



REVISTA

CÁTEDRA

Julio • Diciembre de 2022 | Vol. 5 Núm. 2 | 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

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

Política de acceso abierto:



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

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

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

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

SERVICIOS DE INFORMACIÓN:



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



Instagram

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



<https://twitter.com/CatedraUce>



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

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

DIRECTORIOS SELECTIVOS



BASES DE DATOS SELECTIVAS



BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



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



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

ÍNDICE DE CALIDAD



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



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

AUTORIDADES:

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

Ph.D. Fernando 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

MSc. Ana Lucía Arias Balarezo, Ph.D.
Decano de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación

MSc. Simbaña Cabrera Héctor Alfonso, Ph.D.
Vicedecano de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación

Dirección postal: Av. Universitaria, Quito 170129

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

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



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

MENCIÓN DEL CUERPO EDITORIAL

DIRECTOR /EDITORES JEFE

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

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

CONSEJO CIENTÍFICO

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

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

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

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

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

EDITOR ACADÉMICO

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

EDITOR DE REDACCIÓN

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

EDITOR ASOCIADO

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

EQUIPO TÉCNICO

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



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

DIAGRAMADOR

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

DISEÑADOR

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

DISEÑADOR PORTADA

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

TRADUCTOR

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

MAQUETADOR

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

ASISTENTE

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

SOPORTE OJS

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

Contacto

Dirección postal: Av. Universitaria, Quito 170129

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

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

Correo electrónico editores: vpsimbanag@uce.edu.ec

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



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

FUNCIONES DE LOS ÓRGANOS DE LA REVISTA

DEL DIRECTOR/EDITORES/ JEFE

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

DEL CONSEJO EDITORIAL

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

DEL EDITOR ACADÉMICO

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

DEL EDITOR DE REDACCIÓN

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

DEL EDITOR ASOCIADO

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



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

DEL EQUIPO TÉCNICO

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

DEL EQUIPO DE EVALUADORES POR PARES

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



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

CARACTERÍSTICAS DE GESTIÓN Y POLÍTICA EDITORIAL

ACERCA DE NOSOTROS

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

OBJETIVO

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

COBERTURA TEMÁTICA

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

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

Todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo.

Desde sus orígenes la *Revista Cátedra* se publicó en formato impreso. Actualmente se publica en formato electrónico, utiliza entornos virtuales para alinearse a las necesidades de los usuarios y editores de la revista.

Misión

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

Visión

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

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



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

internacionales interesados en aportar significativamente a la solución de problemas educativos actuales.

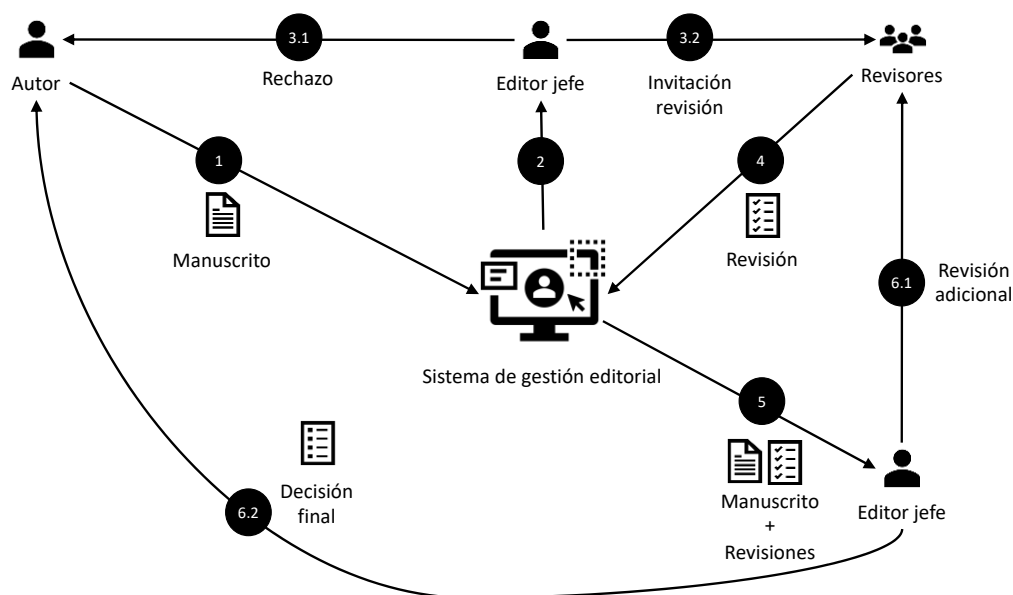
PERIODICIDAD

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. 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.



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

3.2 Invitar a un conjunto de revisores a revisar el manuscrito.

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.....15-17

ARTÍCULOS

Lenguaje

Habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria18-34
María Espinoza-Rivera

Evaluación del desempeño docente

Estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente.....35-54
Fani Ramón-Cabrera

Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes55-74
Vicenta Limongi-Vélez

Análisis de factores determinantes en el rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía-Universidad Central del Ecuador.....75-97
Segundo Barreno-Freire
Oswaldo Haro-Jácome
Jenny Martínez-Benítez
Germania Borja-Naranjo

Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador98-112
Jenny Barre-Bustamante

Educación y responsabilidad social

Educación y formación económica social113-129
Alex Lucio-Paredes
Lizbeth Ponce-Tituaña

Gestión empresarial en el desarrollo de capacidades docentes que impulsen el emprendimiento sostenible.....130-142
Cecilia Soledispa-Rodríguez

Educación escolar para el desarrollo social y económico en Guinea Ecuatorial143-161
Ciriaco Esono Nguema-Nkié



[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 cinco, número dos en la versión electrónica. La temática desarrollada tiene sus bases teóricas en las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos; es así como se expone algunos aspectos relevantes, tales como lenguaje, evaluación del desempeño docente y educación y responsabilidad social.

Los contenidos expuestos en este nuevo número se caracterizan por estar elaborados bajo parámetros propios de la metodología de la investigación. Además, se encuentran contruidos con rigor académico y fundamentados en la práctica docente.

El número consta de ocho artículos aprobados:

El primer artículo titulado *Habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria*, de la autoría de María Espinoza-Rivera. Este estudio nace de la necesidad de aplicar el programa hablar, escuchar, leer y escribir (HAELE) para incrementar la comprensión lectora en estudiantes. La mayoría de los estudiantes no dominan las habilidades básicas en la comunicación y analizar esta problemática cobra importancia, pues los resultados servirán para asumir medidas correctivas. En esta investigación experimental participaron dos grupos con 23 estudiantes cada uno. Al grupo experimental (GE) se aplicó el programa de habilidades comunicativas. Los resultados inferenciales evidenciaron que la media aritmética del GE incrementó 7.96 puntos; el grupo de control (GC) incrementó 1.77 puntos. La desviación típica del GE bajó 0.91 puntos, pero el GC subió 0.15. El nivel de significancia del GE bajó 0.722 puntos, el GC subió 0.105 puntos. Los autores concluyen indicando que el programa experimental incrementa, por ejemplo, la comprensión lectora en los estudiantes. En consecuencia, se propone la aplicación del programa HAELE.

El segundo artículo titulado *Estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente*, de la autoría de Fani Ramón-Cabrera. El manuscrito surge de la necesidad de mejorar el comportamiento ético, relaciones interpersonales y la práctica de valores en instituciones educativas particulares franciscanos. Para que esta dificultad sea entendida e incorporada como práctica en las aulas se planteó la aplicación de un programa de estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente orientada al cumplimiento de normas institucionales, trabajo colaborativo y práctica de habilidades directivas en el marco de los principios éticos del docente. La metodología fue de tipo cuasiexperimental con dos grupos: experimental y de control seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de 35 docentes en cada grupo. Los resultados comprobaron cambios en el comportamiento ético y formas de actuar de los docentes, se encontraron diferencias significativas; en el grupo experimental disminuyeron los niveles regular y bueno; aumentó el nivel muy bueno en un 91.40%. Los autores concluyen diciendo que la aplicación del programa mejoró las prácticas pedagógicas de los docentes con pensamientos y sentimientos de filosofía franciscana para tener un comportamiento sustentado en la justicia, paz y ecología. Ideas que se plasman en la



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

realidad y en la toma de decisiones orientadas hacia el bienestar de los demás y de sí mismo.

El tercer artículo titulado *Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes*, de la autoría de Vicenta Limongi-Vélez. El manuscrito se enfocó en la atención en los efectos del acompañamiento pedagógico sobre el desempeño docente en instituciones educativas fiscales de Samborondón-Ecuador donde se identificaron problemas en el diseño y manejo de recursos educativos que difieren en la calidad de la educación. El objetivo fue comprender los factores que determinan los altos niveles de calidad educativa. La brecha que impide lograr una instrucción profesional permanente y eficaz, está marcada por la desviación entre la experiencia pedagógica y el contexto de aprendizaje con sentido social, natural y comunitario. Por esto se propuso la ejecución de un programa de acompañamiento pedagógico encaminado a mejorar el accionar docente. La metodología tuvo un enfoque cuasiexperimental en el que participaron dos grupos de análisis. Los resultados evidenciaron el incremento del 13.3% (nivel bueno) al 86.7% (nivel muy bueno). La variación del rango promedio entre el grupo experimental y control mediante el postest fue de 29.94 según la prueba U de Mann-Whitney, resultado que evidenció la diferencia significativa según el p valor 0.000. Se concluyó, a partir de la aplicación del programa de acompañamiento que el grupo experimental mejoró significativamente la preparación para la enseñanza, la aplicación de procesos metodológicos, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad.

El cuarto artículo titulado *Análisis de factores determinantes en el rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía-Universidad Central del Ecuador*, de la autoría de Segundo Barreno-Freire, Oswaldo Haro-Jácome, Jenny Martínez-Benítez y Germania Borja-Naranjo. El manuscrito tuvo como objetivo analizar los factores personales, sociales e institucionales determinantes en el rendimiento académico estudiantil en las carreras de formación docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador. En la investigación se asume un enfoque integral de nivel descriptivo-correlacional; con la participaron de 2586 estudiantes matriculados en la Facultad, durante el semestre 2019-2020. Los resultados más destacados expresan que los factores personales presentan una media superior a los sociales e institucionales. Además, estos aspectos personales al igual que los sociales muestran correlaciones estadísticamente significativas con el promedio de calificaciones y asistencias. También, el promedio de calificaciones es directamente proporcional a las asistencias del estudiantado, pero llama la atención que los factores institucionales no presentan correlaciones significativas con las calificaciones ni con las asistencias. El promedio de calificaciones estudiantiles es de 32.98/40 puntos; mientras que, el promedio de asistencias es 95.23%. Las estudiantes mujeres presentan calificaciones y asistencias superiores a los hombres. El 70% del estudiantado tienen algunas dificultades en sus estudios, las más representativas son de índole económica y de carreras ajenas a su vocación. Con respecto a la percepción del estudiantado sobre las funciones universitarias



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

sustantivas: la vinculación con la sociedad es mejor puntuada con el 77.5% de valoración positiva; luego docencia con el 75.8% y finalmente investigación con el 69.7%.

El quinto artículo titulado *Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador*, de la autoría de Jenny Barre-Bustamante. El objetivo del manuscrito fue analizar estrategias de liderazgo inclusivo que el maestro utiliza en su labor diaria. Entre los objetivos de la investigación está el determinar cuáles son las competencias del liderazgo inclusivo que se aplica en el aula de clase e identificar las características de una correcta gestión dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la diversidad. La metodología es de tipo proyectivo propositiva con enfoque cuantitativo; el diseño no experimental. Los resultados demuestran que la mayoría de maestros, dentro de sus funciones, tienen algunas falencias en incorporar en su plan de estudios factores de inclusividad, por ejemplo, el uso de los recursos de apoyo para prevenir las barreras de aprendizaje del alumnado. A esto se añade también las fallas del liderazgo directivo, pues no está acorde a las necesidades de un aprendizaje incluyente. Se recomienda entonces una correcta diversificación de objetivos de respeto a la diversidad y al desarrollo de competencias inclusivas con la mejora del perfil profesional de los docentes, con el uso de una guía de lineamientos de liderazgo inclusivo que contiene pautas para el seguimiento de la práctica docente.

El sexto artículo titulado *Educación y formación económica social*, de la autoría de Alex Lucio-Paredes y Lizbeth Ponce-Tituaña. El manuscrito señala que, en las últimas décadas, los discursos oficiales atribuyen a la educación la facultad de solucionar todos los fenómenos sociales que atentan y precarizan la vida. Este trabajo pretende precisar y aportar elementos que permitan una comprensión de la relación entre educación y sociedad. A partir de los conceptos de educación y formación económica social, tenemos por objetivo describir como se relaciona: 1) educación e infraestructura económica; 2) educación y superestructura jurídico-política y; 3) educación y superestructura ideológica. El estudio es de carácter teórico. La perspectiva filosófica utilizada, proviene de los postulados del Materialismo histórico y, la Pedagogía crítica. La metodología aplicada se basa en las principales directrices del enfoque cualitativo, con un nivel de profundidad descriptivo. Se utilizó el método bibliográfico y, las técnicas de análisis de textos, resúmenes y esquemas conceptuales. En las conclusiones, se expone que las relaciones descritas, permiten: 1) acelerar la calificación de la fuerza de trabajo; 2) garantizar el respeto a la división del trabajo y, naturalizar la explotación como forma de relación entre seres humanos; 3) crear las condiciones políticas-legales para la reproducción del modo de producción a través de la acción conjunta del Estado-derecho-educación; 4) consolidar la hegemonía ideológica de la clase social dominante por medio de la escuela y el currículo oficial.

