



REVISTA

# CÁTEDRA

Septiembre - Diciembre de 2021 | Vol. 4 Núm. 3 | Quito - Ecuador



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






REVISTA

# CÁTEDRA

**Revista Cátedra**, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador tiene una frecuencia semestral, publica el primer mes de cada periodo de enero-junio y julio-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](mailto: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>



<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 DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Ph.D. Fernando Sempértegui 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, Letras y Ciencias de la Educación**

Ph.D. Juan Carlos Cobos Velasco  
**Subdecano 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](mailto:sergio.lujan@ua.es), [web personal](#))

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

### **CONSEJO CIENTÍFICO**

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

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

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

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

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

### **EDITOR ACADÉMICO**

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

### **EDITOR DE REDACCIÓN**

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

### **EDITOR ASOCIADO**

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

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

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

### **EQUIPO TÉCNICO**

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



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

### **DIAGRAMADOR**

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

### **DISEÑADOR**

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

### **DISEÑADOR PORTADA**

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

### **TRADUCTOR**

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

### **MAQUETADOR**

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

### **ASISTENTE**

Lic. Silvia Calvachi. Universidad Central del Ecuador. Ecuador  
( [sjcalvachi@uce.edu.ec](mailto:sjcalvachi@uce.edu.ec) )

### **SOPORTE OJS**

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

### **Contacto**

**Dirección postal:** Av. Universitaria, Quito 170129

**Correo electrónico revista:** [revista.catedra@uce.edu.ec](mailto:revista.catedra@uce.edu.ec)

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

**Correo electrónico editores:** [vpsimbanag@uce.edu.ec](mailto: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/)

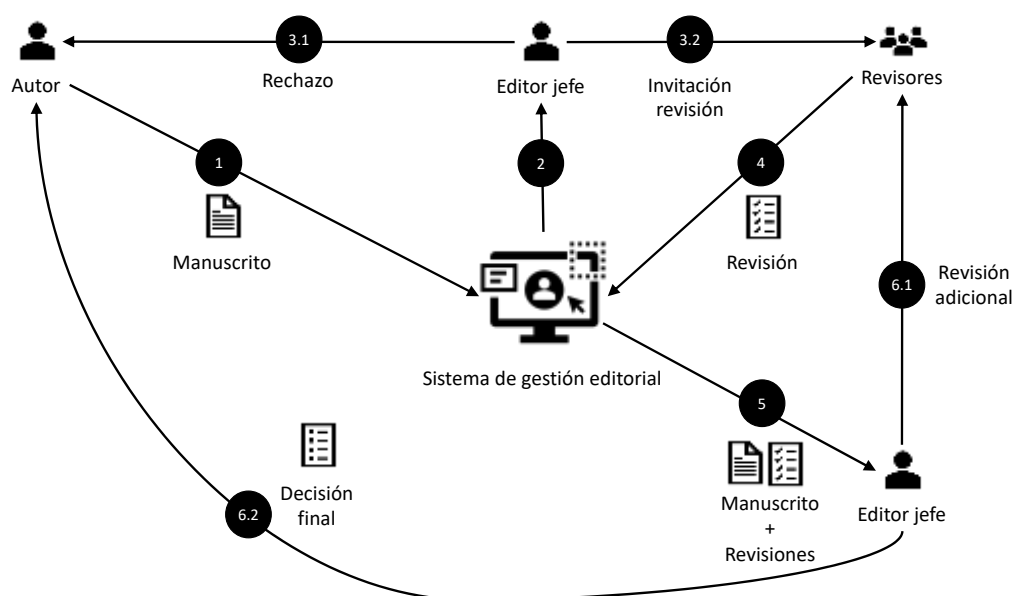
## PERIODICIDAD

La Revista Cátedra es una publicación semestral, publica el primer mes de cada periodo de enero-junio, julio-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**

La Revista Cátedra provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal.

#### **LICENCIA CREATIVE COMMONS**

Los artículos se publican bajo la licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

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



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

## CÓDIGO DE ÉTICA

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

### Compromisos de los autores

- **Originalidad del manuscrito:** los autores confirman que el manuscrito es inédito y no contiene contenido similar al de otros autores.
- **Manuscritos simultáneos** los autores confirman que el manuscrito no ha sido enviado para su posible publicación como artículo de congreso, artículo de otra revista, capítulo de libro o cualquier otra publicación similar.
- **Fuentes originales:** los autores proporcionan correctamente las fuentes bibliográficas que se utilizaron para el manuscrito. La revista a través del sistema antiplagio URKUND revisará la originalidad, si el artículo presenta un nivel menor de 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.....	14-15
----------------	-------

### ARTÍCULOS

#### Lenguaje

<i>Lenguajes artísticos y destrezas motoras en el nivel preparatoria de educación básica.....</i>	16-34
---	-------

Juan Bahamonde-Sola

Edison Cando-Vaca

Edwin Panchi-Culqui

<i>La decadencia de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial: una manifestación de la pérdida de identidad cultural .....</i>	35-56
--	-------

Pedro Bayeme Bituga-Nchama

Cruz Otu Nvé-Ndumu

<i>El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero .....</i>	57-73
--	-------

Thalía Pánchez-Jiménez

#### Educación

<i>Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo.....</i>	74-92
---	-------

Pablo Burbano-Larrea

Mirian Basantes-Vásquez

Isabel Ruiz-Lapuerta

<i>Analizando la transición de una educación presencial a una educación remota: una experiencia en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19.....</i>	93-109
--	--------

Christian Jaramillo-Baquerizo



[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 tres en la versión electrónica. La temática desarrollada tiene sus bases teóricas en las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos; es así como se expone algunos aspectos relevantes, tales como lenguaje y educación.

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 cinco artículos aprobados:

El primer artículo titulado *Lenguajes artísticos y destrezas motoras en el nivel preparatoria de educación básica*, de la autoría de Juan Bahamonde-Sola, Edison Cando-Vaca y Edwin Panchi-Culqui. El manuscrito es el resultado de un estudio cuasi-experimental con grupo control que propone implementar experiencias lúdicas con diferentes lenguajes artísticos para el desarrollo de destrezas motoras en los niños y niñas entre 5 y 6 años, de seis centros educativos ubicados en diferentes sectores urbanos y periurbanos de la ciudad de Quito. Se basa en la evaluación con la prueba de funciones básicas antes y después de la aplicación de experiencias lúdicas de aprendizaje que fusionan artes escénicas, musicales y plásticas-visuales, adecuadas al objetivo de aprendizaje en los grupos de experimentación y control de cada institución, para determinar las diferencias en cada grupo y en su contraste. Los autores concluyen que, la propuesta que conjuga el arte y la lúdica favorece el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, necesarias para el proceso de lecto-escritura, observándose, además, que este proceso promueve la expresión libre y espontánea de los infantes para su mejor desarrollo personal y social.

El segundo artículo titulado *La decadencia de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial: una manifestación de la pérdida de identidad cultural*, de la autoría de Pedro Bayeme Bituga-Nchama y Cruz Otu Nvé-Ndumu. El manuscrito se centra en el análisis de la situación sociolingüística de Guinea Ecuatorial. En este sentido, se parte del hecho de que la falta de aprendizaje de las lenguas autóctonas del país ha derivado en una pérdida de identidad cultural, la cual se ha visto agravada por otros factores como la globalización. A lo largo de este trabajo, se pone de manifiesto que no puede haber políticas culturales sin políticas lingüísticas, porque las personas deberían conocer las lenguas autóctonas de su cultura. De hecho, los principales resultados de esta investigación evidencian la necesidad proteger las lenguas autóctonas, pues es incoherente potenciar el español en detrimento de las lenguas anativas que representan la identidad de cada grupo étnico.

El tercer artículo titulado *El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero*, de autoría de Thalía Pánchez-Jiménez. El manuscrito presenta el translenguaje un dispositivo de andamiaje para desarrollar una lengua extranjera, pues ayuda a los estudiantes a aclarar los términos y a hacer el significado. Se realizaron pruebas previas y posteriores al



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

principio y al final de una unidad (que duró 6 semanas) en las que los estudiantes leyeron un pasaje de 300 palabras y se contaron las palabras leídas correctamente en un minuto. Además, se aplicó una encuesta en escala Likert a los alumnos y a un profesor para conocer sus experiencias y percepciones tras la aplicación del translenguaje. Se llevó a cabo una prueba t y los resultados mostraron una mejora en la competencia lectora oral de los estudiantes (media = 221,55 en la preprueba y media = 243,22 en la posprueba con una desviación estándar de 42,20 y 30,20 respectivamente) tras el uso de este enfoque con una diferencia estadísticamente significativa ( $p > 0,001$ ). La media de palabras leídas correctamente aumentó en el post-test ( $M = 21,68$ ;  $SD = 18,88$ ). El uso del translenguaje probablemente tuvo un resultado positivo en la habilidad estudiada y también en las experiencias de los alumnos y del profesor al utilizar dicho enfoque.

El cuarto artículo titulado *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo*, de la autoría de Pablo Burbano-Larrea, Mirian Basantes-Vásquez e Isabel Ruiz-Lapuerta. El manuscrito determina las capacidades fundamentales con las que debe contar el ser humano para alcanzar un desarrollo exitoso a nivel personal, académico y profesional se encuentra la autorregulación del aprendizaje. El objetivo del presente trabajo fue determinar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador. Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo y un nivel descriptivo, siendo un estudio de tipo transversal. Al contrastar estos resultados con otros estudios se observó coincidencias y contradicciones, esto señala la necesidad de profundizar la investigación de esta variable. Los autores recomiendan que es necesario generar innovaciones curriculares en la educación universitaria que permitan el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes a lo largo de su formación profesional.

El quinto artículo titulado *Analizando la transición de una educación presencial a una educación remota: una experiencia en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19*, de la autoría de Christian Jaramillo-Baquerizo. El manuscrito se centra en las experiencias de estudiantes y docentes de posgrado que se vieron forzados a integrar las TIC durante la pandemia de COVID-19. En este estudio, se recogieron las percepciones de estudiantes y docentes a través de cuestionarios y entrevistas analizando su experiencia durante la drástica transición de una educación presencial a una educación remota. Los resultados de este estudio sugieren que, si bien las TIC son aceptado como la mejor alternativa posible durante el período de la transición, los estudiantes y docentes perciben un nivel limitado de competencias en diseño instruccional. El autor indica que estos resultados y sus implicaciones se discuten en vista de establecer pautas para futuras iniciativas de desarrollo profesional.

**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

## Lenguajes artísticos y destrezas motoras en el nivel preparatoria de educación básica

### *Artistic languages and motor skills in the preparatory level of basic education*

Juan Bahamonde-Sola

Universidad Central de Ecuador, Quito, Ecuador  
[jobahamonde@uce.edu.ec](mailto:jobahamonde@uce.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0002-8576-4258>

Edison Cando-Vaca

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador  
[efcando@uce.edu.ec](mailto:efcando@uce.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0003-4467-1116>

Edwin Panchi-Culqui

Universidad Central de Ecuador, Quito, Ecuador  
[epanchi@uce.edu.ec](mailto:epanchi@uce.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0002-8935-1960>

(Recibido: 27/07/2021; Aceptado: 30/07/2021; Versión final recibida: 25/08/2021)

Cita del artículo: Bahamonde-Sola, J., Cando-Vaca, E., Panchi-Culqui, E. (2021). Lenguajes artísticos y destrezas motoras en el nivel preparatoria de educación básica. *Revista Cátedra*, 4(3), 16-33.

### Resumen

En el proceso de prácticas preprofesionales realizadas en los centros educativos de nivel preparatoria de la educación general básica ecuatoriana, se han evidenciado dificultades en el desarrollo de habilidades motrices básicas necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura. El artículo es el resultado de un estudio cuasi-experimental con grupo control que propone implementar experiencias lúdicas con diferentes lenguajes artísticos para el desarrollo de destrezas motoras en los niños y niñas entre 5 y 6 años, de seis centros educativos ubicados en diferentes sectores urbanos y periurbanos de la ciudad de Quito. Se basa en la evaluación con la prueba de funciones básicas antes y después de la aplicación de experiencias lúdicas de aprendizaje que fusionan artes escénicas, musicales y plásticas-visuales, adecuadas al objetivo de aprendizaje en los grupos de experimentación y control de cada institución, para determinar las diferencias en cada grupo y en su contraste. El



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 16-34, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3151>

diagnóstico inicial demuestra una prevalencia superior al 50% de estudiantes con déficit en las destrezas motoras. Luego del proceso aplicado y la evaluación posttest, se observa una reducción de las áreas deficitarias y un mejor desarrollo en las destrezas de dominancia lateral, ritmo y coordinación visomotora en el grupo experimental frente al control. Se concluye que la propuesta que conjuga el arte y la lúdica favorece el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, necesarias para el proceso de lecto-escritura, observándose, además, que este proceso promueve la expresión libre y espontánea de los infantes para su mejor desarrollo personal y social.

## Palabras clave

Lenguajes artísticos, destrezas motoras, experiencias lúdico-artísticas, funciones básicas, educación básica preparatoria.

## Abstract

In the process of pre-professional practices carried out in the educational centers of the preschool level of Ecuadorian basic general education, difficulties have been evidenced in the development of basic motor skills necessary for learning to read and write. The article is the result of a quasi-experimental study with a control group that proposes to integrate playful experiences with different artistic languages for the development of motor skills in boys and girls between 5 and 6 years old, in six schools located in different urban sectors and peri-urban areas of the city of Quito. It is based on the evaluation based on the test of basic functions taken before and after the application of playful learning experiences that introduce performing, musical and plastic-visual arts, appropriate to the learning objective in the experimentation and control groups of each school, to determine the differences in each group and in their contrast. The initial diagnosis shows a prevalence of more than 50% of students with deficits in motor skills. After the applied process and the post-test evaluation, a reduction of the deficit areas and a better development in the skills of lateral dominance, rhythm and visual-motor coordination is observed in the experimental group compared to the control group. It is concluded that the proposal that combines art and play helps in the development of gross and fine motor skills, necessary for the reading-writing process, observing, in addition, that this process promotes the free and spontaneous expression of children for a better personal and social development.

## Keywords

Artistic languages, motor skills, artistic playful experiences, basic functions, preparatory basic education.

## 1. Introducción

El marco general del estudio hace referencia al modelo curricular del sistema nacional de educación ecuatoriano que define tres niveles educativos: Inicial, Básica y Bachillerato. El nivel de Educación General Básica (EGB), está organizado en cuatro subniveles que responden a criterios epistemológicos, pedagógicos y didácticos, conformados por grupos etarios de referencia: Preparatoria (alrededor de los 5 años), Básica Elemental (preferentemente de 6 a 8 años), Básica Media (9 a 11 años) y Básica Superior (12 a 14 años) (Ministerio de Educación, 2019, pp. 21-22).

Uno de los problemas recurrentes en los primeros años de educación básica tiene que ver con las dificultades en la adquisición de destrezas necesarias para la lecto-escritura, lo cual



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

tiene repercusiones tanto en los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar como en la interacción con el medio cultural y social.

Tomando en cuenta el objetivo del bloque curricular de las prácticas corporales expresivo-comunicativas del subnivel preparatoria, el Ministerio de Educación (2019) propone “desempeñar de modo seguro prácticas corporales (lúdicas y expresivo-comunicativas) que favorezcan el desarrollo de las habilidades motrices básicas y, de manera específica, la motricidad gruesa y fina, de acuerdo con sus necesidades y a las colectivas” (p. 162). En ese sentido, el estudio está centrado en la aplicación de estrategias lúdicas con el uso de lenguajes artísticos para promover el desarrollo de las habilidades motrices de los niños y niñas de subnivel preparatoria de EGB, cuyas edades oscilan entre 5 y 6 años, en las cuales corresponde fortalecer y potenciar las habilidades y destrezas cognitivas, motoras y psicosociales. En este sentido, los docentes deben observar y evaluar continuamente el desarrollo integral de sus estudiantes para diseñar estrategias lúdicas, de tal manera que, su inicio en la escolaridad obligatoria sea placentero y motivante.

Según el modelo del currículo integrador del subnivel Preparatoria de EGB que plantea el Ministerio de Educación (2019), es necesario tener en cuenta todos los aspectos relacionados con el ser, es decir, lo biológico, físico, emocional, psicológico y social, sabiendo que el ser humano es holístico; por lo tanto, el aprendizaje de los niños y niñas se produce desde lo integral, a partir del autoconocimiento y la interacción entre pares, con los adultos y el medio social, natural y cultural (p. 48).

Según lo expuesto, el problema de la investigación gira entorno a la pregunta ¿por qué el infante de educación preparatoria tiene un deficiente desarrollo en las destrezas motoras? Esta interrogante surge a partir de la observación realizada por docentes tutores de práctica preprofesional en los centros de desarrollo infantil. La recomendación que estos ofrecen, desde su experticia en el área de artes y cultura, es la aplicación de experiencias lúdicas con diferentes lenguajes artísticos como una estrategia alternativa para habilitar las destrezas motoras sobre la base de fundamentos epistemológicos, neurocientíficos y pedagógicos.

Para poner en práctica esta recomendación, se realizó un estudio cuasi-experimental con grupo control, cuyo objetivo central fue demostrar, metodológicamente, si la aplicación de los lenguajes artísticos, basada en experiencias lúdicas, permitiría desarrollar el área motriz en los infantes de la población de estudio. La investigación consistió en poner a prueba, dentro del aula, una propuesta con recursos didácticos, elaborados con material concreto para las áreas de escénica, música y plástico visual.

Luego de una primera aplicación de la prueba de funciones básicas, la propuesta metodológica se ejecutó en varias sesiones con el grupo experimental, sobre la base de una planificación y desarrollo del proceso didáctico con actividades de performance, títeres de sombras chinas, teatro de luz negra y plástico. Para incorporar varios criterios de análisis de este proceso, se realizó la observación áulica durante la ejecución de las experiencias lúdicas y se entrevistó a las educadoras y directivos de los centros infantiles. La investigación se llevó a cabo con los permisos y consentimientos informados de rigor; no obstante, se presentaron algunas limitaciones de infraestructura educativa y el tiempo necesario para una adecuada aplicación de las actividades didácticas programadas.

Tanto el proceso como los resultados de la investigación son una propuesta actual y pertinente, pues orientan hacia nuevos análisis, cuyas bases giran en torno a experiencias educativas que vinculen las artes con la lúdica para mejorar el desarrollo de las destrezas motoras para el aprendizaje en edades tempranas. La propuesta es inédita y se la puede llevar a la práctica pedagógica en los primeros años de educación básica, pudiendo ser



perfeccionada con el uso de recursos alternativos que incorporen nuevas experiencias lúdicas combinadas con diversas técnicas y lenguajes artísticos.

El presente artículo está estructurado de la siguiente manera: en la sección 2, se hace constar la revisión de la literatura y fundamentación teórica relacionada con los lenguajes artísticos, la lúdica y las destrezas motrices; en la sección 3, se describe el diseño metodológico y materiales que fueron utilizados en el proceso cuasi-experimental; en la sección 4, se detallan los hallazgos, análisis descriptivos y el contraste de hipótesis estadísticas para demostrar si son estadísticamente significativas las diferencias de las áreas habilitadas de las destrezas motoras entre el grupo control y el de experimentación; en la sección 5, se incluye la discusión de resultados, y en la sección 6, se describen las conclusiones derivadas del proceso de investigación.

## 2. Revisión de la Literatura

La presente investigación se sustenta en elementos conceptuales y teóricos de fuentes especializadas con relación a las destrezas motoras y los lenguajes artísticos que, en el caso de los infantes, son expresiones comunicativas que se desarrollan a través de su lenguaje oral y corporal en forma lúdica.

### 2.1 Lenguajes artísticos

Los lenguajes artísticos forman parte activa de la vida cotidiana de los infantes y constituyen un mecanismo para crear, expresar y comunicar sentimientos y emociones por medio de códigos artísticos.

Para Montañó (2020), “El lenguaje artístico se refiere a los códigos comunicativos que un artista usa para transmitir su mensaje. Parte de ese mensaje es estético, pero también debe provocar sentimientos, reflexión y otras interpretaciones consideradas por el autor” (p. 1).

En ese sentido, lenguaje artístico hace referencia a una serie de códigos estéticos, cuyo fin es el de transmitir el mensaje oral y corporal que desarrolla el niño y niña en las diferentes manifestaciones artísticas apoyada de signos visuales, gestuales y sonoros, de esta manera se les brinda un espacio de expresión libre a través del arte.

Sobre la expresión natural del arte en el ser humano, Azagra-Solano et al. (2018) indican que: “Entre estas expresiones se contemplan el dibujo, la pintura, el grabado y la escultura, y otras más contemporáneas como la fotografía, el video y los medios digitales” (p. 73). Es decir que, las expresiones visuales y plásticas se convierten en un lenguaje del pensamiento de los niños que se desarrollan en ambientes de aprendizaje adecuados de espacio y tiempo, como un componente fundamental que combinan recursos de expresión dramática, expresión musical y expresión escénica para favorecer al desarrollo de la expresión, apreciación y representación de ideas, espacios, emociones, sensaciones y, sobre todo, de la sensibilidad estética.

Estévez y Rojas plantean que, los lenguajes artísticos están ya presentes en la cultura de los estudiantes. Se demuestra, por ejemplo, que esto se encuentra en la memoria de sus comunidades, en donde lo emocional y espiritual se vive en la cotidianidad. Esto a su vez, les permite desarrollar comportamientos de creación según su diversidad cultural y social, lo cual les permite abarcar la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en tres grandes esferas: conocimiento, actividad y educación. Educar con las artes a los niños y niñas desde los primeros niveles de formación facilita el desarrollo psicofísico que se erige como condición relevante de su futura personalidad (Estévez y Rojas, 2017, p. 115).



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



Leyendo a Acurio et al., el juego es considerado como un elemento básico en la vida de un infante, puesto que es el primer elemento de comunicación mediante su propio cuerpo; debido a que, el lenguaje corporal es expresado a través del movimiento que favorece el desarrollo de la habilidad psicomotora. Además, los infantes necesitan estar activos para crecer y desarrollar sus capacidades a través del juego y les permite relacionarse e interactuar con los demás para su formación integral (Acurio et al., 2016, p. 13).

## 2.2 Lúdica

La lúdica es una actividad recreativa propia para el desarrollo de los aprendizajes, pues permite a los infantes mejorar las relaciones interpersonales mediante el disfrute, capaz de liberar la fuerza expresiva, creadora y afectiva. Bonilla menciona que la lúdica debe ser ideada propiamente como una dimensión del desarrollo humano, es decir tiene el mismo valor o representación como cualquier otra área del desarrollo, ya que es una necesidad que tienen todas las personas, de sentir emociones placenteras que se realizan con espontaneidad y optimismo, las cuales afloran en las interacciones personales cotidianas. Los infantes requieren constantemente emplear acciones que sean afines a ellos, cosas que les motiven y despierten sus emociones. Al ejecutar actividades lúdicas, buscan la interacción con otros niños, poniendo en juego funciones cognitivas, afectivas y sociales en un constante intercambio de aprendizaje y conocimiento desde tempranas edades (Bonilla, 1999, p. 47).

De esta manera, vemos cómo la actividad lúdica genera una importante influencia en el aprendizaje en los estudiantes, pues ésta constituye una de las herramientas más eficaces en los estudiantes del nivel preparatorio. Para Domínguez (2015), esta actividad permite “probar y aprender nuevas habilidades, destrezas, experiencias y conceptos, por lo que resulta conveniente la aplicación de programas encaminados hacia una educación compensatoria, que aporten equilibrio emocional al desarrollo evolutivo de la niñez” (p. 15).

La aplicación de los lenguajes artísticos en forma lúdica consolida los aprendizajes en edades tempranas y facilita el protagonismo de los niños en la construcción de su propio conocimiento. Es por ello que, es necesario el acompañamiento de las educadoras infantiles para propiciar un ambiente óptimo, en donde se lleven a cabo las distintas actividades de las expresiones artísticas. Dichas acciones deben despertar interés y la curiosidad de los estudiantes y, a su vez, deben brindarles varias experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de sus destrezas. Todo esto debe ser realizado como un acto de recreación que contribuya a la realización de acciones en forma libre y espontánea, para su desarrollo personal y social.

Gómez Roldán (2005) precisa: “la lúdica alienta la personalidad; incide sobre la cultura de la toma de decisiones; desarrolla un espíritu conciliador, negociador y de estrategias frente a situaciones conflictivas; articula la socialización, así como el trabajo en equipo” (p. 114). A través de las actividades lúdicas se desarrolla el pensamiento lógico y el trabajo colaborativo que permite la resolución de problemas, reafirmar los valores de su cultura y ser partícipe de la toma de decisiones desde tempranas edades.

## 2.3 Destrezas motrices

La habilidad motriz es definida por Guthrie (1998) como “la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir resultados previstos con el máximo de certeza y, frecuentemente, con el mínimo dispendio de tiempo, de energía o de ambas cosas”. (p. 189). Por consiguiente, la habilidad trasciende el movimiento como simple acción, que está orientada a la



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

consecución de un objetivo que implica una dirección y orientación de las acciones motrices con un sentido y una intención determinada.

Con respecto a la motricidad, Serrano y Correa mencionan que, el estudio sobre validación del test de competencias motoras de Bruininks Oseretsky-BOT2-, en niños de 4 a 7 años, se afirma que el desarrollo del ser humano progresa como un todo integral y se compone de áreas dependientes entre sí, por lo que la motricidad gruesa influye en la capacidad del niño para moverse activamente. En los primeros años, el niño adquiere la maduración de patrones posturales y locomotores básicos y se desarrollan planes de ejecución motora que favorecen el perfeccionamiento del movimiento (Serrano y Correa, 2014, p. 634).

Ruiz Pérez, se refiere a las habilidades motrices básicas, englobando todas las acciones posibles en tres apartados o áreas concretas:

Locomotoras. Su característica principal es la locomoción. Entre ellas tenemos: andar, correr, saltar, galopar, deslizarse, rodar, trepar, etc.

No locomotoras. Su característica principal es el manejo y dominio del cuerpo en el espacio. Ejemplos de estas habilidades son balancearse, girar, retroceder, colgarse, etc.

Proyección/percepción. Caracterizadas por la proyección, manipulación y recepción de móviles y objetos. Están presentes en tareas tales como lanzar, receptar, batear, atrapar, etc. (Ruiz Pérez, 1987, p. 1).

Se maneja el concepto de funciones básicas o neurofunciones para designar, operacionalmente, determinados aspectos que los niños y niñas deben haber adquirido, antes del ingreso a un sistema escolar, para enfrentar adecuadamente cualquier aprendizaje. Espinosa (2010) plantea 17 áreas de neurofunciones, de las cuales 8 áreas están relacionadas con las destrezas motoras. Las destrezas motoras son las capacidades que poseen los seres humanos para lograr la coordinación de los movimientos de las extremidades o segmentos del cuerpo, lo cual permite, en el caso de los estudiantes del nivel inicial, alcanzar un objetivo motriz. Cabe mencionar que, esto se alcanza mayormente durante el desarrollo en la etapa infantil (p. 3). Por otro lado, los investigadores consideran que, un área motriz está habilitada en un niño o niña cuando la rapidez y precisión a nivel de motricidad gruesa y fina se han desarrollado; mientras que el área motriz deshabilitada, se le considera a la dificultad en el desarrollo de la rapidez y precisión a nivel de motricidad gruesa y fina.

Desde otra perspectiva, Almeida (2009) afirma:

Las destrezas motoras básicas son aquellas que nos permiten cambiar y desarrollar el comportamiento motriz del ser humano a través de la práctica. Es necesario reforzar el desenvolvimiento y crecimiento de las destrezas motoras gruesas para un mejor desplazamiento del cuerpo y a futuro se obtendrá un mejor desarrollo de las destrezas motoras finas (p. 1).

Tomando en cuenta que la investigación pretende demostrar que la aplicación de experiencias lúdicas con diferentes lenguajes artísticos favorece el desarrollo de destrezas motoras, se seleccionaron ocho áreas de la prueba de funciones básicas de Espinosa (2010). Al respecto, el Ministerio de Educación del Ecuador (2010), establece las siguientes definiciones conceptuales sobre las funciones básicas relativas a las destrezas motoras:



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

Esquema corporal: ejecutar múltiples acciones manteniendo su estructura corporal como una unidad.

Orientación temporal: ubicación del sujeto en el tiempo (hora, día, semana, mes y año)

Orientación espacial: capacidad para reconocer lado derecho e izquierdo respecto a su eje corporal

Coordinación dinámica: movimientos amplios con las partes gruesas del cuerpo y movimientos armónicos y uniformes de la mano

Expresivo manual: facultad para acoplar los movimientos del cuerpo con base en los estímulos auditivos percibidos.

Coordinación visual-auditivo-motora (ritmo): respuesta armónica motriz ante un patrón visual o auditivo

Desarrollo manual: coordinación de movimientos, direccionalidad, sentido de rotación, precisión, continuidad, prehensión del instrumento.

Coordinación visomotora: coordinación entre el movimiento, espacio y tiempo (pp. 4-6).

En este contexto, las experiencias lúdico-artísticas para el desarrollo de las destrezas motoras en los primeros años de vida son importantes, porque permiten a los niños y niñas ser gestores de su propia aventura, explorar las cosas que le rodean, vivir intensamente un estado de curiosidad, alerta, interés y asombro, conjugando a través de los sonidos, movimientos, olores, sabores que actúan sobre ellos como estímulos y fuente de constantes inquietudes para sus aprendizajes.

### 3. Métodos y materiales

El diseño de la investigación con enfoque cuantitativo es de tipo cuasi-experimental con grupo control no equivalente y medidas pretest-postest. Se estudió la aplicación de experiencias lúdicas con diferentes lenguajes artísticos para favorecer el desarrollo de destrezas motoras en grupos intactos no aleatorios, ya conformados en las seis instituciones educativas, mediante el análisis y contraste de hipótesis verificadas con los datos observados a través de las pruebas no paramétricas de rangos Wilcoxon, Mann-Whitney y McNemar para las diferencias antes-después de los grupos de experimentación y control y entre estos grupos.

Se define como variable independiente a los *lenguajes artísticos* con las dimensiones de apreciación y expresión; se estructuraron cuatro experiencias lúdicas de aprendizaje que fusionan artes escénicas, musicales y plásticas-visuales, adaptadas a los sujetos y objetivos del estudio. La variable dependiente corresponde a las *habilidades motoras* con dos dimensiones: motricidad gruesa (esquema corporal y coordinación general) y motricidad fina (habilidad digital y coordinación óculo-manual), las mismas que se clasifican en las ocho funciones básicas definidas en el apartado 2.3.

Luego de formalizar el consentimiento informado, el estudio se llevó a cabo en una población total de treientos veinticuatro infantes, entre cinco y seis años del subnivel Preparatoria de Educación General Básica de seis instituciones educativas ubicadas en diferentes sectores urbanos y periurbanos de la ciudad de Quito, en el marco de los presupuestos teóricos y metodológicos adecuados al objetivo.

La población de estudio que se detalla en el cuadro 1, fue determinada por el equipo de investigación bajo consideraciones de factibilidad y objetivo de la investigación. Las unidades de recolección son grupos intactos, ya conformados y no equivalentes



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 16-34, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3151>

seleccionados al azar, un paralelo de experimentación y un paralelo de control por cada institución educativa.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	GRUPO DE INVESTIGACIÓN		TOTAL
	EXPERIMENTAL	CONTROL	
1	31	29	60
2	33	27	60
3	20	25	45
4	17	19	36
5	30	28	58
6	31	34	65
	<b>162</b>	<b>162</b>	<b>324</b>

Cuadro 1. Población de estudio

El primer análisis se realizó a partir de la aplicación de la prueba de funciones básicas adoptada por el Ministerio de Educación del Ecuador para diagnosticar en los niños y niñas, el estado situacional de las diecisiete áreas perceptivo-motrices que determinan el aprendizaje de la lecto-escritura, a saber: esquema corporal, dominancia lateral, orientación temporal y espacial, coordinación dinámica, receptiva visual y auditiva, asociación auditiva, expresivo manual, cierre auditivo vocal, pronunciación, memoria secuencia auditiva, coordinación visual-auditivo-motora (ritmo), memoria visual, discriminación auditiva, coordinación visomotora, desarrollo manual, atención y fatiga. (Ministerio de Educación, 2010, pp. 4-6). Este proceso permitió identificar ocho áreas específicas relacionadas con las destrezas motoras y reconocer si se encuentran o no habilidades.

Cada fase de medición, antes-después (*pretest-posttest*) de las experiencias lúdicas con lenguajes artísticos, consiste en la aplicación de la prueba de funciones básicas en los estudiantes de los grupos control y experimental de las seis instituciones educativas.