El séptimo artículo titulado *Gestión empresarial en el desarrollo de capacidades docentes que impulsen el emprendimiento sostenible*, de la autoría de Cecilia Soledispa-Rodríguez. El manuscrito tiene como objetivo demostrar en qué medida la aplicación del programa de gestión empresarial permitirá incrementar el



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

emprendimiento sostenible en los docentes en Unidades Educativas de Guayaquil-Ecuador 2021. La problemática principal gira entorno al desconocimiento sobre la relación entre la gestión empresarial y el emprendimiento sostenido dado que no se lo ha estudiado longitudinalmente. El estudio observó cómo el emprendimiento sostenido incide en el proceso y la perdurabilidad de la confianza o la identificación de un estudiante con el docente, por tal razón, los hallazgos basados en la población encuestada podrían guiar sobre los recursos y estrategias educativas más efectivas para desarrollar y mantener la motivación y sostenibilidad en el emprendimiento. Los resultados más destacados revelaron que en el pretest del grupo experimental un 21.1% está en el nivel medio y un 78.9% en el nivel alto; para el grupo control el 29.8% se encuentra en el nivel medio y un 70.2% en el nivel alto; luego de la aplicación del programa el nivel de este grupo experimental aumentó al 100%. Se concluye indicando que la eficacia del programa en el aspecto social es un ingrediente importante en el actual entorno de educación empresarial y contribuye significativamente al bienestar general de la sociedad.

El octavo artículo titulado *Educación escolar para el desarrollo social y económico en Guinea Ecuatorial*, de la autoría de Ciriaco Esono Nguema-Nkié. El manuscrito señala que la educación, el acercamiento a la cultura, la comprensión de sí mismo, es decir, de lo que es; ser consciente de lo que tiene y de lo que puede; le hace capaz de poder comprender, dominar y transformar su entorno sociocultural para vivir mejor, por lo que una educación escolar adecuada a las necesidades sociales de un país, puede contribuir al desarrollo social y económico del mismo. El objetivo de esta investigación fue estudiar sobre la adaptación de la educación escolar en Guinea Ecuatorial, contribuir a la formulación de una nueva realidad educativa, adaptada a las necesidades económicas y sociales que favorezca el desarrollo social y económico del país, relacionar la escuela con la cultura local y con el entorno social de los ecuatoguineanos. Metodológicamente, el estudio estuvo enmarcado bajo un enfoque cualitativo, no experimental, descriptivo; se usó la entrevista como método de recolección de información, apoyado en un diseño documental. Entre los resultados más relevantes se obtuvo como reclamo general, la necesidad urgente de la introducción de los valores y elementos socioculturales ecuatoguineanos en la educación escolar. El autor concluye indicando que no hay desarrollo social ni económico si la educación escolar no se adapta a la realidad sociocultural de las personas, si no le ofrece las herramientas adecuadas para poder hacer frente a los distintos desafíos de su entorno vital.

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

Habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria

Communication skills to increase reading comprehension in students of the 3rd grade of primary school

María Espinoza-Rivera

Universidad Cesar Vallejo, Piura, Perú

p2000040313@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6872-437X>

(Recibido: 04/02/2022; Aceptado: 16/02/2022; Versión final recibida: 15/05/2022)

Cita del artículo: Espinoza-Rivera, M. (2022). Habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria. *Revista Cátedra*, 5(2), 18-34.

Resumen

Este estudio nace de la necesidad de aplicar el programa hablar, escuchar, leer y escribir (HAELE) para incrementar la comprensión lectora en estudiantes. Dicho programa permitirá mejorar habilidades comunicativas en el tercer año de primaria del Núcleo Educativo Paimas, Piura 2021. En el Núcleo Educativo participó el Complejo Educativo Juan Velazco Alvarado como grupo experimental (GE) y el 15164 Complejo Educativo Jambur como grupo de control (GC). El objetivo es determinar el efecto del programa HAELE. La mayoría de los estudiantes no dominan las habilidades básicas en la comunicación y analizar esta problemática cobra importancia, pues los resultados servirán a los directores de las instituciones educativas para asumir medidas. En esta investigación experimental participaron dos grupos con 23 estudiantes cada uno. Al GE se aplicó el programa de habilidades comunicativas. Los resultados inferenciales evidenciaron que la media aritmética del GE incrementó 7.96 puntos; el GC incrementó 1.77 puntos. La desviación típica del GE bajó 0.91 puntos, pero el GC subió 0.15. El nivel de significancia del GE bajó 0.722 puntos, el GC subió 0.105 puntos. Se concluyó que el programa experimental



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 18-34, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3540>

incrementa, por ejemplo, la comprensión lectora en los estudiantes. En consecuencia, se propone que las autoridades del “Núcleo Educativo Paimas” apliquen el programa HAELE.

Palabras clave

Comprensión lectora, habilidades comunicativas, nivel inferencial, nivel crítico, nivel literal.

Abstract

This study arose from the need to apply the Speaking, Listening, Reading and Writing (HAELE) program to increase reading comprehension in students. This program will improve communication skills in the third year of primary school in the Paimas Educational Center, Piura 2021. The Juan Velazco Alvarado Educational Complex participated as experimental group (GE) and the 15164 Jambur Educational Complex as control group (GC). The objective is to determine the effect of the HAELE program. Most of the students do not master basic communication skills and it is important to analyze this problem, since the results will be useful for the directors of the educational institutions to take measures. Two groups with 23 students each participated in this experimental research. The communication skills program was applied to the GE. The inferential results showed that the arithmetic mean of the SG increased 7.96 points; the CG increased 1.77 points. The standard deviation of the GE decreased 0.91 points, but the CG increased 0.15 points. The significance level of the SG decreased 0.722 points; the CG increased 0.105 points. It was concluded that the experimental program increases, for example, reading comprehension in students. Consequently, it is proposed that the authorities of the "Núcleo Educativo Paimas" apply the HAELE program.

Keywords

Reading comprehension, communicative skills, inferential level, critical level, literal level.

1. Introducción

En relación con la comprensión lectora, según Colomer (1992); Barriga y Aguilar (1988); Solé (1992) expresan que es una provechosa actividad, debido a que durante su desarrollo el lector construye una representación fehaciente teniendo en cuenta los significados sugeridos en el texto. Frente a ello pone a prueba todo su potencial cognitivo: habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias. Como resultado se afirma que la construcción realizada por el lector tiene siempre un matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de tal forma que es inaceptable que todos los lectores que leen un mismo texto tengan una representación idéntica.

Por otra parte, los resultados de la evaluación internacional hecha a los estudiantes a través del Programa PISA, el Perú se sitúa en el último sitio en entendimiento lector, esta información es una enorme inquietud para progresar en la adquisición de entendimiento y poseer un progreso constante en las destrezas comunicativas. Estos resultados son independientes a lo expresado por los autores mencionados. En la región Piura-Perú situada al norte de país, en la provincia de Ayabaca específicamente en el distrito de Paimas el resultado adverso obtenido por los estudiantes en la lectura comprensiva ha causado preocupación sobre las demandas de la tarea, y escasa comprobación del conocimiento en la esfera de la expresividad emocional. Con referencia a lo anterior, la más recurrente secuela es la carencia de planeamiento del propio estudiante para aprender a aprender y encaminar su propia inteligencia.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 18-34, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3540>

Ante esta realidad problemática, una de las alternativas que se tomó en cuenta para encontrar las causas fue la aplicación de una investigación de alcance explicativo-experimental (Cuasi experimental, con dos grupos no equivalentes) (Hernández et al., 2014, pp. 95-151). La investigadora elaboró y aplicó un programa HAELE para mejorar el proceso lector, basadas en la teoría de Cassany et al. (1994) donde una vez aplicada la estrategia experimental se logró incrementar la comprensión lectora. Previamente se tuvo que plantear la pregunta fundamental de la investigación: ¿en qué medida la aplicación del programa HAELE habilidades comunicativas permitirá incrementar la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de primaria del Núcleo Educativo Paimas, Piura - 2021?, también se plantearon las subpreguntas de investigación: ¿cuál es el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas?; ¿cuál es el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas?; ¿cuál es el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas? El propósito de este artículo es dar a conocer a la comunidad científica los resultados de dicha investigación y determinar el efecto del programa HAELE de habilidades comunicativas para incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercero de primaria del Núcleo Educativo Paimas, Piura - 2021. Así mismo, los resultados de los objetivos específicos fue determinar el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE; determinar el nivel inferencial y crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE. La trascendencia de esta investigación radica en que se ha demostrado que el programa HAELE permitió incrementar el nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora de los educandos.

La solución de la problemática descrita anteriormente permitió revertir la escasa comprensión en la lectura de los educandos antes de la aplicación de la variable independiente y es aquí donde cobra importancia la presente investigación, pues los resultados que fueron alcanzados a los directores de las instituciones educativas (IE) del “Núcleo Educativo Paimas, Ayabaca, Piura, les servirán para que asuman medidas correctivas en los estudiantes respecto al manejo de las habilidades comunicativas y mejorar los aprendizajes en lo que respecta a lectura. Por otro lado, con los resultados obtenidos se elaboró un programa de habilidades comunicativas, se tomó en cuenta las cuatro habilidades según Cassany et al. (1994): hablar, escuchar, leer y escribir. Además, esta investigación cobra valor para la toma de decisiones de los dirigentes de las instituciones educativas. También se consideró las teorías de Kabalen y De Sánchez (2006) quienes consideran los niveles: literal, inferencial y crítico en los estudiantes; con la intención que los responsables de la gestión académica de las IE fijen planes de mejora para vencer las fallas encontradas.

Este estudio se hizo con la finalidad de responder al problema general, se plantearon hipótesis: General H_i , la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas, incrementa de manera significativa la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de primaria del Núcleo Educativo Paimas, Piura-2021; Hipótesis específicas H_i , la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas, incrementa de manera significativa el nivel literal e inferencial de la comprensión lectora.

Se debe agregar que una de las dificultades que se tuvo fue el acceso directo a la fuente, debido a la pandemia mundial covid-19. Así mismo el acceso a las fuentes bibliotecarias,



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 18-34, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3540>

pero también fue superada. Es necesario recalcar que los resultados obtenidos son válidos solo para el universo estudiado, no se pueden generalizar (Validez interna). El artículo está estructurado en 6 secciones; en la sección 1 se encuentra la introducción en la cual se describe de manera breve el tema, el planteamiento del problema, el objetivo, la presentación de la idea a defender, la justificación, el interés, la importancia, la actualidad y pertinencia del estudio. En la sección 2 se encuentra la revisión de la literatura en ella figura los antecedentes internacionales y nacionales; además la información es de fuentes bibliográficas actualizadas y procedentes de sitios confiables, pertinentes al desarrollo del tema según variables y dimensiones, citadas y referenciada al final del artículo. En la sección 3 se encuentran los materiales y métodos, aquí se ha descrito en tiempo pasado. Es el desarrollo de la investigación respondiendo a las preguntas: ¿cómo se ha investigado? tipo y diseño de investigación ¿a quiénes se ha investigado? Población y muestra y ¿con qué se ha investigado: técnicas e instrumentos. En la sección 4 se ha descrito el procesamiento estadístico tanto descriptivo como inferencial. En la sección 5 se registró la discusión en la cual se examinó e interpretó los resultados, haciendo una triangulación con el marco teórico y con los antecedentes. En la sección 6 se redactó las conclusiones, en esta parte se ha dado respuesta directa a la pregunta de la investigación y, sobre todo, se hizo las implicaciones con otras investigaciones de otros autores.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

En esta investigación se ha usado trabajos referenciales a nivel internacional y nacional, encontrándose entre ellos a Jiménez et al. (2018) quienes se abocaron en probar si el contexto de aprendizaje influye en las cuatro habilidades comunicacionales: hablar, escuchar, leer y escribir. El estudio obtiene el afianzamiento de diferentes teorías. Recio (2017) diseñó un método para efectivizar la prosodia lectora hablando con nota alta para responder y ajustarse a los argumentos de Font-Rotchés y Cantero (2008). El estudio concluye que la extensión siempre tiene un inconsciente del sentido de las palabras prosódicas de los lectores, pero, con todo, las estrategias retóricas tienen mayor incidencia en la comprensión que la duración, porque de ellas depende la buena aplicación de las estrategias interpretativas (y no del tiempo). En otro trabajo Reinoso (2017) se enmarcó en poner a prueba la didáctica para efectivizar las habilidades comunicativas infantiles. El trabajo concluye señalando que la didáctica favorece los procesos comunicacionales de los estudiantes. Este es un estudio relacionado con las dimensiones, proporciona información vinculada a la estadística dejando constancia la necesidad de seguir potenciando las habilidades comunicativas. De igual manera Díez y Clemente (2017) demostraron la necesidad de valorar las singularidades de la competencia de la lectura en un contexto educativo. Este estudio sirve como fuente teórica importante, lo que se convierte en una guía de estado del arte muy propicia para la investigación que se ejecuta. En el ámbito nacional se encontró la investigación de Vásquez (2020) relacionada en demostrar el papel que cumple los organizadores gráficos en el proceso lector de los niños de primaria. Los resultados demuestran la presencia de una correlación positiva. Finalmente, los estudiantes alcanzaron puntuaciones y niveles altos de la comprensión lectora. Este estudio alcanzó aportes de la metodología activa en la comprensión lectora incidiendo en el aspecto inferencial y crítico. Otra investigación es la de Huarcaya (2019) quien comprobó el impacto positivo de la lectura rápida en el talento de la lectura de escolares de primaria. Los escolares alcanzaron un nivel de logro destacado con 52.0 %, un nivel de logro previsto de 40.0 %. Este es un estudio que sirve porque reafirma las ideas de Cassany, autor propulsor de las estrategias de comprensión lectora. También se comenta a Hilario (2017) quien abordó cómo mejorar la comprensión inferencial con escolares de una institución



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

educativa. Los resultados son positivos en la aplicación de las habilidades de la transferencia analógica en la comprensión de lectura del nivel inferencial. Se deja presente que no se ha registrado antecedentes locales debido a la dificultad de acceso a la fuente originada por el problema mundial covid-19.

2.2 Habilidades Comunicativas

Con el propósito de tener una base epistemológica es necesario precisar que el desarrollo de habilidades comunicativas es la capacidad de saber utilizar el lenguaje en forma apropiada en los diversos contextos del desenvolvimiento social. Además, el concepto de competencias comunicativas es expresar que se pide otro modelo de entendimiento, aparte de la ortografía. Considera Hymes (1967) que es “la forma de emplear el habla acertadamente en posiciones sociales diferentes expresados a diario” (p. 34).

El propósito de los enfoques comunicativos es conseguir que el estudiante se comunique mejor con sus pares. Según Cassany et al. existen 4 habilidades lingüísticas que los docentes deben desarrollar en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje para que éstos se comuniquen con eficacia en los diferentes contextos en que se desenvuelven: hablar, escuchar, leer y escribir. En cuanto a la habilidad lingüística hablar, Cassany sostiene que, en la percepción popular, la capacidad de decodificar mensajes escritos ha sido y es posible que aún sea el aprendizaje que ofrece la institución educativa. La expresión oral siempre ha sido olvidada en el proceso de aprendizaje. Permanentemente se tiene la idea que los niños aprenden a hablar solos, con los familiares y con los amigos. Hablar bien o hablar mejor no es una necesidad valorada hasta hace poco. Las únicas personas que tenían interés por ello eran las que tenían alguna deficiencia física o psíquica que les originaba un defecto importante; sin embargo, la metodología y los materiales didácticos eran escasos, en definitiva, quedaban a la buena de Dios (Cassany et al., 1994, p.134).

Otra habilidad lingüística referida por Ur es escuchar. Esta habilidad tiene menos interés en el diario trajinar de las personas, se afirma de alguien que es un buen orador, que escribe muy bien, o incluso que es un buen lector, pero decir de la misma manera que escucha bien o que es un buen oyente, resulta, extraño. Sin embargo, es común las expresiones referidas a las personas: “tiene falta de comprensión oral” (Ur, 1984).

Hay que agregar que el retrato que más se adecúa de alguien que está escuchando es el público silencioso en una conferencia, que está muy atento a qué se dice. Sin embargo, una actividad pasiva es la situación más habitual. Cassany explica las características más importantes del escuchar cotidiano son bastante reveladoras y tienen implicaciones didácticas decisivas, escuchamos con un objetivo determinado (obtener información (entender algo) y con expectativas concretas sobre lo que vamos a oír (tema, tipo de lenguaje, estilo). También está la capacidad de predecir lo que se va a oír y prepararse para el proceso de comprensión (Cassany et al., 1994, p.100).

Por otro lado, Cassany refiere que la lectura es un instrumento importante del aprendizaje, se debe leer libros, diarios; además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia. Quien aprende a leer bien y lo hace con constancia entonces desarrolla su pensamiento; en definitiva, la lectura es un aprendizaje muy importante para el proceso de aprendizaje y para el crecimiento intelectual de la persona (Cassany et al., 1994, p. 193).

Para terminar las habilidades lingüísticas referidas por Cassany se tiene el escribir. El autor aclara que es la capacidad de una persona para comunicarse por escrito en forma coherente con otra, produciendo textos con extensión formidable sobre un tema de cultura general. Actualmente nadie se atreve a decir “ese pobre humano sabe escribir” porque unir letras y



hacer garabatos caligráficos es algo muy simple que forma parte de la capacidad escritural. Para encontrar un acto que ejemplifique la capacidad de escribir no se debe escoger una firma, o un nombre de pila apuntado en un papel. Debe centrarse en la redacción de un informe, un ensayo o, quizá a un nivel de complejidad menor, en una lista o en un impreso (Cassany et al., 1994, p. 257).

Por lo expresado anteriormente conviene recalcar que a la capacidad lingüística también se les conoce como destrezas, capacidades comunicativas o macro habilidades. Las habilidades lingüísticas las clasifican en dos formas, según el código oral o escrito y el papel receptivo (o comprensión) o productivo (o expresión) que tengan en la comunicación. Definir la competencia dentro del marco de la lingüística generativa-transformacional para Chomsky (1957) es “el conjunto de pautas lingüísticas, internalizadas por los hablantes, que integran su universo vocabular permitiéndoles entender sus enunciados lingüísticos” (p. 12). Es contraria a las acciones lingüísticas, realizada en una situación concreta, la usa el hablante en su lengua y en su propio contexto (Cassany et al., 1994, p. 85).

El etnógrafo Hymes indica que para explicar el término competencia comunicativa es necesario otro tipo de conocimientos, se necesita conocer lo que se va a registrar en cada acción, qué temas son apropiados, cuál es el momento propicio. Asimismo, se necesita el lugar y los interlocutores (Hymes, 1967), en síntesis, la competencia comunicativa “es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany et al., 1994, p. 85).

En todo acto de comunicación, los sujetos emplean un canal o código lingüístico para comunicarse. Además, sobre ese acto se congregan las relaciones de habilidades verbales/escritas y recibidas/fructíferas las mismas que permiten conseguir las cuatro destrezas comunicativas (Cassany et al., 1994, p. 89).

Los estudiantes deben dominar las cuatro habilidades lingüísticas: saber hablar, escuchar, leer y escribir según Hymes en otras palabras, son las macro habilidades que sirve para interactuar con la comunidad (Hymes, 1967). En esta misma línea las habilidades lingüísticas están conformadas en hablar, escuchar, leer y escribir. Estas destrezas lingüísticas son usadas por los individuos en distintos contextos y situaciones con fines de interacción y enviando mensajes constantes a una persona o público (Murillo, 2009, p. 104).

2.3 Comprensión Lectora

Con respecto a la comprensión lectora, según Kabalen y De Sánchez tiene como niveles: literal, inferencial y analógico. El nivel literal, tiene como propósito apartar la indagación adquirida en lo expresado, de igual manera ignorar la calificación explicativa. Los elementos básicos que guían la ruta de trabajo según se entiende son explorar, comparar y conectar la taxonomía. El nivel inferencial, según los mismos autores, conforman un desarrollo en el que la persona que lee infiere información que no están argumentada expresamente en el manuscrito, pero se puede deducir para rellenar las lagunas sueltas por el escritor y disponer conexiones entre las provisiones y los apartados de lo explicitado (Kabalen y De Sánchez, 2006).

Para concluir este apartado los autores sostienen que el nivel analógico accede a transportar las conexiones separadas de la interpretación de una esfera a otro; se define aclarar la materia del texto, instaurar conexiones analógicas de distinto carácter y manifestar discernimiento de significación con relación a lo leído. Asimismo, compara lo que ha analizado e inferido del texto con sus saberes previos a partir de lo cual acepta un significado preciso de los argumentos del escrito, aprobando o negando para lo cual lo analiza y lo valora.



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

3. Métodos y Materiales

El estudio fue de corte experimental con un diseño cuasiexperimental, con dos grupos no equivalentes, o no aleatorizados (Hernández et al. 2014) con preprueba y postprueba; se eligió una acción, después de haber aplicado el pretest con dos grupos independientes. Los investigadores intervinieron con la aplicación del programa de habilidades comunicativas de HAELE (hablar, escuchar, leer y escribir), habiéndose antes medido la situación de la variable dependiente; posteriormente se observaron los resultados y luego se comparó la eficacia del programa observando los resultados descriptivos e inferenciales de inicio y de salida. Con relación a la población y muestra se trabajó con el Complejo Educativo Juan Velasco Alvarado con sus 23 alumnos de tercer grado de Educación Primaria como GE. Además, se trabajó con la institución 15164 Complejo Educativo Jambur, como grupo GC, o también llamado grupo testigo con 23 estudiantes del mismo grado

Con relación a los instrumentos de acopio de datos se diseñó una prueba tipo test, la cual fue administrada a través de exámenes escritos antes (pretest) y después (postest) a ambos grupos con el objetivo de lograr detectar los rasgos característicos de similitudes y diferencias respecto a la variable dependiente (comprensión lectora). Después de haber tomado la evaluación de entrada se aplicó el programa HAELE. Posteriormente se evaluó resultados del programa lográndose un efecto positivo de este (variable independiente) incrementándose en forma significativa la comprensión lectora en el grupo experimental frente al grupo control. Para evaluar la efectividad del programa se elaboró una prueba escrita estructurada basada en la competencia de la comprensión lectora, especificada en el marco teórico de este artículo. Asimismo, se contó con el consentimiento escrito de los señores padres de familia para poder aplicar esta prueba a sus hijos. La prueba escrita fue validada por juicio de expertos. Por otro lado, como el nivel de significancia estándar es 0.05 entonces el tipo de prueba de hipótesis que se utilizó fue la T de Student para pruebas independientes. Por último, se aplicaron los principios éticos poniendo énfasis en el ser humano (Cortina, 2009), es decir, reflexionar y cuestionar para qué hacer algo, con el propósito de incrementar la comprensión lectora a través de las estrategias de Cassany, aplicando el programa HAELE de habilidades comunicativas.

4. Resultados

En el efecto del programa HAELE de habilidades comunicativas para incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercero de Primaria del Núcleo Educativo Paimas, Piura – 2021 se obtuvo los siguientes resultados.

Niveles	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pre Test		Pos Test		Pre Test		Pos Test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	13	56.5	5	21.7	10	43.5	0	0.0
Proceso	6	26.1	9	39.1	11	47.8	0	0.0
Logrado	4	17.4	8	34.9	2	8,7	5	21.7
Destacado	0	0.0	1	4.3	0	0.0	18	78.3
Total	23	100.0	23	100.0	23	100.0	23	100.0

Cuadro 1: Nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa HAELE

Observando los resultados del cuadro 1 se visualiza el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa HAELE, con respecto al pretest y postest de la variable comprensión lectora, el 56.5 % de los niños del GC tenían un nivel de inicio, el 26.1



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

% el nivel proceso y el 17.4 % el nivel logrado. En cambio, el 47.8 % de los niños del GE registraron el nivel de proceso, el 43.5 % el nivel de inicio y el 8.7 % el nivel logrado.

Por otro lado, en el análisis del postest de la variable comprensión lectora se encontró el 39.1 % de los niños del GC consiguieron un nivel de proceso, el 34.9 % el nivel proceso y el 21.7 % el nivel de inicio. El 78.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado, y el 21.7 % el nivel logrado. Sobre la base estadística anterior quedó establecido que los resultados entre el pretest y postest favorecen notablemente al grupo experimental por lo que se afirma que el programa HAELE de habilidades comunicativas fue efectivo para potenciar la comprensión lectora de los niños del GE. Para determinar el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas.

Niveles	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	11	47.8	5	21.7	11	47.8	0	0.0
Proceso	4	17.4	3	13.0	9	39.1	0	0.0
Logrado	1	4.3	4	17.4	1	4.3	2	8.7
Destacado	7	30.5	11	47.8	2	8.7	21	91.3
Total	23	100.0	23	100.0	23	100.0	23	100.0

Cuadro 2: Nivel literal de la comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa HAELE

En el cuadro 2 se percibe el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación de la variable estímulo. En el cuadro se considera al pretest y postest del nivel literal donde se encontró que 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 30.5 % el nivel destacado, el 17.4 % el nivel de proceso y el 4.3 % el nivel logrado. El 47.8 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 39.1 % el nivel de proceso, el 8.7 %, destacado y el 4.3 % el nivel logrado. Como resultado de la información anterior, se hizo necesario estructurar y aplicar un programa HAELE de habilidades comunicativas que permitan revertir las calificaciones negativas del nivel literal de la comprensión lectora.

Con respecto al análisis del postest del nivel literal de la variable comprensión lectora indica que el 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel destacado, el 21.7 % el nivel de inicio, el 17.4 el nivel logrado y el 13.0 % el nivel proceso. El 91.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado y el 8.7 % el nivel logrado. Los resultados anteriores demostraron que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel literal fue efectivo y sobre todo significativo, pues los resultados entre el pretest y postest de ambos grupos favorecieron al grupo experimental.

En el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas se obtuvo los siguientes resultados.



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

Niveles	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	11	47.8	12	52.2	10	43.5	1	4.3
Proceso	8	34.8	7	30.4	6	26.1	3	13.0
Logrado	1	4.3	4	17.4	6	26.1	10	43.5
Destacado	3	13.0	0	0.0	1	4.3	9	39.1
Total	23	100.0	23	100.0	23	100.0	23	100.0

Cuadro 3: Nivel inferencial de la comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa HAELE

En el cuadro 3 se contempla el nivel de comprensión lectora del nivel inferencial antes y después del programa experimental. En dicho cuadro se contempla en el pretest del nivel inferencial de la variable relacionada con la lectura que el 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 34.8 % el nivel proceso, el 13.0 % el nivel destacado y el 4.3% el nivel logrado. En cambio, el 43.5 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 26.1 % el nivel de proceso, el 26.1 % el nivel logrado y el 4.3 % el nivel destacado. En coherencia a los resultados anteriores se estructuró y aplicó el programa HAELE de habilidades comunicativas que permitieron revertir las calificaciones negativas del nivel inferencial del proceso lector.

Como producto de haber aplicado el programa HAELE se encontró en el análisis del postest que el 52.2 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 30.4 % el nivel proceso y el 17.4 % el nivel logrado. En cambio, el 43.5 % de los niños del GE registraron el nivel logrado, el 39.1 % el nivel destacado, el 13.0 % el nivel proceso y el 4.3 % el nivel de inicio. A partir de la información anterior quedó establecido que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel inferencia fue significativo.

En el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas se obtuvo los siguientes resultados.

Niveles	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	13	56.5	9	39.1	15	65.2	0	0.0
Proceso	9	39.1	8	34.8	6	26.1	0	0.0
Logrado	1	4.3	5	21.7	2	8.7	2	8.7
Destacado	0	0.0	1	4.3	0	0.0	21	91.3
Total	23	100.0	23	100.0	23	100.0	23	100.0

Cuadro 4: Nivel crítico de la comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa HAELE.

En el cuadro 4 se visualiza el pretest y postest del nivel crítico de la variable comprensión lectora. Se encontró que el 56.5 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 39.1 % el nivel proceso y el 4.3 % el nivel logrado. En cambio, el 65.2 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 26.1 % el nivel de proceso y el 8.7 % el nivel logrado. Teniendo presente estos resultados ameritó estructurar y aplicar un programa HAELE de habilidades comunicativas que permitan revertir las calificaciones negativas del nivel crítico de la comprensión lectora., preferentemente en el grupo experimental



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

Como resultado de la aplicación de la variable estímulo se observó en el postest del nivel crítico de la variable comprensión lectora, que el 39.1 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 34.8 % el nivel proceso, el 21.7 % el nivel logrado y el 4.3 % se ubicó en el nivel destacado. En cambio, el 91.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado y el 8.7 % el nivel logrado. Como resultado de la información anterior, quedó demostrado que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel crítico fue significativo. La aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas incrementa de manera significativa la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de Primaria del Núcleo Educativo Paimas, Piura, 2021.