Según el diseño propuesto en el Cuadro 2, para comprobar la hipótesis estadística central del estudio, se plantea que existe una diferencia significativa en las áreas habilitadas de las destrezas motoras entre el grupo experimental y de control, con un nivel de confianza del 95%. De esta manera, se plantearon los siguientes análisis:

DISEÑO	GRUPOS CONFORMADOS		PRETEST	EXPERIMENTO	POSTEST
	CUASI EXPERIMENTAL	EXPERIMENTAL		MediciónE1	Experiencia lúdica
CONTROL			MediciónC1	Sin intervención	MediciónC2

Cuadro 2. Diseño cuasi-experimental del método con lenguajes artísticos en los grupos de estudio

En la fase pretest, se determinó una primera distribución dicotómica, constituida por los resultados de cada una de las áreas de funciones básicas evaluadas —sean estas habilitadas (+) o deshabilitadas (-)—, y otra distribución del total de áreas habilitadas y deshabilitadas que corresponde a la sumatoria de las áreas negativas y positivas con valores numéricos entre 1 y 8, de acuerdo con el número total de áreas de las destrezas motoras evaluadas. Para establecer la línea base del estudio, se realizó un análisis descriptivo de frecuencias,



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

determinando la prevalencia de las destrezas motoras habilitadas y deshabilitadas, tanto de los grupos de experimentación como de control de las seis instituciones.

De acuerdo con la distribución dicotómica de las ocho áreas relacionadas con las destrezas motoras, para determinar si existe diferencia significativa entre la medición pretest y postest en cada grupo de experimentación y control de cada institución, se aplicó la prueba de McNemar con 5% de significancia para comprobar esta hipótesis.

Para seleccionar el modelo estadístico de prueba de las hipótesis, sea paramétrico o no paramétrico, y realizar el análisis comparativo de las fases pretest y postest de cada grupo en forma independiente, y entre grupos, en el análisis de las variables de total de áreas habilitadas y de las diferencias postest-pretest del total de áreas habilitadas, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (K-S) y se complementó con el análisis de homogeneidad de varianza de las distribuciones de estas tres variables con la prueba de Levene para determinar la homocedasticidad (Badii, et al., 2012, p. 139). Las dos pruebas con una confianza de 95%.

Para la prueba de hipótesis de las distribuciones no dicotómicas correspondientes a los totales de áreas habilitadas del pretest y postest, así como de las diferencias *postest-pretest* de los grupos experimental y control, con base en el estudio de normalidad y homocedasticidad, se aplicaron las pruebas de Rangos de Wilcoxon y Mann Whitney (Badii, et al., 2012, pp. 144-152).

Para complementar los criterios de análisis de los datos recopilados, se llevó a cabo una observación de tipo estructurado durante la aplicación de las experiencias lúdicas en el aula y luego de finalizar este proceso, se practicó una encuesta a las docentes participantes y autoridades de cada institución. Estos instrumentos fueron previamente validados por criterio de expertos de otras universidades del país.

#### 4. Resultados

A partir de la recopilación de datos mediante la aplicación de la prueba de funciones básicas de los estudiantes que conforman los grupos de experimentación y control de las seis instituciones educativas, el estudio se enfoca en las áreas habilitadas relacionadas con las destrezas motoras (motricidad gruesa y fina).

El análisis estadístico de los datos se realizó en dos etapas: el primer análisis para identificar la prevalencia de niños y niñas que tienen habilitadas o deshabilitadas las áreas de funciones básicas relacionadas con las ocho destrezas motoras, antes y después de las experiencias lúdicas con lenguajes artísticos. El segundo análisis de contraste de hipótesis para comprobar si existe diferencia estadísticamente significativa entre las fases *postest* y *pretest* de cada grupo por área de destrezas motoras, así también, el contraste de las diferencias *postest-pretest* del grupo experimental con respecto a las diferencias del grupo control.

En los Cuadros 3 y 4, se sintetiza el recuento de datos que provienen de la aplicación antes y después de la prueba de funciones básicas, así como sus diferencias referidas a las áreas habilitadas en los grupos de experimentación y control de las ocho áreas de destrezas motoras.



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

AREAS DE DESTREZAS MOTORAS	PRETEST				POSTEST				DIF-HABILIT.	
	DESHAB.	%	HABIL.	%	DESHAB.	%	HABIL.	%	POST-PRE	%
ESQUEMA CORPORAL	9	6	153	94	4	2	158	98	5	3
DOMINANCIA LATERAL	143	88	19	12	119	73	43	2%	24	15
ORIENTACIÓN	6	4	156	96	7	4	155	96	-1	-1
COORDINACIÓN DINÁMICA	40	25	122	75	33	20	129	80	7	4
EXPRESIVO-MANUAL	7	4	155	96	2	1	160	99	5	3
RITMO	144	89	18	11	114	70	48	30	30	19
COORDINACIÓN VISOMOTORA	112	69	50	31	79	49	83	51	33	20
DESARROLLO MANUAL	60	37	102	63	54	33	108	67	6	4

Cuadro 3. Frecuencias de áreas habilitadas, deshabilitadas y diferencia postes-pretest del grupo experimental

Con respecto a las áreas del desarrollo motriz que se encuentran deshabilitadas en los estudiantes del grupo de experimentación (Cuadro 3), la mayor prevalencia se presenta en la dominancia lateral (88%), coordinación dinámica (25%), ritmo (89%), coordinación visomotora (69%) y desarrollo manual (37%). Con respecto a la diferencia entre posttest y pretest de áreas habilitadas, se evidencia mejoría en todas las áreas del grupo experimental, excepto en la orientación (-1%); pero se muestra un mayor incremento del número de infantes que han logrado habilitar las áreas de dominancia lateral (15%), ritmo (19%) y coordinación visomotora (20%).

AREA-DESTREZAS MOTORAS	PRETEST				POSTEST				DIF-HABILIT.	
	DESHAB.	%	HABIL.	%	DESHAB.	%	HABIL.	%	POST-PRE	%
ESQUEMA CORPORAL	5	3	157	97	2	1	160	99	3	2
DOMINANCIA LATERAL	140	86	22	14	119	73	43	27	21	13
ORIENTACIÓN	7	4	155	96	4	2	158	98	3	2
COORDINACIÓN DINÁMICA	55	34	107	66	36	22	126	78	19	12
EXPRESIVO-MANUAL	10	6	152	94	3	2	159	98	7	4
RITMO	135	83	27	17	122	75	40	25	13	8
COORDINACIÓN VISOMOTORA	107	66	55	34	104	64	58	36	3	2
DESARROLLO MANUAL	69	43	93	57	57	35	105	65	12	7

Cuadro 4. Frecuencias de áreas habilitadas, deshabilitadas y diferencia *postest-pretest* del grupo control

Por su parte, en el grupo control (Cuadro 4), se observa que las áreas de destrezas motoras deshabilitadas que presentan mayor prevalencia de estudiantes en el pretest coinciden con las del grupo experimental: dominancia lateral (86%), coordinación dinámica (34%), ritmo (83%), coordinación visomotora (66%) y desarrollo manual (43%). Del análisis de la diferencia entre *postest-pretest* de áreas habilitadas en el grupo control, se registran proporciones positivas en todas las áreas de las destrezas motoras, observándose un incremento en la prevalencia de estudiantes que han logrado habilitar las áreas de dominancia lateral (13%) y coordinación dinámica (12%). Estos incrementos son inferiores a los que logra el grupo experimental en dominancia lateral, ritmo y coordinación visomotora, no así en la coordinación dinámica en donde el grupo control presenta una mayor prevalencia.

Como se puede observar, tanto los grupos control como los de experimentación de las seis instituciones analizadas, presentan deficiencias en las mismas áreas evaluadas. Esto sugiere que, al ser grupos conformados no aleatorios, las condiciones de desarrollo de las funciones básicas son comparables entre estos grupos. Es importante destacar que, la prueba de



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



funciones básicas permitió identificar otras áreas críticas que registran niveles de desarrollo negativo, las que no están relacionadas directamente con las destrezas motoras, pero que igualmente requieren ser estudiadas.

Previo a la selección de las pruebas estadísticas para demostrar si las diferencias antes y después en los grupos experimental y control son significativas, se aplicaron las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov K-S) y homocedasticidad (Levene) en las distribuciones de las tres variables: *pretest total* de áreas habilitadas, *posttest total* de áreas habilitadas y la diferencia *posttest-pretest* del total de áreas. De acuerdo con los valores de significancia asintótica de estas distribuciones, se concluye que todas las distribuciones de estas variables difieren de la normal, según la prueba K-S. Por otro lado, las distribuciones de las variables *pretest total* de áreas habilitadas y la diferencia *posttest-pretest* del total de áreas habilitadas, tienen valores de significancia asintótica superior a 0,05 con la prueba de Levene (0,663 y 0,912 respectivamente), lo que comprueba homogeneidad de sus varianzas.

Como consecuencia del análisis anterior, se aplicaron estadísticos no paramétricos para comprobar si las diferencias son significativas entre *pretest total* de áreas habilitadas, *posttest total* de áreas habilitadas y la diferencia *posttest-pretest* del total de áreas habilitadas de los grupos experimental y control. De acuerdo con los valores de significancia asintótica de McNemar (Badii, et al., 2012, p. 143). que se observa en el Cuadro 5, las diferencias *posttest-pretest* del grupo experimental son significativas al 5% en las áreas de dominancia lateral, ritmo y coordinación visomotora. En las otras áreas analizadas, si bien se observan diferencias positivas, éstas no son estadísticamente significativas.

POSTEST-PRETEST	Casos	Chi-cuadrado <sup>e</sup>	Sig. Asintótica	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
ESQUEMA CORPORAL	162			,267 <sup>c,1d2</sup>	,133 <sup>c</sup>
DOMINANCIA LATERAL	162	11,021	0,001	,001 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>
ORIENTACIÓN	162			1,000 <sup>c,d</sup>	,500 <sup>c</sup>
COORDINACIÓN DINÁMICA	162	0,8	0,371	,371 <sup>c</sup>	,186 <sup>c</sup>
EXPRESIVO-MANUAL	162			,180 <sup>c,d</sup>	,090 <sup>c</sup>
RITMO	162	18,283	0	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>
COORDINACIÓN VISOMOTORA	162	18,618	0	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>
DESARROLLO MANUAL	162	0,357	0,55	,550 <sup>c</sup>	,275 <sup>c</sup>

Cuadro 5. Prueba de hipótesis McNemar para las diferencias *posttest-pretest* de cada área relacionada con las destrezas motoras del grupo experimental

Por su parte, la prueba de hipótesis McNemar con el grupo control que se resume en el Cuadro 6, demuestra que las diferencias *pretest-posttest* del grupo control son significativas en las áreas de dominancia lateral y coordinación dinámica con 95% de confianza. En las otras áreas, las diferencias no son estadísticamente significativas.

<sup>1</sup> c=Distribución binominal utilizada.

<sup>2</sup> d=Continuidad corregida



POSTEST-PRETEST	N	Chi-cuadrado <sup>e3</sup>	Sig. Asintótica	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
ESQUEMA CORPORAL	162			,453 <sup>c4,d5</sup>	,227 <sup>c</sup>
DOMINANCIA LATERAL	162	8,511	0,004	,003 <sup>c</sup>	,002 <sup>c</sup>
ORIENTACIÓN	162			,508 <sup>c,d</sup>	,254 <sup>c</sup>
COORDINACIÓN DINÁMICA	162	6,113	0,013	,013 <sup>c</sup>	,006 <sup>c</sup>
EXPRESIVO-MANUAL	162			,092 <sup>c,d</sup>	,046 <sup>c</sup>
RITMO	162	2,717	0,099	,098 <sup>c</sup>	,049 <sup>c</sup>
COORDINACIÓN VISOMOTORA	162	0,056	0,812	,813 <sup>c</sup>	,406 <sup>c</sup>
DESARROLLO MANUAL	162	1,833	0,176	,175 <sup>c</sup>	,088 <sup>c</sup>

Cuadro 6. Prueba de hipótesis McNemar para las diferencias posttest-pretest de cada área relacionada con las destrezas motoras del grupo control

Al comparar las diferencias *posttest-pretest* del grupo experimental con las diferencias del grupo control, se encuentran valores porcentuales positivos que corresponden a un incremento significativo en la proporción de estudiantes del grupo experimental que han logrado habilitar las áreas de coordinación visomotora (18,5%) y Ritmo (10,5%), en menor grado, dominancia lateral (1,9%) y esquema corporal (1,2%), superando al grupo control. Las diferencias negativas indican las áreas en las que el grupo control supera al experimental, pero se evidencian valores de menor magnitud, cuyo incremento más relevante es (7,4%) en la coordinación dinámica.

De acuerdo con el análisis previo, para determinar la diferencia entre los grupos relacionados *pretest* y *posttest* del total de áreas habilitadas, se utilizó la prueba de rangos Wilcoxon al 5% de significancia.

	POSTEST TOTAL AREAS HABILITADAS - PRETEST TOTAL AREAS HABILITADAS
Z	-5,628 <sup>c6</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Cuadro 7. Prueba de hipótesis Wilcoxon para las diferencias del total de áreas habilitadas del posttest y pretest del grupo experimental

De acuerdo con los resultados del Cuadro 7, la significancia asintótica con la prueba de rangos de Wilcoxon demuestra que existe diferencia significativa entre el *posttest* y *pretest* del total de áreas habilitadas. Siendo superior el total de diferencias positivas (53,64%) frente a las negativas (40%), se puede afirmar con un 95% de confianza que,

<sup>3</sup> e=continuidad corregida.

<sup>4</sup> c= para esta prueba se proporcionan resultados exactos en lugar de Monte Carlo.

<sup>5</sup> d=distribución binomial utilizada.

<sup>6</sup> c= se basa en rangos negativos.



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

en el grupo experimental, las áreas de destrezas motoras habilitadas en el *postest* supera al *pretest* en un 13,64%.

	POSTEST TOTAL AREAS HABILITADAS - PRETEST TOTAL AREAS HABILITADAS
Z	-4,341 <sup>c7</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Cuadro 8. Prueba de hipótesis Wilcoxon para las diferencias del total de áreas habilitadas del *postest* y *pretest* del grupo control

La significancia asintótica inferior a 0,05 que se muestra en el Cuadro 8 con la prueba de rangos de Wilcoxon demuestra que existe diferencia significativa entre el *postest* y *pretest* del total de áreas habilitadas. Por lo que el total de diferencias positivas es superior (59,24%) frente a las negativas (50,21%) y se puede afirmar que en el grupo control, las áreas de destrezas motoras habilitadas en el *postest* supera al *pretest* con un nivel de confianza de 95%.

Del análisis general realizado con los datos de los 324 estudiantes de las seis instituciones estudiadas y de acuerdo con las diferencias encontradas, se demuestra que los estudiantes del grupo experimental logran un incremento del 13,64% en el total de áreas habilitadas con las experiencias lúdicas aplicadas, superando al grupo control que logra un 9,03% con el método convencional.

Para contrastar las diferencias de *postest-pretest* de los grupos experimental y control con el 95% de confianza, se aplicó la prueba de Mann-Whitney.

La significancia asintótica de 0,359 obtenido con la prueba Mann-Whitney (Cuadro 9), confirma que no existe diferencia estadísticamente significativa en las diferencias del total de áreas habilitadas entre el grupo experimental y de control, con el 5% de significancia.

	DIFERENCIA POST- PRETEST HABILITADAS
U de Mann-Whitney	12373,000
W de Wilcoxon	25576,000
Z	-,916
Sig. asintótica (bilateral)	,359

Cuadro 9. Prueba de hipótesis U de Mann-Whitney para la diferencia de los grupos control y experimental *postest-pretest* correspondiente a las áreas habilitadas

Al comparar con el resultado de la prueba de rangos de Wilcoxon (Cuadro 8) que evidenció un incremento general 13,64% en las áreas de destrezas motoras habilitadas con el método experimental, que superó al grupo control que logra un 9,03%, esta pequeña diferencia de

<sup>7</sup> c=se basa en rangos negativos.



4,61% en los puntajes totales de los grupos experimental y control no es significativa, de acuerdo con los resultados obtenidos con la prueba de Mann-Whitney (Cuadro 9).

Finalmente, con el análisis de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a las maestras que participaron en el estudio, manifiestan que desconocen la teoría que sustenta el proceso aplicado y no cuentan con la experiencia práctica para realizar actividades con lenguajes artísticos en ambientes lúdicos. En algunos casos, realizan actividades únicamente como práctica del arte por el arte.

Entre los factores que pudieron influir en los resultados alcanzados, se puede señalar la falta de espacios adecuados para la aplicación de las experiencias lúdicas artísticas, el número de infantes en cada clase, la participación de las profesoras de los grupos estudiados, así como la preparación de las estudiantes de práctica preprofesional que apoyaron en la ejecución de la investigación en los diferentes centros infantiles.

## 5. Discusión de resultados

Los datos obtenidos permitieron identificar en la población estudiada, el nivel de desarrollo de las habilidades motoras en las siguientes áreas: dominancia lateral, coordinación dinámica, coordinación visomotora, coordinación visual-auditivo-motora (ritmo) y desarrollo manual. La prevalencia de estas áreas deficitarias fluctúa entre el 25% y 89% de la población de estudio. Se partió de la evaluación de los niveles de desarrollo de las funciones básicas y específicamente de las destrezas motoras, necesarias para la pre-escritura y lectura de los estudiantes. Al respecto, Quiles-Ros (2013) afirma que los resultados de las pruebas de motricidad en función del rendimiento académico confirman la hipótesis de que los alumnos con un rendimiento académico alto puntúan en todas las pruebas motrices por encima de los 4.40, mientras los alumnos con rendimiento académico bajo como máximo alcanzan 3.75 sobre 10 puntos. Estos datos indican que podría haber una relación entre la motricidad y el aprendizaje (p. 12).

Da Fonseca, en su estudio explica las bases del desarrollo motor y la explicación neuropsicológica del movimiento. Este afirma que la relación entre la motricidad y el movimiento y la calidad de estos refleja la madurez del sistema nervioso central, concluyendo que, si los movimientos estimulan la maduración del sistema nervioso central, los niños que no poseen una motricidad adecuada o de buena calidad, por ende, tendrán un sistema nervioso central inmaduro, lo cual indiscutiblemente interferirá en su proceso de aprendizaje. A su vez, esto conllevará a obtener un desempeño académico bajo (Da Fonseca, 1996, p. 12). En ese sentido, el estudio con lenguajes artísticos promueve el movimiento y ritmo, mediante la estimulación del sistema nervioso con el fin de desarrollar en los niños y niñas la motricidad necesaria para la lecto-escritura, la sensibilidad estética y pensamiento creativo.

El estudio de Díaz y Vargas sugiere que el participar de un programa de intervención motriz, estructurado con un estilo pedagógico que estimule la actividad física, beneficia el desarrollo motor grueso, tanto en el componente de locomoción como en el componente de manipulación. Aunque esto no presenta un efecto significativo en el rendimiento académico y el pensamiento creativo en niños de preescolar (Díaz y Vargas, 2009, p.13). Al respecto, el desarrollo de experiencias artísticas a través de la lúdica permitió no solo el desarrollo motor, sino que también se estimuló el pensamiento creativo con la manipulación de material concreto para una puesta en escena.

Las maestras de las diferentes instituciones educativas que formaron parte del estudio manifestaron que, durante el proceso se realizaron diferentes actividades que combinaron



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

lo lúdico con lenguajes artísticos, lo cual les permitió fusionar las diversas actividades con el movimiento, es decir, con la expresión corporal en forma libre —o performance—, a través del ritmo y las melodías de canciones. También mediante el desarrollo de actividades plásticas, actividades de teatro de sombras y teatro de luz negra; donde los niños y niñas expresaron su creatividad lúdicamente. Todo esto da como resultado diversión y, por ende, un desarrollo motor más dinámico y armónico, el cual les permite a los niños acercarse a la sensibilidad estética y al pensamiento creativo.

La programación didáctica de la propuesta se basó en la conjugación de las experiencias lúdicas artísticas con enfoque de arte para todos, orientados al desarrollo de las habilidades motoras que conforman las funciones básicas necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura. Estas experiencias concitaron el interés de las docentes participantes para ponerlas en práctica con sus estudiantes, tomando en cuenta que, la planificación micro curricular, el diseño y elaboración de los recursos y materiales didácticos de forma participativa, así como la expresión plástica, musical y escénica de los niños y niñas, son elementos claves y catalizadores en el subnivel reparatoria de educación general básica.

## 6. Conclusiones

El hallazgo inicial tiene que ver con el diagnóstico del nivel de desarrollo de las funciones básicas indispensables para el aprendizaje de la lecto-escritura, refiere que más del 50% de estudiantes no tienen habilitadas las áreas de discriminación auditiva, memoria visual, coordinación visomotora y pronunciación. Además, la coordinación visual-auditivo-motora (ritmo), dominancia lateral y memoria secuencia auditiva, sobrepasa 80% de los estudiantes con edades alrededor de los 5 años, que demuestran estar inhabilitadas. Estos resultados sugieren analizar las particularidades de los centros infantiles urbanos y periurbanos estudiados, así como, el desarrollo del aprendizaje en el subnivel inicial, que precede al preparatorio.

Considerando que la prueba diagnóstica o pretest fue aplicada a mitad del ciclo escolar, se infiere que, al menos durante el primer quimestre, las maestras de educación preparatoria desarrollaron el proceso de enseñanza y aprendizaje con los métodos convencionales, lo que les permitió alcanzar un cierto grado de desarrollo de las funciones básicas de sus estudiantes, de acuerdo con las cifras del diagnóstico inicial.

Las funciones básicas asociadas al desarrollo de destrezas motoras que en mayor proporción no tienen habilitadas los estudiantes, tanto del grupo experimental como de control antes del proceso de investigación, son la dominancia lateral, coordinación dinámica, coordinación visomotora, coordinación visual-auditivo-motora (ritmo) y desarrollo manual. La prevalencia de estas áreas deficitarias fluctúa entre el 25% y 89% de la población de estudio.

Al considerar los puntajes totales de las áreas de funciones básicas que se tienen habilitadas (positivas) y deshabilitadas (negativas), las distribuciones estadísticas de los grupos de experimentación y control son de tipo asimétrico o sesgadas, además, no cumplen las características de una distribución normal, de acuerdo con la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov y homocedasticidad de Levene; por lo que esto permitió definir la aplicación modelos no paramétricos para las prueba de hipótesis del estudio.

Se demostró que las diferencias entre *postest* y *pretest* del grupo control son significativas en las áreas de dominancia lateral y coordinación dinámica. En el grupo experimental, se encontró que las diferencias son significativas en las áreas de dominancia lateral, ritmo y coordinación visomotora, con la prueba de McNemar al 5% de significancia.



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

Del análisis general realizado con los 324 estudiantes de Preparatoria de las seis instituciones estudiadas y de acuerdo con las diferencias posttest-pretest encontradas, se demuestra un incremento del orden de 13.6% en la prevalencia de estudiantes del grupo experimental que tienen las áreas de destrezas motoras habilitadas frente al grupo control que logra un 9%, evidenciándose que las actividades lúdicas con lenguajes artísticos favorecen el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, necesarias para el proceso de lecto-escritura, observándose además que, este proceso promueve la expresión libre y espontánea de los infantes para su mejor desarrollo personal y social.

La diferencia general de 4,6% encontrada entre los grupos de experimentación y control de las seis instituciones educativas, de acuerdo con el análisis realizado con la prueba de Mann-Whitney, resulta que no es estadísticamente significativa con 95% de confianza, no obstante, se evidencia una variación en las diferencias entre instituciones, lo que sugiere un análisis de otros factores asociados.

En general, se comprobó estadísticamente que, con la aplicación de experiencias lúdicas con lenguajes artísticos en los grupos de experimentación se logra mejor desarrollo de las destrezas motoras en las áreas de dominancia lateral, coordinación visual-auditivo-motora (ritmo) y coordinación visomotora, frente a los grupos control en los centros de educación preparatoria.

## Agradecimientos

Es importante destacar la colaboración de seis estudiantes de práctica de la Carrera de Educación Inicial de la UCE, quienes apoyaron en la preparación de los recursos didácticos y ejecución del proceso experimental del estudio.



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



## Bibliografía

- Acurio, Y., Alcívar, A., Almeida, A., Quieta, A., Amores, E., Mullo, E., Muso, J., Pajuña, A., Saltos, A., Sisalema, A. (2016). La importancia del juego en el desarrollo de la psicomotricidad en los niños de 3 a 5 años. Tesis sin publicar de pregrado. Universidad técnica de Cotopaxi. Latacunga- Cotopaxi, Ecuador.
- Almeida, C. (2009). Desarrollo de Destrezas Motoras Básicas  
<http://destrezasmotorasbasicas.blogspot.com/2009/01/conceptos.html>
- Azagra Solano, A., & Giménez Chornet, V. (2018). EL ARTE EN LA PRIMERA INFANCIA: PROPUESTAS DESTACABLES. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 28.
- Badii, M.H., A. Guillen, L.A. Araiza, E. Cerna, J. Valenzuela & J. Landeros (2012). Métodos no-paramétricos de uso común. Daena: International Journal of Good Conscience. 7(1) 132-155. ISSN 1870-557X 132. Saltillo Coah, México.  
[http://www.spentamexico.org/v7-n1/7\(1\)132-155.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7(1)132-155.pdf)
- Bonilla, C.B.(1999).Una Aproximación al Concepto de Lúdica. Interpretaciones sobre la Cultura Corporal de los Adolescentes Escolares. Revista Kinesis N°22.
- Da Fonseca, V. (1996). Estudio y génesis de la psicomotricidad. Barcelona: Editorial Independiente S.A.
- Díaz, J. J., & Vargas, G. A. (2009). Efecto de una intervención motriz en el desarrollo motor, rendimiento académico y creatividad en preescolares. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 7(1), 11-22.
- Domínguez, C. (2015). La lúdica: Una estrategia pedagógica depreciada.  
<http://www3.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/RTI/2015/ICSA/La%20ludica.pdf>
- Espinosa, Iván (2010). Prueba de Neurofunciones o Funciones básicas, Adaptación UC- IE. Quito, Ecuador.
- Estévez, M. A., & Rojas, A. L. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. Universidad y Sociedad, 9(4), 114-119. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Gómez Roldán, A. (2005). La lúdica en los procesos democráticos, participativos y pluralistas. Prolegómenos. Derechos y Valores, vol. VIII, núm. 16, Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.  
<https://www.redalyc.org/pdf/876/87616807.pdf>
- Guthrie, E. R. (1998). Habilidades motrices.  
<https://glosarios.servidor-alicante.com/educacion-fisica/habilidades-motrices>
- Ministerio de Educación (2010). Funciones Básicas. Guía de aplicación, evaluación y pautas básicas de recuperación pedagógica para estudiantes de los centros educativos del proyecto. Selección, adecuación y elaboración de Jorge Ibujés Portilla. Quito, Ecuador.  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/MANUAL-PRUEBA-FUNCIONES-BASICAS-EBSF\\_2105.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/MANUAL-PRUEBA-FUNCIONES-BASICAS-EBSF_2105.pdf)



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Ministerio de Educación (2019). Educación General Básica. Currículo de los niveles de educación obligatoria. Nivel Preparatoria. Quito, Ecuador.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Preparatoria.pdf>

Montaño, J. (2020). *Lifeder*. Obtenido de Lenguaje artístico: concepto, características y tipos.

<https://www.lifeder.com/lenguaje-artistico/>

Quiles-Ros, G. (2013). Motricidad y rendimiento escolar: estudio de una muestra de tercero de educación primaria. España: Universidad de la Rioja.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842009.pdf>

Ruiz Pérez, LM. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos, Madrid.

<https://www.efdeportes.com/efd147/habilidades-motrices-basicas-coordinacion-y-equilibrio.htm>

Serrano, María Eugenia y Correa, Jorge Enrique (2014). Propiedades psicométricas del test de competencias motoras Bruininks Oseretsky en versión corta para niños entre 4 y 7 años en Chía y Bogotá, D.C., Colombia.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 16-34, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3151>

## Autores

**JUAN BAHAMONDE-SOLA** obtuvo su título de Magíster en Gestión Tecnológica por la Facultad de Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad Central del Ecuador en 2014. Obtuvo el título de Doctor en Investigación Educativa por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2000 y el título de Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialización en Matemática y Física por la Universidad Central del Ecuador en 1990. En los períodos 2005, 2006 y 2015 se desempeñó como Representante del Ecuador ante el Programa de Educación y Formación Profesional de la Organización Meteorológica Mundial, organismo especializado de Naciones Unidas.

En la actualidad es profesor titular de Estadística e Investigación Educativa en la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Se desempeña como tutor y evaluador de proyectos de investigación de grado, posgrado y como miembro de Comités Científicos de eventos académicos, siendo Investigador acreditado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (Senescyt). Sus principales líneas de investigación incluyen los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; las competencias digitales y mediáticas; recursos tecnológicos para la enseñanza en educación superior; clima y educación. Ha formado parte de equipos de investigación en diversas temáticas y es autor de publicaciones y ponencias en eventos académicos y científicos nacionales e internacionales.

**EDISON CANDO-VACA** obtuvo su título de Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2003. Obtuvo el título de Licenciado en Artes especialización actuación en la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador en 1997. Premio Universidad Central del Ecuador (primer lugar).

Actualmente es profesor titular en la Carrera de Educación Inicial, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Se desempeña como coordinador de Ecuador en la Red Internacional de Docentes investigadores de las Artes y las Culturas. Ha formado parte de equipos de investigación en diversas temáticas y es autor de libros y artículos académicos.

**EDWIN PANCHI-CULQUI** obtuvo el título de Magíster en Pedagogía e Investigación Musical en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador/ Universidad de Cuenca. Obtuvo el título de Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Indoamérica. Obtuvo el título de Licenciado en Educación Musical en la Universidad Central del Ecuador / Conservatorio Nacional Superior de Música. Obtuvo la Licenciatura en idiomas en la Universidad Central del Ecuador.

Actualmente es profesor titular en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Se desempeña como tutor y evaluador de proyectos de Investigación de grado y posgrado y como miembro de la red de docentes investigadores de las artes y las culturas acreditados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (Senescyt). REG-RED- 18-0073/2019. Ha realizado Ponencias en eventos nacionales e internacionales.



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



REVISTA

# CÁTEDRA

## La decadencia de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial: una manifestación de la pérdida de identidad cultural

*The decline of the indigenous languages of Equatorial Guinea: a manifestation of the loss of cultural identity*

Pedro Bayeme Bituga-Nchama

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Bata, Guinea Ecuatorial

[pedrobayem@gmail.com](mailto:pedrobayem@gmail.com)

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

Cruz Otu Nvé-Ndumu

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Bata, Guinea Ecuatorial

[otunvecruz@gmail.com](mailto:otunvecruz@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9839-8595>

(Recibido: 06/06/2021; Aceptado: 15/06/2021; Versión final recibida: 15/08/2021)

Cita del artículo: Bituga-Nchama, P. y Nvé-Ndumu, C. (2021). La decadencia de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial: una manifestación de la pérdida de identidad cultural. *Revista Cátedra*, 4(3), 35-56.

### Resumen

El presente estudio se centra en el análisis de la situación sociolingüística de Guinea Ecuatorial. En este sentido, se parte del hecho de que la falta de aprendizaje de las lenguas autóctonas del país ha derivado en una pérdida de identidad cultural, la cual se ha visto agravada por otros factores como la globalización. La poca importancia que se presta a las lenguas autóctonas, hace que todas ellas estén sufriendo cambios que provocarían su decadencia y posterior desaparición. Se debe invertir en políticas lingüísticas que puedan contrarrestar este efecto porque cuando desaparece una lengua lo hace también una parte de la misma cultura. Es importante remarcar que esta investigación no se ancla en el relativismo lingüístico por cuanto reconoce que potenciar las lenguas autóctonas no es una manera de vetar las lenguas oficiales del país.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 35-56, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3147>

En la actualidad existe una pérdida de identidad cultural motivada porque no se enseña a los niños las lenguas autóctonas, pretenden que sean políglotas o bilingües sin una base lingüística propia: nos referimos a sus lenguas autóctonas que les identifican como parte de un grupo o comunidad. A lo largo de este trabajo, se pone de manifiesto que no puede haber políticas culturales sin políticas lingüísticas, porque las personas deberían conocer las lenguas autóctonas de su cultura. De hecho, los principales resultados de esta investigación evidencian la necesidad proteger las lenguas autóctonas, es incoherente potenciar el español en detrimento de las lenguas autóctonas que representan la identidad de cada grupo étnico.

## Palabras clave

Autóctono, cultura, decadencia, identidad, lengua.

## Abstract

This study focuses on the analysis of the sociolinguistic situation in Equatorial Guinea. In this sense, it starts from the fact that the lack of learning of the country's native languages has led to a loss of cultural identity, which has been aggravated by other factors such as globalization. The little importance given to indigenous languages means that all of them are undergoing changes that would cause their decline and subsequent disappearance. Invest should be made in language policies that can counteract this effect because when a language disappears, so does a part of the same culture. It is important to note that this research is not anchored in linguistic relativism because it recognizes that promoting indigenous languages is not a way to veto the official languages of the country.