Estadístico	Control (n=23)	Experimental (n=23)
	Pretest	Pretest
Media	10.11	10.41
Desv. tip.	2.86	2.35
Sig	0.029	0.749
	Postest	Postest
Media	11.88	18.37
Desv. tip.	3.01	1.44
Sig	0.134	0.027
(Δ)		
Media	(+1.77)	(+7.96)
Desv. tip.	(-0.15)	(+0.91)
Sig	(+0.105)	(+0.722)

Cuadro 5. Resultados comparativos descriptivos e inferenciales del nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 3º de Primaria del Núcleo Local Educativo Paimas-Piura, 2021, antes y después de la aplicación del programa experimental

En el cuadro 5 se aprecia la prueba de la hipótesis general (prueba de normalidad). Se muestra la eficacia del programa HAELE diseñado por los investigadores se ha incluido la medida de tendencia central (media aritmética); la medida de variabilidad (desviación típica o estándar), el estadístico de prueba (p:t de student, nivel de significancia), también se encontró para efecto de análisis, las diferencias de los resultados de entrada y salida respectiva, con respecto a la hipótesis general. En relación a la media aritmética los niños del GE tienen un incremento entre el pretest y postest de 7.96 puntos, sobre una escala de 20 puntos, según el Ministerio de Educación (MINEDU), mientras que los niños del grupo control su incremento fue de 1.77 puntos lográndose una significativa diferencia a favor del GE. De igual manera se observa en los resultados comparativos de las desviaciones típicas entre el pretest y postest del GE fue de 0.91 puntos de disminución en cuanto a dispersión de los datos alrededor de la media aritmética; en cambio en el grupo control, la dispersión aumentó 0.15 puntos. La disminución se considera como negativa, pero en términos estadísticos es positiva; concluyendo que con respecto a los resultados de este estadígrafo de variación es favorable al grupo experimental. Con respecto al estadístico de prueba P (nivel de significancia) los resultados favorecen al grupo experimental debido a que el grupo control disminuyó + 0.105 mientras que el grupo experimental disminuyó entre el pretest y postest + 0.722 puntos, resultado muy favorable para el GE, quedando establecido que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel crítico fue significativo y con estos resultados se prueba la hipótesis general y se disprueba la hipótesis nula.



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

5. Discusión

De acuerdo a la aplicación de habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de Primaria "Núcleo Educativo Paimas" – Piura, en el cual participaron: Complejo Educativo Juan Velazco Alvarado (GE) y 15164 Complejo Educativo Jambur (GC) se encontró en los cuadros 1 y 5 que el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa HAELE con respecto al pretest y postest de la variable comprensión lectora, el 56.5 de los niños del (GC) tenían un nivel de inicio, el 26.1 % el nivel proceso y el 17.40 % el nivel logrado. El 47.8 % de los niños del GE registraron el nivel de proceso, el 43.5 % el nivel de inicio y el 8.7 % el nivel logrado. Además, en el análisis del postest de la variable comprensión lectora, se encontró el 39.1 % de los niños del GC consiguieron un nivel de proceso, el 34.9 % el nivel proceso y el 21.7 % el nivel de inicio. En cambio, el 78.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado, y el 21.7 % el nivel logrado. Además, quedó establecido que los resultados entre el pretest y postest favorecen notablemente al grupo experimental.

En este artículo se ha incluido información relacionada con la prueba de la hipótesis general (Prueba de normalidad). Se mostró la eficacia del programa HAELE diseñado por los investigadores, se incluyó la medida de tendencia central (media aritmética); la medida de variabilidad (desviación típica o estándar), el estadístico de prueba (p: t de student, nivel de significancia), también se encontró para efecto de análisis las diferencias de los resultados de entrada y salida respectiva. En relación a la media aritmética los niños del GE tuvieron un incremento de 7.96 puntos, sobre una escala de 20 puntos (Vigesimal), según el MINEDU 2010, mientras que los niños del grupo control su incremento fue de 1.77 puntos lográndose una significativa diferencia a favor del GE. De igual manera se observa en los resultados comparativos de las desviaciones típicas entre el pretest y postest del GE fue de 0.91 puntos de disminución; en cambio en el grupo control, la dispersión aumentó 0.15 puntos. La disminución fue lo que se considera como negativa, en términos estadísticos es positiva; concluyendo que con respecto a los resultados de este estadígrafo de variación es favorable al grupo experimental. Con respecto al estadísticos de prueba P (nivel de significancia) los resultados favorecen al grupo experimental debido a que el grupo control disminuyó + 0.105 mientras que el grupo experimental disminuyó entre el pretest y postest + 0.722 puntos, resultado muy favorable para el GE, quedando establecido que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora fue significativo. Los resultados anteriores son acordes con lo expresado por Cassany et al., quien hace referencia que se debe dominar las cuatro habilidades lingüísticas como: hablar, escuchar, leer y escribir (Cassany et al., 1994). Estos resultados también son avalados por las investigaciones de Vásquez 2020, Huarcaya 2019 y Hilario 2017 en cuyos trabajos se llegó a demostrar que la comprensión lectora de los niños se mejora de manera significativa cuando recibe un tratamiento experimental. En este sentido los grupos favorecidos incrementaron los niveles de inicio y proceso a los niveles de logrado y destacado de la variable comprensión lectora en un 94.2 %. Por todo lo expresado anteriormente se prueba la hipótesis general y se disprueba la hipótesis nula.

Con respecto a la comprensión lectora nivel literal en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas, en el cuadro se encontró que 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 30.5 el nivel destacado, el 17.4 % el nivel de proceso y el 4.3 % el nivel logrado. En cambio, el 47.8 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio,



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

el 39.1 % el nivel de proceso, el 8.7 destacado y el 4.3 % el nivel logrado. Por otro lado, en el análisis del postest del nivel literal de la variable comprensión lectora, el 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel destacado, el 21.7 % el nivel de inicio, el 17.4 el nivel logrado y el 13.0 % el nivel proceso. En cambio, el 91.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado y el 8.7 % el nivel logrado. El estudio tiene semejanza con lo expresado por Kabalen y De Sánchez quienes refieren que el nivel literal tiene por finalidad separar la indagación adquirida en el enunciado, se ignora la calificación explicativa (Kabalen y De Sánchez, 2006). Los elementos básicos que guían la ruta de trabajo son: explorar, comparar y conectar, la taxonomía, el giro diferente, el método y la variación, la diversidad de orden, analizar, sintetizar y evaluar. Cabe decir que el nivel literal excluye distintas sucesiones en el cual el estudiante se da cuenta, confronta, narra, categoriza, examina, esquematiza y valora la indagación que recibe del escrito a través de la sucesión de lectura. Los resultados anteriores demostraron que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel literal fue efectivo y sobre todo significativo, debido a que los resultados entre el pretest y postest de ambos grupos favorecieron al grupo experimental. Por todo lo expresado anteriormente se prueba la hipótesis general y se disprueba la hipótesis nula.

En la comprensión lectora nivel inferencial de los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas en el cuadro 3 se visualiza en el pretest del nivel inferencial de la variable relacionada con la lectura. El 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 34.8 % el nivel proceso, el 13.0 % el nivel destacado y el 4.3 % el nivel logrado. Por otra parte, el 43.5 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 26.1. % el nivel de proceso, el 26.1 % el nivel logrado y el 4.3 % el nivel destacado. En el análisis del postest se encontró que en el nivel inferencial el 52.2 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 30.4 % el nivel proceso y el 17.4 % el nivel logrado. En cambio, el 43.5 % de los niños del GE registraron el nivel logrado, el 39.1 % el nivel destacado, el 13.0 % el nivel proceso y el 4.3 % el nivel de inicio. Estos resultados son avalados por Fumero quien indica que el nivel inferencial está relacionado con la capacidad de imaginar situaciones textales y el uso correcto de la intuición; y en ese caso es una actividad importante para realizar deducciones significativas (Fumero, 2009). Cabe destacar que el autor anterior recomienda usar estrategias de acompañamiento HAELE enfatizadas en la misma comunicación para ayudar a los estudiantes a potenciar su nivel de inferencia. Por todo lo expresado anteriormente se prueba la hipótesis general y se disprueba la hipótesis nula.

El nivel crítico en los estudiantes del grupo experimental y del grupo control antes y después de la aplicación del programa HAELE de habilidades comunicativas, en el cuadro 4, se visualiza que el 56.5 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 39.1 % el nivel proceso y el 4.3 % el nivel logrado. En cambio, el 65.2 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 26.1 % el nivel de proceso y el 8.7 % el nivel logrado. En el análisis del postest del nivel crítico de la variable comprensión lectora, que 39.1 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 34.8 % el nivel proceso, el 21.7 % el nivel logrado y el 4.3 % se ubicó en el nivel destacado. En cambio, el 91.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado y el 8.7 % el nivel logrado. Como resultado de la información anterior, quedó demostrado que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel crítico fue significativo. Los hallazgos obtenidos tienen una relación con los encontrados por Vásquez quien, usando como estímulo de aprendizaje a los



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

organizadores visuales en la comprensión de lectura en niños de Primaria, se logró obtener resultados significativos en el nivel crítico de la comprensión lectora (de 23.0 % en el pretest al 75.0 % en el postest) (Vásquez, 2009). Por su parte, Mendoza recalca que el nivel crítico de la lectura genera el efecto de la síntesis de la recepción tolerante y también elocuente que ha logrado implantar el leyente (Mendoza, 1998). Además, el autor recomienda introducir en el aprendizaje de la lectura crítica programas, estrategias, técnicas y procedimientos de lectura aprovechando las habilidades comunicativas para potenciar los niveles de comprensión lectora. Por todo lo expresado anteriormente se prueba la hipótesis general y se disprueba la hipótesis nula.

6. Conclusiones

Habiéndose hecho la investigación de carácter experimental, cuasi experimental, con dos grupos no equivalentes, basado en el programa HAELE de habilidades comunicativas se llegó a las siguientes conclusiones:

- El 56.5 % de los niños del GC tenían un nivel de inicio, el 26.1 % el nivel proceso y el 17.4 % el nivel logrado. En cambio, el 47.8 % de los niños del GE registraron el nivel de proceso, el 43.5 % el nivel de inicio y el 8.7 % el nivel logrado. Además, en el análisis del postest, se encontró el 39.1 % de los niños del GC consiguieron un nivel de proceso, el 34.9 % el nivel logrado y el 21.7 % el nivel de inicio. En cambio, el 78.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado, y el 21.7 % el nivel logrado. En este artículo se ha incluido información relacionada con la prueba de la hipótesis general (prueba de normalidad). En relación a la media aritmética los niños del GE tuvieron un incremento de 7.96 puntos, sobre una escala de 20 puntos (Vigesimal), según el MINEDU 2010, mientras que los niños del grupo control su incremento fue de 1.77 puntos lográndose una significativa diferencia a favor del GE. Con respecto al estadísticos de prueba P (nivel de significancia) los resultados favorecen al grupo experimental debido a que el grupo control disminuyó + 0.105 mientras que el grupo experimental disminuyó entre el pretest y postest + 0.722 puntos, resultado muy favorable para el GE, quedando establecido que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora fue significativo. Estos resultados son avalados Cassany et al. quien refiere que la óptica comunicativa no es estudiar sólo palabras (Cassany et al., 1994). También, es conseguir que el estudiante tenga la facultad de comunicarse de forma superior con el lenguaje. De manera que, los variados procedimientos que continúan con una nueva aparición del lenguaje, estén basados en la comunicación. Asimismo, estos resultados con validez interna permitirán afianzar la línea de Investigación: educación y calidad educativa. Por lo expresado anteriormente se prueba la hipótesis de investigación y se disprueba la hipótesis nula.
- El 47.8 % de los niños del GC consiguieron en el nivel literal un nivel de inicio, el 30.5 % el nivel destacado, el 17.4 % el nivel de proceso y el 4.3 % el nivel logrado. En cambio, el 47.8 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 39.1 % el nivel de proceso, el 8.7 %, destacado y el 4.3 % el nivel logrado. Con respecto al análisis del postest del nivel literal de la variable comprensión lectora, el 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel destacado, el 21.7 % el nivel de inicio, el 17.4 % el nivel logrado y el 13.0 % el nivel proceso. En cambio, el 91.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado y el 8.7 % el nivel logrado. Los resultados anteriores demostraron que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel literal fue efectivo y sobre todo significativo, debido a que los resultados comparativos de ambos grupos favorecieron al grupo



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

experimental. Estos resultados son abalados por Kabalen y De Sánchez quienes refieren que el nivel literal, tiene por finalidad separar la indagación adquirida en el enunciado, se ignora la calificación explicativa (Kabalen y De Sánchez, 2006). Los elementos básicos que guían la ruta de trabajo son: explorar, comparar y conectar, la taxonomía, el giro diferente, el método y la variación, la diversidad de orden, analizar, sintetizar y evaluar. De igual manera estos resultados con validez interna permitirán afianzar la línea de Investigación en educación y calidad educativa. Por lo expresado anteriormente se prueba la hipótesis de investigación y se disprueba la hipótesis nula.

- El 47.8 % de los niños del GC consiguieron un nivel inferencial de inicio, el 34.8 % el nivel proceso, el 13.0 % el nivel destacado y el 4.3 % el nivel logrado. Por otra parte, el 43.5 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 26.1. % el nivel de proceso, el 26.1 % el nivel logrado y el 4.3 % el nivel destacado. En el Postest el 52.2 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 30.4 % el nivel proceso y el 17.4 % el nivel logrado. En cambio, el 43.5 % de los niños del GE registraron el nivel logrado, el 39.1 % el nivel destacado, el 13.0 % el nivel proceso y el 4.3 % el nivel de inicio. Por todo lo expresado anteriormente se afirma que existe relación entre ambas variables; entonces prueba la hipótesis de investigación. Los resultados anteriores tienen su basamento epistemológico en Kabalen y De Sánchez quienes plantean que el nivel inferencial integra un desarrollo en el que el leyente infiere información que no están argumentados expresamente en el escrito pero que se pueden deducir con el propósito de rellenar las lagunas sueltas por el escritor y disponer conexiones entre las provisiones y los apartados (Kabalen y De Sánchez, 2006). Se debe agregar que los resultados anteriores conllevan a consolidar la validez interna de este estudio y a futuro cercano ampliar la línea de investigación en educación y calidad educativa. Por lo expresado anteriormente se prueba la hipótesis de investigación y se disprueba la hipótesis nula.
- El 56.5 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 39.1 % el nivel proceso y el 4.3 % el nivel logrado. En cambio, el 65.2 % de los niños del GE registraron el nivel de inicio, el 26.1 % el nivel de proceso y el 8.7 % el nivel logrado. En el análisis del postest del nivel crítico de la variable comprensión lectora, que 39.1 % de los niños del GC consiguieron un nivel de inicio, el 34.8 % el nivel proceso, el 21.7 % el nivel logrado y el 4.3 % se ubicó en el nivel destacado. En cambio, el 91.3 % de los niños del GE registraron el nivel destacado y el 8.7 % el nivel logrado. Como resultado de la información anterior, quedó demostrado que el programa HAELE de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en el nivel crítico fue significativo. Por todo lo expresado anteriormente se afirma que existe relación entre ambas variables; entonces prueba la hipótesis de investigación. Los resultados anteriores tienen su basamento epistemológico en Kabalen y De Sánchez respecto al nivel crítico los estudiantes comparan lo que ha analizado e inferido del texto con sus saberes previos; a partir de lo cual acepta un significado preciso de los argumentos del escrito, aprobando o negando para lo cual lo analiza y lo valora (Kabalen y De Sánchez, 2006). Por último, hay que enfatizar que estos resultados conllevan a fortalecer la validez interna de la presente investigación, asimismo a seguir trabajando la línea de investigación: educación y calidad educativa.



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

Bibliografía

- Barriga, F y Aguilar, J. (1998). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles educativos* (41-42), 28-47.
- Cassany, D. (2008). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Ed. Grao. 83-99. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf>
- Chomsky, N. (1957) Syntactic Structures. *The Hague*. Spanish version. XXI century. Mexico
- Colomer, T. (1992). La enseñanza de la lectura. Estado de la Cuestión. *cuadernos de pedagogía*, 216, 15-18.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la Razón Cordial*, Ediciones Nobel, Oviedo.
- Díez, A., & Clemente, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones sobre lectura*, (7), 22-35. <http://hdl.handle.net/10045/62754>
- Font-Rotchés, D. & Cantero, F., J. (2008). La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. *Eufonía: Didáctica de la música*. 19-39. https://www.researchgate.net/publication/258222199_Dolors_Font-Rotches_Francisco_Jose_Canero_Serena_2008_La_melodia_del_habla_acento_ritmo_y_entonacion
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y posgrado*, 24(1), 46-73. https://www.researchgate.net/publication/44324516_Estrategias_didacticas_para_la_comprension_de_textos_Una_propuesta_de_investigacion_accion_participativa_en_el_aula
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hilario, N. (2017). Transferencia analógica y comprensión inferencial en estudiantes de educación primaria de El Tambo – Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 7(1), 149-165. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.361>
- Huarcaya, M. (2019). *Lectura rápida en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa N°30239 de San Agustín de Cajas - Huancayo – 2018*, [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo – Trujillo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44046>
- Hymes, D. (1967) *Studying the Interaction of Language and Social Life, in Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. London. Tavistock. 1977.
- Jiménez, I., Salamanca, L. A., & López, L. G. (2018). Implementación de Entornos Personales de Aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios*, (47), 119-132. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7401>
- Kabalen, D. & De Sánchez, M. (2006). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Edit: Trillas.



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

<https://www.worldcat.org/title/lectura-analisis-critico-y-desarrollo-de-ensayos/oclc/962736899>

- Mendoza, F. (1998). *Tú lector. Aspectos de la interacción texto lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Minedu, 2010 Sistema de Evaluación de los Aprendizajes. Formación Inicial Docente. Lima Perú.
- Murillo, M. (2009). La Habilidad de Escuchar. Una Tarea Pendiente en la Educación Costarricense. *Revista Káñina*, XXXIII (2), 95-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248785007>
- Recio, S. (2017). *Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria*, [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/117325/1/SRP_TESIS.pdf
- Reinoso, M. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 209-231. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354013/html/>
- Solé, L. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE.
- Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge UP.
- Vásquez, C. (2020). *Los Organizadores gráficos para mejorar la Comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria, Cartavio 2019*, [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo - Trujillo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49749>



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 18-34, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3540>

Autores

MARIA ESPINOZA-RIVERA obtuvo su título Magister en Educación con Mención en Administración de la educación en la Universidad Cesar Vallejo Piura (Perú) en 2018. Obtuvo su Título de Segunda especialidad en Educación inicial en la Universidad Nacional de Piura en 2019. Obtuvo el título de Licenciada en Educación, Nivel Primario en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Piura (Perú) en 2017. Obtuvo su grado Académico en Bachiller en Educación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Piura (Perú) en 2011.

Actualmente es profesora de aula en la Institución Educativa N° 14319 – Suyo – Perú.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 18-34, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3540>



REVISTA

CÁTEDRA

Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes

A current challenge: pedagogical support, the way to improve the actions of teachers

Vicenta Limongi-Vélez

Universidad César Vallejo, Piura, Perú

P7002292833@ucvvirtual.ed u.pe

<https://orcid.org/0000-0002-3993-6426>

(Recibido: 04/02/2022; Aceptado: 16/02/2022; Versión final recibida: 15/05/2022)

Cita del artículo: Limongi-Vélez, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Revista Cátedra*, 5(2), 55-74.

Resumen

El estudio enfoca la atención en los efectos del acompañamiento pedagógico sobre el desempeño docente en instituciones educativas fiscales de Samborondón- Ecuador donde se identificaron problemas en el diseño y manejo de recursos educativos que difieren en la calidad de la educación. Se identificó la necesidad de fortalecer los procesos de orientación didáctica, que para la mayoría de los docentes resultan irrelevantes, por no contar con un programa interno que valide su efectividad. El objetivo es comprender los factores que determinan los altos niveles de calidad educativa. La brecha que impide lograr una instrucción profesional permanente y eficaz, está marcada por la desviación entre la experiencia pedagógica y el contexto de aprendizaje con sentido social, natural y comunitario. Por esto se propuso la ejecución de un programa de acompañamiento pedagógico encaminado a mejorar el accionar docente. La metodología tuvo un enfoque cuasiexperimental en el que participaron dos grupos de análisis. Los resultados evidenciaron el incremento del 13.3% (nivel bueno) al 86.7% (nivel muy bueno). La variación del rango promedio entre el grupo experimental y control mediante el postest fue de 29.94 según la prueba U de *Mann-Whitney*, resultado que evidenció la diferencia significativa según el p valor 0.000. Se concluyó, a partir de la aplicación del programa de acompañamiento que el grupo experimental mejoró significativamente la preparación para la enseñanza, la aplicación de procesos metodológicos, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 55-74, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>

Palabras claves

Acompañamiento, comunidad, enseñanza-aprendizaje, desempeño, gestión, pedagogía.

Abstract

The study focuses on the effects of pedagogical support on teacher performance in public schools in Samborondón, Ecuador, where problems were identified in the design and management of educational resources that differ in the quality of education. The need to strengthen didactic orientation processes was identified, which for most teachers are irrelevant because they do not have an internal program to validate their effectiveness. The objective is to understand the factors that determine high levels of educational quality. The gap that prevents the achievement of a permanent and effective professional instruction is marked by the deviation between the pedagogical experience and the learning context with social, natural and community meaning. For this reason, the implementation of a pedagogical accompaniment program aimed at improving teachers' actions was proposed. The methodology had a quasi-experimental approach in which two analysis groups participated. The results showed an increase from 13.3% (good level) to 86.7% (very good level). The variation of the average range between the experimental and control groups by means of the posttest was 29.94 according to the Mann-Whitney U test, a result that showed a significant difference according to the p value 0.000. It was concluded, from the application of the accompaniment program, that the experimental group significantly improved the preparation for teaching, the application of methodological processes, the participation in the management of the school articulated to the community and the development of professionalism and identity.

Keywords

Accompaniment, community, teaching-learning, performance, management, pedagogy.

1. Introducción

En los tiempos actuales se hace evidente la necesidad de un programa de acompañamiento pedagógico a los docentes para que optimicen su labor en el aula frente a sus estudiantes, de ahí que la presente investigación concibe como un reto actual el acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente como un camino para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes; aspectos que enfocan el problema fundamental. Además, es necesario determinar ¿cuál es el grado de eficacia del programa de acompañamiento pedagógico en el mejoramiento del desempeño docente en las instituciones educativas fiscales del Distrito 09D23, Samborondón, 2021? Concomitante con este problema surge la necesidad de plantear estrategias para determinar la eficacia de dicho programa.

El origen del problema que destaca los esfuerzos para encontrar una solución dinámica, actualizada y tecnológicamente sustentable radica en las consecuencias de la presencia de la pandemia del Covid19, pues se cerraron los establecimientos educativos y el Ministerio de Educación, como una medida alternativa, dispuso que se desarrollen clases virtuales, con educadores que no estaban cualificados para una realidad latente (Méndez y Andrea, 2020) debido a que su fuerte era el trabajar en vivo y en directo con sus alumnos. Esa había sido su rutina, tenían experiencia sobre sus logros y limitaciones, lamentablemente hoy la situación es diferente, según (UNICEF, 2021):

Se debe estar consciente que antes de la emergencia sanitaria, aproximadamente 268.000 niños, niñas y adolescentes ya estaban fuera



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 55-74, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>

del sistema educativo y aproximadamente 187.277 tenían rezago escolar de más de dos años. La pandemia ha profundizado esta problemática. Según estimaciones de UNICEF, alrededor de 90.000 estudiantes estarían fuera del sistema educativo. No estudiar los expone a riesgos como trabajo infantil, mendicidad, explotación sexual y reclutamiento forzado en actividades ilícitas (p. 1).

En estas circunstancias los docentes tienen que cambiar su rutina, y el Programa de Acompañamiento Pedagógico es una opción. Deben estar muy conscientes que están protegiendo a un sector poblacional muy vulnerable. El asumir esta realidad presenta algunas dificultades, la mayoría de docentes tienen limitada interacción con sus estudiantes, no desarrollan adecuadamente su planificación curricular, no manejan estrategias activas, ni emplean recursos de aprendizaje innovadores, no tienen conocimiento de estrategias educativas con soporte de entornos virtuales de aprendizaje, sus niveles de conectividad no son los más adecuados, y sus alumnos, tampoco poseen recursos tecnológicos indispensables.

Resulta importante analizar dos realidades evidentes; pero, contrapuestas: la primera, a nivel mundial se observó que el desempeño de algunos educadores fue muy exitoso, especialmente en países como Estonia, China, Singapur, Finlandia y Japón; Rodríguez et al., al. (2020) asociaron sus expectantes resultados con la aplicación de estrategias como *teacher mentoring*. Además, según Colazzo y Cardozo-Gaibisso (2021) estos programas de tutoría facilitan la tarea de orientación a los docentes más noveles, a través de reuniones semanales, en las cuales reciben ideas sobre cómo optimizar su labor frente a los estudiantes. Se complementa con visitas improvisadas a las aulas, envío de mensajes de textos, llamadas telefónicas; de este modo, los maestros nuevos van fortaleciendo su visión de futuro. La segunda, en América Latina, en términos generales, según Diéguez-Batista et al. (2021)

la situación es totalmente diferente, el 48% de los educadores manifestó que asimilar diversos medios digitales más la continuidad frente a un computador los desgasta a tal nivel, que no cuentan con el tiempo y las energías para brindar un seguimiento idóneo a sus educandos; en resumen, se traduce en un deficiente desempeño docente (p. 12).

De acuerdo con Rodríguez y Abreu (2021) la falta de preparación en los docentes se debe fundamentalmente a causa de que el “91% de los educadores laboran en escuelas que no cuentan con un plan de capacitación, siendo imperativo que los educadores reciban un acompañamiento, mientras se ajustan a una educación digitalizada para poder satisfacer las necesidades educativas de sus educandos” (p. 34).

En Ecuador, el desempeño de la mayoría de docentes en el nivel fundamental y en formación se encuentran muy apartados de los niveles de excelente y favorable, lo cual evidencia el desarrollo de sesiones de aprendizaje improvisadas, sin una adecuada planificación curricular y con ausencia de círculos de estudios entre docentes, esto da como resultado un bajo rendimiento de los estudiantes. Los círculos de estudio, también denominados círculos de aprendizaje, son una buena opción para lograr el perfeccionamiento de los docentes; bajo una propia perspectiva, se refieren a reuniones auto convocadas por un pequeño grupo de docentes, no más de ocho personas, para solucionar problemas puntuales de su cotidianidad. Es una estrategia que sirve como complemento a la acción de acompañamiento pedagógico.



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

Las instituciones educativas del distrito 09D23 de Samborondón, según la información presentada por los auditores educativos en sus informes de evaluación externa del monitoreo y desempeño de los educadores permiten concluir que en el período comprendido entre el 2016-2019 se observó que la calidad del desempeño docente fue débil, se careció de estrategias activas, no contaban con planificaciones didácticas adecuadas, no poseían recursos didácticos innovadores, era evidente la ausencia de seguimiento académico, refuerzos y ajustes curriculares; en pocas palabras, se limitaban a dictar clases virtuales, pero no ponían atención a la dimensión relacionada con el verdadero aprendizaje de sus estudiantes.