At present there is a loss of cultural identity motivated by the fact that children are not taught indigenous languages, they pretend that they are polyglot or bilingual without their own linguistic base: we refer to their indigenous languages that identify them as part of a group or community. Throughout this work, it becomes clear that there cannot be cultural policies without language policies, because people should know the indigenous languages of their culture. In fact, the main results of this research show the need to protect autochthonous languages, it is incoherent to promote Spanish to the detriment of autochthonous languages that represent the identity of each ethnic group.

## Keywords

Native, culture, decadence, identity, language.

## 1. Introducción

La presente investigación constituye un análisis sobre las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial, porque se observa una pérdida sin precedentes de estas lenguas autóctonas o vernáculas, lo cual abre una brecha que conlleva a una crisis antropológica en nuestro contexto cultural. El propósito que nos conduce a estudiar esta realidad estriba en la importancia que es enseñar y utilizar las lenguas autóctonas para mantener la identidad cultural de los pueblos de Guinea Ecuatorial.

Por tanto, es evidente que la lengua confiere identidad cultural a sus hablantes. Antes de enunciar la tesis que se defiende en este trabajo, conviene justificar mejor por qué sostenemos que la lengua forma parte de la identidad de una persona o por qué la pérdida de la lengua implica pérdida de identidad cultural. En primer lugar, se ha de partir del hecho de que la lengua es uno de los elementos de una cultura, por lo tanto confiere una identidad a quien la habla. En este sentido, perder una lengua es perder la identidad cultural, porque



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

la lengua es un sistema de comunicación donde se encuentra el pensamiento, las experiencias o incluso la historia del ser humano. Es importante que sea utilizada y se enseñe, independientemente de que la lengua tenga una grafía o no.

Por consiguiente, la tesis de la que se parte en esta investigación está en que, *si se pierden las lenguas autóctonas, el hombre se convierte en un ser desconocido de su propio ser. Dicho de otra forma, la lengua esta inexorablemente vinculada a la cultura porque constituye un elemento de pertenencia para quien la usa.* El respaldo teórico de esta afirmación la podemos encontrar en el hecho de que “la cultura y la lengua son aspectos indivisibles de la existencia total del ser humano” (Pozzo & Soloviev, 2011, pp. 178-179). Desde luego, cabría deducir que, si se enseñan o potencializan el aprendizaje de las lenguas autóctonas, los niños conocerían mejor la realidad antropológica de su propia cultura, la cual se distribuye a través de las diferentes lenguas autóctonas. Así pues, la lengua constituye la realidad antropológica de una cultura y es un catalizador de la cohesión social.

A tenor de la tesis enunciada, hemos propuesto dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Contribuyen las lenguas autóctonas en la difusión de la cultura? ¿Cómo afecta el desconocimiento de una lengua autóctona al ser humano? ¿Se puede superar la crisis de identidad cultural a través de la enseñanza de las lenguas autóctonas? ¿Existe una política lingüística en Guinea Ecuatorial?

En esta investigación se presenta como problema fundamental la pérdida de las lenguas autóctonas por la falta de aprendizaje de las mismas, causada principalmente por el impacto de la globalización y por las muchas lenguas que se reconocen como oficiales en Guinea Ecuatorial. Esta constante conlleva a una crisis de la identidad cultural, donde se observa que actualmente las nuevas generaciones de la sociedad ecuatoguineana, no hablan sus lenguas vernáculas como el *fang*, *ndowe*, *bisio*, etc. Este hecho pone en riesgo uno de los aspectos culturales de los grupos étnicos que componen ese país, nos estamos refiriendo a la identidad cultural.

En base en ello, nos motiva saber si la pérdida de las lenguas autóctonas implica perder la identidad cultural. Conviene enfocarse en el impacto de la globalización sobre las lenguas autóctonas de las culturas del mundo. Esta es la objeción de la que partimos en este trabajo, porque consideramos que la globalización no es un hecho aislado cuando se considera que se pierde la identidad cultural de un grupo étnico como es el caso de la lengua. No es un relativismo sociolingüístico, sino más bien la necesidad de que cada grupo humano conserve su cultura, y la lengua, que otorga identidad cultural, es parte de ella.

De entrada, queremos aclarar alguna cuestión relacionada con la lengua y la identidad cultural de la gente. Téngase en cuenta que más allá de la cultura que tenga cada uno, usamos las lenguas como un signos lingüísticos para comunicarnos, tanto con las personas de nuestra propia cultura (etnia, nacionalidad, etc.), como de otras culturas. Así, un hablante de *fang* de Guinea Ecuatorial, usará su lengua para comunicarse con las personas que también hablan esta lengua; pero esa misma persona podrá usar el francés, el español o el inglés, para comunicarse con otras personas que tienen otras lenguas, culturas u orígenes. Es decir, las lenguas, al facilitar la comunicación, favorecen el intercambio en la sociedad, ya sea esta familiar, local, regional, nacional, internacional. Hablar otras lenguas no significa necesariamente renunciar a la cultura de origen, usamos una lengua u otra para poder atender las necesidades que tenemos en cada momento.

“La lengua está íntimamente ligada al pensamiento, a la expresión de ideas, a la creatividad y a la cognición en general mediante una relación coarticulada y coevolutivamente desarrollada” (Piedra, 2010, p. 17). Y para aprender ese pensamiento, es necesario que cada



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



cultura conserve su lengua. Lo que tampoco resulta una praxis normal es el hecho de que la lengua sea un instrumento de comunicación, se abandonen algunas lenguas para optar por otras que aparentemente son atractivas. Eso es, en otras palabras, aniquilar la cultura porque sin la lengua como signo lingüístico, sería difícil llevar a cabo, algo que para los seres humanos resulta vital, la trasmisión de la cultura de los pueblos, esa que les caracteriza y de alguna manera, forma parte de su esencia vital. En este sentido, es importante traer a colación el pensamiento de un destacado investigador que considera que:

[...] La lengua no es más que una parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos (De Saussure, 1945, p.33).

En esa aseveración, De Saussure pone de manifiesto que hay una relación muy compacta entre la lengua y el lenguaje, por lo mismo que la hay entre lengua y cultura. El hablar da identidad y crea o mantiene al ser humano dentro de una estructura. Por tanto, el lenguaje, es lo humano, aquello que nos permite utilizar nuestro raciocinio y poderlo articular. En este sentido, el lenguaje es una ventaja natural del *Homo Sapiens*.

Por ello, cuando insistimos en que cuando una persona pierde su lengua se convierte en un ser desconocido de su propio ser, es para señalar que sin la lengua que da identidad a un ser humano, este se encuentra *in albis*, por desconocer su realidad antropológica o contextual del medio en que se desenvuelve, privándose de este modo, del pensamiento de esta cultura.

## 2. Estado de la cuestión

Abordar la cuestión de las lenguas autóctonas de la sociedad ecuatoguineana es una tarea que presenta grandes desafíos para cualquier investigador. El primer problema y el más fundamental, tiene que ver con la escasez de estudios sociolingüistas o etnolingüistas. Por ello, esta investigación tuvo que enfrentarse a esta gran dificultad. La temática vinculada al estudio de las lenguas siempre reviste de una gran importancia, por el hecho de analizar una dimensión importante del ser humano como es la lengua. La decadencia de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial es un fenómeno en el que intervienen muchos factores. Existen muchos argumentos por los cuales se puede considerar que la pérdida de una lengua implica una crisis antropológica sustancial.

Uno de estos argumentos se centra en señalar que:

[...] la actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua (Fernández, 1990, p. 178).

Como se puede apreciar, nuestro lenguaje está en este sentido vinculado a la manera en la que somos. No es solo hablar bien, sino hablar para ser entendido y que entiendas aquello de lo que hablas.

El aprendizaje al que se somete el individuo desde niño, no es más que la capacitación en temas que tienen que ver con su cultura. No obstante, los aspectos que marcan sobre todo el lenguaje humano. En un mundo cada vez más cambiante, por la globalización como principal factor, hoy como nunca, es más importante abrir de nuevo o evocar un debate que



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

a veces se suele pretender evadir a nivel internacional y es sobre las lenguas. Ante todo, hay que entender que todas las lenguas son igualmente importantes, por lo que ninguna es más importante que la otra independientemente de su naturaleza. El chino no es más importante que el francés o el inglés, como tampoco el portugués es más importante que la lengua bubi que se habla en Guinea Ecuatorial. No podemos caer en el etnocentrismo lingüístico.

Es importante precisar que aun cuando la lengua no sea lo único que otorga la identidad cultural a una persona, es un importante “soporte de la identidad cultural” (Fyle 1983, pp. 6-7). Sobre el debate de las lenguas, tenemos que alejarnos de cualquier pretensión etnocentrista, pues esto podría ofuscar o engañar al investigador, debido principalmente a que “[...] el etnocentrismo ordena la realidad social de forma jerárquica y establece criterios de superioridad e inferioridad respecto a los estilos de vida propios y de los demás” (Giner, 1998, p. 277). La mejor manera de proceder podría ser el reconocimiento de que cualquier pueblo tiene su propia lengua y que la imposición lingüística puede incluso acabar con la identidad de los habitantes de una determinada región, pues al perder su lengua, pierden su cultura y por tanto la identidad. Parece un eslabón que es mejor salvaguardar pues contiene la esencia del ser humano.

No estamos queriendo decir con ello que sea malo aprender otras lenguas, lo que nos llama la atención está en que cuando se aprende otra lengua, al mismo tiempo se aprende otra cultura, y se asimila como tal, de allí que el fenómeno de la globalización sea tan pujante, ya que arrasa las lenguas locales, imponiendo otra que termina absorbiendo la lengua autóctona del lugar. Dicho de otra manera, la globalización ha afectado de diferentes maneras la vida de las personas. “En el caso de la lingüística, este fenómeno ha ocasionado la hibridación, la evolución y en un caso extremo, la desaparición de lenguas y sus valores culturales que han estado en contacto históricamente con otros”. (Villalobos Graillet, 2015, p. 5).

Este hecho se da de manera abismal actualmente, lo cual es un peligro para pequeños países o pequeñas comunidades, que ven cómo sus lenguas terminan desapareciendo. En este sentido, la lengua se presenta como “el reflejo del espíritu de un pueblo y está, por tanto, sometida a los avatares que el pueblo padezca” (Alvar, 1982, p. 39). Cuando desaparece una lengua, también lo hace la cultura, porque la lengua forma parte de la cultura, es identidad, y sin esta identidad, valga la redundancia, antropológicamente el hombre se convierte en ser desconocido de su propio ser. Al respecto, algunos autores investigadores sostienen que:

Las lenguas, como se sabe, distinguen a los pueblos, son portadoras de su sistema de valores culturales, constituyen un elemento importante de la nacionalidad como concepto, y son factor unificador [...] Si la globalización continúa su marcha actual predominante [...] sería el del idioma universal tantas veces soñado por filósofos y pensadores (Odio Zamora, 2001, pp.136-41).

La lengua es lo que cada uno de nosotros es, por eso, hay que hablarla y enseñarla a nuestros hijos para que ellos a su vez la enseñen a los suyos. La diversidad lingüística es un aspecto muy importante que hay que tener en cuenta, por lo mismo que las culturas y las personas son diferentes, hay que crear un mecanismo que impida o sirva de óbice frente a la globalización que fagocita de manera indiscriminada, las lenguas de comunidades pequeñas, simplemente porque las políticas nacionales no han sabido diseñar los causes necesarios para impedirlo.

El mismo concepto de cultura, como producto de la creación del ser humano, está vinculado de manera inexorable al de la identidad cultural. No quisiéramos redundar en la definición



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

de lo que es la cultura, porque, al menos desde la perspectiva sociológica, encontramos que:

Alude al modo de vida de los miembros de una sociedad dada-sus hábitos y costumbres, junto a los bienes materiales que producen. Sociedad se refiere a los sistemas de interacciones que ponen en contacto a los individuos que comparten una cultura común. Ninguna cultura puede existir sin sociedad. Pero, por la misma razón, no puede haber una sociedad carente de cultura (Guiddens, 1991, p. 65).

Por eso, cuando uno se siente vinculado con un lugar en el que haya nacido o crecido, se identifica con él, es decir, con las costumbres y pautas de comportamiento del lugar, lo cual hace que se identifique o sienta que pertenece a ese grupo, porque comparte con él, ciertos rasgos que pueden ser creencias o simplemente valores culturales. En consonancia, Olga Lucía Molano sostiene que:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (Molano, 2008, pp. 69-84).

En esta definición de Gonzales Varas, la identidad cultural se imprime desde la cultura. Es decir, para identificarte con un grupo étnico, primero debes ser o conocer esta cultura. Cuando el mencionado autor habla de la lengua como uno de los aspectos de la cultura, lo hace sabiendo que es el instrumento de comunicación. Sin embargo, hay que precisar que lo que se comunica es la cultura, decimos comunicar porque se traspasa de generación a generación. Si no existe una lengua que identifique a un grupo étnico o que los miembros de este grupo étnico no le den tanta importancia a su lengua, entonces estamos o podemos estar ante una crisis de identidad cultural como ocurre con los grupos étnicos de Guinea Ecuatorial, cada uno de ellos en la medida de lo posible está perdiendo su lengua autóctona.

El abandono del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas autóctonas se debe a múltiples factores, aunque como hemos destacado anteriormente, se debería principalmente al desdén por las mismas lenguas, por considerarlas *pobres*. Debido probablemente al hecho de que cada etnia utiliza y hace de su lengua lo que quiere. Sin embargo, existe un peligro real y está en que se está perdiendo un gran legado cultural. En este sentido, conviene refortalecer la identidad cultural, que como se ha planteado, hace referencia al sentimiento de pertenencia a un lugar o grupo.

Es posible afirmar que un pueblo tiene una identidad cuando sus individuos comparten representaciones en torno a tradiciones, historias, raíces comunes, formas de vida, motivaciones, creencias, valores, costumbres, actitudes y rasgos. Junto a ello deben tener conciencia de ser un pueblo con características diferentes a las de otros pueblos (Pérez et al., 1999, pp. 251-279).

En este sentido, cuando fallan todas estas cosas entonces existe una crisis de identidad cultural sin precedentes. Las lenguas autóctonas imprimen la identidad de cada uno de sus individuos. Si no se enseñan estas lenguas esta identidad está en gran peligro por la mera razón de no poder coexistir con las lenguas oficiales, aunque tampoco podemos sostener



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 35-56, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3147>

que exista una purga lingüística en el país, sino más bien que se debe revalorizar el papel de estas lenguas en la identidad cultural. Existe muchísima literatura sobre la sociolingüística, pero a nivel de la literatura académica nacional, apenas existen investigaciones sobre nuestro objeto de estudio. Esta es una de las razones por las que se ha tenido que usar un marco teórico de lo que se ha dicho a nivel académico en general, sobre la relación entre la lengua y la cultura, y sobre todo, la manera en la que la pérdida de la lengua, como uno de los aspectos de la cultura, afecta la identidad cultural.

### 3. Defensa de la tesis

El panorama de las lenguas de Guinea Ecuatorial no es muy alentador. Cada una de las lenguas de este país representa a los distintos grupos étnicos que podemos encontrar en él. La lengua es parte de la identidad cultural de una sociedad. El problema de Guinea Ecuatorial no son las lenguas oficiales reconocidas en la constitución, como es el español, francés y el portugués etc. El problema está en la actitud de rechazo o desdén con las que se conciben las lenguas autóctonas, que han pasado de ser una seña de identidad cultural, a un símbolo de bajo nivel social o económico, incluso se toma como falta de cultura universal.

No es descabellado pensar que las lenguas autóctonas viven una discriminación precisamente, por parte de los mismos ecuatoguineanos. Además, todos quieren que sus hijos no hablen estas lenguas, pues las consideran primitivas u obsoletas. Esta actitud tan negativa hacia las lenguas autóctonas es la que preocupa. No es en vano que Sanguinetti, haya sostenido que “el lenguaje es la casa del ser y en su morada habita el hombre” (Sanguinetti, 2006, pp. 59-72).

Cuando hablamos de lenguas autóctonas aquí, nos referimos sobre todo a las que son netamente del país. Es decir, aquellas lenguas que hablaban los nativos de Guinea Ecuatorial antes de la llegada de los europeos, y que sobrevivieron a la colonización. Actualmente, por citar algunas lenguas autóctonas en Guinea Ecuatorial:

Se hablan siete lenguas autóctonas [el bubi, el fang, el benga, el kombe, el baseke, el balengue, el bujeba] de la familia bantú, un criollo portugués [el annobonés], un pidgin inglés [el pichío pichinglis] y el español, como lengua general de coine. No es un territorio monolingüe, ni siquiera bilingüe, sino que, como hemos visto anteriormente, es un crisol de lenguas, donde el español no es la lengua materna de ninguno de sus hablantes (Quilis y Casado-Fresnillo, 1995, pp. 27-35).

Lo más llamativo es el aspecto de la desaparición de las lenguas autóctonas. Actualmente, en Guinea Ecuatorial hay más hablantes de las lenguas oficiales que de las autóctonas. Probablemente esta ecuación no sea tomada en cuenta, pero la verdad es que uno de cada tres ecuatoguineanos se expresa en las lenguas oficiales del país, sobre todo en español. Decimos se expresa, porque el hecho de que hablen estas lenguas, no significa que todos lo hagan bien, es decir, que dominen los códigos lingüísticos o gramaticales de estas lenguas oficiales.

Además, la educación también juega un papel muy importante en el solapamiento de las lenguas autóctonas. En el 90% de los centros educativos del país se enseña en español, lo cual hace que los jóvenes hablen más español y fuercen a sus tutores o progenitores a expresarse con ellos en estas lenguas. Es sumamente preocupante esta asimetría que existe a nivel del país. La agonía que sufren las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial solo refleja la crisis de identidad cultural. Sobre esta agonía a la que están sometidas las lenguas



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

autóctonas de este país, Álvarez-Feáns, en una entrevista realizada a Justo Bolekia Boleká, señala que:

Una de las manifestaciones más claras de la enculturación se da a través de la lengua y cada vez es mayor el porcentaje de gente que no habla las lenguas nativas. La presencia de la lengua del colonizador en los contextos más destacados de la sociedad, como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación hace que la gente de allí la identifique como aquella que les procurará lo que necesitan, la lengua del desarrollo, del prestigio, de la riqueza, y eso convierte a las autóctonas en lenguas enclaustradas y limitadas al contexto familiar [...] Cuando un africano no tiene ninguna lengua que le identifique como tal, sólo habla francés, inglés, español, portugués o alemán, deja de ser africano, porque la lengua es el soporte de nuestra identidad (Álvarez-Feáns, 2008, p. 35).

Los argumentos explícitos de Boleká solo son verdades que, a la luz de esta investigación, compartimos de manera rotunda. No decimos que se eliminen las lenguas extranjeras, sino que se proteja el legado cultural lingüístico de nuestros pueblos. Además, la observación directa sobre el contexto lingüístico de Guinea Ecuatorial, impela a tener que ser sensatos y admitir que hay una crisis antropológica, la cual puede ser entendida y explicada desde la antropología lingüística o la antropología filológica. Las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial están necesitadas de mucho oxígeno, en el sentido de que ninguna de las lenguas habladas por los nativos de este país, puede considerarse exenta.

La crisis de identidad cultural causada por la pérdida de las lenguas autóctonas, se debe en gran parte a las endeble políticas lingüísticas. Para evitar este tipo de situación primero debemos partir del conocimiento de que "la cultura es lengua y lengua es cultura; se trata de una construcción simbólica particular de la realidad social; especifica nuestra comprensión de mundo y, por lo mismo, categoriza y valoriza nuestro accionar" (Teillier et al., 2016, pp. 137-161). Claramente, no se puede establecer relación con dependencia entre lengua y cultura si no hay lengua. Por ello, se ha de potenciar el aprendizaje de las lenguas nacionales para que la cultura siga en alza. Las características generales que se puede extraer de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial son las siguientes:

- a) Todas son lenguas derivadas del bantú, excepto el annobonés, porque es una lengua criolla de origen portugués. Por bantú nos referimos a la gran familia lingüística de las lenguas que se habla en África.
- b) Cada una de estas lenguas otorga una identidad cultural a sus hablantes, por lo que con el mero hecho de hablar una determinada lengua, se sabe directamente a qué etnia pertenece uno.
- c) Son lenguas ágrafas. Hasta ahora, no existe evidencias de que haya existido alguna vez una grafía en las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial. Sin embargo, existe algún lingüista que incluso ha publicado un diccionario en una de las lenguas autóctonas de las etnias del país. Se trata del escritor Julián Bibang Oyé.

El problema que existe con el diccionario de la lengua fang que ha publicado el mencionado autor, está en que no nos parece que se deba forjar a una cultura tener una grafía e imponerla a los hablantes, como constatamos en este caso. Lo mejor es llegar a un consenso con varios filólogos, etnolingüística, antropólogos, etc., para atreverse a constituir una grafía, lo impertinente es hacerlo de manera unilateral. Según se ha visto, el lenguaje puede ser verbal o escrito. En el caso de los pueblos africanos la mayor parte de las lenguas son ágrafas, es decir, carecen de escritura.



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



*Grosso modo*, consideramos que estas son algunas de las características que podemos remarcar sobre las lenguas autóctonas. Téngase en cuenta que nos movemos entre la antropología lingüística y la antropología filosófica, por eso no queremos declinarnos tanto en el aspecto únicamente de la lingüística, aunque sea un tanto insoslayable. De entre las características que se ha anunciado anteriormente, solo podemos decir que se aprecia una pluralidad lingüística en función de los distintos grupos étnicos del país. Sin embargo, pese a esta pluralidad lingüística, cabe también destacar un matiz que pensamos que es importante. Si la cuestión que abordamos la emplazamos geográficamente, podemos decir que las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial, sufren más decadencia en las zonas urbanas que rurales. No obstante, esto no significa que las zonas rurales estén exentas de este problema, pues las lenguas oficiales, sobre todo el español, es hablado con notoriedad en las zonas rurales, lo cual pone en peligro las lenguas autóctonas. No existe actualmente una cohabitación entre estas lenguas, más bien vemos que la cohabitación está desapareciendo poco a poco, porque las lenguas autóctonas ya se están dejando de enseñar y hablar.

Las diferentes lenguas que vamos a desarrollar no representan íntegramente el panorama lingüístico del país. El motivo de centrar nuestra atención en ellas, se debe principalmente a que son las más habladas.

### 3.1 La lengua fang

Al ser la lengua que más hablantes tiene, representa de esta manera la más golpeada o afectada por la pérdida o decadencia de esa lengua. Uno de los principales momentos de la pérdida de la lengua fang, se encuentra en la aculturación que sufrieron sus miembros debido a la colonización española. Sin embargo, con el paso del tiempo, no se ha podido recuperar parte de lo perdido.

La preocupación por resaltar que la lengua confiere identidad cultural a quien la habla, no ha pasado siempre desapercibido en Guinea Ecuatorial. De hecho, el presidente Francisco Macías Nguema, primer presidente del país, al ver que estaba en peligro la cultura fang por la invasión de la cultura europea, impuso el fang como lengua oficial del país porque es la que más hablantes tenía.

El sentimiento nacionalista fue una de las principales motivaciones que habrían llevado al presidente a imponer el fang como lengua vehicular, bloqueando de esta manera el español, pues, pensaba que iba en contra los valores culturales de los pueblos de Guinea Ecuatorial en general, pero en particular de los fang. De hecho, prohibió que se hablara más el español, algo que no fue posible que se cumpliera como tal. La pérdida de la identidad cultural de los fang, entendiéndose por tal, el hecho de ser fang, está sujeta a varios factores, cada uno de los cuales tiene un impacto muy considerable en esta lengua. Si bien la lengua fang es la más hablada del país, cabe mencionar que poco a poco está siendo invadida íntegramente por el español, lo cual pone cada vez más en peligro los vestigios culturales de este grupo étnico.

### 3.2 Lengua bubi

Después del fang, la lengua bubi es la segunda lengua autóctona más hablada en Guinea Ecuatorial. La mayor parte de sus integrantes se localizan en la región insular del país. El bubi no es una lengua en peligro de extinción, pero es posible que esté en este camino, pues hoy día se constata que la mayoría de ellos hablan más el pidgin, que es un inglés diferente al que estamos acostumbrados, el cual aprendieron durante la estadía de los colonos británicos en la isla de Santa Isabel, hoy Malabo, capital de Guinea Ecuatorial. Sobre el uso del pidgin inglés en la isla de Bioko, Lipski señala que:



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



Es considerado idioma vulgar, de clase social baja, mal hablado [...] donde los individuos hacen uso diario en la comunicación oral, en especial informal, del pichinglis más que de bubí, kombe o Annoboneses, pero el gobierno se niega a reconocerlo en sus actas. Su uso se ubica en especial en la capital Malabo, y menos en Bata (Lipski, 2004, pp.116-119).

En Guinea, *el pichi o pichinglis* forma parte de la realidad lingüística, sobre todo de la isla de Bioko, y sirve de instrumento de comunicación con nigerianos y cameruneses, que comparten este pidgin de base inglesa. Aparte del pidgin, también hablan el español, donde puede ser incluso la lengua materna de muchos de ellos. Existen bubis que nunca se han expresado en esta lengua, pues al desconocerla no pueden utilizarla, entonces, se encuentra en desuso. En la actualidad, la gente en edad senil son los que siguen siendo los garantes de la lengua de esta cultura, pues la utilizan para todo, es su lengua, por tanto, su cultura, y no es que no se quiera enseñar, sino que existe al igual que lo hemos dejado claro al hablar de la lengua fang, un rechazo por el aprendizaje de las lenguas vernáculas por parte de los jóvenes, aunque conviene decir que tampoco existen grandes intentos de mejorar esta situación. Conscientes de la pérdida cultural que se vive al no tener una lengua autóctona que salvaguardar, el profesor Bolekia Boleká, ha hecho varios intentos de presentar fórmulas para que los jóvenes se interesen por el aprendizaje de la lengua bubí.

### 3.3 Lengua annobonesa

La lengua annobonesa es, ante todo, la fusión de un idioma criollo, producto de la colonización portuguesa. En este sentido, no podemos decir que originariamente los annoboneses tienen una unidad lingüística. Más bien han desarrollado una lengua vernácula conocida como *ambo*, que aglutina a todos los annoboneses, ya que es una señal de identidad cultural para ellos. Además, probablemente, la situación geográfica de Annobón puede estar influyendo mucho en el hecho de que la lengua annobonesa permanezca robusta. Si bien el español es la lengua oficial del país, y todos los ciudadanos que residen en el deben utilizar esta lengua como la de cohesión social, en la isla de Annobón se habla preferentemente *fa dambo*, que es la lengua autóctona de esta zona.

### 3.4 Lengua ndowe

La lengua ndowe es la cuarta lengua autóctona más hablada del país. Sin embargo, tampoco se ha quedado al margen de la pérdida de la identidad cultural causada principalmente por el desconocimiento o la negación a la difusión y aprendizaje de la lengua. Esta lengua de la que hablamos es utilizada principalmente por los ndowe, sin embargo, conviene precisar que se trata de una lengua hablada por los playeros, es decir, los grupos étnicos que se encuentran en el litoral del país. Se trata de un grupo étnico compuesta por *los combes*, *los baseques*, etc. Por otra parte, conviene señalar que los ndowe entraron en contacto desde hace mucho con las lenguas occidentales, que terminaron introduciendo cambios culturales en este grupo étnico. Muchos ndowe como los combes, actualmente hablan más el español que su lengua autóctona. Entonces, ¿cómo pueden los ndowe pensar que se puede conservar su identidad, si la lengua que caracteriza esta lengua está en desuso?

De nuestra parte, pensamos que la lengua es cultura, por tanto, identidad, sin ello, no puede pensarse que existan grupos étnicos que digan ser de una etnia concreta cuando realmente no se expresan en su lengua autóctona. Las causas del rechazo o la falta de interés que sienten los ndowe para inculcarla a sus hijos son debidas a múltiples factores. Las políticas lingüísticas y culturales son las herramientas que el Estado debe poner a disposición de todos, para así evitar esa crisis de identidad cultural que afecta a todas las etnias del país, y



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

que si no se detiene, se corre el riesgo de que la globalización termine llevándose todo a su paso, siendo desastrosos para las lenguas ágrafas como las nuestras.

### 3.5 Lengua bisio

De todos los grupos étnicos descritos con anterioridad, los bisio son uno de los menos numerosos, por lo que es, en primer lugar, un grupo étnico cuya cultura puede desaparecer. Si decimos cultura, es porque también lo hará la lengua. Probablemente, la vitalidad de una lengua se deba al número de hablantes con la que cuenta. Por vitalidad lingüística nos referimos al “uso real de la variedad por parte de una comunidad de hablantes nativos” (Mounin, 1979, p. 89). En el caso de los bisio, no se puede hacer alarde de ser una cultura cuya identidad cultural cuente con varios miembros que constituyan la misma. En este sentido, la lengua bisio puede desaparecer con el tiempo. De hecho, si hacemos un balance de todas las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial, la lengua bisio tiene altas probabilidades de conocer su ocaso. Pero, ¿por qué ocurre esto?

Sin lugar a dudas, esto ocurre por la falta de difusión de la misma lengua. El hecho de que haya pocos hablantes que utilizan una lengua, no implica una condición necesaria, aunque sí puede ser suficiente para su desaparición. Aun cuando una lengua tenga pocos hablantes, si los mismos procuran utilizarla y salvaguardarla, no habrá muchísimos problemas. Con este planteamiento hay algo que quizás puede traer malos entendimientos en esta investigación. El pensamiento de un grupo cultural reside en la lengua que utilizan. Por eso, la identidad lingüística y cultural van cogidos de la mano. Las lenguas de autóctonas de Guinea Ecuatorial poseen la realidad del pensamiento cultural de cada uno de esos grupos étnicos. Se debe salvaguardar ese legado, sin embargo, la identidad cultural de estas etnias se ve amenazada como venimos destacando.

La globalización afecta profundamente a las lenguas autóctonas porque todas ellas han perdido en gran medida sus valores culturales. Es muy importante redefinir lo que es la identidad cultural, y sobre todo lingüística. Es urgente que se adopten medidas culturales que eviten que las lenguas autóctonas se vean absorbidas por varios factores. Se ha de detener la pérdida de identidad cultural o lingüística, causada por la falta de enseñanza de las lenguas autóctonas, así como el aprendizaje de las mismas. La cultura de una persona o comunidades, es como un paraguas en el cual nos cobijamos, por ello, es importante conocer la propia lengua.

Seguimos insistiendo en que la cuestión en este trabajo no es que se eliminen las lenguas nacionales, pues forman ya parte de nuestro patrimonio. Entendemos que las lenguas autóctonas del país son todas ágrafas carentes de escritura, por lo que pretender eliminar las lenguas que se consideran oficiales para que algunas de las lenguas autóctonas como el fang o el bubí se conviertan en oficiales, sería muy conflictivo, pues se tendría que investigar una grafía.

Las lenguas autóctonas imprimen la identidad de cada uno de sus miembros, aquellos que la utilizan. Si no se enseñan estas lenguas, la identidad cultural queda comprometida por no poder coexistir con las lenguas oficiales, aunque tampoco podemos sostener que exista una purga lingüística en el país, sino más bien que se debe revalorizar el papel de estas lenguas en la identidad cultural.

El impacto de las lenguas extranjeras sobre las lenguas autóctonas o locales en este sentido, es sumamente demoledor, pues el impacto no solo se queda en lo meramente lingüístico, sino que también sociocultural. La convivencia de las lenguas extranjeras con las autóctonas



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

no es nada armoniosa, porque debido a que las primeras se utilizan más, muchas de las lenguas autóctonas están desapareciendo, porque cada vez más cuentan con muy pocos hablantes. Por ello, la UNESCO sostiene que:

Muchos pueblos indígenas, asociando su condición social desfavorecida con su cultura, han llegado a creer que no merece la pena salvaguardar sus lenguas. Abandonan su lengua y su cultura con la esperanza de vencer la discriminación, asegurarse un medio de vida y mejorar su movilidad social o integrarse en el mercado mundial (UNESCO, 2003, p. 2).

No significa que este proceso es irreversible, porque no lo es. Lo que falta es que se diseñen políticas lingüísticas que permitan o ayuden a inculcar a los jóvenes lo importante que es aprender las lenguas autóctonas, pues son las que permiten que esta gente comparta con otros de su entorno, unos rasgos propios que caracterizan a su comunidad o grupo étnico al que pertenecen.

Cuando se abandona una lengua es porque la gente del lugar probablemente valore más las lenguas oficiales, aunque estas mismas lenguas sean extranjeras, y por tanto, que contribuyan al ocaso de la identidad cultural. Aquellos niños que no conocen su lengua están en una encrucijada pues no sabrían nada de su propio pensamiento que forma su propia cosmovisión del mundo. Los niños que desconocen las lenguas de sus padres y abuelos, tienen serios problemas de inclusión e interacción con la comunidad que debería instruirles en todos los valores culturales de su pueblo. En este proceso, la lengua vernácula juega un papel sumamente importante porque confecciona la propia identidad del ser humano. Aprender nuestras lenguas es un beneficio para nuestra propia experiencia a lo largo de la vida, es ser y pertenecer a algo.