En este contexto, la presente investigación aspira aportar con fundamentos teóricos y metodológicos que favorezcan el desarrollo de acciones estratégicas para superar las dificultades de carácter pedagógico, seleccionando recursos virtuales, accediendo a tecnologías disponibles en su entorno. Bajo esta premisa el trabajo investigativo cumple con tres condiciones: ser novedoso, de actualidad y apoyar al proceso de emprendimiento en el campo educativo. Para tal efecto se trabajó con dos grupos de análisis predefinidos: uno de control y otro experimental; el primero ayudó a comprobar cómo se estaba desarrollando el programa, el segundo permitió la comprobación del impacto de la variable que influye en el mejoramiento del accionar profesional del docente. Bajo esta premisa el proyecto de investigación resulta importante porque se ha planteado un problema que es visible en la mayoría de instituciones educativas de tipo fiscal, como una secuela de la pandemia del Covid19 y que se refiere a que los profesores tienen que trabajar virtualmente con el empleo de herramientas informáticas que no son de su dominio porque, en la mayoría de los casos, no son nativos digitales.

Con estos antecedentes se ha tratado de resolver el problema de que el docente viva sus angustias en solitario. A través del acompañamiento pedagógico, tiene con quien platicar, encuentra espacios de diálogo para plantear sus dudas e inquietudes, puede compartir sus desconocimientos metodológicos, conceptuales o de cualquier otra índole. Esta alternativa de trabajo le resulta interesante al docente, le permite regresar a su etapa de formación y en la práctica actual le facilita la doble acción: ser maestro y estudiante, a la vez. Maestro cuando entabla relaciones positivas con sus alumnos, y Estudiante cuando tiene la oportunidad de plantear sus desconocimientos al equipo que lidera el acompañamiento pedagógico. Todas estas interacciones apoyaron decididamente a conseguir procesos cualitativos de calidad en el sistema educativo del Distrito 09D23, Samborondón.

La estructura del presente artículo científico presenta: sección 1: introducción; sección 2: revisión de la literatura, relacionada con el acompañamiento pedagógico; sección 3: métodos y materiales; sección 4: resultados; sección 5: discusión y conclusiones.

2. Revisión de la literatura

2.1 Acompañamiento pedagógico

En estos últimos años ha cobrado total vigencia la teoría del acompañamiento pedagógico. En el contexto de la sociedad del conocimiento y de los acelerados cambios en las formas de producción, en la ciencia, en la tecnología y en los modos de crear y difundir la cultura, la formación permanente se ha vuelto una exigencia para todas las profesiones. En el caso de los docentes, la mejora de su desempeño profesional plantea retos y características muy singulares, debido a la constante expansión de cobertura y sobre todo a los escasos logros de aprendizaje de los educandos (Minez, 2013, pp. 1-4). En el estado situacional actual, donde todas las profesiones hacen esfuerzos por su actualización, la docencia no puede quedarse rezagada por doble situación: por quien ejerce la profesión y por los grupos



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

humanos a quien va dirigido su accionar diario; esta última versión constituye un compromiso social, fuertemente ligado con principios éticos.

En este contexto los directivos de una institución educativa deben determinar las principales falencias de sus docentes, especialmente de los más novatos y conversar con ellos para determinar una línea de acción. Debe ser una comunicación transparente, proactiva para escucharles sus expectativas y responder de la mejor manera. Adicionalmente, los directivos deben comprometerse a consultar buenas fuentes bibliográficas, actualizadas para dar la información que requieren los profesores. De parte de estos debe haber una predisposición para analizar y discutir las propuestas de los directivos. En resumen, debe haber un diálogo que permita asumir propuestas, cuyos beneficiarios sean los estudiantes.

Otros autores como Yana-Salluca y Adc-Valeriano (2018) expresan que “el Modelo de Acompañamiento centra su mirada en el desarrollo de los sujetos y sus respectivos contextos, teniendo siempre presente que el educando es el destinatario final de todo el proceso educativo” (p. 140). Esta afirmación hace hincapié en que el acompañamiento pedagógico es un recurso que permite detectar errores que cometen los docentes, para plantear alternativas de solución creativas que favorezcan plenamente a los estudiantes. Es un triángulo dinámico: directivos, docentes y estudiantes. Cada uno de ellos puede aportar con ideas innovadoras, a veces exigentes, que si se las toma con calma y dinamismo dan buenos resultados. Calma, referida al análisis de los problemas de manera sosegada, tranquila; dinamismo si se encuentran alternativas de solución, que se las implemente ágilmente, sin pérdida de tiempo.

Según Kondrashova et al. brindar asesoría pedagógica es contar con un proceso multifacético compuesto por habilidades cognitivas, estrategias innovadoras orientadas a la solución de problemas de aprendizaje en el entorno del aula (Kondrashova et al., 2020). Estos problemas pueden surgir por una falta de preparación de los docentes, por ausencia de recursos motivadores, por determinado comportamiento de los estudiantes, factores que perjudican la imagen de la institución y establece un desprestigio para sus directivos.

Lea-Vezub y Alliaud (2012) son autoras que hacen hincapié en el acompañamiento de los docentes, especialmente jóvenes, para que su accionar responda a las exigencias de su contexto social y cultural. Estas autoras describen las principales características conceptuales y metodológicas de un proyecto denominado: acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral, desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Insisten que, en la sociedad del conocimiento, y en los cambios que ella exige en los diferentes aspectos de la ciencia y la tecnología, requiere de los docentes su permanente actualización y adaptación para que su accionar responda a la satisfacción de niveles de equidad educativa.

A nivel nacional, Córdor y Bunci (2019) expresan que:

El acompañamiento pedagógico inicia con la preparación del acompañante pedagógico, en aspectos relacionados con el proceso de acompañamiento, el currículo, la didáctica, planificación, evaluación, adaptaciones curriculares, enfoques pedagógicos, desarrollo humano, reflexión pedagógica, ente otros. Continúa con la sensibilización e información a los involucrados sobre quiénes y cómo van a participar, así



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

como el levantamiento del diagnóstico pedagógico a partir de la observación de clase e identificación de fortalezas y debilidades, la comparación y análisis de los documentos curriculares como las planificaciones de los docentes, materiales de los estudiantes, calificaciones y otros (p. 121).

Es una descripción básica de lo que constituye el acompañamiento pedagógico, para luego proceder a la retroalimentación pedagógica sobre la base de la planificación de actividades para superar las dificultades expuestas en la primera base y trabajar sobre realidades específicas. Paulatinamente se conseguirán los logros que se esperan y se aspiran. Siempre se tendrá presente la consecución de mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes que tienen a su cargo los docentes, los cuales intervienen en el programa.

Lugo et al. (2021) destacan la importancia de las tecnologías de la información en el proceso de actuación de los docentes en un proceso de mejoramiento de su accionar en favor de los estudiantes. Expresan que:

La UNESCO comparte conocimientos respecto a las diversas formas en que los entornos virtuales de aprendizaje pueden suministrar el acceso universal a la educación, reducir las brechas en el aprendizaje, apuntalar el desarrollo de los docentes, optimizar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la cooperación e integración, uso de estrategias instruccionales y perfeccionar la gestión y administración de la educación (p. 80).

A pesar de que los docentes que intervienen en el programa de acompañamiento pedagógico no son muy conocedores de entornos virtuales de aprendizaje y otros dispositivos para superar su déficit pedagógico, es una buena oportunidad para lograr su incorporación a este adelanto tecnológico. En síntesis, el acompañamiento pedagógico, tiene que ser una estrategia que fortalezca la calidad educativa, para que el éxito educativo no se considere alcanzado solo con el incremento de la cantidad de estudiantes que están matriculados, sino con los resultados alcanzados por ellos en sus aulas, en su comunidad, en su vida social. Educarse para ser mejores y sentirse feliz por ello.

2.2 Desempeño docente

La forma de actuar del docente en su desempeño profesional, resulta clave para lograr resultados positivos en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que resulta importante la expresión: “la idea de que la evaluación de los profesores —en particular la evaluación de sus desempeños— es una condición de logro de la calidad educativa y responde a una construcción social que se ha instalado y alimentado por aproximadamente dos décadas”. (Galaz et al., 2019, p. 179).

Adicionalmente, esta aseveración conceptual resulta clave en el contexto del acompañamiento pedagógico. Es valedera la expresión sostenida por estos autores que dicen: “la educación ha estado sometida a una serie de lógicas de regulación que han marcado exigencias y objetivos cada vez más altos y complicados, especialmente aquellos vinculados con los desempeños de los alumnos, profesores e instituciones” (Galaz et al., 2019, p. 181). En consecuencia, el desempeño docente se vincula directamente con el desempeño de sus estudiantes y con las disposiciones dadas por las autoridades institucionales. Es un triángulo que se interrelaciona y se complementa; sin embargo, el desempeño docente es el vértice principal, el éxito o fracaso de los otros dos vértices están sobre el vértice principal.



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

También resulta importante mencionar que:

No es posible hablar de calidad de educación cuando pesa sobre el sistema educativo, exclusión, falta de acceso, analfabetismo -sin importar su naturaleza-, inequidad, abandono o deserción escolar, unido a otros elementos como son la irrelevancia de los contenidos, su falta de vínculo con la vida o desactualización y un pobre desempeño del personal docente (Escribano Hervis, 2018, p. 721).

A nivel nacional se dispone una información del Ministerio de Educación que al referirse al desempeño docente responde a una pregunta central:

¿Qué caracteriza a un docente de calidad en el sistema educativo ecuatoriano?

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país.

El propósito de los Estándares de Desempeño Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato.

Además, los Estándares de Desempeño Profesional Docente establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Dirección Nacional de Estándares Educativos, 2017, p. 3).

En este documento se mencionan algunas actividades básicas que deben cumplir los docentes, se han especificado las más relevantes: su intervención en capacitaciones para mejorar la calidad de su práctica docente, la aplicación de estrategias para mejorar su práctica a partir de las recomendaciones producto del acompañamiento pedagógico; de igual forma debe asumir el comportamiento de comunicar de manera oportuna los resultados de aprendizaje e información oficial pertinente a estudiantes y representantes legales; y aplicar estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación microcurricular.

Adicionalmente, vale puntualizar lo expresado en la Constitución de la República del Ecuador (2008), publicada en el Registro Oficial 449 de 20 de octubre del 2008, entre los artículos relacionados con educación, dos resultan fundamentales.

Art. 27.-La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 15).



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

El desempeño docente resulta clave en este aspecto para poder concretar su accionar en términos de hacerlo en torno al ser humano, para discutir y analizar el respeto a sus derechos humanos. Tiene que ofertar una educación que se caracterice por ser democrática con un entorno de calidad y calidez.

Art. 28.-La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 16).

Lo expresado en este artículo es una función del Estado, pero tiene su accionar en el accionar del docente: él debe estar consciente de su verdadero compromiso sustentado en sus principios éticos y de justicia social, resulta un personaje ubicado en la base de la pirámide, pero que ayuda o entorpece las líneas de acción de las políticas diseñadas en niveles superiores de la pirámide. Para que la educación sea participativa, democrática, de calidad y calidez, y favorezca el crecimiento intelectual de los estudiantes, necesita de docentes con un desempeño especial, que estén predispuestos a trabajar brindando una atención única a sus alumnos, que estén conscientes de que ante todo deben respetar sus derechos humanos, que su función no es ir a transmitir conocimientos sin considerar la realidad espiritual, social, cultural que ellos viven. Es ir predispuesto a compartir experiencias, sentimientos, emociones, conocimientos que les ayude a su superación.

Otra dimensión que se debe considerar en el contexto del desempeño docente es la realidad plurinacional que existen en varios sectores poblacionales. Al respecto vale analizar lo expresado a continuación:

El Ecuador es un país plurinacional y multicultural, donde confluyen diversas naciones, lenguas y culturas; su población está constituida fundamentalmente por indígenas, negros, blancos y mestizos; siendo esta característica de heterogeneidad étnica su principal riqueza cultural. Para proteger y preservar esta diversidad cultural el Gobierno y el Estado ecuatorianos, realizan encomiables esfuerzos; en ese sentido en las últimas décadas se han producido transformaciones estructurales en todo el sistema jurídico de la nación e implementado políticas públicas como alternativa para legitimar la no discriminación de los ciudadanos por color de la piel, cultura o credos; dentro de estas acciones se encuentran las relativas a la actividad educacional.

El Estado al instituir estas políticas toma en consideración las diferencias específicas entre las etnias, culturas, comunidades, pueblos y nacionalidades; en particular se establecen medidas para garantizar la educación en un marco de protección integral de derechos, aún más sensible en lo relativo a las nuevas generaciones de ecuatorianos (Fernández et al., 2019, p. 210).



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 55-74, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>

En esta situación se necesita que los docentes respeten los principios éticos y religiosos del conglomerado social al que pertenecen los estudiantes y consideren las características culturales de su entorno social. Anímicamente, deben tener una motivación para no defraudar a su entorno social, lo más importante no defraudarse a sí mismo, como profesional de la educación. Se debe trabajar en favor de la construcción de una sociedad más justa, menos segregacionista, que dé oportunidad a todos sus estudiantes para que fortalezcan su dimensión cognitiva, su parte física, la adopción de valores humanos y así trabajen en un futuro inmediato y mediato por su bienestar individual y el bienestar de su entorno social, sin prejuicios ni limitaciones.

Como resumen final, será loable que los docentes, en busca de su perfil ideal, asuman características básicas como las siguientes: convertirse en motivadores de sus estudiantes y desarrollar una escucha inteligente de las expectativas y necesidades de ellos, para organizar trabajos colaborativos, como una estrategia efectiva en el desarrollo de espacios de intercomunicación. También deben constituirse en acompañantes, en los procesos extracurriculares, que son los mejores espacios para fomentar la amistad entre los estudiantes y de ellos con los docentes. Finalmente, asumir el papel de evaluadores educativos, no para sancionar sino para apoyar el crecimiento cognitivo y afectivo de sus estudiantes.