Uno de los problemas que a priori se observa con respecto a la pérdida de la identidad cultural, es sin lugar a dudas, la falta de políticas educativas nacionales orientadas a la potencialización del aprendizaje de las lenguas autóctonas, como parte del patrimonio cultural de los diferentes pueblos o grupos étnicos que componen lo que es Guinea Ecuatorial. Esta manera de proceder es la que desde nuestra perspectiva hace que se prefiera incluso el bilingüismo. Para esclarecer lo que es el bilingüismo, lo utilizamos en este trabajo entendiéndose que es “la disposición que tienen las personas de manejar al menos dos lenguas distintas; las cuales son capaces de manipular y mezclar para alcanzar sus necesidades de discurso, y expresar su identidad multicultural” (Araujo-Quiroz, 2013, pp. 189-204).

El bilingüismo es uno de los aspectos que actualmente se está dando en nuestra sociedad pues son cada vez más los niños que se educan en este tipo de educación. Los niños ecuatoguineanos deben hablar actualmente español, francés inglés y portugués, eso sería quizás una nueva manera de expresar su identidad multicultural, sin embargo, no así con la misma identidad cultural. A raíz de todo el cuerpo teórico expuesto, la objeción que planteamos va en contra de quienes señalan lo siguiente: es mejor que cada persona hable las lenguas que quiera porque así es más culto y tiene mejores posibilidades de trabajo.

Como contraargumento a esta objeción planteada, hay que reconocer que es bueno que uno sea políglota o bilingüe, es decir, que se maneje con solvencia en varias lenguas. No obstante, a criterio personal lo mejor sería partir primero con el aprendizaje de las lenguas autóctonas, ya que lo que tampoco puede ser es que se hable muchas lenguas en detrimento de las autóctonas, aquellas que se habla donde uno nació.



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

La solución no es ser bilingüe sino más bien tener primero una formación de cuna que implica conocer la lengua autóctona, la de nuestros padres, para posteriormente aprender otra. Antes de adoptar cualquier política lingüística, se debe preservar y enseñar las lenguas autóctonas para que los niños puedan aprender su cultura a través del habla de la lengua materna. Todo eso, porque “el lenguaje puede ser el vehículo por el cual, en los diversos perfiles que presenta la vida, podemos colaborar para establecer un nivel comunicativo en lo social y en lo cultural” (Habermas, 1987, pp. 351-432). En líneas generales, nuestra postura atestigua que quien desconoce la lengua de sus padres o abuelos sufre una auténtica crisis de identidad ya que no se le puede ubicar en una determinada cultura o región.

El aprendizaje de las lenguas autóctonas es de suma importancia porque es así como el ser humano se conecta con su medio. Hoy en día han desaparecido o están cayendo las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial debido a la influencia de lenguas extranjeras y de la globalización. De esta manera, se ha creado una verdadera crisis antropológica en la vida de los ecuatoguineanos. Cuando un *fang* o *annobonés* habla una lengua extranjera, que no estamos diciendo que sea algo diabólico, se puede observar que lo hace como una persona que intenta adaptarse a otra manera de ver o concebir el mundo, pues la lengua es vida. Enseñar a los niños una lengua, es hacer que aprendan una determinada cultura. Si queremos que los niños sepan de su cultura y no estén en esta crisis antropológica, deben necesariamente aprender su lengua, y por ende, su cultura. Al respecto, tenemos que tener en cuenta un hecho no aislado, y es que:

Cuando las personas se comunican en un idioma que, al menos para una de ellas, es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores compartidos con los que están imbuidos sean los mismos, cosa que se puede suponer cuando los hablantes se expresan en idiomas que comparten características similares. La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma (Byram y Fleming, 1998, p. 12).

Con esto, es evidente que si nosotros queremos que los niños hablen las propias lenguas de sus progenitores debemos comenzar nosotros mismos valorando primero nuestra cultura. Hoy por hoy, parece una necesidad implementar el bilingüismo al que se ha hecho alusión en uno de los acápites de esta investigación.

#### 4. Metodología

Al tratarse de una investigación que aborda una cuestión sociocultural como es la pérdida de las lenguas autóctonas, se ha llevado a cabo una metodología cualitativa. Las razones que han llevado a la elección de esta metodología se deben a que “la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (Flick, 2004, p. 15). No obstante, aun cuando sea una investigación cualitativa, es susceptible de recibir una cuantificación, la cual nos ayuda, gracias a los instrumentos y técnicas de investigación, conocer las razones de esta pérdida de identidad cultural causada por la pérdida de las lenguas autóctonas. Además, téngase en cuenta que “la metodología cualitativa tiene un valor exponencial en los estudios sociales, en tanto que reúne una serie de características que hace que la investigación vaya más allá de la mera suma de técnicas para la recogida de datos” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20).

Si bien las lenguas no constituyen las únicas manifestaciones culturales de los pueblos, hay que saber que están vinculadas con el pensamiento humano. Como técnica de investigación



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

se ha utilizado la encuesta y el instrumento ha sido un cuestionario mixto, que contiene preguntas cerradas y abiertas, el cual ha sido importante para la recogida de los datos que se analizan en esta investigación. Se ha elegido la encuesta porque es la mejor técnica que se ajusta a esta investigación y porque gracias a ella se ha obtenido información de la muestra seleccionada sobre el tema objeto de análisis. En base en problema de investigación y a las preguntas formuladas, se ha podido realizar unas encuestas a la población ecuatoguineana. Las preguntas formuladas se han hecho partiendo de la base de que todos los encuestados hablan las lenguas ancestrales del país. La muestra seleccionada es de 402 ciudadanos, los cuales se encuentran en las dos principales ciudades del país, nos referimos a las ciudades de Malabo y Bata.

## 5. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados que presentamos a continuación, son fruto de la encuesta realizada sobre una población muy selecta, la cual está compuesta por los principales grupos étnicos de Guinea Ecuatorial, los cuales hemos mencionado a lo largo de nuestra argumentación. Pensamos que estos datos son importantes, pues es una parte de esta investigación que ha permitido comprobar o verificar los objetivos planteados en esta investigación. Para analizar los datos, se ha utilizado el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), para la medición de las preguntas cerradas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
válido	Están desapareciendo	104	25,9	25,9	25,9
	Se hablan menos en comparación con las lenguas oficiales	173	43,0	43,0	68,9
	Son consideradas como parte de cada cultura, pero no existen políticas lingüísticas para enaltecerlas	125	31,1	31,1	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

Cuadro 1 ¿Cuál es la situación actual que encuentras en las lenguas autóctonas?

Según esta pregunta, el 43% de los encuestados, señala que la situación de las lenguas autóctonas es preocupante porque se hablan menos en comparación con lenguas oficiales como el español o el francés. Esto se ve claramente en los porcentajes de la pregunta número uno de este cuestionario donde se observa que cada vez más los diferentes grupos étnicos del país hablan muy poco sus lenguas autóctonas, eligiendo preferentemente expresarse en español, francés o inglés, por ello desaparecen las lenguas autóctonas y porque no hay políticas lingüísticas más consolidadas que eviten este hecho.



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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	223	55,5	55,5	55,5
	No	178	44,3	44,3	99,8
	3	1	,2	,2	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

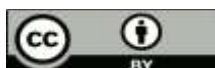
Cuadro 2 ¿Las lenguas autóctonas deberían ser también oficiales?

Una de las cosas que se nota en muchos países africanos, es la exigencia de los nativos y de algunos etnolingüistas, en la posibilidad de que las lenguas autóctonas africanas sean oficiales. Es el caso que observamos en la respuesta dada por nuestros encuestados, donde el 55,5% está de acuerdo con que las lenguas autóctonas sean oficiales, posiblemente sea por darle valor e importancia a las lenguas autóctonas tal como ocurre con las lenguas que son oficiales en muchos países africanos, pero que pueden considerarse también como lenguas extranjeras. Sin embargo, a la luz de esta investigación se ha de reconocer que, para que las lenguas autóctonas de los países sean oficiales como tal, debe disponer también de una grafía, algo que no está presente en muchas de ellas. Todas las lenguas autóctonas también deberían ser oficiales, aunque esto puede que entrañe otras dificultades sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	La Globalización	111	27,6	27,6	27,6
	La falta de interés por la cultura	214	53,2	53,2	80,8
	La pobreza antropológica	77	19,2	19,2	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

Cuadro 3. ¿Cuál de las siguientes razones contribuye en la pérdida de identidad cultural?

La pérdida de identidad cultural a la que se alude en este trabajo y que se evidencia desde los distintos grupos étnicos del país, hace que la gente afirme que el 53,2% se debe a la falta de interés por la cultura. Los motivos de esta falta de interés por la cultura pueden deberse a varios hechos no aislados, como la globalización que impone de manera directa, lo que deben adoptar sobre todo aquellas culturas minoritarias y que suelen terminar absorbiendo la cultura de otros pueblos.



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



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ndowe	97	24,1	24,1	24,1
	Bubi	113	28,1	28,1	52,2
	Fang	83	20,6	20,6	72,9
	Annoboneses	109	27,1	27,1	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

Cuadro 4 ¿Cuál de las siguientes etnias habla poco su lengua autóctona?

Según el análisis que podemos desprender de esta tabla, se observa que de todos los grupos étnicos que aparecen en esta pregunta formulada a nuestro encuestado, la etnia annobonesa es la que habla poco su lengua autóctona, probablemente, eso se debe a que son un grupo muy reducido de hablantes o debido a su pasado histórico, el cual hemos descrito en este trabajo. A parte de esto, los datos que manejamos aquí nos reflejan que los bubis son la segunda etnia que habla poco su lengua, esto también porque en la isla de Bioko se habla más español o el pichinglis. También están los ndowe, que se expresan más en español que en sus lenguas autóctonas. El panorama que vemos con eso, es que los fang son el único grupo étnico que habla más su lengua, aunque eso no signifique que no se esté perdiendo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Está ayudando a fortalecer la cultura ecuatoguineana	42	10,4	10,4	10,4
	Está absorbiendo las lenguas autóctonas y contribuye en su desaparición	291	72,4	72,4	82,8
	Está coexistiendo con las lenguas autóctonas sin alterarlas	69	17,2	17,2	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

Cuadro 5 ¿Cuál crees que es la relación del español con las lenguas autóctonas?

Al ser el español la lengua más hablada por los habitantes de Guinea Ecuatorial, hicimos esta pregunta para saber cómo la ciudadanía ve la situación del español con respecto a las



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

lenguas autóctonas. Para el 72,4%, la lengua española está absorbiendo las lenguas autóctonas, lo cual hace que se acelere la desaparición de las mismas, pues digamos que el número de hablantes del español en la sociedad ecuatoguineana es cada vez mayor en comparación con los tiempos pasados, sin embargo, este español tiene sus peculiaridades, pues es un español hablado en África, desde la cultura africana y tiene sus propias manifestaciones. De esta manera surge lo que podemos denominar español de Guinea, que es la fusión de las lenguas autóctonas del país con el mismo idioma español.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A través de políticas lingüísticas inclusivas	69	17,2	17,2	17,2
	A través de un sistema educativo	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 6. ¿Cómo se puede fomentar el aprendizaje de las lenguas autóctonas en Guinea Ecuatorial?

Es evidente que las lenguas autóctonas deben ser potencializadas, y para ello, el Sistema Educativo Nacional se debe reorientar en la salvaguarda de nuestras lenguas. Es un peligro que las lenguas autóctonas nuestras no estén reconocidas en la Ley General de Educación vigente, como lenguas de enseñanza, que más bien lo son el español, francés, inglés o portugués. Uno de los resultados que se obtiene con este tipo de políticas, es que las lenguas extranjeras que son oficiales en este país, terminan o conducen al equipamiento de las lenguas autóctonas, porque si no se hablan en la escuela, en la familia o en las relaciones interpersonales, aquellas caen en desuso y terminan desapareciendo, pues no pueden adaptarse con las otras lenguas, porque no hay mecanismos creados para este cometido.

Así como existen instituciones oficiales del Estado como la Academia Ecuatoguineana de la lengua Española (AEGLE), también debería existir con urgencia una institución que salvaguarde el legado cultural de las lenguas autóctonas, el cual se encuentra impregnado en las diferentes lenguas autóctonas. Por otra parte, téngase en cuenta que para lo de las lenguas autóctonas, debe haber una confluencia de muchos factores, pero si bien se ha señalado al sistema educativo como se recoge la tabla, el peso de la familia también debe ser notorio. Pues la educación de los padres es sumamente importante, si ellos no enseñan a sus propios hijos a hablar en fang o bubi, esos tampoco lo harán con sus hijos. Si se da un escenario así esa lengua desaparecerá sin lugar a duda.



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

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

Cuadro 7 ¿El bilingüismo puede ayudar a la pérdida de identidad cultural?

De entre todas las preguntas planteadas, la respuesta obtenida aquí de parte de nuestros encuestados, donde el 51,0% ha señalado que el bilingüismo puede ayudar a la pérdida de identidad cultural, supone un desafío para nosotros. Esta respuesta puede considerarse válida, porque si entendemos que hablar muchas lenguas en detrimento de otras, sobre todo aquellas que no se utilizan ni se reconocen a nivel internacional o global, esto supone que muchas de ellas desaparecerían y, por tanto, habría una aguda crisis antropológica. Por ello, el dominar más de dos lenguas extranjeras, es bueno, siempre y cuando esto no suponga ignorar la lengua de uno mismo que le da esa seña de identidad y de pertenencia a un lugar concreto.

Teniendo en cuenta que el mundo está cada vez más interconectado y es una exigencia mundial, de manera indirecta, que la gente hablemos más de dos lenguas, pues aquellos que se expresen en una sola lengua, podrán ser considerados como los analfabetos de los tiempos modernos. No obstante, insistimos de manera incesante que en la medida en que uno se hace bilingüe, deber ser siempre desde la base del conocimiento de la lengua de su cultura.

Es sumamente loable que nuestros niños hablen o se expresen en muchas lenguas, pues esto significaría que son ciudadanos muy actualizados y pueden integrarse fácilmente en otras culturas diferentes a las suyas. Sin embargo, valga la redundancia, un bilingüismo que se haga a expensas de evitar el aprendizaje de las lenguas autóctonas que permiten identificar a uno, es un bilingüismo vacío o nulo porque atenta con la misma esencialidad de las personas.

## 6. Conclusión

La lengua tiene una relación inexorable con la cultura, por eso, es importante identificarse con ella. A lo largo de esta investigación se ha puesto de manifiesto que la lengua otorga una determinada identidad para quien la habla. Ahora bien, en vista de que las lenguas autóctonas se hablan muy poco, lo cual hace que estén desapareciendo paulatinamente, se está generando de esta manera una crisis de identidad antropológica.

Todas las lenguas tienen la misma importancia, pues son parte de la realidad de cada pueblo. En ella se encuentra todo el legado que se ha ido forjando desde los tiempos más remotos hasta la actualidad. La lengua de la gente se puede considerar viva siempre y cuando esté siendo utilizada por sus hablantes. Si no utilizan esta lengua que deberían ir transmitiendo de generación en generación desaparecerá. En este sentido, la situación lingüística del país es sumamente preocupante. De allí que exista una crisis antropológica causada fundamentalmente por la pérdida o el desinterés mostrado para el aprendizaje de las lenguas autóctonas.



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

Se ha visto que cuando uno desconoce la lengua de sus progenitores o de su realidad social, se desconoce también a sí mismo. Con este trabajo de investigación no hemos dicho que los niños ecuatoguineanos no deban aprender las lenguas oficiales del país, más bien nuestro argumento es que deberían aprender primero su lengua autóctona que puede ser el fang, el bubí o el annobonés, por el mero hecho de que constituyen su propia base antropológica.

Con esta investigación, se ha revelado unos resultados que alertan sobre el peligro en que se encuentran estas lenguas. Prácticamente, sin excepción alguna, todas las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial se hablan menos en el país, aunque hay que reconocer que existen etnias donde sí que se nota más el impacto de la pérdida de la lengua que en otras, la evidencia es que ninguna está a salvo de esta crisis de identidad.

No existe una cohabitación entre las lenguas autóctonas y las que son oficiales en el país. Ninguna lengua autóctona es oficial, por lo que están vetadas para ser utilizadas en ámbitos públicos, con el argumento de que así se evita que algún grupo étnico se vea discriminado por una supremacía lingüística ejercida por otro grupo étnico que se sienta con la autoridad para poder hacerlo. Mientras las lenguas extranjeras como el francés, español, inglés o portugués, sigan siendo las oficiales y se solapen las lenguas autóctonas, es evidente que se agravará con mucha más notoriedad la desaparición de estas lenguas. Por ello, si no se pueden oficializar las mismas como un efecto que evite que desaparezcan, al menos que se declare estas lenguas como parte de la realidad cultural.

Puede ser que oficializar las lenguas autóctonas no sea la solución al problema de crisis de identidad cultural, pero se debe explorar esta vía para ser si eso es factible o no, por ello, es imperativo que se diseñen políticas lingüísticas serias. Que se quiera admitir o no, la globalización está afectando muchos a las lenguas autóctonas del país. En este sentido, es el momento de impulsar la enseñanza de estas lenguas como nunca se ha hecho. Los niños desde temprano tienen el derecho de conocer las lenguas de su país, la que hablan sus padres, pero nos referimos a esa que aprendieron de sus padres.

Para los tiempos modernos, el bilingüismo viene muy bien, por cuanto permite que las personas tengamos más posibilidades de poder hablar una o más lenguas. Sin embargo, en este proceso del aprendizaje de múltiples lenguas, no se deben dejar atrás las lenguas autóctonas. Antes de aprender una lengua extranjera se debe conocer la lengua de base. No vaya a ser que tengamos políglotas que conozcan francés, inglés, chino o alemán, y desconozcan su lengua de base como el fang, el quechua o el catalán, por citar ejemplos.

Se necesitan políticas lingüísticas que fomenten el aprendizaje y el uso de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial. Los libros de texto que se utilizan en el sistema educativo del país están en castellano. Lo cual hace que el único lugar donde la niñez puede aprender la lengua autóctona de sus progenitores sea en la familia. Sin embargo, tampoco esto está siendo así, porque incluso en la familia se habla más español.

Una de las limitaciones de esta investigación está en la falta de estudios nacionales sobre el estado de estas lenguas autóctonas. A nivel académico no se le ha prestado tanta importancia a este problema. La mayor parte de las investigaciones como las citadas en esta investigación, se centran en el español hablado en Guinea Ecuatorial.



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

## Bibliografía

- Araujo-Quiroz, C. B. (2013). "Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 15 N<sup>o</sup>, 20, pp. 189 - 204.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Fyle, C. (1983). La lengua, soporte de la identidad cultural. *El correo de la Unesco, Año XXXVI, Unesco, París*, 6-7.
- Quilis, A., & Casado-Fresnillo, C. (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Madrid: UNED.
- Álvarez-Feáns, A. Á. (2008). "Incluso estando callado puedes causar grandes problemas". *Revista Pueblos*.
- Piedra, L. (2010). *Deixis personal y representaciones mentales: Propuesta de la existencia de los marcadores deícticos cognitivos y su relación con la deixis personal (Tesis de maestría)*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Alvar, M. (1982). *La lengua como libertad y otros estudios*. Madrid: Cultura Hispánica. Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Giner, S. (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- Molano, O. (2008). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, (7), pp. 69-84.
- Odio Zamora, G. (2001). Globalización, lengua universal y traductores. *ACIMED*; 9 (2), pp.136-41.
- Sanguinetti, G. C. (2006). Hermenéutica y tropología en carta sobre el humanismo de Martin Heidegger. *Revista de filosofía*, 62, pp. 59-72.
- Pérez, M., Perryman, A., González, N., González, L., & Abreu, M. (1999). Identidad nacional, organizaciones culturales y tiempo libre". Centro de estudios sobre la juventud. La Habana. *jóvenes en los noventa*, pp. 251-279.
- Lipski, J. (2004). The Spanish Language of Equatorial Guinea. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, Volume 8, pp.116-119.
- Teillier, F., Llanquina, G., & Salamanca, G. (2016). De qué hablamos cuando hablamos de etnolingüística: bases teórico-metodológicas para un trabajo con el mapunzugun. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54 (2), pp.137-161.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Pozzo, M. I., & Soloviev, K. (2011). CULTURAS Y LENGUAS: LA IMPRONTA CULTURAL EN LA INTERPRETACIÓN LINGÜÍSTICA. *Tiempo de Educar*, 12(24), 171-205.



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

- Fernández, F. M. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Villalobos Graillet, J. E. (2015). La globalización lingüística: el conflicto entre el inglés y el español. *Glosas - Volumen 8, Número 7*, 4-15.
- Guiddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mounin, G. (1979). *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Labor.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la Unesco. Recuperado el 25 de Julio de 2021. Obtenido de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE\\_Spanish\\_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf)*



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



## Autores

**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, Asparkia, etc. Ha dirigido varios Trabajos Fin de Grado relacionados con sus líneas de investigación.

**CRUZ OTU NVÉ-NDUMU**, en el año 2000 obtuvo el título de Maestro Industrial en la rama de automoción; en 2017 obtuvo el título de Grado en Humanidades perfil Cooperación Internacional y Desarrollo Sostenible en la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. En 2019 cursó el curso de Expertos Universitario en Derechos Humanos por el Instituto Superior de Ciencia y Educación, España. En 2021 obtuvo el título de Máster Universitario en estudios Humanísticos y Sociales de la Universidad Abat Oliva CEU Barcelona.

Actualmente es funcionario del Ministerio de Industrias y Energía, donde ocupa el puesto de Jefe negociador de fomento industrial en la sección de industria. En el campo de la docencia, ha pasado varios años impartiendo clases en el Instituto politécnico Modesto Gené Roing de Bata. Es además, profesor interino de antropología cultural en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 35-56, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3147>



REVISTA

# CÁTEDRA

## El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero

### *The use of TransLanguage to improve oral reading proficiency in a foreign language classroom*

Thalía Pánchez-Jiménez

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador

[thalia\\_96fb@hotmail.es](mailto:thalia_96fb@hotmail.es)

<https://orcid.org/0000-0002-8488-8304>

(Recibido: 10/08/2021; Aceptado: 15/08/2021; Versión final recibida: 06/09/2021)

Cita del artículo: Pánchez-Jiménez, T. (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73.

### Resumen

El translenguaje es un enfoque que no ve fronteras entre las lenguas y permite su uso simultáneo cuando se enseña y se aprende una nueva lengua, por lo tanto, puede ser utilizado como un dispositivo de andamiaje para desarrollar una lengua extranjera, pues ayuda a los estudiantes a aclarar los términos y a hacer el significado. Sin embargo, es un término relativamente reciente en América Latina y las investigaciones relacionadas con él son escasas. El objetivo principal que guió este estudio fue aplicar el translenguaje durante las clases de inglés en una escuela secundaria privada para mejorar la competencia lectora oral de los estudiantes. Se realizaron pruebas previas y posteriores al principio y al final de una unidad (que duró 6 semanas) en las que los estudiantes leyeron un pasaje de 300 palabras y se contaron las palabras leídas correctamente en un minuto. Además, se aplicó una encuesta en escala Likert a los alumnos y a un profesor para conocer sus experiencias y percepciones tras la aplicación del translenguaje. Se llevó a cabo una prueba t y los resultados mostraron una mejora en la competencia lectora oral de los estudiantes (media = 221,55 en la preprueba y media = 243,22 en la posprueba con una desviación estándar de 42,20 y 30,20 respectivamente) tras el uso de este enfoque con una diferencia estadísticamente significativa ( $p > 0,001$ ). La media de palabras leídas correctamente aumentó en el post-test ( $M = 21,68$ ;  $SD = 18,88$ ). El uso del translenguaje probablemente



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 57-73, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3041>

tuvo un resultado positivo en la habilidad estudiada y también en las experiencias de los alumnos y del profesor al utilizar el translenguaje.

## Palabras clave

Competencia en lectura oral, lengua extranjera, translenguaje.

## Abstract

Translanguaging is an approach that sees no boundaries between languages and allows their simultaneous use when teaching and learning a new language, therefore, it can be used as a scaffold device to develop a foreign language since it helps students clarify terms and make meaning. Nevertheless, it is a relatively recent term in Latin America, and investigations related to it are scarce. The main objective that guided this study was to apply translanguaging during English classes in a private High School to improve the students' oral reading proficiency. A pre and post-tests were taken at the beginning and the end of one unit (which lasted 6 weeks) where students read a 300-word passage and words read correctly within a minute were counted. Also, a Likert-scale survey was applied to students and a teacher to know their experiences and perceptions after the application of translanguaging. A t-test was carried out and the results showed an improvement in the students' oral reading proficiency (Mean = 221.55 in the pre-test and Mean = 243.22 in the post-test with a standard deviation of 42.20 and 30.20 respectively) after the usage of this approach with a difference statistically significant ( $p > 0.001$ ). The mean of words read correctly increased in the post-test ( $M = 21.68$ ;  $SD = 18.88$ ). The use of translanguaging probably had a positive result on the skill studied and also in the students and teacher's experiences when using translanguaging.

## Keywords

Foreign classroom, oral reading proficiency, translanguaging.

## 1. Introducción

El uso de la lengua materna tiende a desaconsejarse en las aulas de lenguas extranjeras (Adinolfi y Astruc, 2017, p. 186); sin embargo, según Wei (2017) esta práctica es "como atarles una de las manos a la espalda o vendarles uno de los ojos y seguir esperando que hagan y vean las cosas como los demás hacen y ven con las dos manos libres y los dos ojos abiertos" (p. 2). Además, cuando los alumnos tienen un bajo nivel de competencia en la lengua de aprendizaje, son incapaces de hacer significados a través de la lengua de instrucción, y la translengua sirve como un dispositivo de andamiaje relevante que ayuda a los alumnos a medida que agregan las características o significados requeridos a la lengua en desarrollo (García y Wei, 2018, p. 4).

En el contexto del Ecuador, cuando los "estudiantes se gradúan, deben tener un nivel de competencia B1. Sin embargo, esto no siempre se logra" (Machado, 2019, p. 1). Los profesores aplican muchos enfoques y metodologías y pueden tener puntos de vista particularmente fuertes sobre los mejores o peores, y los utilizan según los contextos de sus alumnos. Además, algunos de los alumnos tienen un acceso limitado a la lengua de aprendizaje en su entorno cotidiano (Wei, 2017, p. 1), y las prácticas translingüísticas tienden a proporcionar "un espacio de aprendizaje en el que las habilidades lingüísticas se consideran principalmente competencias comunicativas y en el que los métodos lingüísticos monolingües se consideran directrices y no la única norma aceptable" (Nagy, 2018, p. 50).



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

El translingüismo permite el uso de la L1 para hacer significado en la L2. Según Pacheco y Miller (2016) "los estudiantes obtienen mejores resultados académicos cuando utilizan el translenguaje" (p. 533). Este enfoque implica un flujo continuo entre las lenguas e integra con fluidez las diferentes habilidades para transmitir y hacer significado (Adinolfi y Astruc, 2017, p. 187; Lasagabaster y García, 2014, p. 559). Consideran a las lenguas como un todo y no como algo separado. Por eso se aplica en múltiples situaciones, tanto dentro como fuera de los contextos de aprendizaje, de forma pedagógica y también espontánea. El translenguaje es una "visión flexible que fomenta las sinergias de las lenguas en contacto, en lugar de penalizar su uso simultáneo" (Lasagabaster y García, 2014, p. 559). Significa que el translenguaje no considera que las diferentes lenguas compiten entre sí porque, cuando se aplica correctamente, no perjudica las competencias lingüísticas en la lengua de aprendizaje (Nagy, 2018, p. 50).

Existen diferentes métodos y enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera. Algunos de ellos establecen el uso exclusivo de la lengua meta. Sin embargo, el translenguaje representa un cambio respecto a los métodos monolingües tradicionales, que pueden ser limitantes e inhibir las expresiones creativas (Makalela, 2015a, p. 203). Este enfoque relativamente nuevo permite a los estudiantes utilizar todas sus habilidades lingüísticas, experiencia y competencias en la L1 con fines de creación de significado (Nagy, 2018, p. 42). A pesar de estos beneficios, las prácticas pedagógicas del translenguaje siguen siendo objeto de investigación en los entornos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea presencial o en línea (Adinolfi y Astruc, 2017, p. 185), y aún no se han investigado en profundidad en América Latina (Nielsen, 2018, p. 54). Se necesitan más estudios para analizar los efectos del translingüismo en diferentes contextos. Por las razones mencionadas anteriormente, es fundamental y pertinente realizar un estudio sobre el translenguaje en un aula de lengua extranjera inglesa, ya que no solo se centrará en el aspecto formal del aprendizaje de los estudiantes, sino que tendrá en cuenta sus experiencias y percepciones. Esta investigación también apoyará la evidencia existente sobre el translenguaje para desarrollar más investigaciones y situar el translenguaje como una estrategia importante que puede ser utilizada en las escuelas.

La investigación se realizará en un colegio privado de Quito - Calderón, donde los alumnos tienen un bajo nivel de inglés, por lo tanto, es complicado manejar un enfoque monolingüe ya que la mayoría de los alumnos no comprenden la mayor parte de la lengua meta. La pregunta que guió esta investigación fue conocer la utilidad del uso de la translengua y por lo tanto, el objetivo principal es aplicar este enfoque durante las clases de inglés en un colegio privado para mejorar la competencia lectora oral de los estudiantes. El artículo se divide en seis secciones, en la revisión de la literatura se presenta un marco teórico que apoya la aplicación de la translengua en un contexto de lengua extranjera; la metodología y los procedimientos que se siguieron y utilizaron se describen en "Métodos y Materiales". Los principales resultados se presentan en la siguiente sección, seguidos de un análisis e interpretación que se encuentra en la sección de Discusión. Las conclusiones responden a la pregunta principal de este estudio y en la última sección se presenta un gran número de referencias.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 Definición de bilingüismo

El bilingüismo tiene muchas definiciones (Yilmaz, 2019, p. 2), una de las cuales es el dominio de dos lenguas distintas y separadas (Flores y García, 2013, p. 243). Por otro lado, existe una visión holística hacia el bilingüismo que afirma "el uso fluido de los recursos lingüísticos" (Yilmaz, 2019, p. 4). Una separación rígida de las lenguas no se ajusta a este concepto.



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

Además, los bilingües emergentes se definen como personas que están desarrollando una nueva lengua (el inglés, por ejemplo) y que "se encuentran en los puntos iniciales del continuo del bilingüismo" (Celic y Seltzer, 2013, p. 5).

## 2.2 Diferencia entre el cambio de código y el translenguaje

A veces se confunden estos términos. Este último expresa una alternancia entre dos sistemas lingüísticos y códigos lingüísticos separados, es decir, dos lenguas de bilingües son dos códigos monolingües separados (Celic & Seltzer, 2013); y el translanguaging va más allá de las fronteras lingüísticas (Nagy, 2018). Este enfoque ve las lenguas como un todo y no como entidades separadas. Es un punto de vista heteroglósico que indica la existencia de un solo repertorio lingüístico (García & Wei, 2014).

## 2.3 Definición y tipos de translenguaje

Translanguaging es un término que fue utilizado por primera vez en 1994 por Cen Williams en Gales en un contexto en el que se utilizaban el galés y el inglés para la enseñanza y el aprendizaje (Williams, 1996 citado por Lewis, Jones y Baker, 2012, p. 641). A lo largo de los años, se han desarrollado diversos conceptos y categorías sobre el translingüismo. Nagy (2018, p. 43) cita a García y Lin (2016, p. 124) y sugieren dos versiones del translenguaje: la "fuerte" y la "débil". Por un lado, la versión fuerte afirma que existe un sistema lingüístico y una gramática, y los hablantes de la lengua eligen el rasgo que necesitan para interactuar. Por otro lado, la versión débil del translingüismo mantiene las fronteras lingüísticas tradicionales pero promueve la suavización de estas fronteras y permite la fluidez entre ellas.

Desde el punto de vista pedagógico, el translingüismo mantiene visibles los dos sentidos de la lengua: el externo (lengua nombrada que es el medio de instrucción), y el interno (el repertorio lingüístico de los alumnos) (García y Wei, 2018, p. 4). Maximiza todos los recursos lingüísticos, cognitivos, semióticos y socioculturales en la construcción del conocimiento de profesores y alumnos (Wei, 2017, p. 3). Según Licona y Gregory (2019, p. 486), el uso de la translengua como estrategia pedagógica facilita el encuadre del profesor y la participación del alumno. En general, este enfoque "da a los profesores y a los estudiantes la oportunidad de aprovechar sus puntos fuertes y de reconocer y utilizar una serie de prácticas lingüísticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje" (Esquinca, Araujo y de la Pierda, 2014, p. 168). El lenguaje traducido ayuda a aclarar el significado de los términos, a conectar los conocimientos previos de los estudiantes con el tema en cuestión y a involucrar a los estudiantes en diversas prácticas (Esquinca et al., 2014, p. 173), y proporciona a los participantes ventajas afectivas y sociales, así como una comprensión profunda del contenido (Makalela, 2015a, p. 200).