En conclusión, sin ser reduccionista, ni demasiado optimista en esta época en que nuestra sociedad vive en crisis, invadida por acciones delincuenciales de agresividad, por procesos de delincuencia organizada en procesos de narcotráfico, delitos de corrupción en la mayoría de instituciones públicas y privadas, por el irrespeto a la integridad y vida de las mujeres, se encuentra una puerta de ingreso a la solución de estos y otros problemas en el accionar de los docentes. Su tarea no es simplemente impartir conocimientos, sino, y sobre todo, formar en valores a sus estudiantes para que en el futuro sean ciudadanos ejemplares.

2.3 Clima organizacional

El clima organizacional es el ambiente anímico que rodea a una institución educativa, es cómo se sienten los docentes prestando sus servicios profesionales en ella, es su reacción anímica de satisfacción o insatisfacción laboral, lo cual incide directamente en su comportamiento entre compañeros, en su relación con sus estudiantes y la predisposición positiva o negativa con los directivos. De ahí que resulta trascendente lo expresado por una autora:

Generalmente la percepción del clima organizacional gira en torno a: estructura organizativa, estilos de dirección o liderazgo y los mecanismos de recompensa o reconocimiento, los mismos que inciden en su desempeño, puesto que una persona desarrollará mejor su trabajo si se encuentra bien consigo misma y si está a gusto con su entorno laboral (Medina-Montesdeoca, 2017, p. 11).

Se puede deducir que los docentes cuando en su institución viven un adecuado clima organizacional demuestran buen sentido de pertenencia, se sienten a gusto en la institución, tratan de demostrar un buen desempeño para continuar en ella. El acompañamiento pedagógico debe incidir en el desempeño docente, con la premisa que se desarrolle un clima organizacional positivo, alentador. Se da en todos los niveles educativos, así “en todo centro educativo debe desarrollarse un clima cálido, donde las relaciones entre docentes y directivos sea positiva y sea acogida por los estudiantes y la interacción entre docentes y alumnos se desarrolle en un ambiente positivo” (Becerra y Serrano, 2017, p. 14). El clima de una institución educativa se siente, se respira, en las diferentes actividades, se traduce



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

en la alegría, tristeza o semblantes preocupados de sus estudiantes, en el trajinar de los docentes, en la gesticulación de los directivos, en el accionar de los auxiliares administrativos. En suma, se siente en todos los rincones y en todos los momentos.

Se puede complementar que en el clima organizacional de una institución educativa intervienen factores físicos y estructurales, que, combinados con elementos culturales de los directivos, profesores, personal administrativo brindan a sus estudiantes vivencias especiales, que en unas ocasiones son positivas y en otras son negativas. En el primer caso, todos se sienten complacidos, con una alegría espiritual de pertenecer a dicho centro. En el otro caso todos se sienten incómodos, desean trasladarse a un centro diferente.

Otra dimensión que vale considerar es una mayor participación directa de los estudiantes. Para algunos directivos o docentes, esta opción no puede ser aceptada inicialmente, luego cambiarán los criterios, al observar posibles resultados, como lo expresan Salas et al., (2018)

Ponemos en práctica una buena convivencia en las instituciones educativas cuando el estudiante establece una agradable relación con sus maestros, compañeros y las demás personas que hacen parte de la institución. Tomando como referencia la convivencia de la mayoría de las instituciones educativas nos daremos cuenta que es pésima, para que se normalice y mejore, debe primar la condición de que los alumnos interactúen más entre ellos y que ellos mismos participen en la elaboración de normas (p. 2).

Estos autores enfatizan en la participación directa de los estudiantes para que se mejore el clima organizacional; sin embargo, para lograr esta participación, también resulta fundamental el accionar de los docentes como un elemento que puede dinamizarla. En suma, las instituciones educativas a través de sus directivos, docentes y personal administrativo deben trabajar cooperativamente para lograr el establecimiento de un clima organizacional adecuado en favor de los estudiantes, que es muy visible cuando ellos comienzan a crecer cognitiva y emocionalmente, cuando se observa lo contrario, algo está pasando en la institución.

3. Resultados

Las instituciones educativas a través de sus directivos, docentes, personal administrativo deben trabajar cooperativamente para lograr el establecimiento de un clima. El presente proyecto investigativo se desarrolló mediante un procedimiento cuasiexperimental con las siguientes etapas:

- a) Decidir las variables independientes y dependientes para el proceso investigativo
- b) Determinar el instrumento para recolectar la información
- c) Conformar los integrantes de los grupos: de control y experimental
- d) Contar con los integrantes de cada uno de los grupos
- e) Explicarles la responsabilidad que deben cumplir
- f) Motivarles para que su participación sea transparente
- g) Aplicar los instrumentos
- h) Seleccionar los datos referentes a las variables seleccionadas

El grupo de estudio fue seleccionado, de entre los integrantes de los docentes de las unidades educativas: "Oswaldo Guayasamín", treinta participantes, grupo experimental, que permitió determinar el impacto del Programa de Acompañamiento Pedagógico; y,



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

“Cuenca del Guayas”, treinta participantes, grupo de control, ayudó a comprobar cómo se estaba desarrollando el problema. Los profesores seleccionados dan sus clases en Educación General Básica y Bachillerato. Participaron solo aquellos docentes que expresaron de manera voluntaria su consentimiento informado; no se consideró a directores, personal administrativo ni a estudiantes.

Para la captura de datos se utilizó la encuesta con el instrumento denominado cuestionario, “en fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 217). Se empleó el método de escalamiento de *Likert*, para obtener respuestas de modo afirmativo, planteando cinco categorías para cada ítem.

Para validar los instrumentos se solicitó la participación de cinco expertos en educación, quienes emitieron sus criterios en torno la construcción de los ítems relacionados con desempeño docente. Adicionalmente, se realizó la correlación de los puntajes alcanzados en cada dimensión y las variables, para lo cual se realizó una prueba piloto en una de las instituciones educativas del Distrito 09D23, Samborondón, donde se comprobó el valor igual o mayor a 0.21 para calificar como válido cada ítem empleado. Se realizó la validez de constructo, mediante la prueba de análisis factorial, a partir del estudio de las dimensiones que forman las variables, así como de sus ítems.

Para medir el nivel de confiabilidad del instrumento, se utilizó Alfa de Cronbach, para datos politómicos, obteniendo un coeficiente de 0,957, demostrando una confiabilidad de excelente. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera virtual, a través de una encuesta, elaborada en Google Forms, enviada a los correos electrónicos de los docentes participantes. El análisis de los datos fue descriptivo, mediante la creación de cuadros de frecuencias, porcentajes y representación gráfica a través del paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) que permitió la interpretación de los niveles de desempeño en: muy bueno, bueno, regular, deficiente y muy deficiente.

El proyecto se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación científica, orientados al beneficio de los docentes, a través del mejoramiento de su desempeño, con un acompañamiento pedagógico en un ambiente de clima organizacional positivo para lograr paulatinamente calidad educativa. Se han seleccionado los resultados más determinantes para explicar el alcance del Programa de Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño Docente.

En el siguiente cuadro, se consideró lo establecido en el Objetivo Específico N.º 1: Determinar el nivel de desempeño docente en los profesores del grupo experimental y del grupo control, antes de aplicar el programa de Acompañamiento Pedagógico aplicado en las instituciones educativas fiscales del Distrito 09D23, Samborondón, 2021.



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

Niveles	G. Experimental		G. Control	
	Fr	%	Fr	%
Regular	11	36.7%	6	20.0%
Bueno	14	46.7%	10	33.3%
Muy Bueno	5	16.7%	14	46.7%
Total	30	100.0%	30	100.0%

Cuadro 1. Nivel de desempeño docente de los grupos, antes de aplicar el Programa

El grupo de control presentó un porcentaje de 46.7% en el nivel de muy bueno, que fue muy superior a lo evidenciado por el grupo experimental, que apenas alcanzó el 16.7%. Después de la aplicación del programa de acompañamiento pedagógico sí hubo una variación positiva en el porcentaje en los diferentes niveles.

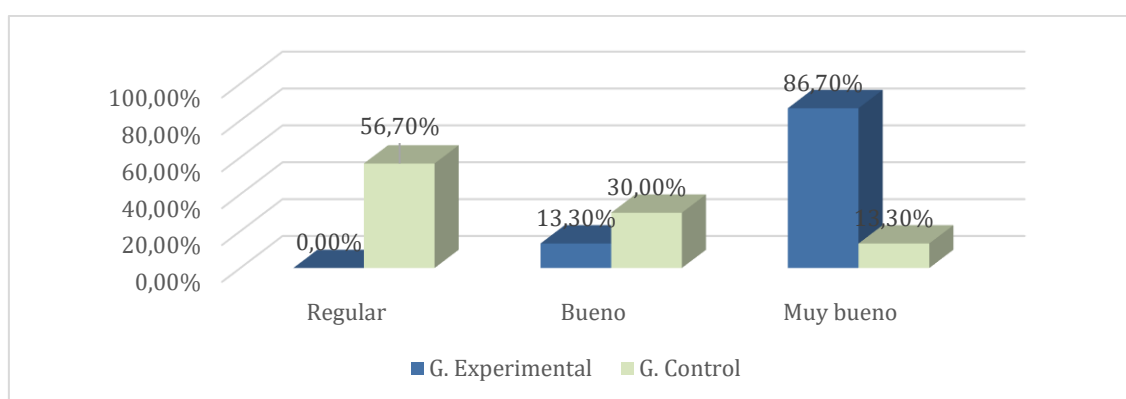


Figura 1. Nivel de desempeño docente de los grupos, después de aplicar el Programa

El 56.7% de los docentes (grupo control) se ubicó en regular, mientras que 86,7% docentes (grupo experimental) alcanzó un nivel muy bueno y un 13.3% se conservó en el nivel bueno; con estos resultados se logró superar los niveles en que se encontraban antes de la aplicación del programa. Resultó evidente que la aplicación de este sí influyó definitivamente en el accionar de los docentes del grupo experimental. Con la finalidad de confirmar las diferencias significativas entre los dos grupos, se presentan datos estadísticos, de la hipótesis alternativa. Se comprobó que sí existen diferencias significativas después de la aplicación del programa de acompañamiento pedagógico.

Test	VarAgrup	N	Rango promedio	U de Whitney	Mann-Sig. (bilateral)
Post Test	Experimental	30	45.47	1.000	0.000
	Control	30	15.53		
	Total	60			

Cuadro 2. Prueba U de Mann-Whitney - Post test

Los datos que se presentan señalan el valor U Mann-Whitney de 1.000 y p. valor (bilateral) de $0.000 < p.0, 05$. Datos que confirman la diferencia entre los dos grupos. Resulta



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

interesante también presentar los datos que evidencian los resultados, en función del pretest y del posttest, para los docentes del grupo experimental.

Grupo Experimental				
Niveles	Pretest		Posttest	
	fi	%	Fi	%
Regular	11	36.7%	0	0.0%
Bueno	14	46.7%	4	13.3%
Muy bueno	5	16.7%	26	86.7%
Total	30	100.0%	30	100.0%

Cuadro 3. Comparación del nivel de accionar del grupo experimental

A nivel de pretest el 36.7% alcanzó la calificación de regular, el 46.7% de bueno, y apenas 16.7% logró el nivel de muy bueno; mientras que en el posttest con el nivel de regular ya no había docentes, en el nivel de bueno se ubicaron un 13.3% y en el nivel de muy bueno se ubicó el 86.7%. Estos hallazgos demostraron el efecto positivo que tuvo el acompañamiento a los docentes del grupo experimental. Como complemento de estos datos, vale analizar los resultados que se obtuvieron, categorizándolos en las diferentes dimensiones.

	Test	Deficiente		Regular		Bueno		Muy bueno		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Preparación para la Enseñanza de los aprendizajes	Pret	4	13.3%	12	40.0%	8	26.7%	6	20.0%	30	100.0%
	Post	0	0.0%	0	0.0%	1	3.3%	29	96.7%	30	100.0%
Enseñanza de los Aprendizajes	Pret	6	20.0%	11	36.7%	5	16.7%	8	26.7%	30	100.0%
	Post	0	0.0%	0	0.0%	2	6.7%	28	93.7%	30	100.0%

Cuadro 4. Comparación del nivel de actuación de los docentes que integran el grupo experimental, previa y posteriormente a recibir el acompañamiento.

Los resultados evidencian los porcentajes obtenidos antes y después del acompañamiento, los cuales siempre muestran un mejoramiento considerable en cada una de las dimensiones, al pasar de porcentajes menores a 20% y ubicarse en porcentajes superiores al 90%. En conclusión, se logró determinar la eficacia del acompañamiento en el mejoramiento del accionar de los docentes en las instituciones educativas fiscales del Distrito 09D23, Samborondón, 2021.



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

Dimensiones de la variable desempeño docente	Test	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Preparación para la Enseñanza de los aprendizajes	Pretest	30	17.68	65.500	0.000
	Posttest	30	43.32		
Enseñanza de los Aprendizajes	Pretest	30	21.02	165.500	0.000
	Posttest	30	39.98		
Participación en la Gestión de la escuela articulada a la comunidad	Pretest	30	20.45	148.500	0.000
	Pretest	30	40.55		
Desarrollo de la Profesionalidad y la Identidad	Pretest	30	20.78	158.500	0.000
	Pretest	30	40.22		

Cuadro 5. Estadística de muestras emparejadas de los integrantes del grupo experimental

Los rangos promedio en las diferentes dimensiones presentaron un valor incremental, en la dimensión relacionada con los aprendizajes, hubo con un incremento del 25.54% (43.32% – 17.68%). También fue evidente los valores alcanzados en la dimensión: desarrollo de la profesionalidad y la identidad, en el pre test un rango promedio de 20.78%, mientras en el post test el promedio fue de 40.22%. El valor significativo (bilateral) de $0.000 < p.0.05$ en todas las dimensiones.