En cuanto al dominio de la lengua por parte de los hablantes, se puede distinguir entre translenguaje unidireccional y bidireccional, así como entre translenguaje dependiente e independiente (García y Wei, 2014, p. 48). Los bilingües emergentes que carecen de competencia en una segunda lengua suelen mostrar un translenguaje unidireccional y también una forma dependiente. En este caso, los alumnos utilizan su lengua dominante como dispositivo de andamiaje (Nagy, 2018, p. 45). Según García y Wei (2014) "hay dos tipos de estrategias de translenguaje: la primera es un 'translenguaje dirigido por el profesor' para dar voz, claridad, reforzar, gestionar el aula y hacer preguntas y la segunda es un 'translenguaje dirigido por el alumno' para participar, elaborar ideas, plantear preguntas" (p. 141). Además, Lewis et al. (2012) también clasifican el translenguaje en tres categorías:



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



(a) Translenguaje en el aula (planificado y fortuito) con un énfasis pedagógico; (b) Translenguaje universal con aspectos cognitivos, contextuales y culturales. Mientras que el Translenguaje Universal incluye el aula como un contexto entre muchos otros, retener el "translenguaje en el aula" permite un debate sobre el aprendizaje y el estilo de enseñanza y la planificación del plan de estudios. (c) El Translenguaje Neurolingüístico es un nuevo campo que investiga las modulaciones de la actividad cerebral cuando se activan ambas lenguas y tiene mucho futuro. (p. 650)

Por último, existe el translenguaje espontáneo y el pedagógico. El primero se refiere a la realidad del uso bilingüe en contextos naturales en los que las fronteras entre las lenguas son fluidas y cambian constantemente, y el segundo es una teoría y práctica pedagógica que se refiere a las estrategias de instrucción que integran dos o más lenguas (García, 2009 citado por Cenoz y Gorter, 2017, p. 4). El translifting pedagógico sirve como un elemento de agrado que cierra la brecha entre los participantes con diferentes orígenes lingüísticos, y también como un dispositivo de andamiaje que ayuda a los bilingües emergentes a mejorar sus habilidades y capacidades lingüísticas (Nagy, 2018, p. 47). Supone una transformación frente a las ideologías tradicionales de separación lingüística (Cenoz y Gorter, 2020, p. 11).

#### 2.4 El Translenguaje en contextos multilingües o bilingües

En este campo, se han llevado a cabo muchas investigaciones. La mayoría de ellas se han realizado en contextos bilingües o multilingües. Por ejemplo, Dahlberg (2017) desarrolló una investigación en una clase de inglés como lengua extranjera en la educación básica de adultos. Los estudiantes eran libres de utilizar toda su capacidad lingüística para aprender la lengua meta y el translenguaje era una estrategia para desarrollar estructuras de aprendizaje de apoyo.

Makalela (2015a, p. 204) llevó a cabo un estudio experimental durante un año y trabajó las habilidades receptivas y productivas. Demostró que las estrategias de translenguaje son eficaces para aumentar el conjunto de vocabulario de los hablantes multilingües, conseguir una experiencia escolar positiva y afirmar la identidad de los estudiantes. Además, un estudio de Nagy (2018, p. 48) presenta los resultados en la comprensión lectora utilizando actividades de translenguaje entre el inglés y el húngaro (L1). El translenguaje conduce a un ambiente más relajado, donde el proceso de aprendizaje es creativo, basado en las habilidades lingüísticas de cada individuo que crea y negocia el significado.

Hungwe (2019, p.3) realizó un estudio en una universidad de Sudáfrica, donde la mayoría de los estudiantes son multilingües y el inglés aún no se ha desarrollado adecuadamente. El uso de dos lenguas demuestra que pueden ser utilizadas indistintamente y con fluidez por los estudiantes para una comprensión profunda de los textos, y un aula monolingüe puede no resolver el problema de la mala comprensión.

#### 2.5 Translación de lenguas en contextos extranjeros

En cuanto a los estudios de translenguaje de lenguas extranjeras, Adinolfi y Astruc (2017, p. 190) llevaron a cabo una exploración inicial de las prácticas pedagógicas de translenguaje dentro de una clase sincrónica de lengua extranjera en línea. Observaron un curso de español para adultos principiantes en una universidad a distancia en el Reino Unido. Encontraron que las prácticas de translenguaje están presentes y concluyeron sugiriendo mayores oportunidades de translenguaje. Wang (2016, p. 142) analizó las actitudes de los participantes en el aula hacia la elección de la lengua mediante un cuestionario y la observación. El estudio encontró que las actitudes de los estudiantes y profesores hacia el



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



translenguaje y sus prácticas han demostrado técnicas de andamiaje que podrían mejorar la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes.

El translenguaje en las aulas de lenguas extranjeras ha contribuido a dar voz a los estudiantes en la negociación de significados a diferentes niveles. Nielsen (2018) observó clases de español durante 7 meses y concluye que "el translenguaje es un fenómeno que influye enormemente en el desarrollo de la lengua extranjera" (p. 53). Además, Ortega (2019) utilizó una experiencia de aula en Colombia y afirma que los estudiantes se sintieron más empoderados y motivados para aprender más inglés después de utilizar el translenguaje. Lo utilizaron como una herramienta para crear tareas sociales. Este enfoque ha demostrado que es posible "eliminar las barreras del aprendizaje creando un entorno propicio e inclusivo que valide las identidades de la primera lengua y permita a los estudiantes utilizar el español para crear significado" (p. 164).

En general, las pedagogías plurilingües y los enfoques de translenguaje en las aulas de EFL en América Latina han sido mínimamente explorados en la literatura académica (Ortega, 2019, p. 160). Asimismo, Wang (2016) establece que la adaptación del translenguaje en "la enseñanza de lenguas extranjeras requiere la reconstitución del conocimiento de los profesores sobre la lengua y la enseñanza de la misma" (p. 148). Por último, los estudios de contexto en línea han sido escasamente investigados hasta ahora (Adinolfi & Astruc, 2017, p. 188).

### 3. Métodos y Materiales

Este estudio fue cuasi-experimental, correlacional y longitudinal en el que se enseñó a los estudiantes a utilizar estrategias de translenguaje durante la segunda unidad del curso 2020 - 2021. Tuvo una duración de 6 semanas y se realizaron dos sesiones sincrónicas de 40 minutos y dos asincrónicas por semana, excepto en tercero de bachillerato donde se realizó una sesión sincrónica por semana y ninguna asincrónica. Los datos fueron primarios y se utilizó un enfoque de método mixto (cuantitativo y cualitativo).

Los participantes pertenecían a un colegio privado ubicado en Calderón, una parroquia rural de Quito, Ecuador. Cinco profesores impartían diversas asignaturas y un profesor estaba a cargo del inglés para todos los grados (de octavo a tercero de secundaria). Había 27 alumnos en total (cada grado tenía de 1 a 10 alumnos), por lo que no fue posible tener un grupo de control durante el estudio. La muestra (N = 22) no coincidía con la población debido a la constante inasistencia de los estudiantes mientras se realizaba el estudio. Los estudiantes eran primeros hablantes de español y tenían un bajo nivel de inglés. En esta investigación participaron 9 chicas y 13 chicos con una edad media de 14,95 años. Para la aplicación de dicho enfoque y la utilización de los datos obtenidos, se solicitó la autorización del director del instituto y el consentimiento informado de los padres de los alumnos y de los mayores de 18 años.

En cuanto a la traslación, se utilizaron las siguientes estrategias: el uso de cognados y falsos cognados (hubo una clase exclusiva para revisar este tema), comparaciones y contrastes de estructuras gramaticales entre la lengua materna de los alumnos y la lengua extranjera que están aprendiendo, hubo entradas semanales de vocabulario en ambos idiomas, traducción de términos y explicación de la teoría, actividades importantes, instrucciones o tareas utilizando la L1. Las estrategias han sido utilizadas en otros estudios y sugeridas por personas que han utilizado el translenguaje en entornos pedagógicos (Celic y Seltzer, 2016, p. 16; Esquinca et al., 2014, p. 176; Dahlberg, 2017, p. 8; Palmer et al, 2014, p. 760; Pacheco y Miller, 2016, p. 536; Creese y Blackledge, 2010, p. 106; Cenoz y Groter, 2017, p.



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

4; Nikula y Moore, 2016, p. 239; Cummins, 2007, p. 231; Nagy, 2018, p. 49; Valdiviezo, 2019, p. 52).

La habilidad elegida fue la competencia lectora oral debido a la precisión en su medición (datos cuantitativos) durante las clases online. Para determinar la competencia lectora oral, los estudiantes realizaron pruebas previas y posteriores al inicio y al final de la segunda unidad (octubre - diciembre de 2020). Leyeron un pasaje de 300 palabras (que no fueron practicadas por los estudiantes). Estos pasajes fueron diseñados por el investigador y validados por un compañero antes de que los alumnos los leyeran. El nivel de competencia oral se analizó según un estudio realizado por Makalela (2015a. p 207) que adoptó las directrices de Shinn (1989), para determinar qué palabras se contabilizaban como correctas:

- Palabras leídas correctamente. Se incluyen las autocorrecciones en 3 segundos.
- Palabras leídas incorrectamente. Se incluyen los siguientes tipos de errores: pronunciación incorrecta, sustituciones y omisiones.
- Si un alumno se esforzaba por pronunciar una palabra o dudaba durante tres segundos, se le decía la palabra y se contaba como un error (p. 207).

Al final de cada prueba, los errores se restaron del número total de palabras que los alumnos leyeron en un minuto para obtener el número de palabras leídas correctamente. Además, con el objetivo de tener en cuenta las experiencias y percepciones de los alumnos y del profesor sobre el enfoque utilizado, se aplicó una encuesta con 10 preguntas al final de la segunda unidad.

La encuesta fue diseñada por el investigador en Google Forms. Era anónima y las preguntas eran cerradas para reflexionar sobre sus experiencias. Además, fue validada antes de que los alumnos la realizaran por dos compañeros (un experto en Lingüística y un experto en B2) para determinar la corrección del vocabulario utilizado. Las clases y las pruebas previas y posteriores se grabaron mediante la aplicación Zoom y los vídeos sirvieron para analizar el dominio de la lectura oral en los estudiantes.

Las puntuaciones del aprovechamiento de la lectura oral se analizaron mediante enfoques estadísticos descriptivos para calibrar las medidas de tendencias centrales y de dispersión. Se calculó una prueba t emparejada sobre las medias de antes y después de la prueba para evaluar los niveles de significación estadística que se fijaron en 0,05 (Makalela, 2015a p. 207; Makalela, 2015b. p 20) utilizando el programa SPSS. Las respuestas de las encuestas se analizaron con un enfoque descriptivo y cualitativo mediante el uso de Excel. Se calculó un coeficiente de fiabilidad inter-asignado y se compararon las puntuaciones obtenidas por dos observadores en relación con la competencia lectora oral con una prueba de correlación de Pearson.

#### 4. Resultados

Después de analizar los datos, se comparó la información y se utilizaron algunas pruebas para obtener los resultados. Los primeros resultados presentados están relacionados con la fiabilidad del estudio, concretamente con los datos relativos a la competencia lectora oral de los alumnos. La tabla 1 muestra una prueba de correlación de Pearson cuyos valores van de 0 a 1. Presenta el número de estudiantes (22) que participaron en la investigación. Se comparó el número total de palabras correctas por alumno analizado por los dos observadores en las pruebas previas y posteriores para obtener la fiabilidad.



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

			Obs1Pre	Obs2Pre	Obs1Pos	Obs2Pos
Obs1Pre/Pos	Correlación de Pearson	de	1	.990**	1	.989**
	Sig. (2-seguidos)			.000		.000
	N		22	22	22	22
Obs2Pre/Pos	Correlación de Pearson	de	.990**	1	.989**	1
	Sig. (2-seguidos)		.000		.000	
	N		22	22	22	22

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (2 seguidos).

Cuadro 1. Correlación Pre-test y Post-test

Los datos analizados tienen una distribución normal ( $p > 0,05$ ). Se puede observar que los datos de ambos observadores en el pre-test y el post-test tienen una alta correlación ( $r = 0,99$ ;  $p < 0,001$  y  $r = 0,989$ ;  $p < 0,001$  respectivamente). Esto significa que los datos obtenidos parecen ser considerablemente fiables. En cuanto a la competencia lectora oral, en la tabla 2 se pueden encontrar los siguientes datos: la media del aumento de palabras entre el pre y el posttest, la desviación estándar y la significación de esta diferencia.

		Diferencias emparejadas					t	d	Sig.
		Media	Std. Devias ion	Std. Medi a de Error	95% Intervalo de confianza de la diferencia			f	(2-taile d)
					Inferio r	Superi or			
Pare	Total	-	18.881	4.025	-	-	-	2	.000
s1	Pre -	21.68	55	56	30.05	13.31	5.3	1	
	Total	182			343	021	86		
	Pos								

Cuadro 2. Prueba de muestras pareadas

Los datos totales de las pruebas previas y posteriores tenían una distribución normal ( $p = 0,20$ ). Con base en lo indicado, se realizó una prueba T y los resultados indicaron la media de palabras leídas correctamente del total de estudiantes ( $N = 22$ ) (Media = 221,55 en el pre-test y Media = 243,22 en el post-test) con una desviación estándar de 42,20 y 30,20 respectivamente. Hubo una diferencia estadísticamente significativa ( $p > 0,001$ ) tras comparar esos datos (tabla 2). Se pudo observar la media de palabras leídas correctamente que aumentó en el post-test ( $M = 21,68$ ;  $SD = 18,88$ ).

En la Figura 1 se puede observar la frecuencia de las respuestas de los alumnos en relación con la encuesta sobre el translenguaje. Había 10 preguntas en escala Likert y 9 de las 10 preguntas estaban relacionadas con el uso del translenguaje y cómo se sentían los estudiantes al aplicarlo. Una de las preguntas (la segunda) se refería al uso exclusivo del inglés durante las clases.



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

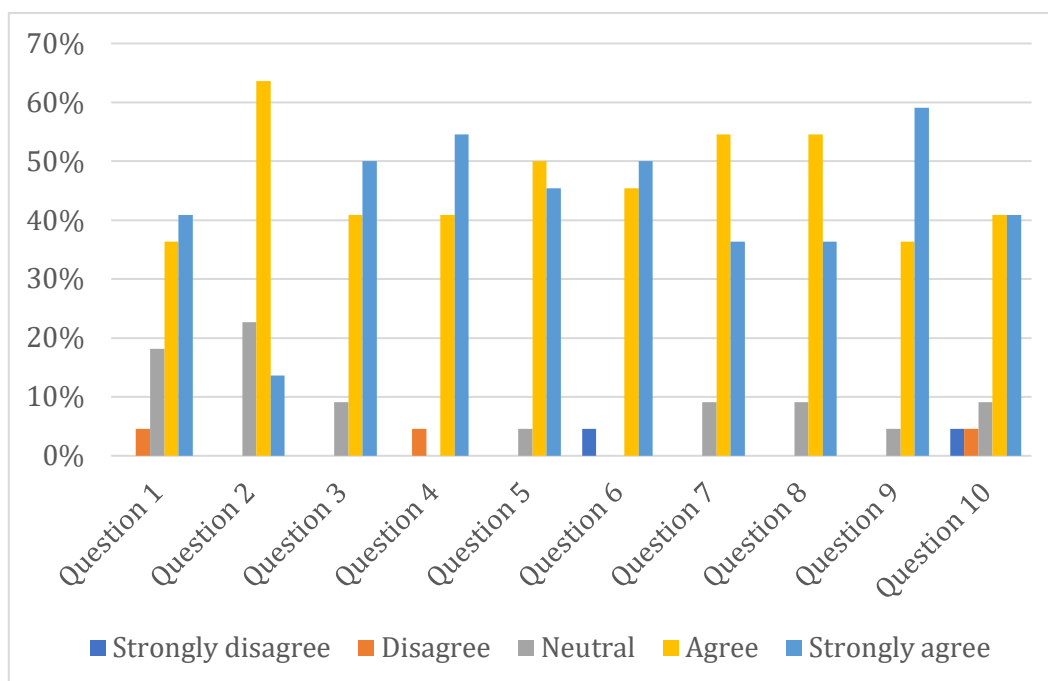


Figura 1. Encuestas a estudiantes

La mayoría de los estudiantes están de acuerdo y muy de acuerdo con la utilidad del translenguaje y su uso positivo. La media de 8 preguntas es 4 (de acuerdo) y la media de 2 preguntas es 5 (muy de acuerdo). Esto muestra una contradicción ya que la segunda pregunta estaba relacionada con el uso exclusivo del inglés durante las clases. Esta información se analizará en la siguiente sección.

La figura 2, por otro lado, muestra las respuestas del profesor de inglés en relación con la encuesta. Al igual que la encuesta de los alumnos, 8 preguntas estaban relacionadas con el translenguaje, concretamente su percepción sobre la motivación, la participación y la confianza de los alumnos, y la utilidad que considera que tiene el translenguaje durante sus clases de inglés. Las dos primeras preguntas eran dicotómicas (sí/no) y se referían al conocimiento del término "translanguaging" y a su uso en la clase de lengua extranjera.



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

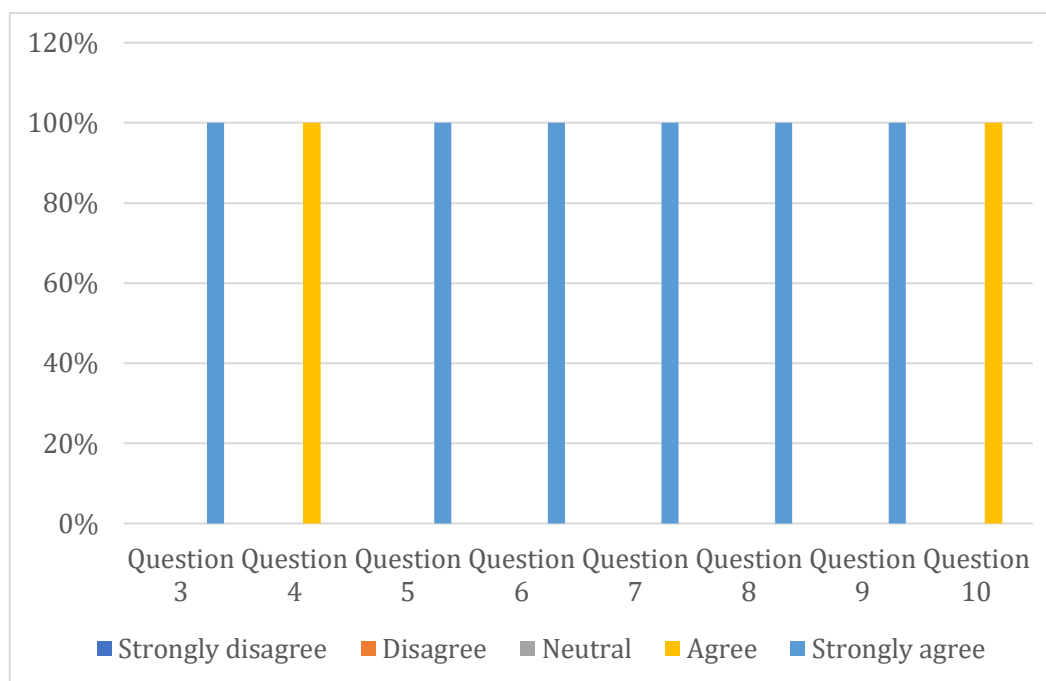


Figura 2. Encuestas a docentes

En cuanto a la encuesta de la profesora, afirma que sí conoce y utiliza el translenguaje en sus clases (2 primeras preguntas, no mostradas en la figura 2). Ocho preguntas se referían a cómo percibía la profesora a sus alumnos al aplicar el translenguaje. Seis preguntas muestran que la profesora está totalmente de acuerdo con el translenguaje y dos preguntas muestran que está de acuerdo con este enfoque.

## 5. Discusión

Los resultados mostraron una mejora significativa en la competencia lectora oral de los estudiantes, lo que probablemente indica la utilidad de aplicar la translengua durante las clases de inglés en un contexto de lengua extranjera. Makalela (2015a, p. 204) realizó un estudio similar en el que había un grupo de control y otro experimental, pero la diferencia en la competencia lectora oral de los estudiantes tras aplicar la translengua no fue estadísticamente significativa. En consecuencia, el autor afirmó que estos resultados no eran concluyentes. A pesar de la inexistencia de otros estudios basados en el translingüismo y la competencia lectora oral (en Ecuador y otros países), algunas investigaciones se centraron en la capacidad lectora. Por ejemplo, un estudio realizado en una universidad de Azuay-Ecuador encontró una disminución de esta capacidad tras la aplicación de la translengua durante un mes. El autor afirmó que podría deberse a la "atención y/o inmersión del estudiante durante los ejercicios de lectura o por la propia lectura que pudo ser más desafiante" (Valdiviezo, 2019, p. 105). Sin embargo, este estudio muestra resultados opuestos que indican los probables beneficios del enfoque utilizado.

Además, García (2020) determinó que el uso de la translengua es un recurso para profundizar en la lectura de la historia y de otros contenidos, ya que "la clase empieza a entender que el uso que hacen del lenguaje y lo que saben es lo más importante para dar sentido a la lectura de cualquier texto" (p. 561). Además, Hungwe (2019) utilizó el translenguaje durante las clases universitarias y los estudiantes pudieron comprender y transmitir el significado de los textos al permitir la fluidez del lenguaje, por lo que la autora



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

recomendó "emplear una estrategia de translenguaje en sus aulas para ayudar a los estudiantes a comprender los textos" (p. 8). Según lo que informaron los estudiantes en este estudio, también están muy de acuerdo con una mejor comprensión del contenido cuando se utiliza la translengua (véase la Figura 1, pregunta 6).

Otro estudio que puede corroborar este resultado al utilizar la translengua para enseñar la comprensión lectora en la escuela primaria y para enseñar una lengua indígena en una institución de educación superior es uno que utilizó varias estrategias como alternar los idiomas en los ejercicios de inducción de vocabulario, leer el texto en silencio, en voz alta, etc., y mostró una ganancia en la comprensión lectora concluyendo que la translengua es una estrategia pedagógica que puede profundizar la comprensión del contenido (Makalela, 2015b, p. 23). Carroll y Sambolin (2016, p. 253) realizaron un estudio centrado en estrategias de construcción de vocabulario y gramática, con un enfoque secundario en la lectura y la escritura con fines académicos. El enfoque de translenguaje se implementó para aumentar el compromiso de los estudiantes y proporcionar una experiencia de alfabetización significativa. Su uso tuvo varios beneficios, uno de ellos es que permitió a los estudiantes centrarse en demostrar su comprensión lectora al no limitar sus respuestas como resultado de su dominio del idioma e hizo que "la instrucción fuera más significativa para los estudiantes" (Carroll & Sambolin, 2016, p. 259).

También hay un número importante de estudios cuyos resultados muestran el efecto positivo de utilizar este enfoque en contextos pedagógicos. Por ejemplo, un estudio que hizo hincapié en la habilidad de escritura muestra que "el translenguaje probablemente crea una lectura más comprometida que la escritura monolingüe" (Canagarajah, 2011, p. 16). Por otro lado, en un aula de ciencias con bilingües emergentes se utilizó el translenguaje con diferentes propósitos. Ayudó a los estudiantes a participar en la elaboración de significados, y dio lugar a mayores oportunidades de acceso al contenido científico (Infante y Licon, 2018, p. 10). Sin embargo, uno de los estudios que se han llevado a cabo en las aulas de lenguas extranjeras afirma que los estudiantes no tienen mucha exposición al inglés fuera de la escuela, por lo tanto, no tienen oportunidades para practicar el inglés. En este escenario, el profesor utilizó el translenguaje como un dispositivo de andamiaje para que los estudiantes puedan hacer significado (Ortega, 2019, p. 165). Lo mismo sucede en este contexto educativo, donde los estudiantes reciben clases de inglés limitadas (40 u 80 minutos a la semana), y adicionalmente, tienen un nivel de inglés bajo; por lo que es un reto manejar un método sólo en inglés. Por ello, el translenguaje podría considerarse un enfoque útil no sólo para enseñar contenidos, sino también para implicar a los alumnos en su aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de translenguaje aplicadas, Celic y Seltzer (2016, p. 2) expresan que las tablas de cognados son herramientas útiles para los bilingües emergentes porque estas palabras ilustran las conexiones lingüísticas a través de diferentes lenguas. Sobre las comparaciones gramaticales, Galante et al., (2020) explican que "los estudiantes pueden reflexionar sobre si existe la misma forma gramatical en sus lenguas y lo similar o diferente que es" (p.983). Asimismo, Celic y Seltzer (2016, p. 5) afirman que es importante hacer que los alumnos sean conscientes de cómo la sintaxis es similar o diferente a la de su lengua materna para que el uso de la lengua meta pueda ser más transparente. En lugar de enseñarles exclusivamente el inglés, el uso de ambas lenguas podría ayudar a establecer conexiones, transferir la comprensión y notar las diferencias importantes. Además, el uso de conocimientos previos y de lenguas que los alumnos ya dominan puede ser una poderosa herramienta para el desarrollo de una lengua y esto se considera una ventaja (Cummins, 2007, p. 234; Galante et al., 2020, p. 993).



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



Adoptar una pedagogía de la translengua permite profundizar en las explicaciones a los alumnos de algunos temas específicos (García y Wei, 2014, p. 65), permite "flexibilizar la enseñanza de la lengua y alejar el estrés que pueden experimentar los profesores de EFL al pensar rígidamente en el uso exclusivo del inglés en el aula" (Ortega, 2019, p. 160). En este estudio se han podido confirmar las ventajas anteriores expuestas por diferentes autores, ya que según las percepciones y experiencias de los alumnos y del profesor, están de acuerdo y muy de acuerdo con la utilidad de la translengua para comparar y contrastar las estructuras de ambas lenguas, y para aclarar diversas explicaciones, contenidos y significados (ver Figura 1 y 2, preguntas 7, 8 y 9).

El resto de los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos y al profesor muestran que la translengua ayudó a los alumnos a sentirse motivados, a tener más confianza, a participar más y a sentir que sus conocimientos aumentaban (véase la Figura 1, preguntas 3, 4, 5 y 10). Para la profesora, la situación era similar. Consideraba que los alumnos estaban más motivados, participaban más, comprendían más y se sentían más cómodos durante las clases cuando se tenía en cuenta su lengua materna (véase la figura 2, preguntas 4, 5, 6 y 10). Existen resultados similares en cuanto a las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la translengua en el estudio realizado por Valdiviezo (2019, p. 40) donde la mayoría de los estudiantes (80 %) están a favor del uso de la lengua materna durante las clases de inglés ya que la utilizan para diversos fines.

Sobre la pregunta relacionada con el uso exclusivo del inglés y la contradicción encontrada, se hizo una aclaración oral a los estudiantes y la mayoría de ellos (20) dijeron que habían entendido mal la pregunta y que estaban de acuerdo con el uso positivo de la translengua. Esto ocurrió a pesar de la validación de las preguntas. Por tanto, los resultados confirman los datos cuantitativos sobre la posible utilidad de la translengua en la competencia lectora oral de los alumnos y durante las clases de inglés en general. Sin embargo, pueden existir actitudes contrarias cuando se utiliza la translengua durante las clases, por ejemplo, Fallas y Dillard-Paltrineri (2015) realizaron una búsqueda en un contexto de lengua extranjera. Encontraron que la mayoría de los participantes creían que la translengua es un enfoque ineficaz, ya que "crea un hábito de pereza por parte de los alumnos, y consiste únicamente en traducir de ida y vuelta de la L1 a la L2" (p. 324). Sin embargo, también reconocieron que la mezcla de L1 y L2 es un proceso natural.

Como expresa Yilmaz (2019), la translengua permite "a los profesores aumentar la comprensión y el compromiso de los alumnos creando zonas ricas en desarrollo" (p. 9). Además, el uso de la translengua como estrategia produce "experiencias positivas que no habrían sido posibles a través de los enfoques tradicionales de enseñanza de idiomas" (Makalela, 2015b, p. 21). Esto también lo confirma Makalela (2015a, p. 215), que descubrió que la ruptura de las fronteras entre las lenguas proporciona a los alumnos una experiencia escolar positiva. En definitiva, se puede afirmar que el translenguaje podría ser una herramienta útil que se puede utilizar en un contexto de lengua extranjera, ya que puede ayudar a mejorar las habilidades de los estudiantes, y los estudiantes y el profesor tuvieron experiencias positivas al utilizarlo en las clases. Los estudiantes no son recipientes vacíos, no están aprendiendo desde cero, y cuando el translenguaje se utiliza con un propósito, es probable que tenga efectos beneficiosos en el aprendizaje y las experiencias de los estudiantes. Como afirman Cenoz y Gorter (2020), "la idea clave es que no se sustituye una lengua por otra. El translenguaje pedagógico tiene como objetivo el desarrollo de las lenguas escolares y de los contenidos académicos" (p. 8).

El propósito del translenguaje pedagógico es servir como un dispositivo de andamiaje para "ayudar a los estudiantes durante una fase de transición mientras añaden y se apropian de



las características necesarias que se requieren para completar la tarea académica en una o más lenguas nombradas" (García y Wei, 2018, p. 4). Además, algunos autores declaran que "la alternancia, la integración y el uso flexible de las lenguas han demostrado ser beneficiosos para el aprendizaje de idiomas, especialmente en las etapas iniciales" (Portolés y Martí, 2016, p.66; García y Wei, 2014, p. 36). "El translenguaje se practica como una estrategia co-construida para potenciar, y sacude el estereotipo monoglósico de la enseñanza de lenguas extranjeras" (Wang, 2016, p. 148). Facilita la comprensión y permite a los bilingües emergentes abordar tareas académicas exigentes en una lengua que aún están desarrollando (Celic y Seltzer, 2013, p. 5).

No obstante, una de las limitaciones de este estudio fue el tiempo ya que se realizó durante una unidad, y en la situación ideal se estudiaría todo un curso escolar como han hecho otros estudios como el de Makalela (2015a, p. 205). Otra limitación fue la ausencia de un grupo de control y la imposibilidad de tener en cuenta diferentes variables que también podrían haber influido en los resultados. Las clases en línea representan también una limitación ya que es la primera vez que se realiza esta modalidad en las instituciones educativas ecuatorianas debido a la pandemia de Covid-19.

## 6. Conclusiones

Tras determinar la fiabilidad de los datos obtenidos en relación con la competencia lectora oral de los alumnos, se puede afirmar que el translenguaje mejoró esta habilidad en los alumnos tras aplicarlo durante 6 semanas. Además, los alumnos y el profesor que participaron en este estudio tuvieron experiencias y percepciones positivas tras la aplicación de este enfoque. Como afirma Wei (2017), el translenguaje "es poderoso y transformador cuando somos conscientes de que lo que hacemos está capacitando y empoderando a nuestros alumnos. Con esta conciencia, podemos entonces empezar a hacerlo de forma consciente, con un propósito, como una herramienta pedagógica eficaz para el aprendizaje" (p.3). El translenguaje puede ser una herramienta útil durante las clases porque no sólo se centra en el aprendizaje de contenidos, sino que también tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, los valora y los utiliza para aprender una nueva lengua.

Además, el enfoque que los profesores decidan aplicar en las clases debe estar fuertemente influenciado por los contextos específicos, no sólo del entorno y la institución educativa, sino también por los contextos de los estudiantes y sus conocimientos. No existe una estrategia ideal para enseñar, sin embargo, se han probado varias metodologías y han demostrado su eficacia, una de ellas podría ser el translenguaje ya que, como se ha dicho anteriormente, no perjudica las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de un idioma si se implementa correctamente (Nagy, 2018, p. 50).

Otros estudios podrían incorporar un grupo de control y un grupo experimental para obtener resultados más válidos sobre la utilidad del translenguaje y tener en cuenta variables como el nivel económico de los alumnos, la formación del profesorado o la ubicación geográfica del centro, que pueden influir en los resultados. Para obtener la validez externa, habría que incluir a más participantes en el estudio con el fin de generalizar los resultados. Asimismo, más investigaciones podrían centrarse en diferentes habilidades, ya que "el translenguaje puede implementarse en una amplia gama de actividades para practicar diversas habilidades lingüísticas como hablar, escribir, leer o escuchar" (Nagy, 2018, p. 47). Debería haber más estudios sobre translanguaging que se centren en las aulas de lenguas extranjeras.



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

## Bibliografía

- Adinolfi, L., & Astruc, L. (2017). An exploratory study of translanguaging practices in an online beginner-level foreign language classroom. *CercleS*, 7(1), 185 – 204. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0008>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, (2), 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Carroll, K., & Sambolín, A. (2016). Using university students' L1 as a resource: Translanguaging in a Puerto Rican ESL classroom. *Bilingual Research Journal*, 39(3-4), 248 – 262. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1240114>
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). Translanguaging: a Cuny-Nysieb Guide for Educators. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Celic, C., & Seltzer, K. (2016). El translenguar: una guía de Cuny-Nysieb para Educadores. Versión abreviada en español. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/09/La-Guia-del-Translenguar-En-Espanol-Setiembre-2016.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103 – 115. <https://www.jstor.org/stable/25612290>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Dahlberg, A. (2017). Translanguaging as a scaffolding structure in a multilingual group studying English in Sweden [Bachelor's dissertation, University of Gävle Swedish] <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1083686&dswid=-1342>
- Esquinca, A., Araujo, B., & de la Piedra, M. (2014). Meaning making and Translanguaging in a two-way dual-language program on the U.S –Mexico Border. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(2), 164 – 181. <http://www.tandfonline.com/loi/ubrj20>
- Fallas, C., & Dillard-Paltrineri, E. (2015). Professors' and Students' Conflicting Beliefs about Translanguaging in the EFL Classroom: Dismantling the Monolingual Bias. *Revista de Lenguas Modernas*, (23), 301-328. 10.15517/rlm.v0i23.22355
- Flores, N., & García, O. (2013). Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/01/linguistic-third-spaces-in-education.pdf>



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

- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N., Carozza, N., Wilkinson, C., Woton, C., & Vasic, J. (2020). "English-only is not the way to go": Teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English Program at a Canadian University. *Tesol Quarterly*, 54(2), 980 – 1009. <https://doi.org/10.1002/tesq.584>
- García, O. (2020). Translanguaging and latinx bilingual readers. *The Reading Teacher*, 73(5), 557-562. <https://doi.org/10.1002/trtr.1883>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., & Wei, L. (2018). *Translanguaging*. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 1- 7. [10.1002/9781405198431.wbeal1488](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488)
- Hungwe, V. (2019). Using translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year students. *Reading & Writing – Journal of the Reading Association of South Africa*, 10(1), e1-e9. <https://doi.org/10.4102/rw.v10i1.216>
- Infante, P., & Licona, P. (2018). Translanguaging as pedagogy: developing learner scientific discursive practices in a bilingual middle school science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526885>
- Lasagabaster, D., & García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school/ Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(3), 557 – 572. [10.1080/11356405.2014.973671](https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671)
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Education Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641 – 654. [10.1080/13803611.2012.718488](https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488)
- Licona, R., & Gregory, J. (2019). Translanguaging in a middle school science classroom: constructing scientific arguments in English and Spanish. *Cultural Studies of Science Education*. 15, 485 – 510. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09946-7>
- Machado, J. (2019, December). Ecuador tiene el peor nivel de inglés de América Latina. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/idioma-ingles-estudiantes-convenio-educacion-profesores/>
- Makalela, L. (2015a). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29(3), 200 – 217. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2014.994524>
- Makalela, L. (2015b). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam*, 31(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.5785/31-1-628>
- Nagy, T. (2018). On Translanguaging and its role in Foreign Language Teaching, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10(2), 41-53. <https://doi.org/10.2478/ausp-2018-0012>
- Nielsen, J. (2018). Foreign students and their learning Spanish process: first hint of translanguaging. *Alfa: Revista de Lingüística (São José Rio Preto)*, 62(1), 53 – 71. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-3>



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

- Nikula, T., & Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿Puedo Hablar en Español?" A Reflection on Plurilingualism and Translanguaging Practices in EFL. *Issues Teach. Prof. Dev*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Pacheco, M., & Miller, M. (2016). Making Meaning through translanguaging in the Literacy Classroom. *The Reading Teacher*, 69(5), 533 - 537. <https://www.jstor.org/stable/44002002>
- Palmer, D., Martínez, R., Mateus, S., & Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: toward a vision for translanguaging pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3), 757- 772. [10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x)
- Portolés, L., & Martí, O. (2016). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 61 - 77. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.698>
- Valdiviezo, E. (2019). *The Effects of the Integration of Translanguaging as a Pedagogical Strategy in the EFL University Classroom* [Master's thesis, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/32882>
- Wang, D. (2016). Translanguaging In Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138 - 149. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>
- Wei, L. (2017). Translanguaging and the Goal of TESOL. <https://www.tesol.org/docs/default-source/ppt/li-wei.pdf>
- Yilmaz, T. (2019). Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students. *International Journal of Multilingualism*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1640705>



## Autora

**THALÍA PÁNCHEZ-JIMÉNEZ** obtuvo su maestría en Pedagogía de la Lengua Extranjera Inglesa en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador) en 2021. Obtuvo el título de licenciada en Nutrición Humana en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en 2017.

Actualmente es profesora de inglés en el colegio privado Ferenc Botar Kendur. También es profesora online en International Schooling, que se encuentra en Singapur. Imparte diferentes asignaturas como Lengua y Literatura, Inglés II, Inglés III. También es traductora de cartas en Wayne Translator Group desde hace dos años.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 57-73, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3041>





REVISTA

# CÁTEDRA

## Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo

### *Self-regulation of learning in university students: a descriptive study*

Pablo Burbano-Larrea

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[pdburbano@uce.edu.ec](mailto:pdburbano@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4476-9407>

Mirian Basantes-Vásquez

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[msbasantes@uce.edu.ec](mailto:msbasantes@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-5960-312X>

Isabel Ruiz-Lapuerta

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[ipruiz@uce.edu.ec](mailto:ipruiz@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-0226-729X>

(Recibido: 09/06/2021; Aceptado: 15/06/2021/ Versión final recibida: 15/08/2021)

Cita del artículo: Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M. y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación de los Aprendizajes en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 4(3), 74-92.

### Resumen

Entre las capacidades fundamentales con las que debe contar el ser humano para alcanzar un desarrollo exitoso a nivel personal, académico y profesional se encuentra la autorregulación del aprendizaje. Gestionar los recursos y estrategias en los procesos de construcción del conocimiento resulta indispensable. Solo de esa manera se puede planificar, ejecutar, monitorear y evaluar los desempeños y los resultados formativos orientados a las metas. El objetivo del presente trabajo fue determinar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador. Esta investigación se desarrolló desde un



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

enfoque cuantitativo y un nivel descriptivo, siendo un estudio de tipo trasversal. Los hallazgos encontrados permitieron concluir que dicho grupo de investigación presentan en su mayoría niveles bajos y medio bajos de autorregulación general. La autorregulación del aprendizaje presenta los siguientes factores: planificación, gestión de la cognición, gestión de la motivación, evaluación de la comprensión y gestión del contexto. En cada uno de ellos se pudo identificar niveles: bajos y medios bajos entre los estudiantes. Se encontraron resultados similares en el análisis por sexo y por nivel de formación. Al contrastar estos resultados con otros estudios se observó coincidencias y contradicciones. Lo cual señala la necesidad de profundizar la investigación de esta variable. Se sugiere generar innovaciones curriculares en la educación universitaria que permitan el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes a lo largo de su formación profesional.

## Palabras clave

Autorregulación del aprendizaje, gestión de la cognición, gestión del contexto, estudiantes universitarios, evaluación de la comprensión, planificación, gestión de la motivación.

## Summary

Among the fundamental capacities that the human being must have to achieve successful development at a personal, academic and professional level is the self-regulation of learning. Managing resources and strategies in knowledge construction processes is essential. Only in this way can goal-oriented performance and training results be planned, executed, monitored and evaluated. Within this order of ideas, the objective of this work was to determine the self-regulation of learning in students of the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences, of the Central University of Ecuador. It was developed from a quantitative approach and a descriptive level, being a cross-sectional study. The discoveries found allowed us to conclude that those research group mostly present low and medium-low levels of self-regulation, with similar results in the analysis by sex and by level of training. Likewise, it was possible to identify that the levels: low and medium low are prevalent among students in the various factors of this variable. Being these: planning, cognition management, motivation management, understanding assessment and context management. When contrasting these results with other studies, coincidences and contradictions were observed. This indicates the need to deepen the investigation of this variable. It is suggested to generate curricular innovations in university education that allow the development of self-regulation of learning throughout their professional training.

## Keywords

Self-regulation of learning, cognitive management, context management, university students, comprehension assessment, planning, motivation management.

## 1. Introducción

Sin duda en todo proceso académico el principal protagonista es y debe ser el estudiante. La construcción y adquisición de saberes por parte del sujeto que aprende son la razón de ser de la educación. De allí la importancia de estudiar las variables que intervienen en la consecución de las metas de aprendizaje. En la educación superior o universitaria el interés investigativo se enfoca en los mismos aspectos. Aún más, considerando la trascendencia de alcanzar un aprendizaje sólido que se reflejará en el ejercicio profesional. “los actuales desafíos demandados a la formación en educación superior exigen situar el foco en la evidencia de logro de aprendizaje en estudiantes” (García-Gajardo, Fonseca-Grandón y Concha-Gfell, 2015, p. 2).



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

Rosário y sus colaboradores (2014, pp. 782-783) señalan que no se puede atribuir a la inteligencia las diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se identifican factores cognitivos, motivacionales y conductuales. Está claro cada vez más que el estudiante tiene un rol fundamental en su propio proceso de aprendizaje. El estudio de la autorregulación en relación con otras variables es fundamental para comprender el fenómeno del aprendizaje. En ese contexto y como uno de los elementos claves que participan en el proceso educativo del estudiante se encuentra la autorregulación de los aprendizajes.

Este constructo se define como el conjunto de estrategias que posee el sujeto que le permiten planificar, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje. El presente estudio tiene como objetivo establecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior.

El desempeño académico y la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes en formación docente, es una constante preocupación de las instituciones de educación superior. Lo cual motiva la investigación de las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, y describir los niveles con los que cuentan los estudiantes en cada una de ellas.

La teoría señala que la autorregulación del aprendizaje se constituye en un importante mecanismo que permite anticipar el éxito académico entre los estudiantes. Según mencionan Hernández-Barrios y Camargo-Uribe (2017) “su relevancia radica en que constituye una de las mejores variables predictoras del rendimiento académico” (p. 147). Los estudiantes que tienen altos niveles en el uso de diversas estrategias de autorregulación obtienen mejores resultados. Gaeta-González (2006) señalan que “el que los alumnos sean participantes activos de su propio aprendizaje y puedan llegar a aprender de forma autónoma y autorregulada se considera como un aspecto fundamental del óptimo aprendizaje” (p. 2).

Otra importante motivación tanto de autoridades como docentes es ofrecer una formación integral que dote a los futuros profesionales no solo de conocimiento sino de múltiples competencias. Es importante considerar “las exigencias del contexto nacional e internacional de formar recursos humanos que se encuentren preparados para enfrentar las nuevas necesidades del mercado laboral y el contexto globalizado y multicultural de nuestras sociedades, implican una educación integral” (Luy-Montejo, 2019, p. 354). Entre ellas las capacidades de gestionar sus procesos de aprendizaje será clave en el éxito laboral, en un entorno que exige estar permanentemente actualizado. El contar con autorregulación de los aprendizajes es evidencia de disciplina y control de la conducta y la cognición, esto es característico de profesionales responsables y comprometidos.

Abordar este tema de investigación permite enriquecer el conocimiento científico basado en evidencias en estudiantes universitarios. Identificar ¿Qué nivel de autorregulación del aprendizaje tienen los estudiantes? ¿Existen diferencias en esta variable entre hombres y mujeres? ¿Qué niveles presentan los cinco factores de autorregulación del aprendizaje? permitirá orientar esfuerzos acciones de fortalecimiento en los planes de formación de los futuros docentes. Como lo manifiesta Hernández-Barrios y Camargo-Uribe (2017) “esta información es de central importancia al momento de diseñar e implementar planes, programas y acciones en los escenarios formativos que contribuyan al avance de los estudiantes en sus estudios académicos” (p. 156).

Existe escasa información sobre la autorregulación en educación superior en el contexto ecuatoriano. La Pandemia causada por el COVID-19, con el consecuente confinamiento y la falta de instrumentos adaptados al contexto ecuatoriano, se identifican como obstáculos en



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

este estudio. Dichos desafíos fueron superados con el apoyo institucional y de los participantes.

El presente artículo está estructurado de la siguiente manera, en la sección 2, la revisión de la literatura; es decir los contenidos relacionados con la autorregulación del aprendizaje. La sección 3 se refiere a los métodos y materiales utilizados en la presente investigación, además se contrastó con investigaciones realizadas por otros autores. En la sección 4 se detallan los hallazgos encontrados después de la aplicación del instrumento respectivo. En la sección 5 se detalla la discusión de resultados y en la sección 6 se describen las conclusiones pertinentes.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 El aprendizaje

El aprendizaje ha sido definido desde diferentes teorías, así por ejemplo desde el Conductismo “se entiende al aprendizaje como aquellos cambios que se producen en la conducta de las personas en respuesta al ambiente” (Prados, Reyna y Rey, 2014, p. 21). Así desde el constructivismo social, se le considera como “la internalización de conocimientos o habilidades por medio de la experiencia, el ejercicio o el estudio, y constituye un proceso esencial para integrarnos en la sociedad desde los primeros años de vida” (Catuara, 2018, p. 73).

El aprendizaje es un proceso permanente en el ser humano, no se desarrolla únicamente en la infancia, sino que está presente en todo el ciclo de vida. En el transcurrir evolutivo, la persona realiza cambios importantes que le permite integrarse al contexto en donde se desenvuelve.

### 2.2 Autorregulación

La autorregulación es la capacidad de un individuo para controlar y manejar su propia conducta. Es así como “implica la modulación del pensamiento, la motivación, la atención y la conducta, mediante la utilización deliberada o automatizada de mecanismos específicos y de estrategias de apoyo” (González, 2001, p. 1). Por lo que le posibilita a la persona guiar su actuación orientada hacia las metas, a lo largo del tiempo y en diversos contextos.

La persona, en cada momento de su vida planifica, ejecuta y evalúa acciones que le ayudan a cumplir determinados objetivos de una manera eficiente. A este proceso se le conoce con el nombre de autorregulación.

La autorregulación es, según Panadero y Alonso-Tapia (2014) “el control que una persona ejecuta sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación mediante estrategias personales para alcanzar un objetivo de aprendizaje establecido” (p. 451). Es decir que todos los seres humanos pueden realizar acciones en el plano cognitivo, actitudinal y comportamental para alcanzar los objetivos que se hayan propuesto.

### 2.3 Autorregulación del aprendizaje

La acción educativa asume la educabilidad del discente, su enseñanza y guía hacia la adquisición de habilidades y competencias que garanticen su adecuado desarrollo, autorrealización personal y profesional. Al respecto López (1992), indica “es importante proporcionar al estudiante estrategias y métodos que desarrollen en él autorregulación y autocontrol” (p. 111). El desarrollo de tales capacidades brinda coherencia entre la conducta y el pensamiento; es decir, la persona dispone de las facultades que permiten



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

reflexionar su accionar, y en caso de requerir mejora esta posee las acciones necesarias para corregirla.

El término autorregulación del aprendizaje data de “principios de la década de los sesenta” (González, 2001, p. 4). Emerge a través de cuestionamientos sobre la adquisición, apropiación del conocimiento, y la autonomía que poseen los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Según Kauffman et. al (2006), tiene sus “inicios desde la psicología cognitiva, cuyo origen se remonta a la teoría del aprendizaje cognitivo social propuesto por Bandura, asigna relevancia al Determinismo Recíproco” sugiriendo que el aprendizaje es el resultado de factores personales, ambientales y de comportamiento (p. 1063).

Kaufmann et. al (2006) señala “en 1980 Albert Bandura, en su Teoría del Aprendizaje Social, introduce el concepto de aprendizaje autorregulado, que es aplicado en todas las actividades del ser humano, pero específicamente en el contexto educativo” (p. 1063). El autor apoya la postura de Bandura y considera que la autorregulación es un proceso que tiene influencia social. Es a partir de varias investigaciones, que surgen las concepciones actuales de la autorregulación en el aprendizaje.

González señala que el interés inicial de Bandura se centró en el autocontrol, entendido como la capacidad para ejercer su dominio sobre las propias acciones en ausencia de limitaciones externas inmediatas. Más adelante el autor introdujo el término autorregulación. Este implicaba el establecimiento de una meta previa, la presencia de la autoevaluación y la administración de autorrefuerzo, además de la ejecución de la respuesta aprendida. Finalmente resaltó el papel de la autoeficacia definida como la autoconvicción de que se puede ejecutar con éxito la conducta requerida para producir ciertos resultados. (González, 2011, pp. 3-4).

Zimmerman y Martínez-Pons (1998) expresaron que la autorregulación del aprendizaje deriva de la actividad metacognitiva, motivada y conductualmente activa de los estudiantes como participantes de sus propios procesos de aprendizaje. Estos autores señalaron que:

En términos de los procesos metacognoscitivos, los aprendices autorregulados planifican y organizan sus actividades de aprendizaje y se autoevalúan durante este proceso. Desde el punto de vista motivacional, se perciben a sí mismos como autoeficaces, autónomos y motivados intrínsecamente. Desde la perspectiva de su comportamiento, seleccionan, estructuran y crean ambientes sociales y físicos que potencian su proceso de aprendizaje. (p. 284).

Es decir, los estudiantes autorregulados toman decisiones y utilizan los métodos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se establecen. Los estudiantes al encontrarse motivados son eficaces en el momento de cumplir con una tarea hasta alcanzar las metas que se han planteado.

Desde una perspectiva amplia, la autorregulación es el proceso que permite desarrollar estrategias para el cumplimiento de objetivos o tareas, de hecho, Zimmerman (2008), considera que “es un proceso proactivo que los estudiantes utilizan para adquirir habilidades académicas, como establecer metas, seleccionar e implementar estrategias y autocontrolar la efectividad de uno mismo” (p. 166). Por lo que se afirma que el educando desarrolla procesos cognitivos para conseguir su éxito académico.

Castro-Pereira señala que la capacidad de autorregulación no es innata, debe ser desarrollada. Se ha de facultar al sujeto de medios que permitan la identificación de la madurez, la motivación, los factores psico-sociales o procesos intrapersonales e



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



interpersonales que influyen en su conducta. (Castro-Pereira, 1989, pp. 92-93). Un estudiante autorregulado que participa en su propio aprendizaje se considera un estudiante competente.

Ciertamente, el sujeto de educación se encuentra en una constante interacción con el contexto e información que le rodea. De ahí que, Pintrich supone que:

*Learners are assumed to actively construct their own meanings, goals, and strategies from the information available in the external environment as well as information in their own minds (the internal environment). Learners are not just passive recipients of information from teachers, parents, or other adults, but rather active, constructive meaning makers as they go about learning.* [Los alumnos construyen activamente sus propios significados, objetivos y estrategias a partir de la información disponible en el entorno externo, así como de la información en sus propias mentes (el entorno interno). Los estudiantes no son sólo pasivos receptores de información de maestros, padres u otros adultos, sino más bien creadores de significados activos y constructivos a medida que avanzan en el aprendizaje.] (Pintrich, 2000, p. 452).

De modo que, la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo, en el cual “los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos”. (Rosário, et al, 2010, p. 829). Biggs señala que los alumnos aprenden con mayor facilidad cuando son influenciados por lo que ellos quieren aprender. Los motivos para realizar una tarea concreta de aprendizaje determinan las estrategias a utilizar, y éstas los resultados del aprendizaje (Biggs, 1993, pp. 5-8).

Al respecto Boekaerts y Corno refieren que “*there are no direct linkages between achievement and personal or contextual characteristics; achievement effects are mediated by the self-regulatory activities that students engage to reach learning and performance goals*”. [No existen vínculos directos entre el logro y las características personales o contextuales; los efectos del rendimiento están mediados por las actividades de autorregulación que los estudiantes realizan para alcanzar las metas de aprendizaje y desempeño] (Boekaerts y Corno, 2005, p. 201). De modo que los educandos procuran completar una tarea planificando qué estrategias van a utilizar.

No obstante, el estudiante no es un nato regulador de su aprendizaje o experto en estrategias por lo que su éxito académico se podría ver frustrado. “Lo que identifica como autorregulador de su aprendizaje a un individuo no es tanto la utilización aislada de estrategias de aprendizaje, sino su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto de aprendizaje.” (Bandura, et al, 2001, p. 187).

El aprendizaje académico autorregulado surge, según Zimmerman (2001) a mediados de los ochenta. Con el propósito de responder a la cuestión de cómo los estudiantes llegan a dominar sus propios procesos de aprendizaje. La autorregulación del aprendizaje se refiere al “proceso auto-directivo por el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en destrezas académicas relacionadas con las tareas de aprendizaje” (p. 12).

Zimmerman y Schunk se refieren al proceso por el cual los estudiantes se activan personalmente y sostienen cogniciones, afectos y conductas que son sistemáticamente orientadas hacia el logro de objetivos de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2011, p. 11).



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



Al establecer objetivos de aprendizaje, los estudiantes crean un proceso cíclico de auto-orientación por el cual monitorean la efectividad de las estrategias y adaptan su trabajo de acuerdo con sus resultados.

Para propósitos de esta investigación se entiende a la autorregulación del aprendizaje como un proceso cognitivo. Este facilita la adquisición de conocimientos por medio de la aplicación intencional de estrategias metacognitivas, que tienen como propósito el formar estudiantes autónomos y motivados en su proceso de aprendizaje.

Panadero y Alonso-Tapia recalcan la importancia de las fases de la autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman. Siendo las mismas la planificación, ejecución y la autorreflexión. (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, pp. 451-452).

Zimmerman y Schunk señalan que el aprendizaje autorregulado es un medio efectivo para mejorar el desempeño estudiantil, además que los estudiantes se autorregulan en procesos que consolidan su aprendizaje de manera efectiva. Así, se asume que los estudiantes:

- Implementan estrategias efectivas de aprendizaje tales como la organización del material, la toma de notas o el repaso;
- Plantean objetivos claros de aprendizaje;
- Monitorean y evalúan el progreso de su aprendizaje en relación con los objetivos establecidos;
- Cambian los entornos donde estudian a fin de que provean un ambiente favorable y productivo para aprender;
- Son capaces de mantener un sentido de autoeficacia para aprender;
- Buscan ayuda o asistencia cuando lo requieren;
- Ejercen esfuerzo y persistencia durante el proceso de aprendizaje;
- Ajustan sus estrategias cuando es necesario; y
- Establecen nuevos objetivos cuando alcanzan alguno de ellos (Zimmerman y Schunk, 2011, pp. 10-12).

En esta revisión se puede apreciar que un aspecto crítico de la autorregulación del aprendizaje es que los estudiantes tengan opciones disponibles para tomar decisiones sobre la tarea. Las tareas requieren que parte de sus componentes sean regulados externamente (por el profesor u otro estudiante más avanzado) y otros por ellos mismos. Del mismo modo, Pintrich postula una perspectiva socio-cognoscitiva que propone una estructura de la autorregulación del aprendizaje, que sistematiza en cuatro fases (planificación, supervisión, revisión y valoración) y, al mismo tiempo, en cinco áreas (cognitiva, afectivo motivacional, comportamental y contextual). Ayudando a la integración de los subprocesos implicados en la autorregulación que se interrelacionan unos con otros y se ejecutan diferencialmente en función de los cuatro momentos del proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000, pp. 451-453). Las fases mencionadas, representan para Pintrich una secuencia general, pero según Cruz, et al. (2017), afirma que “no necesariamente se presentan en ese orden, sino que tales fases pueden manifestarse de manera dinámica o simultánea” (p. 1).

Los diferentes modelos de autorregulación del aprendizaje proponen distintas herramientas de evaluación sobre la autorregulación del aprendizaje, uno de ellos el ARATEX-R. El cual pretende determinar las “estrategias generales de autorregulación, el cuestionario está centrado en la lectura de textos, una de las actividades más frecuentes en la vida de los alumnos universitarios.” (Nuñez et. al, 2015, p. 10). El instrumento abarca factores de primer orden; encargados de abordar lo intrínseco y extrínseco de la persona.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

El ARATEX-R presenta cinco factores de autorregulación del aprendizaje: 1) gestión de la planificación, 2) gestión de la cognición, 3) gestión de la motivación, 4) evaluación de la comprensión y 5) gestión del contexto. Si bien existen diferentes modelos para explicar y conceptualizar este proceso, todos tienen rasgos y características similares, los factores presentados a continuación guardan lo sustancial de los postulados expresados por Pintrich y Zimmerman.

El primer factor gestión de la planificación, según Pintrich, “establece los objetivos, así como la activación de las percepciones y el conocimiento de la tarea y el contexto del yo en relación con la tarea” (Pintrich, 2000, p. 3). El segundo factor gestión de la cognición o seguimiento se refiere a varios “procesos de seguimiento que representan la conciencia metacognitiva de diferentes aspectos del yo o la tarea y el contexto” (Pintrich, 2000, p.3). Es decir, este factor busca que los procesos cognitivos superiores se dispongan en funcionamiento para un mejor resultado en la ejecución de la tarea.

El tercer factor gestión de la motivación o control - regulación según Pintrich alude que el sujeto debe implicar esfuerzos para controlar y regular diferentes aspectos del yo o la tarea y el contexto. Por su parte Zimmerman incluye al factor motivacional dentro de la etapa de planificación. Si bien este factor se encuentra en distintas etapas los autores coinciden en la importancia de la motivación del sujeto para el alcance de los objetivos propuestos al inicio de la tarea.

Finalmente, los factores cuatro y cinco denominados: evaluación de la comprensión y gestión del contexto se encuentran inmersos en la etapa de reacción y reflexión según lo expuesto por Pintrich y autorreflexión postulada por Zimmerman. Estas tratan de los “varios tipos de reacciones y reflexiones sobre el yo y la tarea o contexto.” (Pintrich, 2000, p.3) en estas el aprendiz debe analizar los resultados obtenidos y las posibles mejoras que puede realizar a futuro en caso de no alcanzar su objetivo inicial.

### 3. Métodos y materiales

Este estudio se encuadró en un enfoque cuantitativo de investigación, considerando que tanto el instrumento de recolección de datos ARATEX-R presenta los resultados en valores numéricos. Así como el procesamiento y análisis de dichos datos se realizó mediante procedimientos estadísticos. La técnica de muestreo pretendió generalizar los resultados a toda la población de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

El nivel de esta investigación correspondió al descriptivo, al presentar el nivel general de autorregulación del aprendizaje, los niveles en cada uno de los cinco factores parte de esta variable, así como la distribución por sexo y por unidad de formación. Los resultados se presentaron mediante frecuencias y porcentajes, comparándolos con los hallazgos de otros estudios. El estudio fue de tipo trasversal, en este caso la aplicación del instrumento se ejecutó entre los meses de junio y julio del 2020.

La población de estudio correspondió a 4199 estudiantes de la modalidad presencial legalmente matriculados entre primer y noveno semestre de diez carreras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador. Mediante muestreo probabilístico aleatorio simple, otorgando la posibilidad de participar a todos los elementos de la población, disminuyendo la intervención de variables extrañas que pudieran incidir en los resultados.

Se aplicó la fórmula correspondiente y la ejecución de las operaciones señaladas en la ecuación 1, con un 5 % de error y 95 % de confiabilidad, se obtuvo la necesidad de contar con 352 participantes. Considerando la situación de cuarentena producido por la crisis



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

sanitaria ocasionada por el Covid-19, se realizó la aplicación del instrumento de manera virtual, lo que produjo un importante incremento en el número final de participantes. Tras la depuración de los datos y un análisis de estratificación, para mantener constante la distribución de resultados por carrera, sexo y unidad de formación. Finalmente se trabajó con una muestra participante de 1576 estudiantes, que accedieron a dar el correspondiente asentimiento informado.

$$\frac{k^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2(N - 1)) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

Ecuación 1

Donde:

K: Corresponde al nivel de confianza 95%, 1.96

p: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio, 0.5

q: s la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es 1-p, 0.5

e: el error aceptable 5 %

N: es el tamaño de la población o universo, 4199

La técnica usada fue la encuesta mediante la aplicación del cuestionario ARATEX-R, este instrumento presenta 20 ítems que permiten establecer 5 factores de autorregulación del aprendizaje y un puntaje general de dicha variable. El instrumento se rediseñó de manera digital y se realizó su aplicación mediante la herramienta *Google forms*, enviando el enlace a los correos electrónicos institucionales de los estudiantes. Para establecer la confiabilidad de este instrumento se realizó un estudio piloto a cuyos resultados se les aplicó el estadístico alfa de Cronbach de donde se obtuvo un puntaje de 0.931 el mismo que indica alta confiabilidad.

Se tabuló los resultados obtenidos de manera automática en la misma herramienta informática y se procedió a exportar los mismos a una hoja de cálculo de Excel. Tras una primera depuración, finalmente se realizó los análisis estadísticos requeridos en el SPSS.

Considerando que el coeficiente de asimetría donde los valores en todos los casos se encuentran inferiores y distantes de cero. Y las diferencias entre la media, moda y mediana son mayores, la distribución no se ajusta a la normalidad. En consecuencia, no se pudo realizar una categorización de los puntajes mediante valores z, generando puntos de corte en base a desviaciones típicas.

Se procedió a transformar los puntajes directos en percentiles, se determinó cinco puntos de corte en la distribución de cada uno de los factores. Se estableció los niveles: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto, en cuatro de los factores de la variable (planificación, gestión de la cognición, gestión de la motivación y evaluación de la comprensión), así como en el puntaje general de la variable. En el factor gestión del contexto por las características de la distribución de resultados solo fue posible generar tres niveles: bajo, medio y alto.

## 4. Resultados

Sobre la autorregulación del aprendizaje de manera general. Se encontró que el 27.0 % equivalente a 425 estudiantes se ubican en el nivel bajo. El 20.4 % es decir 321 estudiantes en el nivel medio bajo. 29.8 % correspondientes a 470 estudiantes en el nivel medio. El 14.8 % es decir 233 estudiantes en el nivel medio alto. Y apenas el 8.1 % ósea 127 estudiantes se



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

ubican en el nivel alto. Los estudiantes en su mayoría no cuentan con el conjunto de estrategias adecuadamente desarrolladas que les permita planificar, monitorear y evaluar sus procesos de formación para la consecución de metas académicas. Evidenciando limitaciones en la motivación en el logro de tareas y manejo de los elementos del contexto de aprendizaje.

Los resultados en los niveles de autorregulación del aprendizaje por sexo. Se encontró entre las mujeres que el 26.7 % equivalente a 278 estudiantes se ubican en el nivel bajo. El 20.6 % es decir 214 estudiantes en el nivel medio bajo. 29.7 % correspondientes a 309 estudiantes en el nivel medio. El 14.8 % es decir 154 estudiantes en el nivel medio alto. Y apenas el 8.3 % ósea 86 estudiantes se ubican en el nivel alto. Dando un total de 1041 mujeres.

En los hombres se halló que el 27.5 % equivalente a 147 estudiantes se ubican en el nivel bajo. El 20 % es decir 107 estudiantes en el nivel medio bajo. 30.1 % correspondientes a 161 estudiantes en el nivel medio. El 14.8 % es decir 79 estudiantes en el nivel medio alto. Y apenas el 7.7 % ósea 41 estudiantes se ubican en el nivel alto. Dando un total de 535 hombres. No existe diferencia en los resultados de hombres y mujeres entre los estudiantes participantes con relación a los resultados generales de grupo.

El Cuadro 1 presenta los resultados de autorregulación del aprendizaje por unidades de formación de las carreras de educación. La unidad básica está conformada por estudiantes entre primer y tercer semestre, donde un 46 % de los mismos presentan niveles bajos o medio bajos. La unidad profesional está integrada por estudiantes entre cuarto y octavo semestre, en la cual un 48 % de participantes se ubican entre los niveles: bajos y medios bajos. Los estudiantes de noveno semestre forman parte de la unidad de titulación, donde el 49 % se ubican en los niveles: bajo y medio bajo. Estos hallazgos muestran coincidencia en que la mayoría de la muestra se ubica en este nivel, independientemente de la unidad de formación a la que formen parte.

NIVEL	BASICO		PROFESIONAL		TITULACIÓN	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Bajo	155	25	212	28	58	30
Medio bajo	128	21	157	20	36	19
Medio	197	32	227	30	46	24
Medio alto	89	14	115	15	29	15
Alto	46	7	56	7	25	13
<b>Total</b>	<b>615</b>	<b>100</b>	<b>767</b>	<b>100</b>	<b>194</b>	<b>100</b>

Cuadro 1. Nivel de Autorregulación de los Aprendizaje por Unidad de Formación. Cuestionario ARATEX-R

En relación con la planificación como factor de la autorregulación del aprendizaje, el Cuadro 2 muestra que el 20.9 % presentan niveles: medio alto y alto. Observando habilidades de establecimiento de objetivos y estructuración de un plan de acción para alcanzar los resultados de aprendizaje y la adquisición de conocimiento en las diferentes cátedras en su proceso de formación. El 32.7 % de los participantes presentan nivel medio en el factor planificación de la variable estudiada. El 46.3 % se agrupan entre los niveles medio bajo y bajo, evidenciando que se cuentan limitadas destrezas de organización de las secuencias de acciones y procedimientos que les permitan alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.



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

<b>NIVEL</b>	<b>fi</b>	<b>hi %</b>
Bajo	492	31.2
Medio bajo	238	15.1
Medio	516	32.7
Medio alto	169	10.7
Alto	161	10.2
<b>Total</b>	<b>1576</b>	<b>100.0</b>

Cuadro 2. Nivel de Planificación. Cuestionario ARATEX-R

Sobre la gestión de la cognición, se pudo encontrar como señala el Cuadro 3 que el 28.3 % de los estudiantes obtienen niveles entre medio alto y alto. Donde se observa el uso de estrategias de repetición, elaboración y organización de la información para alcanzar aprendizajes. El 36.4 % se ubican entre los niveles de bajo y medio bajo. Lo cual permite inferir deficiencias en el uso de estrategias cognitivas, de relacionamiento entre el conocimiento nuevo con el previo. Así como la metacognición orientando de manera consciente la toma de decisiones en sus procesos de estudio con el fin de codificar, almacenar, relacionar y evocar información.

<b>NIVEL</b>	<b>fi</b>	<b>hi %</b>
Bajo	402	25.5
Medio bajo	171	10.9
Medio	558	35.4
Medio alto	129	8.2
Alto	316	20.1
<b>Total</b>	<b>1576</b>	<b>100.0</b>

Cuadro 3. Nivel de Gestión de la cognición. Cuestionario ARATEX-R

En referencia a la gestión de la motivación, los hallazgos presentados en el Cuadro 4 indican que el 21.6 % de los estudiantes presentan niveles entre medio alto y alto. Mostrando interés, expectativas y satisfacción tanto en el aprendizaje por sí mismo como en los procesos y productos académicos. El 53.2 % se encuentran entre los niveles: bajo y medio bajo demostrando deficiencia en su motivación tanto intrínseca como extrínseca.

<b>NIVEL</b>	<b>fi</b>	<b>hi %</b>
Bajo	499	31.7
Medio bajo	339	21.5
Medio	398	25.3
Medio alto	181	11.5
Alto	159	10.1
<b>Total</b>	<b>1576</b>	<b>100.0</b>

Cuadro 4. Nivel de Gestión de la motivación. Cuestionario ARATEX-R

Sobre la evaluación de la comprensión, en los hallazgos mostrados en el Cuadro 5 se puede observar que al sumar los niveles: alto y medio alto se obtiene que el 25.4 % de los estudiantes pueden ser considerados autorregulados en esta dimensión. Sin embargo, sumando los porcentajes de los niveles: bajo y medio bajo se obtiene el 51 %. Más de la



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

mitad de los estudiantes encuestados presentan deficiencias en los procesos de autoevaluación de las tareas ejecutadas al momento de analizar textos, lo cual limita la toma de decisiones que permitan conseguir la comprensión de estos.

<b>NIVEL</b>	<b>fi</b>	<b>Hi</b>
Bajo	549	34.8
Medio bajo	256	16.2
Medio	371	23.5
Medio alto	187	11.9
Alto	213	13.5
<b>Total</b>	<b>1576</b>	<b>100.0</b>

Cuadro 5. Nivel de Evaluación de la comprensión. Cuestionario ARATEX-R

En relación con la gestión del contexto, se observa en el Cuadro 6 que el 45.7 % de estudiantes encuestados presentan un nivel bajo. Lo cual permite concluir que no planifican las acciones en relación con el contexto antes de analizar un texto. El 25.3 % cuentan con un nivel medio lo que significa que sus destrezas para identificar y controlar los factores del entorno que pueden intervenir en la ejecución de la tarea están en proceso de desarrollo. El 28.9 % se ubican en nivel alto, es decir que utilizan de manera eficiente estrategias de gestión de los recursos individuales y del contexto al momento de analizar un escrito.

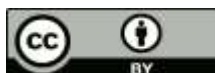
<b>NIVEL</b>	<b>fi</b>	<b>hi %</b>
Bajo	721	45.7
Medio	399	25.3
Alto	456	28.9
<b>Total</b>	<b>1576</b>	<b>100.0</b>

Cuadro 6. Nivel de Gestión del contexto. Cuestionario ARATEX-R

## 5. Discusión de resultados

Según los resultados obtenidos se establece que la mayoría de los estudiantes poseen un nivel medio bajo y bajo de autorregulación del aprendizaje. Hecho que evidencia sus falencias en actividades de planificación, monitorización y evaluación de sus procesos de formación y consecución de metas académicas. Resultados que concuerdan con los hallazgos de Hernández y Camargo, (2017) quienes establecen que “solamente una cuarta parte de los participantes (24.9 %) presentaron niveles altos en la prueba global.” (p. 14). No obstante, estos resultados difieren de lo encontrado por Gravini, Ortiz y Campo (2016) quienes mencionan que “los resultados generales indican que los estudiantes en su mayoría poseen niveles por encima de la media en sus estrategias metacognitivas, aunque se encuentran algunas diferencias por programas.” (p. 326). Lo que evidencia un buen nivel de autorregulación, un adecuado proceso activo y constructivo en los estudiantes para establecer metas en su aprendizaje. Mediante la supervisión, regulación y control de su cognición, motivación y comportamientos.

En relación con los niveles de autorregulación del aprendizaje por sexo no existe diferencia significativa en los resultados obtenidos entre estudiantes hombres y mujeres. Hecho que concuerda con el estudio realizado por Chan y León, (2017) quienes en términos generales mencionan que “no es el género ni el idioma de los aprendices; lo que conducen al desarrollo de un nivel de autorregulación de aprendizaje” (p. 109). No obstante, estos resultados



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



contradican lo encontrado por Ozan, et al. quienes encontraron diferencias significativas entre estudiantes de sexo femenino y masculino a nivel general en las habilidades de autorregulación (Ozan, et al. 2012, p. 1810).

En relación con la autorregulación del aprendizaje por unidad de formación, no se evidencian diferencias significativas, presentando la mayoría de los estudiantes niveles: bajos y medio bajos. Resultados que concuerdan con lo planteado por Hendrie y Bastacini, (2020) quienes mencionan que: “no hay diferencias estadísticamente significativas en general en los puntajes promedios de las estrategias de aprendizaje (evaluadas con el LASSI) en función de la edad” (p. 8).

Sobre la planificación como factor de la autorregulación del aprendizaje, se evidencia que la mayor cantidad de estudiantes no posee destrezas relacionadas a la organización de actividades. Resultados que coinciden con Escorcía, (2010) que manifiesta que “en menor frecuencia, los estudiantes evocan objetivos con relación a la planeación (27 %) y a la revisión (18 %) de los escritos” (p. 271).

Sobre la gestión de la cognición, se halló que los estudiantes tienen deficiencias en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Resultados que contradicen lo expuesto por Ozan, et al. (2012) en su investigación. En donde el estudio arrojó que “las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la autorregulación metacognitiva, las habilidades de gestión del tiempo y el entorno de estudio, y la autoeficacia se encuentran en un nivel medio” (Ozan, et al. 2012, p. 1810).

En referencia a la gestión de la motivación, los hallazgos obtenidos indican que los estudiantes demuestran niveles: bajo y medio bajo en su motivación intrínseca como extrínseca. Estos resultados contradicen los presentados por Gravini, Ortiz y Campo (2016) en su estudio. En donde “se encontró que todos los estudiantes de los programas evaluados obtuvieron resultados en un nivel alto tanto en la motivación intrínseca como extrínseca” (p. 336).

Sobre la evaluación de la comprensión, los hallazgos señalan que sumando los porcentajes de los niveles: bajo y medio bajo se obtiene que la mitad de los estudiantes encuestados presentan deficiencias en la comprensión al momento de analizar textos. Estos resultados coinciden con los presentados por Pardo (2015). Donde refiere que antes, durante y después de la lectura los estudiantes no establecen los procesos adecuados de exploración, inspección, anticipación y evaluación de su proceso lector. En este sentido, si el estudiante no usa este tipo de estrategias, no se determinará la efectividad del proceso de comprensión y aprendizaje a través de la lectura (Pardo, 2015, pp. 33-36).

En el factor de gestión del contexto, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes encuestados no planifican las acciones, no monitorizan, ni reflexionan sobre la lectura de un texto. Hallazgos que apoyan lo encontrado por Gravini, Ortiz y Campo (2016) quienes señalan que “todos los programas evaluados demostraron un nivel medio, lo cual significa que solo en algunas ocasiones programan y planean los momentos de estudio determinando específicamente un lugar de trabajo.” (p. 339).

## 6. Conclusiones

Los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador presentan diferentes niveles de autorregulación del aprendizaje en general, hallando que una mayoría se ubican en los niveles: bajo y medio bajo. Esto permite determinar que los estudiantes presentan falencias en los procesos de



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

planificación, control y autoevaluación de sus estrategias de aprendizajes para alcanzar sus metas académicas.

Se encontró que no existen diferencias importantes en los niveles de autorregulación del aprendizaje por sexo. Los estudiantes tanto hombres como mujeres en su mayoría presentan niveles: bajos y medios bajos de la variable estudiada. Los resultados por sexo coinciden también en los otros niveles. Se halló coherencia con los niveles generales, evidenciando falta de habilidades en los estudiantes para establecer objetivos de aprendizaje, ejecutar acciones y monitorear resultados académicos.

No se halló diferencias en los niveles de autorregulación por unidad de formación. El mayor número de estudiantes tanto de la unidad básica, la unidad profesional como de la unidad de titulación, presentan niveles bajos y medio bajos. Estos resultados muestran que la autorregulación, no se adquiere de manera espontánea a lo largo de la formación profesional. Es por tanto indispensable implementar programas educativos que promuevan el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

En el factor planificación haciendo un ejercicio de integración con los puntajes: bajo y medio bajo se halló que la mayoría de los estudiantes se ubican en este segmento. Esto evidencia que cuentan no con una aceptable capacidad de anticipar sus acciones y ceñirlas a una programación que les permitan conseguir sus fines de formación. No logrando establecer objetivos que guíen la ejecución de actuaciones eficaces para el autoaprendizaje.

La mayor parte de estudiantes se ubican en niveles: bajos y medio bajos, en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en sus procesos de estudio y en la consecución del aprendizaje. Presentando una limitada capacidad de relacionar contenidos, utilizar estrategias de organización de información y el poco uso de técnicas de construcción de conocimientos.

De los factores de la autorregulación del aprendizaje estudiados, el que presenta más deficiencias en los participantes es la gestión de la motivación. Donde la mayoría claramente tienen niveles: bajos y medio bajos. Los estudiantes carecen de disposición para hacer esfuerzos extras en los procesos de aprendizaje promovidos tanto por estímulos internos como por gratificaciones. No encuentran interés en guiar sus actos orientados a metas internas o a beneficios externos.

Se encontró que la mayoría de los estudiantes cuentan con niveles: bajos y medio bajos en el uso de estrategias de autoevaluación y evaluación de la comprensión de textos. Esto señala las dificultades que presentan los participantes en observar críticamente su propio desempeño y comprobar cuanto han comprendido de una lectura. Lo cual se replica en las limitaciones en identificar y analizar el resultado de las estrategias usadas para el aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes presentan niveles: bajos y medio bajos en la gestión del contexto como factor de la autorregulación del aprendizaje. Los hallazgos señalan que los estudiantes no organizan el ambiente, el tiempo, los recursos o los apoyos que les serían significativos en los logros de aprendizaje.

Tras la contrastación de estos resultados con los revisados en estudios similares se encontró que existen importantes coincidencias, así como resultados contradictorios. Tanto en el nivel general, distribución por sexo, nivel de formación, así como en cada uno de los factores de la autorregulación del aprendizaje.



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

En base a estos hallazgos resulta necesario generar innovaciones en el proceso de formación de los estudiantes universitarios. Incluyendo en el currículo programas tendientes al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Contribuyendo así al logro de sus objetivos académicos y profesionales. También se sugiere profundizar la relación entre esta variable y otras que participan en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la asociación entre los estilos de enseñanzas de los docentes de esta unidad académica y el nivel de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

## Agradecimientos

Los Autores agradecen a la Coordinación de Investigación Formativa (CIF) y proyectos semilla de la Universidad Central del Ecuador quienes apoyaron el desarrollo de esta investigación, así como a las autoridades y docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE quienes facilitaron y participaron en este estudio.

Presentamos un especial agradecimiento a las señoritas: Alvarado León Michelle Katherine, Quisi Quishpi Paula Johana, León Cabezas Katherine Lizeth, y al señor: Zurita Pacheco Ariel Omar, estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía de la UCE quienes fueron miembros del equipo investigador que desarrolló este estudio, por su destacado trabajo y colaboración.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

## Bibliografía

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001CD.pdf>
- Biggs, J. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55 (1), 185-212. [https://www.researchgate.net/publication/229763155\\_The\\_Role\\_of\\_Metalearning\\_in\\_Study\\_Processes](https://www.researchgate.net/publication/229763155_The_Role_of_Metalearning_in_Study_Processes)
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied psychology: an international review*, 54(2), 100-231. [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv\\_ev\\_autorr/lects%20extranjerasself%20regulation.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerasself%20regulation.pdf)
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19. [https://www.researchgate.net/publication/14732145\\_What\\_Do\\_Inventories\\_of\\_Students'\\_Learning\\_Processes\\_Really\\_Measure\\_A\\_Theoretical\\_Review\\_and\\_Clarification](https://www.researchgate.net/publication/14732145_What_Do_Inventories_of_Students'_Learning_Processes_Really_Measure_A_Theoretical_Review_and_Clarification)
- Catuara, S. (2018) Las neuronas espejo. Aprendizaje, imitación y empatía. Ed. Bonal letra Alcompas, S.L.
- Castro Pereira. M. (1989), El adulto y su aprendizaje: referencias teóricas y caracterización para el aprendizaje en el contexto de la andragogía, Informe General y Conclusiones de la IX Conferencia Regional Interamericana de Andragogía. Lima, 89-118.
- Chan, E., & León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *Investigación educativa de la REDIECH*, 8(1)91-110. [https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/37/32](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/37/32)
- Cruz, M., Cortés, P., Álvarez, N. (2017). El modelo de Autorregulación y el Aprendizaje Matemático. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1456>
- Gaeta-González, M (2006) Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-8. <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- García-Gajardo, F., Fonseca-Grandón, G y Concha-Gfell, L (2015) Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>



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

- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología* 6 (1),1-25.  
[https://www.researchgate.net/publication/28059660\\_Autorregulacion\\_del\\_aprendizaje\\_una\\_dificil\\_tarea/citations](https://www.researchgate.net/publication/28059660_Autorregulacion_del_aprendizaje_una_dificil_tarea/citations)
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. E., & Campo-Terner, L. A. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación Y Humanismo*, 18(31), 326-342. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- Hendrie-Kupczynsyn, K y Bastacini, M (2016) Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Scielo*, 44 (1), 1-18  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00327.pdf>
- Hernández-Barrios, A y Camargo-Uribe, A (2017) Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 146-160.  
<https://psycnet.apa.org/record/2017-54038-008>
- Hernández-Barrios, A., & Camargo-Uribe, Á. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9-16.  
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0121438117300048?token=1B252F329DDB0B6435F5CB19ECED9B3B832FCFB026A72E310B369F7C608347DB69D6CDDE45D0162736D1D3C695AE9667>
- Kaufmann D., Schraw G., Lehman S., (2006) Self-Regulated Learning, *ResearchGate* 1063-1073,[https://www.researchgate.net/publication/229971208\\_Self-Regulated\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/229971208_Self-Regulated_Learning)
- López, S. (1992) Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Comunicación, lenguaje y Educación* 4 (1), 111-118.  
<https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821040>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015) Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965002.pdf>
- Ozan, C., Kerim , G., Bay, E., & Celkan, H. (2012). Self-regulated learning strategies skills and self-efficacy perceptions. *Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012) 1806-1811  
[https://www.researchgate.net/publication/271881025\\_A\\_Study\\_on\\_the\\_University\\_Students'\\_Self-Regulated\\_Learning\\_Strategies\\_Skills\\_and\\_Self-Efficacy\\_Perceptions\\_in\\_Terms\\_of\\_Different\\_Variables](https://www.researchgate.net/publication/271881025_A_Study_on_the_University_Students'_Self-Regulated_Learning_Strategies_Skills_and_Self-Efficacy_Perceptions_in_Terms_of_Different_Variables)
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.  
[https://www.researchgate.net/publication/260684356\\_Como\\_autorregulan\\_nuestros\\_alumnos\\_Modelo\\_de\\_Zimmerman\\_sobre\\_estrategias\\_de\\_aprendizaje/reference](https://www.researchgate.net/publication/260684356_Como_autorregulan_nuestros_alumnos_Modelo_de_Zimmerman_sobre_estrategias_de_aprendizaje/reference)



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

- Pardo, N. (2015). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 29-38. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/17203/765>
- Prados, M., Sánchez, V., Sánchez-Queija, I., Del Rey, R., Pertegal, M., Reina, M., Ridao, P., Ortega, F., Mora, J (2014) Manual de Psicología de la Educación. Pirámide <https://tecnicasdeaprendizajeefpem.files.wordpress.com/2018/01/manual-de-psicologia-de-la-educ.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner. *Handbook of selfregulation*. Academic Press, 452-502. <https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/01/pintrich-2005-the-role-of-goal-orientation-in-srl.pdf>
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A., y Paiva, O. (2010). Efficacy of the program “Testas’s (mis)adventures” to promote the deep approach to learning. *Psicothema*, 22, 828-834. <http://www.psicothema.com/pdf/3808.pdf>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64732221031>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (2) 1-38.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1998). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. 1-12.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. [https://www.researchgate.net/publication/250184865\\_Investigating\\_Self-Regulation\\_and\\_Motivation\\_Historical\\_Background\\_Methodological\\_Developments\\_and\\_Future\\_Prospects](https://www.researchgate.net/publication/250184865_Investigating_Self-Regulation_and_Motivation_Historical_Background_Methodological_Developments_and_Future_Prospects)





## Autores

**PABLO BURBANO-LARREA**, obtuvo el título de Magister en Neuropsicología Educativa en la Universidad Internacional de la Rioja en el 2020. Obtuvo el título de Magister en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el 2015. Obtuvo el título de Psicólogo Clínico en la Universidad Central del Ecuador en el 2010.

Actualmente es Docente a nivel superior en la Universidad Central del Ecuador. También Trabajo como docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Se ha desempeñado en cargos directivos en Instituciones de Educación Básica, Media y Superior. Cuenta con formación complementaria en investigación, pedagogía, didáctica y psicología. Ha realizado ponencias en eventos nacionales e Internacionales. Se ha desempeñado como Orientador familiar y matrimonial, así como Terapeuta en ejercicio profesional. Tutor de proyectos de investigación de grado. Ha publicado sobre violencia de género en la Revista de Ciencias Sociales de la Universidad del Zulia (En revisión). Capítulo Estrategias para enfrentar la educación virtual en tiempos de Covid-19 del Libro Coalición por la Educación.

**MIRIAN BASANTES-VÁSQUEZ** obtuvo su título de Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2004. Obtuvo su título de Magíster en Educación Sexual, de la Universidad Técnica del Norte (Ecuador) en 2004. Obtuvo su título de Doctora en Psicología Educativa y Orientación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 1984. Obtuvo su título de Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora de segunda enseñanza, especialización Psicología Educativa y Orientación Vocacional por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 1980.

Actualmente es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en diferentes áreas de Psicología y Educación. Sus principales temas de investigación incluyen la psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, sexualidad, maltrato infantil, dificultades de aprendizaje, psicología social, orientación educativa. Es autora de libros y capítulos de libros relacionados a los temas de investigación. Es tutora de trabajos de investigación de grado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador y tutora de proyectos de posgrado de la Universidad Tecnológica Indoamérica.

**ISABEL RUIZ-LAPUERTA**, obtuvo el título de Máster en Psicopedagogía en la Universidad Internacional de la Rioja en el 2020, obtuvo el título de Magister en Neuropsicología Infantil en el año 2012 en la Universidad Central del Ecuador, obtuvo el título de Doctora en Psicología Clínica en el año 2002 en la Universidad Central del Ecuador. Ha desempeñado actividades profesionales en instituciones educativas, centros psicopedagógicos, centro de adolescentes infractores y consulta privada.

Actualmente es Docente titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en las carreras de Psicología Educativa y Psicopedagogía; es tutora de proyectos de investigación de grado en la carrera de Psicología Educativa y Orientación.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>



REVISTA

# CÁTEDRA

## Analizando la transición de una educación presencial a una educación remota: una experiencia en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19

*Analyzing the transition from face-to-face to remote education: an experience in higher education during the COVID-19 pandemic*

Christian Jaramillo-Baquerizo

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

[christian.jaramillo@uasb.ec](mailto:christian.jaramillo@uasb.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-8081-1318>

(Recibido: 27/07/2021; Aceptado: 30/07/2021; Versión final recibida: 12/08/2021)

Cita del artículo: Jaramillo-Baquerizo, C. (2021). Analizando la transición de una educación presencial a una educación remota: una experiencia en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Cátedra*, 4(3), 93-109.

### Resumen

La integración de las TIC se ha convertido en una de las áreas de investigación más cruciales en el campo de la educación, especialmente durante la pandemia de COVID-19. Como sugiere la literatura especializada, su integración depende en gran medida del nivel de competencia y la voluntad de uso, ya que es el individuo quien finalmente decide integrar las TIC en sus actividades de aprendizaje. La presente investigación se centra en las experiencias de estudiantes y docentes de posgrado que se vieron forzados a integrar las TIC durante la pandemia de COVID-19. Comprender la experiencia de estos actores puede brindar información sobre las mejores formas de fortalecer el diseño y la implementación de iniciativas de desarrollo profesional que faciliten la integración de las TIC. En este estudio, se recogieron las percepciones de estudiantes y docentes a través de cuestionarios y entrevistas analizando su experiencia durante la drástica transición de una educación presencial a una educación remota. Los resultados de este estudio sugieren que, si bien las TIC son aceptado como la mejor alternativa posible durante el período de la transición, los estudiantes y docentes perciben un nivel limitado de competencias en diseño instruccional.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 93-109, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3173>

Estos resultados y sus implicaciones se discuten en vista de establecer pautas para futuras iniciativas de desarrollo profesional.

## Palabras clave

Educación superior; COVID-19; integración de las TIC; desarrollo profesional, teoría de la autodeterminación.

## Abstract

ICT integration has become one of the most crucial areas of research in education especially during the COVID-19 pandemic. As research suggests, its integration is highly dependent on the level of competence and willingness of usage, for it is the individual who ultimately decides to integrate ICT into their learning activities. The present study focuses on graduate students and teachers' experiences of integrating ICT during the COVID-19 pandemic. Understanding the experience of these actors can bring insight into better ways to improve the design and implementation of professional development initiatives focused on ICT integration. In this study, the perceptions from students and teachers were collected through questionnaires and interviews analyzing their experience during the drastic transition from face-to-face sessions to remote learning. Results of this study suggest that, while ICT is accepted as the best possible alternative during the first period of the transition, students and teachers perceive a limited level of competence in instructional design. These results and its implications are discussed in view of guidelines for professional development initiatives.

## Keywords

Higher education, COVID-19, ICT integration, professional development, self-determination theory.

## 1. Introducción

La literatura especializada sugiere que la integración de las TIC está altamente vinculada con la percepción y el nivel de competencia del individuo que, en última instancia, decide si las integra o no en la experiencia del aula. Entre los actores clave, la literatura destaca el papel del profesor como factor clave en la integración de las TIC y la inclusión de estrategias innovadoras (Farjon et al., 2019; Hattie, 2009). A pesar del uso generalizado de las tecnologías en las actividades cotidianas, incluido el contexto educativo, las instituciones se esfuerzan por atestiguar con éxito cómo las TIC mejoran la calidad de la educación (Straub, 2009; Tondeur et al., 2016). Concretamente, las instituciones se enfrentan a la difícil tarea de fomentar la adopción libre y consciente de la tecnología por parte de los principales actores, es decir, los estudiantes y los profesores (Scherer et al., 2019).

Para fomentar la integración de las TIC, se utilizan modelos y marcos como el Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) de Koehler et al. (2013) que permiten conocer el tipo de conocimiento y competencia que necesitan los profesores para fomentar con éxito el aprendizaje de los alumnos. El marco TPACK destaca la importancia de que los profesores conozcan los fundamentos de la pedagogía, comprendan la disciplina que enseñan, tengan un alto nivel de competencia para utilizar tecnologías específicas y, lo que es más importante, conozcan y sepan cómo incorporar estos tres aspectos en su enseñanza. Sin embargo, para que estos modelos funcionen y, por tanto, integren con éxito las TIC, es necesario que los individuos los acepten primero y estén convencidos de su utilidad. En esta línea, existe un gran debate sobre qué variables determinan la aceptación de las TIC en un



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 93-109, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3173>

entorno educativo (Scherer et al., 2019). En este debate ha surgido el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM), un marco comúnmente utilizado basado principalmente en la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991) que analiza las variables motivacionales de los individuos, a saber: utilidad percibida (cómo concibo que es útil en mi trabajo), facilidad de uso percibida (cómo concibo que se aprende sin mucho esfuerzo) y actitudes generales hacia la tecnología (cómo evalúo el uso de la tecnología en la educación); así como las variables de resultado, es decir, intenciones de comportamiento, uso de la tecnología (véase Schepers & Wetzels, 2007).

La literatura sugiere que entre las variables analizadas en el TAM, la utilidad percibida por los individuos y la facilidad de uso percibida son las más cruciales para la integración de las TIC. Esto coincide con la literatura que sugiere fomentar la motivación de los profesores para integrar mejor las TIC por encima de las estrategias de coerción (Jaramillo-Baquerizo et al., 2019). Parece lógico, por tanto, realizar estudios que analicen las experiencias actuales con las TIC antes de diseñar iniciativas de desarrollo profesional que tengan como objetivo la integración de las TIC en el aula, especialmente durante la drástica transición a la educación a distancia debido a la pandemia del COVID-19.

El presente estudio aplica una de las teorías motivacionales más autorizadas, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (2000) para analizar la experiencia de alumnos y profesores durante la drástica transición de la integración de las TIC debido a la emergencia del COVID-19. Esta macro-teoría de la motivación permite estudiar la capacidad natural de los individuos para experimentar la realización y el bienestar, especialmente en un contexto de presión de una emergencia y una rápida transición a una nueva modalidad de aprendizaje. La TED sugiere que los individuos experimentarán satisfacción y bienestar cuando se satisfagan sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci, 2000).

La necesidad psicológica de autonomía se refiere a la inclinación natural que tiene un individuo de comprender las razones fundamentales que hay detrás de una actividad y de actuar libre y conscientemente (Ryan y Deci, 2000). En un contexto educativo, esto se traduce en actividades que permitan a los alumnos sugerir la forma de entregar un proyecto o elegir su tema de interés. Otros aspectos son el fomento de la comprensión y la explicación de los motivos de las actividades de clase. La necesidad psicológica básica de competencia se refiere al deseo interior de dominar nuestro entorno (Ryan y Deci, 2000). Es decir, un individuo experimenta bienestar cuando es capaz de actuar con un mínimo de competencia, lo que le proporciona una sensación de satisfacción. Esto significa que un profesor o un alumno debe ser capaz de utilizar las TIC con un nivel de confianza que le proporcione seguridad y satisfacción. Por último, la necesidad psicológica de relación es el deseo natural que tiene todo individuo de sentirse amado, cuidado y apoyado por los demás, especialmente en los momentos difíciles (Ryan y Deci, 2000). En el contexto educativo, esto se traduce en oportunidades para compartir experiencias, recibir retroalimentación y apoyo de otros. Este marco de análisis permite examinar a fondo el estado de bienestar de los alumnos y profesores durante esta transición, así como sus actitudes generales hacia las TIC. Por lo tanto, con vistas a fomentar la integración de las TIC es imperativo analizar el estado actual de las TIC, concretamente la percepción de los principales actores, los alumnos y los profesores. La comprensión de su experiencia puede facilitar las iniciativas que fortalezcan la integración de las TIC en la educación superior.

El objetivo principal de la investigación del presente estudio es analizar la experiencia de la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia debido a la pandemia del COVID-19. Para cumplir este objetivo, se formularon los siguientes objetivos específicos:



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

Objetivo de investigación 1 (RQ1). Identificar la experiencia de los estudiantes y profesores en la transición a la enseñanza a distancia

Objetivo de investigación 2 (RQ2). Analizar la satisfacción percibida por estudiantes y profesores de sus necesidades psicológicas básicas

Objetivo de investigación 3 (RQ3). Diseñar directrices para las iniciativas de desarrollo profesional destinadas a fomentar la integración de las TIC en la enseñanza superior

## 2. Metodología

Para cumplir con los objetivos de investigación de este estudio, se seleccionó un enfoque de métodos mixtos. Es decir, se realizaron cuestionarios en línea y entrevistas semiestructuradas por el autor de este estudio durante los meses de enero-noviembre de 2020, en la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.

### 2.1 Participantes

Los participantes de este estudio fueron estudiantes de posgrado y profesores universitarios del Departamento de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador. De forma voluntaria, se pidió a los participantes que rellenaran el cuestionario y que expresaran su deseo de participar en una entrevista para conocer mejor sus experiencias. En total, 136 estudiantes participaron en el cuestionario y se realizaron 2 entrevistas. Por otra parte, 7 profesores universitarios participaron en el cuestionario, mientras que 5 profesores universitarios participaron en las entrevistas

### 2.2 Instrumentos Cuantitativos

Para medir la satisfacción de necesidades de los participantes se diseñó un instrumento cuantitativo basado en el marco teórico de la TED. Este cuestionario mide la satisfacción de necesidades de los participantes a través de los constructos basados en la micro-teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas de autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2000). El cuestionario constaba de 31 ítems que utilizaban una escala Likert que iba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Otros ítems tenían como objetivo recoger datos sobre el acceso de los estudiantes a las infraestructuras (3 ítems) y un ítem recogía datos sobre la percepción de los estudiantes respecto a las competencias de sus profesores (Mis profesores tienen las competencias y habilidades necesarias para enseñar en entornos virtuales). Algunos ejemplos de ítems fueron: "Me sentí libre de expresar mis opiniones a mis profesores durante este periodo de emergencia". (autonomía); "Me sentí capaz de aprender en entornos virtuales" (competencia); "Sentí el apoyo de mi universidad durante el periodo de aprendizaje en línea" (relación); "Tuve fácil acceso a Internet" (acceso).

### 2.3 Instrumentos Cualitativos

Para recoger los datos cualitativos, se diseñaron entrevistas semiestructuradas utilizando un enfoque deductivo creando preguntas guía que surgen de la base teórica de la TED (Cresswell, 2009). Las entrevistas constaron de dos partes principales. En la primera parte se hizo a los participantes una pregunta general sobre su experiencia de transición al aprendizaje a distancia, lo que permitió a los encuestados presentar sus ideas principales, es decir, "¿Podría describir su experiencia general de transición al aprendizaje a distancia?". La segunda parte se basó en el marco del SDT con preguntas como: "¿De qué manera se sintió libre para elegir y actuar según sus creencias durante este periodo de transición?" (autonomía); "¿Describiría cómo percibe su capacidad para utilizar las TIC en la educación?" (competencia); "Describa su experiencia en cuanto a sentir el apoyo de los demás durante este periodo de transición a la enseñanza a distancia" (relación). Además, se formuló una



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



pregunta final general sobre su experiencia para que los participantes pudieran añadir cualquier idea que consideraran importante: "Por favor, describa los principales retos a los que se ha enfrentado durante este periodo de emergencia".

## 2.4 Recolección de datos

El cuestionario se administró en línea de forma voluntaria. Los participantes debían haber impartido al menos una clase en línea durante el periodo de emergencia. En cuanto a las entrevistas, fueron realizadas en línea por el investigador de este estudio. Las entrevistas se grabaron con una duración aproximada de una hora. Además, se tomaron notas durante las entrevistas. En todos los casos, se garantizó el anonimato de todos los participantes de este estudio, así como del programa académico en el que estaban matriculados.

## 2.5 Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron con el programa SPSS V19. En primer lugar, se examinaron los datos para ver si faltaban valores. Los pocos valores que faltaban ( $n=3$ ) se trataron utilizando la sustitución de la media (Kang, 2013). Al tratarse de una investigación estadística descriptiva, se llevó a cabo la identificación de la puntuación de cada variable. Los datos cualitativos se analizaron mediante un análisis de contenido deductivo basado en el marco teórico de la TED. Es decir, partiendo de los constructos predeterminados de autonomía, competencia y relación, se realizó un proceso de codificación considerando una idea completa expresada por un participante como la unidad de análisis en el proceso de codificación (Cresswell, 2009).

# 3. Resultados

## 3.1 Resultados Cuantitativos de los estudiantes

Un total de 136 estudiantes graduados respondieron al cuestionario (frente a sólo 7 profesores, lo que impidió realizar un análisis estadístico). La edad media de los encuestados fue de 34,5 años (61,7 % mujeres y 38,3 % hombres). Entre las categorías analizadas, los ítems pertenecientes a los constructos de necesidades de autonomía, relación y acceso a la infraestructura muestran puntuaciones comparativamente bajas, como se muestra en la Tabla 1, que presenta los ítems y sus puntuaciones.

<b>AUTONOMIA</b>			
<b>ITEM</b>	<b>Female</b>	<b>Male</b>	<b>All</b>
1. Prefiero aprender en un entorno presencial (R)	2.4	2.7	2.5
2. Considero que mi aprendizaje fue evaluado satisfactoriamente en los entornos de aprendizaje en línea	4.3	4.4	4.4
3. Confío en la educación en entornos de aprendizaje en línea	4.3	4.4	4.3
4. Me sentí libre de expresar mis opiniones a mis profesores durante este periodo de emergencia.	4.5	4.5	4.5
5. Creo que la educación en entornos en línea es la mejor opción en un periodo de emergencia	4.6	4.4	4.5
6. Me sentí obligado a utilizar los entornos virtuales de aprendizaje (R)	3.1	3.1	3.1
7. Siento que mi universidad me da libertad para decidir cómo organizar mis clases en este periodo de emergencia	4.0	3.9	4.0
8. Siento que las autoridades de mi universidad confían en el trabajo que realizo durante mis clases en línea	4.5	4.4	4.4
<b>COMPETENCIAS</b>			
9. Me sentí capaz de aprender en entornos en línea	4.4	4.4	4.4



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



10	Me sentí capaz de realizar mis actividades de aprendizaje en entornos en línea	4.5	4.4	4.4
11	Me sentí capaz de utilizar las herramientas en entornos de aprendizaje en línea	4.5	4.6	4.6
12	Me sentí capaz de hacer frente a las dificultades de conexión a Internet	4.4	4.4	4.4
13	Me siento capacitado para aprender en entornos en línea (R)	2.0	2.4	2.2
<b>RELACIONADOS</b>				
14	Me sentí apoyado por mi universidad durante el periodo de clases en entornos online	4.3	4.4	4.4
15	Me sentí apoyado por mis compañeros de clase durante este periodo	4.3	4.2	4.2
16	Sentí el apoyo y la comprensión de mis profesores durante este periodo de emergencia	4.5	4.6	4.6
17	Sentí que las autoridades de mi universidad comprendían la situación que estaba viviendo	4.3	4.4	4.4
18	Sentí dificultades para interactuar con mis profesores en entornos online (R)	3.2	3.2	3.2
19	Sentí confianza en mi universidad durante este periodo de emergencia	4.6	4.5	4.5
<b>ACCESO A LA INFRAESTRUCTURA</b>				
20	Tengo fácil acceso a Internet desde mi casa	4.4	4.3	4.41
21	Tengo una infraestructura adecuada en mi casa para aprender en entornos en línea	4.2	4.1	4.1
22	Mis profesores disponían de una infraestructura adecuada en sus hogares para la enseñanza en entornos en línea	4.6	4.6	4.6
23	Mis profesores tenían las competencias y habilidades necesarias para enseñar en entornos en línea	4.4	4.5	4.50

Cuadro 1. Puntuaciones de cada ítem del cuestionario para estudiantes

\*Las puntuaciones inferiores a 4,4 están resaltadas en rojo, excepto las puntuaciones inversas. Entre las categorías analizadas, los ítems pertenecientes a las necesidades de autonomía, relación y acceso a la infraestructura muestran puntuaciones dignas de mención.

En cuanto a la confianza de los estudiantes en la educación en línea, los resultados muestran una puntuación comparativamente baja (4,3). En este sentido, la percepción de las alumnas sobre la forma en que se evalúa su aprendizaje en un entorno de aprendizaje en línea (4,3) es preocupante y sugiere una cierta desconfianza por parte de las alumnas respecto a la forma en que se evalúa su aprendizaje. Además, la respuesta de los estudiantes (2,5) cuando se les pregunta si prefieren aprender en entornos presenciales, sugiere una preferencia por continuar en el aprendizaje a distancia. Además, su respuesta sugiere una percepción comparativamente baja (4,0) de sentir libertad por parte de la universidad para organizar sus clases durante este periodo. Del mismo modo, la necesidad de relación muestra puntuaciones relativamente bajas en comparación con los demás ítems. Los estudiantes informaron de una percepción parcialmente satisfactoria de sentirse apoyados por sus compañeros (4,2). Por último, su acceso a Internet sugiere una puntuación comparativamente baja de 4,1, lo que suscita preocupación por el tipo de estrategias más adecuadas durante este periodo de emergencia.



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

### 3.2 Resultados cualitativos de los estudiantes

El análisis de contenido de las entrevistas sugiere los siguientes resultados, que se presentan a continuación por cada constructo destacando las principales conclusiones de las respuestas de los estudiantes y los profesores.

Los encuestados expresaron una satisfacción general respecto a la experiencia académica durante la transición a la enseñanza a distancia. En particular, observaron que los profesores se mostraron comprensivos y considerados con los numerosos retos a los que se enfrentaban los estudiantes. Por otro lado, también expresaron sus preocupaciones. Por ejemplo, mencionaron que, aunque el aprendizaje a distancia tiene sus ventajas, echan de menos la experiencia de relacionarse con sus compañeros y profesores, como expresa una cita "es estresante ver a mis amigos sólo como un pequeño cuadrado en la pantalla". Además, uno de los mayores retos era permanecer constantemente sentado frente a un ordenador durante periodos prolongados. Como mencionó un participante: "Desde el punto de vista biológico, esta es la parte más estresante. Antes al menos podía correr para coger el autobús y llegar a tiempo a clase". El requisito físico del aprendizaje a distancia, combinado con el teletrabajo (trabajar desde casa), que obliga a los individuos a sentarse frente a una pantalla durante largos periodos de trabajo, parece influir en la experiencia del aprendizaje a distancia.

En cuanto a la necesidad de autonomía, los encuestados no expresaron sentirse obligados a comportarse de una manera determinada. Por sus respuestas, parece que era "la única opción disponible". Parecían considerar la transición a los entornos de aprendizaje en línea como una opción inevitable.

En cuanto a la necesidad de competencia, los estudiantes parecían sentirse cómodos utilizando las TIC, ya que en algunos casos, debido a su formación como especialistas en este campo o porque también son profesores en esta modalidad, expresaron su comodidad y su voluntad de reforzar sus conocimientos y habilidades mediante la participación en programas de formación.

En cuanto a la necesidad de relacionarse, los encuestados destacaron la importancia de fomentar las relaciones profesionales entre los compañeros como un aspecto clave a la hora de afrontar los retos de la formación a distancia. Los encuestados mencionaron que los grupos, que se formaron de forma natural por afinidad, continuaron durante el periodo de emergencia. Aunque en sus clases los profesores también les animan a formar grupos, los encuestados expresaron que los grupos que se desarrollaron de forma natural por la interacción diaria, establecidos antes de la transición a la enseñanza a distancia, se mantuvieron durante este periodo. Estos pequeños grupos proporcionan a los participantes no sólo estímulo, sino también apoyo en áreas relacionadas con las actividades académicas, como los recordatorios de entrega de tareas, el intercambio de material y la construcción colaborativa de documentos. Por otro lado, la relación con los profesores se limitaba al trabajo en el aula, sin apenas oportunidad de relacionarse en comparación con el entorno presencial, en el que los profesores parecían "más accesibles para interactuar".

En cuanto a los retos a los que se enfrentan los estudiantes durante la transición al aprendizaje a distancia, mencionaron la notable necesidad de reforzar la competencia digital de los profesores, especialmente en el diseño de la enseñanza. Aunque los profesores muestran una buena disposición para ayudar a los estudiantes durante estos momentos difíciles, es evidente para los encuestados la diferencia en el nivel de competencia digital entre los profesores. En la misma línea, las limitadas competencias se manifiestan en la dificultad para entablar una comunicación directa entre alumnos y profesores. En otras



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

palabras, cuando los profesores pueden participar en entornos digitales, la comunicación y la comprensión de los resultados esperados son mucho más fáciles de captar en comparación con la experiencia de aprendizaje con profesores que carecen de competencia digital. Como mencionó un estudiante "algunos profesores imparten la clase en entornos online de la misma manera que imparten una clase presencial".

Concretamente, la brecha en la competencia digital entre los profesores se traduce en diferencias drásticas en la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Uno de los encuestados mencionó la "pasividad" en el aprendizaje cuando se recibe una clase con un profesor cuya competencia digital es limitada, en comparación con el enfoque "activo" y "atractivo" del aprendizaje cuando la clase es impartida por un profesor cuya competencia digital es evidente. Además, un encuestado mencionó cómo la gestión del tiempo es muy eficaz cuando el diseño instructivo de un profesor se traduce en un entorno de aprendizaje en línea bien organizado. En otras palabras, el tiempo se gestiona fácilmente cuando el entorno en línea proporciona instrucciones claras, el programa de estudios se sigue como una ruta de mapa y las expectativas se presentan desde el principio del curso. Además, un participante apreció la experiencia de que el profesor le permitiera trabajar en las tareas durante el tiempo de clase, evitando que se superpusiera con otras responsabilidades, por ejemplo, los deberes profesionales y domésticos. Esta modalidad parece ser la preferida en lugar de un enfoque en el que las tareas se entregan fuera del horario de clase, entrando en conflicto con otros deberes que acompañan la vida de los estudiantes durante este periodo de emergencia, como se muestra en la siguiente afirmación "los profesores tienen que aprender más sobre metodología... no me gustan las asignaciones del tipo 've a leer y haz un mapa conceptual' o 'sólo escucha la clase que te voy a dar'". En la misma línea, "no me gustan los debates que se convierten en una telenovela en la que la gente cuenta sus tristes historias... entonces se pierde el foco y el objetivo de la clase". En cuanto a las recomendaciones a la institución, los estudiantes mencionaron que se necesita una formación continua en metodologías TIC y diseño instruccional tanto para estudiantes como para profesores.

### 3.3 Resultados cualitativos de los profesores

#### 3.3.1 Autonomía

Uno de los participantes mencionó que durante este periodo se sintieron "obligados, por las circunstancias, a utilizar el entorno de aprendizaje en línea". Sin embargo, esta transición obligatoria se ve con una actitud positiva, ya que se ha convertido en una oportunidad para que los profesores aprendan nuevas estrategias de enseñanza. Como mencionó uno de los encuestados "antes de la pandemia, rara vez utilizaba el entorno de aprendizaje en línea".

Otro participante mencionó que desde que comenzó la emergencia existe la sensación de no formar parte del proceso de toma de decisiones. Así, se percibe una alienación debido a una estructura "descendente" en la universidad que limita a los profesores a recibir instrucciones de las autoridades en relación con los cambios realizados en respuesta a la pandemia. Del mismo modo, el mismo participante expresó sentir una "gran incertidumbre" debido a la pandemia. Esto también se traduce en tensiones dentro de la experiencia del aula en los entornos de aprendizaje en línea, lo que sugiere la dificultad para interactuar con los estudiantes en comparación con los entornos presenciales antes de la pandemia. En general, los participantes expresaron sentirse obligados, no por la institución ni por ninguna persona, sino por las circunstancias, a estar encerrados y aislados, lo que fomenta una sensación de estrés e incertidumbre.



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

### 3.3.2 Competencias

Los encuestados reconocieron que su limitada competencia digital se hizo evidente durante este periodo, mencionando su proclividad a dar la clase online de la misma manera que en la presencial, reconociendo que esto no se considera una estrategia de eLearning. No obstante, los encuestados reconocieron que este periodo ha favorecido su aprendizaje profesional gracias a su participación en programas de formación, que les han ayudado durante esta transición, como sugiere la siguiente cita "Ahora me siento más cómodo (en entornos de aprendizaje en línea), antes de recibir la formación solía dar la clase igual que en los entornos presenciales". Además, los participantes afirman que ahora preparan sus clases con más diligencia debido a la naturaleza de la modalidad. Informan que la educación a distancia requiere más esfuerzo, planificación y organización en comparación con los escenarios presenciales. En cuanto a los retos, además de la inclinación natural a limitar la clase en línea a una conferencia, los participantes mencionaron la incapacidad de fomentar un debate entre los estudiantes y de formar con éxito grupos para trabajar en un proyecto.

### 3.3.3 Relaciones

Los profesores sí expresaron dificultades a la hora de relacionarse con los alumnos a través de los entornos de aprendizaje online, afirmando que ciertos aspectos, como la tutoría, se veían muy afectados. En esta línea, los profesores mencionaron que la propia iniciativa y motivación de los alumnos son factores determinantes. En otras palabras, los estudiantes altamente capacitados y comprometidos mostraron interés en la clase, encontrando formas de relacionarse y mantener canales de comunicación a través de los entornos de aprendizaje en línea, lo que sugiere que la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje es esencial independientemente de la modalidad.

Otro aspecto interesante resaltado por los encuestados es la diferencia en el apoyo que se da a los estudiantes. Durante este periodo, a los profesores les resultaba difícil identificar y atender a los alumnos con dificultades durante las clases en línea. En cambio, durante los entornos presenciales, estas dificultades se hacían visibles y, por tanto, se abordaban in situ. No obstante, un participante sugirió que al utilizar los entornos de aprendizaje en línea, la tutoría se volvió "más organizada, ya que no hay estudiantes que simplemente aparezcan (sin citas)".

En cuanto a las relaciones con los compañeros, los encuestados mencionaron que echaban de menos la "charla causal en el pasillo". Evidentemente, la falta de presencia física en la universidad ha afectado a las relaciones entre colegas. Sin embargo, el aspecto administrativo parece no verse afectado por el uso de los entornos en línea. Merece la pena mencionar el caso particular de un encuestado, un profesor adjunto. Las respuestas de este caso sugieren un aprecio por la experiencia de aprendizaje en línea no sólo por la comodidad práctica de la movilidad sino por la posibilidad de dar a los estudiantes apoyo individual gracias a los entornos virtuales, una tarea difícil antes de la pandemia.

### 3.3.4 Retos

En cuanto a los retos a los que se enfrentan, los profesores señalan su desconocimiento de todos los aspectos potenciales del aprendizaje en línea. Informaron de una comprensión básica de las enormes posibilidades de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos a través del aprendizaje en línea. Sin embargo, siguen informando de retos como "no saber manejar la pizarra" en todo su potencial o poder "relacionarse con los alumnos de la misma manera que antes de la pandemia". La infraestructura por parte de los estudiantes parece ser otro reto para los profesores. Los encuestados informaron de que perdían la conectividad mientras daban clase, lo que provocaba dificultades que no se daban en las sesiones presenciales. Un participante informó de que los estudiantes evaluaron la



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

actuación del profesor con una puntuación más baja en comparación con las evaluaciones recibidas antes de la pandemia. A pesar de este efecto negativo, el participante complementó esta experiencia expresando que la cantidad de trabajo no ha disminuido, al contrario, ha aumentado debido a la empinada curva de aprendizaje que la nueva modalidad de enseñanza exige a los profesores. Otro participante mencionó la difícil tarea de lograr que los alumnos realicen el trabajo fuera de las horas de clase. Parece que los alumnos llegan "sin estar preparados, es decir, sin haber hecho las tareas de lectura". Esto enlaza con la respuesta de otro participante que expresó su preocupación por los estudiantes "que no son capaces de hacer frente a varias responsabilidades al mismo tiempo", es decir, las responsabilidades familiares, el trabajo, la escuela y otras.

Como experiencia de aprendizaje general, los profesores informaron no sólo de la necesidad de aprender TIC específicas para integrarlas en las aulas, sino que, como mencionó un participante "Necesito aprender a planificar mejor mis clases y a relacionarlas con escenarios concretos y reales". En la misma línea, un participante mencionó la agradable sensación de haber logrado mucho a pesar de los retos a los que se enfrentó durante este periodo. Parece como si aprender a enfrentarse a esta situación trajera consigo un sentimiento de satisfacción una vez terminado el trabajo, como sugiere la siguiente cita "te sientes nervioso, pero luego te sientes satisfecho contigo mismo". Además, el participante sugirió la importancia de cuidarse a sí mismo durante este periodo de emergencia para rendir mejor y ocuparse de cualquier influencia negativa en el rendimiento docente.

#### 4. Debate y directrices para las iniciativas de desarrollo profesional

El presente estudio analizó la experiencia de transición de la educación presencial a la educación en línea debido a la pandemia del COVID-19 en una universidad de posgrado de Ecuador. Aplicando el marco teórico de la SDT, estudiantes y profesores participaron en un estudio de métodos mixtos que sugiere importantes implicaciones para la investigación, la política institucional y la práctica. Los resultados de este estudio sugieren que tanto los estudiantes como los profesores se sienten presionados, no por un individuo o por la institución, sino por las circunstancias para comportarse de forma contraria a sus inclinaciones. Este aparente sentimiento de frustración de la autonomía se destaca en la literatura de la TED por llevar a los individuos a la frustración, el vacío y el estrés (Ryan y Deci, 2000). Este estado de cosas requiere que las instituciones de educación superior diseñen estrategias que aborden este sentimiento de frustración para evitar que los profesores se sientan "alienados del proceso de toma de decisiones". Como sugiere la literatura en educación superior, los enfoques verticales de la toma de decisiones en términos de aprendizaje profesional son muy cuestionados por los profesores universitarios (De Rijdt et al., 2016). En esta línea, las instituciones deberían considerar las perspectivas de los profesores universitarios mientras toman decisiones que afectarán a todos los actores involucrados. Aunque las decisiones durante un periodo de emergencia se caracterizan por su rapidez debido a la escasa cantidad de tiempo disponible, deben hacerse esfuerzos para limitar que los profesores y los estudiantes se sientan aislados. Por ejemplo, las iniciativas de desarrollo profesional podrían convertirse en entornos adecuados en los que estudiantes, profesores y autoridades puedan colaborar en el proceso de toma de decisiones en beneficio de la institución en su conjunto.

En esta línea, el aprendizaje de la integración de las TIC en una universidad no debería plantearse como una ocasión para coaccionar el comportamiento de los estudiantes o los profesores. Si las instituciones tienen que hacer transiciones drásticas, hay que tener especial cuidado para no desatender las necesidades individuales de los participantes. En esta línea, la literatura del SDT proporciona una valiosa visión sobre cómo presentar las



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 93-109, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3173>



iniciativas de desarrollo profesional - no como un esfuerzo obligatorio destinado a corregir las áreas débiles - sino como una oportunidad de crecimiento y realización (Jaramillo-Baquerizo et al., 2021). Del mismo modo, se anima a las universidades a no ignorar los sentimientos de incertidumbre y preocupación constante que expresan sus estudiantes y profesores. Su bienestar psicológico debe ser atendido y considerado como una prioridad en el diseño de las políticas institucionales. Las instituciones se verán afectadas negativamente a largo plazo debido al estrés constante de sus miembros, como sugiere la literatura (Hagenauer et al., 2018).

En cuanto a la necesidad de competencia, tanto los estudiantes como los profesores destacaron la necesidad de mejorar la competencia digital, especialmente para los profesores que son responsables del diseño y la implementación de las actividades en el aula. Una tendencia natural parece ser la de transponer la clase presencial a un entorno sincrónico en línea. El aprendizaje a distancia, que es lo que han adoptado la mayoría de las universidades durante el periodo de emergencia, no se limita a las conferencias virtuales sincrónicas. Abarca estrategias tanto de la enseñanza a distancia como de los entornos de aprendizaje en línea. Por lo tanto, las instituciones deberían dar prioridad a la presentación de iniciativas de desarrollo profesional en las TIC como medio para mejorar la calidad de la educación, así como el bienestar personal tanto de los estudiantes como de los profesores. Como sugiere la literatura sobre el desarrollo profesional, el desarrollo profesional obligatorio de los profesores puede causar resistencia y adversidad por parte de los mismos, afectando directamente a la experiencia de aprendizaje de los alumnos por la falta de transferencia del aprendizaje (Gegenfurtner et al., 2009).

Los resultados de este estudio enfatizan la importancia de fomentar el conocimiento de los profesores sobre el diseño instruccional y no limitar el desarrollo profesional sólo al uso de las TIC. La base pedagógica para el aprendizaje en línea parece ser un factor clave que falta en el contexto de este estudio. Tanto los estudiantes como los profesores están de acuerdo en que, para mejorar la calidad de la educación, los conocimientos sobre cómo diseñar e impartir una clase en línea son más importantes que los conocimientos sobre cómo utilizar la tecnología. En esta línea, la literatura educativa proporciona directrices concretas sobre cómo diseñar entornos de aprendizaje que apoyen las necesidades psicológicas de los estudiantes (véase Su & Reeve, 2011). Como mencionó un estudiante en la entrevista, los profesores cuya competencia digital es limitada tienden a proporcionar un entorno de aprendizaje en línea desorganizado que provoca incertidumbre y estrés. Por otro lado, la literatura de la SDT sugiere la necesidad de que los profesores proporcionen directrices, estructura y expectativas claras para mejorar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes (Reeve, 2009)..

En cuanto a la necesidad de relacionarse, los resultados de este estudio señalan los retos a los que se enfrentan tanto los estudiantes como los profesores para desarrollar y mantener relaciones interpersonales que les permitan sentir apoyo a través de los entornos de aprendizaje en línea. Aunque la transición a la educación a distancia parece no haber afectado a los asuntos administrativos cotidianos, ha limitado significativamente el aspecto humano de relacionarse con los demás. Como sugiere la SDT, todos los individuos tienen la necesidad básica de establecer vínculos interpersonales y sentirse atendidos por los demás (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, la transición al aprendizaje a distancia ha limitado esta tendencia natural, aunque algunos encuestados mencionaron los intentos de mantener estos vínculos a través de los entornos en línea, todos ellos mencionaron los aspectos positivos de relacionarse en las instalaciones de la universidad. Por lo tanto, fomentar la necesidad de relacionarse parece ser lo más difícil de abordar durante este periodo de emergencia. En este sentido, se debería intentar recurrir a un diseño instructivo que



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



fomente el trabajo colaborativo, las evaluaciones entre pares y otras estrategias en las que los estudiantes y los profesores puedan participar en actividades que fomenten no sólo una experiencia de aprendizaje, sino un necesario sentimiento de apoyo.

#### 4.1 Directrices para el desarrollo profesional de los profesores

Uno de los objetivos de este estudio era recopilar datos iniciales que puedan contribuir al desarrollo de directrices en el proceso de diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional que fomenten la competencia digital y mejoren la calidad de la educación. Siguiendo el marco teórico y los resultados de este estudio, se presentan en el cuadro 2 las siguientes pautas, siguiendo las necesidades psicológicas básicas.

Autonomía	Competencias	Relacion
Fomentar un análisis de necesidades en el que los profesores participen activamente expresando su opinión sobre las áreas en las que ven una necesidad de aprendizaje	Centrar el contenido del desarrollo profesional principalmente en el diseño instructivo más que en la tecnología en sí.	La relación parece ser la necesidad más difícil de abordar
Proporcionar a los profesores una voz para evitar que se sientan aislados en el proceso de toma de decisiones durante la transición a una modalidad diferente de enseñanza y aprendizaje	A pesar del énfasis en el diseño instructivo como núcleo del desarrollo profesional, los profesores también necesitan conocimientos específicos sobre el uso de las TIC	Los estudiantes y los profesores tienen que aprender a establecer vínculos a través de los entornos de aprendizaje en línea
Presentar a los profesores las razones que justifican la necesidad de participar en iniciativas de desarrollo profesional y evitar recurrir a la participación obligatoria	Debido al limitado tiempo disponible para los profesores, los programas asíncronos podrían ser una opción viable	El aprendizaje colaborativo puede fomentar las relaciones entre estudiantes y profesores, por ejemplo, proyectos, PBL y otros
Proporcionar a los profesores varias opciones, no sólo de contenido sino de modalidad de participación (por ejemplo, en línea, asíncrona), en relación con las iniciativas de desarrollo profesional	Se hace hincapié en cómo integrar las TIC para formar redes de colaboración entre alumnos y profesores	Las comunidades profesionales de aprendizaje pueden ayudar a los profesores a continuar su desarrollo profesional al tiempo que establecen relaciones y posibilidades de apoyo mutuo

Cuadro 2. Guidelines for professional development in universities

Como sugiere este estudio, las iniciativas de desarrollo profesional no deberían centrarse exclusivamente en el uso de la tecnología. Estas iniciativas deberían tener un alcance más amplio, comenzando a discutir y ayudar a los actores principales (estudiantes y profesores) a comprender la importancia y los aspectos beneficiosos de la integración de las TIC a través de un conocimiento profundo del diseño instruccional y del apoyo a la autonomía. En otras palabras, el énfasis de este estudio es resaltar la importancia de comprender el papel pedagógico que juega la tecnología en el proceso de aprendizaje más que el uso de la



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 93-109, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3173>

tecnología en sí. Para ello, se recomienda diseñar iniciativas de desarrollo profesional dirigidas a la comprensión del fundamento pedagógico del aprendizaje en la educación a distancia, es decir, el diseño instruccional. Sin la comprensión de los fundamentos teóricos del proceso de aprendizaje y el conocimiento del diseño curricular en entornos en línea, el uso de la tecnología puede convertirse en un objetivo limitado, cuando en cambio, la creación de entornos que conduzcan al aprendizaje debería ser el objetivo final del desarrollo profesional.

En consecuencia, las iniciativas de desarrollo profesional deberían tener como objetivo satisfacer la necesidad de autonomía de los participantes proporcionando fundamentos al menos a las principales actividades de aprendizaje, de manera que se involucren en la participación y fomenten el aprendizaje (Aelterman et al., 2014). Del mismo modo, los participantes deberían poder tener voz en la decisión de los elementos clave del desarrollo profesional. En este aspecto, el presente estudio sugiere buscar un equilibrio entre la presentación a los participantes de la importancia de aprender un contenido específico, por ejemplo, el diseño instruccional (y cómo les ayudará en su desempeño laboral) y la libertad de los participantes para elegir, por ejemplo, la modalidad de participación (asíncrona en línea, talleres presenciales y otras). Dado que los profesores universitarios y los estudiantes de posgrado son profesionales con cargas de trabajo y responsabilidades exigentes, el desarrollo profesional debe ser flexible y accesible para este tipo de profesionales.

En cuanto a la necesidad de competencia, las iniciativas de desarrollo profesional deben fomentar sobre todo la capacidad de los participantes para comprender los aspectos fundamentales de la pedagogía. En otras palabras, no basta con aprender a utilizar una determinada TIC, sino que hay que comprender su papel en el proceso pedagógico y cómo su uso puede favorecer el aprendizaje. Dado que la base teórica de la TED sugiere un fuerte vínculo entre la competencia y la relación (Ryan y Deci, 2000), se recomienda fomentar la creación de grupos de apoyo o talleres entre colegas para aprender nuevas habilidades en relación con el diseño instructivo para el aprendizaje en línea y a distancia. Estas estrategias pueden potenciar la necesidad de competencia, es decir, de desarrollar nuevas habilidades transferibles, así como la necesidad de relación, es decir, la necesidad de sentir el apoyo de los demás.

La necesidad de relación parece ser la más desafiante, especialmente para los profesores universitarios. Dado que el mundo académico puede ser una profesión con oportunidades limitadas para el trabajo en colaboración, en la que cada individuo puede trabajar de forma aislada, especialmente en lo que respecta a la planificación de las clases, es necesario hacer más para fomentar el trabajo en colaboración entre los compañeros para promover la necesidad de relación. En lo que respecta a los estudiantes, las actividades de aprendizaje deberían diseñarse con vistas a las tareas de colaboración fomentando un equilibrio entre la responsabilidad individual y la interdependencia positiva asignando objetivos y expectativas claras al alumno (Cheon et al., 2019; Johnson et al., 2000).

## 5. Limitaciones y orientaciones para futuras investigaciones

El presente estudio recogió datos de profesores y alumnos pertenecientes a un departamento concreto. Los estudios futuros deberían recoger datos de otros departamentos, así como de otros niveles educativos, para comprender la universalidad de los resultados y sus implicaciones. Del mismo modo, el enfoque cuantitativo del presente estudio era limitado. Los estudios futuros deberían incluir resultados cuantitativos para establecer datos de referencia que permitan conocer las diferentes características de los individuos y los retos a los que se enfrentan en relación con la integración de las TIC.



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

Además, se necesitan estudios de intervención para examinar el modo en que las iniciativas de desarrollo profesional fomentan la aceptación e integración de las TIC y su impacto en las percepciones de los participantes y su repercusión en la calidad de la educación. Este estudio se centró en el periodo de transición hacia el aprendizaje a distancia, por lo que se necesitan estudios longitudinales para comprender cómo han cambiado las percepciones de los alumnos y los profesores hacia las TIC después de un periodo de tiempo significativo..

## 6. Conclusiones

El presente estudio pretendía analizar la experiencia de la transición a la enseñanza a distancia debido a la pandemia del COVID-19 en el contexto de la enseñanza superior. Para ello, se recogieron datos de estudiantes y profesores de posgrado mediante entrevistas y cuestionarios. Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de fortalecer la competencia digital de los estudiantes y los profesores, haciendo hincapié en el diseño de la instrucción sobre el uso específico de las TIC. Aplicando el marco del SDT, este estudio sugiere la importancia de diseñar iniciativas de desarrollo profesional que consideren la autonomía de los participantes (proporcionando elección y racionalidad), desarrollen habilidades específicas (competencia) y fomenten las relaciones entre pares (afinidad) con vistas a experimentar satisfacción y bienestar en medio de la pandemia actual con el objetivo final de mejorar la calidad de la educación. Por lo tanto, este estudio enfatiza la necesidad de diseñar iniciativas de desarrollo profesional alineadas con las necesidades individuales de los estudiantes y los profesores mediante la recopilación previa de datos de su experiencia actual, evitando así imposiciones innecesarias a los principales actores del sistema educativo.

## Agradecimientos

El presente estudio fue apoyado por el Fondo de investigaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador P302.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 93-109, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3173>

## Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(6), 595–609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y.-G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 685–702. <https://doi.org/10.1037/edu0000306>
- Cresswell, W. J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, 35(2), 260. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- De Rijdt, C., Dochy, F., Bamelis, S., & van der Vleuten, C. (2016). Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers. *Innovations in Education and Teaching International, 53*(2), 179–190. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.916543>
- Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education, 130*, 81–93. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review, 8*(3), 403–423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Moschner, B. (2018). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education, 42*(6), 808–826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. (Vol. 53, Issue 9). Routledge.
- Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2019). Professional development initiatives for university teachers: Variables that influence the transfer of learning to the workplace. *Innovations in Education and Teaching International, 56*(3), 352–362. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1479283>
- Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M., Vanderlinde, R., & Aelterman, N. (2021). Exploring the consideration of university teachers' basic psychological needs in the design of professional development initiatives. *Journal of Higher Education Policy and Management, 43*(3), 315–329. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1812021>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis Methods Of Cooperative Learning: What Can We Prove Works*. 1–30.
- Kang, H. (2013). The prevention and handling of the missing data. *Korean Journal of Anesthesiology, 64*(5), 402–406. <https://doi.org/10.4097/kjae.2013.64.5.402>



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

- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schepers, J., & Wetzels, M. (2007). A meta-analysis of the technology acceptance model: Investigating subjective norm and moderation effects. *Information and Management*, 44(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.im.2006.10.007>
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers and Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625–649. <https://doi.org/10.3102/0034654308325896>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Prestridge, S., Albion, P., & Edirisinghe, S. (2016). Responding to Challenges in Teacher Professional Development for ICT Integration in Education. *Journal of Educational Technology & Society Educational Technology & Society*, 19(193), 110–120. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.110%5Cnhttp://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.%5Cnhttp://about.jstor.org/terms>



## Autor

**CHRISTIAN JARAMILLO-BAQUERIZO** obtuvo su licenciatura en Ciencias de la Educación y un máster en Teología por la Universidad de Seton Hall, South Orange, NJ, Estados Unidos. También obtuvo un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Gante, Gante, Bélgica.

Actualmente es Director Académico del Departamento de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador. Sus intereses de investigación son el desarrollo profesional docente, la transferencia del aprendizaje y los entornos de aprendizaje que favorecen la autonomía.



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

Revista Cátedra, 4(3), pp. 93-109, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3173>



## 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

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

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 en español e inglés.**



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

### **SISTEMA DE ARBITRAJE**

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

### **POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL**

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

### **POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO**

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

<b>Título del trabajo:</b> .....(en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).	
<b>DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)</b>	
<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.
<b>Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)</b>	
<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).		
<b>Autoría (marcar todas las casillas)</b>			
<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.		
<b>Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)</b>			
<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.		
<b>Reconocimientos (marcar todas las casillas)</b>			
<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.		
<b>Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)</b>			
<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.		
<b>Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).</b>			
<input type="checkbox"/>	Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intrasferible 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.		
<b>AUTORÍA</b>			
<b>APELLIDOS</b>	<b>NOMBRES</b>	<b>FIRMA</b>	<b>FECHA</b>



[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 <a href="https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA">https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA</a> 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.		
<b>TOTAL, EVALUACIÓN</b>		
<b>SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN</b>		
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