Las tareas fundamentales de los profesionales que integraron el programa de acompañamiento pedagógico, variaron conforme a las diferentes dimensiones; en relación con la preparación de los profesores para la enseñanza de los contenidos de aprendizaje, motivaron a los estudiantes para que ellos desarrollen la curiosidad para elaborar sus propios contenidos. En la dimensión referida a la escuela y su articulación con la comunidad, los docentes aprendieron a descubrir los problemas y necesidades que en ella se presentan, para colaborar en su solución de la comunidad. En la dimensión relacionada con la identidad y profesionalidad de los docentes, desarrollaron estrategias de liderazgo para interrelacionarse con sus estudiantes, directivos y padres de familia. Los aportes obtenidos en esta investigación, se incorporarán paulatinamente en las instituciones educativas fiscales del Distrito 09D23, Samborondón como estrategia de mejoramiento de la calidad educativa.

5. Discusión y Conclusiones

En la discusión se presenta un análisis comparativo de los resultados, “esto implica traducir los hallazgos a un significado práctico, conceptual o teórico” (Eslava-Schmalbalch y Alzate, 2011, p. 17) . Al confrontar los resultados de la investigación con los objetivos planteados, se comprobó que el acompañamiento pedagógico sí mejoró el desempeño docente del grupo experimental, el mismo que presentó resultados positivos en cada una de las dimensiones.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 55-74, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>

Con referencia a investigaciones realizadas sobre el mismo tema, los datos de esta investigación coincidieron con los resultados que obtuvo Valdes-Casavilca 2020, los cuales reflejaron la efectividad del programa de acompañamiento pedagógico; después del programa pasaron del 100% del nivel insatisfactorio a ubicarse al 81.8% en un nivel muy satisfactorio y de 18.2% en un nivel satisfactorio. En la dimensión proceso de aprendizaje, también se encontraron datos favorables: los logros alcanzados se incrementaron, del 86.4% de los docentes con un nivel insatisfactorio, pasaron a un 68.2% de nivel muy satisfactorio. En la dimensión preparación de la enseñanza de los aprendizajes se establecieron semejanzas comparativas con el estudio de Aspajo 2018, donde el 57.1%, logró mejorar significativamente su desempeño en la gestión curricular.

Sobre los resultados inferenciales la investigación se relacionó con el hallazgo de Agreda y Pérez (2020), quienes determinaron que el acompañamiento pedagógico favoreció el desempeño de los docentes, mediante evaluaciones periódicas, planificación permanente y trabajo colaborativo con los demás profesores. Igualmente, los resultados guardaron similitud con los datos encontrados en la tesis de Valdivia 2016 quien descubre una mejoría en el desempeño de los docentes después de aplicarse el programa. En referencia a las bases teóricas que sustentaron esta investigación se relaciona con Ruíz y Martínez 2015 quienes, al explicar la teoría de expectativas de Vroom, sostiene que los logros alcanzados por todo el equipo que forma parte de una organización son el reflejo de la satisfacción laboral. Esta satisfacción se consigue cuando se comparte el deseo de alcanzar el objetivo planteado de manera institucional porque surge de las necesidades detectadas en la evaluación del desempeño, donde el acompañamiento es el motor de desarrollo.

También los resultados positivos logrados con la aplicación del programa de acompañamiento pedagógico se sustentaron en las bases teóricas de Ausubel 1983 quien sostuvo que, con el objetivo de mejorar mutuamente las debilidades que afectan a toda la organización, es indispensable generar un óptimo desempeño en los procesos de gestión, orientando la labor docente hacia la significatividad lógica, psicológica y motivacional. Además, los resultados de este estudio compartieron con el criterio conceptual de Kozanitis et al. 2018 quienes reconocieron la importancia del desempeño laboral en el acompañamiento pedagógico, por cuanto la experiencia compartida por los docentes con más años en la práctica educativa sirvió a los docentes jóvenes como elemento de evaluación y análisis, permitiendo la comparación de las nuevas metodologías, recursos, modalidades y procesos de enseñanza con lo aplicado antes. También coincidió con Vásquez 2019, quien atribuyó el éxito del desempeño laboral docente con el acompañamiento pedagógico, mediante el logro de la meta proyectada en el plan curricular de aula. Coincidió además con Valdivia 2016 porque las metas son aspiraciones pedagógicas orientadas al manejo curricular del personal docente, y a sus interacciones comunicativas con competencias emocionales y socialmente comunitarias.

El planteamiento del presente Programa de Acompañamiento Pedagógico también coincidió con la propuesta de Rodríguez et al. 2020, quienes buscaron fortalecer los conocimientos de los docentes: actualizar la metodología de enseñanza y proporcionar medidas de apoyo al profesor en cuanto al desarrollo curricular como estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación. Con el presente estudio se logrará apoyar el avance de las ciencias de la educación con una nueva propuesta de acompañamiento pedagógico, con orientaciones metodológicas que buscarán facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el ritmo y el estilo de aprendizaje de los estudiantes, replanteando estrategias de enfoque interdisciplinar que promuevan el desarrollo de capacidades y garanticen el trabajo coordinado entre todos los docentes.



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

Como resultado de la investigación se determinaron las siguientes conclusiones sobre el programa de acompañamiento pedagógico: se cumplió el objetivo al comprobar la eficacia del programa en el mejoramiento del desempeño docente (grupo experimental), logrando aumentar los niveles de práctica en la planificación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, la gestión de los procesos de interrelación docente-estudiantes en la modalidad virtual, con la participación de la comunidad en el desarrollo de la profesionalidad y la identidad. Los efectos que tuvo la aplicación del programa de acompañamiento pedagógico en los docentes del grupo experimental, en una Institución Educativa Fiscal del Distrito 09D23, Samborondón, confirmaron que el resultado del Programa tuvo efectos positivos porque generó competencias creativas en el manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje virtual, mediante el fortalecimiento del manejo de estrategias pedagógicas virtuales. La investigación abre nuevos espacios de coparticipación entre la comunidad educativa y la docencia. Los docentes comprendieron que el acompañamiento pedagógico no es una tarea supervisora para detectar errores y aplicar sanciones, sino una acción potencializadora para su crecimiento personal, con diálogos que cambian el estilo de comunicación profesional mediante la práctica de variadas estrategias cooperativas que incrementan los niveles de desempeño pedagógico de los docentes en las diferentes dimensiones y aportan al logro permanente del mejoramiento de la calidad de la educación en las instituciones educativas fiscales.

Agradecimientos

Una buena oportunidad para expresar los agradecimientos a cinco profesionales de educación, que acompañaron a lo largo de todo el proceso de implementación de la propuesta de acompañamiento pedagógico y pusieron de manifiesto todo su interés, experiencia y conocimientos para trabajar con los docentes. Un reconocimiento especial a los funcionarios de la Coordinación de Investigación Formativa de la Universidad “César Vallejo” de Perú, quienes siempre brindaron asesoría puntual y efectiva para sacar adelante el proceso investigativo.

Finalmente, un profundo agradecimiento a los docentes de los centros educativos: “Oswaldo Guayasamín” y “Cuenca del Guayas de Samborondón” por su participación transparente, motivada y proactiva en las diferentes etapas del proyecto.



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

Bibliografía

- Agreda, Á., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. *Iusrectusecart*, 449, 1-219. <https://bde.fin.ec/wp-content/uploads/2021/02/Constitucionultimodif25enero2021.pdf>
- Aspajo, E. (2018). *Programa de acompañamiento docente en el desempeño pedagógico en el área de comunicación: nivel secundario de la institución educativa Coronel Pedro Portillo, Pucallpa-2015* [Universidad Nacional de Ucayali]. <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/3885>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Becerra, K., y Serrano, Y. (2017). *Influencia del clima organizacional en la satisfacción de los clientes de las diferentes facultades de la UFPS Ocaña*. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/123456789/2177>
- Colazzo, L., y Cardozo-Gaibisso, L. (2021). *Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia*. Cuaderno Pedagógico. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8078193>
- Cóndor, B. H., y Bunci, M. R. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131. <https://doi.org/10.29166/CATEDRA.V2I1.1436>
- Diéguez-Batista, G., Riol-Hernández, M., y León-Galbán, T. (2021). *Formación y superación del profesorado desde el proceso de profesionalización docente*. *Educación y Sociedad*. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1989/3244>
- Dirección Nacional de Estándares Educativos. (2017). *Estandares de gestión escolar y desempeño profesional directivo y docente*.
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V42I2.27033>
- Eslava-Schmalbalch, J., y Alzate, P. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14-17.
- Fernández, S., Vilela, W., y Durán, A. (2019). Dimensión multicultural en el código de la niñez y adolescencia desde una perspectiva educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 208-217. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000100208
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M., y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 177-199. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100177&script=sci_abstract&tlng=pt



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

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. . In P. Baptista (Ed.), *Online Learning Center*. McGraw-Hill Education. https://books.google.com/books/about/Metodología_de_la_investigación.html?id=LbjoQEACAAJ
- Kondrashova, L. V., Kondrashov, M. M., Chuvasova, N. O., Kalinichenko, N. A., y Deforz, H. V. (2020). Desarrollando el potencial creativo de los futuros docentes: una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior pedagógica. *Educ. Form.*, 5(3), e3292–e3292. <https://doi.org/10.25053/REDUFOR.V5I15SET/DEZ.3292>
- Kozanitis, A., Ménard, L., y Boucher, S. (2018). Continuous development and education follow-up of new university professors: Effects on the use of teaching strategies. *Praxis Educativa*, 13(2), 294–311. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Kozanitis%2C+A.%2C+Ménard%2C+L.%2C+%26+Boucher%2C+S.+%282018%29.+Continuous+development+and+education+follow-up+of+new+university+professors%3A+effects+on+the+use+of+teaching+strategies.&btnG=
- Lugo, J. P., Nacional, U., De Miranda, F., Ysaelen, V., y Rossel, O. (2021). Apropiación de las TIC desde la dimensión pedagógica de las competencias y estándares UNESCO: Contigo en la Distancia. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 79–93. <https://doi.org/10.33996/ALTERNANCIA.V3I5.679>
- Medina-Montesdeoca, N. A. (2017). *Incidencia del clima organizacional en el desempeño docente de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán - Quito*. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5611>
- Méndez, y Andrea. (2020). Educación en tiempos de pandemia (Covid-19). *Revista de La Universidad de La Salle*, 85, 1–11. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.4>
- Minez, Z. (2013). *Acompañamiento Pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente*. Revista SAWI. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260>
- Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., y Medina, D. A. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Revista EDUCARE*, 24(3), 339–361. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1378>
- Rodríguez, C., y Abreu, J. (2021). *Sistemas Educativos Líderes a Nivel Mundial, su Desempeño, Metodología y Rangos Aprobadores*. Revista Daena (Revista Internacional de Buena Conciencia). <https://web.s.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=1870557X&AN=131353932&h=ULJMqFwvH6Oyz2Gew3XhKgYUQYf17cE4F20JM0ViYOJkHmpi66Ny1OzLdoTXX4IY7K5hkrq%2Br%2FsidG34dUoo w%3D%3D&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLoca>
- Ruiz Illán, J. F., y Martínez Fernández, M. (2015). Comunicación efectiva y trabajo en equipo. *Ediciones de La U*.
- Salas, M., Barbosa, X., Cabrera, C., González, I., Martínez, H., Montero, A., Pacheco, M., Piña, S., Salgado, A., Cueto, D., Mejía, D., Castro, E., De La Valle, J., Cervantes, C., Segura, D., Gastelbondo, I., Retamozo, L., De La Cruz, N., Peña, Y., ... Morrón, G. (2018). Estrategias para la convivencia de I.E.D. Rural Palermo. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(2), 86–94.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 55-74, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>

<https://doi.org/10.17981/CULTEDUSOC.9.2.2018.09>

- UNICEF. (2020a). *Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF*. Arboleda, María. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-niños-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>
- UNICEF, S. E. (2020b). *UNICEF pide evitar daños irreversibles en educación*. UNICEF. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/unicef-pide-evitar-daños-irreversibles-en-educación-salud-nutrición-y-bienestar>
- UNICEF, S. E. (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021 | UNICEF*. Informaciones UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Valdivia, I. (2016). *Influencia del Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño Docente en la Institución Educativa Emblemática "Divina Pastora", Oxapampa, Pasco-2016* [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/30159>
- Vásquez, Y. (2019). ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LA ZONA RURAL DE POMALCA. *REVISTA CIENTIFICA EPISTEMIA*, 3(1), 72-81. <https://doi.org/10.26495/RE.V111.1045>
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*.
- Yana Salluca, M., y Adco Valeriano, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148. <https://doi.org/10.18271/RIA.2018.337>



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 55-74, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>

Autores

VICENTA LIMONGI-VÉLEZ tiene el título de Profesora de Educación Primaria- Nivel Técnico superior en el Instituto Superior Pedagógico “Rita Lecumberri” de Guayaquil, 2014. Magíster en Gerencia Educativa en la Universidad Metropolitana de Guayaquil, 2012. Psicóloga Educativa en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, 2012. Licenciada en Psicología Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, 2002.

Actualmente es Asesora Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador, cuya función principal es orientar la gestión institucional hacia el cumplimiento de los estándares de calidad educativa. Además, cumple funciones específicas de asesoramiento y orientación para la implementación, desarrollo y ejecución curricular, orientación de actividades de innovación y cambio educativo, comunicación y coordinación pedagógicas, acompañamiento y seguimiento a los procesos pedagógicos y de gestión. Se ha desempeñado como docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil y como tutora y consultora de tesis, previo a la obtención de títulos de licenciatura. Ha formado parte de equipos de investigación y es autora de publicaciones académicas y científicas nacionales e internacionales.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 55-74, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>



REVISTA

CÁTEDRA

Estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente

Educational management strategies for strengthening teacher ethics

Fani Ramón-Cabrera

Universidad César Vallejo, Piura, Perú

p7002292964@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-7457-9196>

(Recibido: 16/02/2022; Aceptado: 25/02/2022; Versión final recibida: 15/05/2022)

Cita del artículo: Ramón-Cabrera, F. (2022). Estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente. *Revista Cátedra*, 5(2), 35-54.

Resumen

La presente investigación responde a la necesidad de mejorar el comportamiento ético, relaciones interpersonales y la práctica de valores en instituciones educativas particulares franciscanas. Para que esta dificultad sea entendida e incorporada como práctica en las aulas se planteó la aplicación de un programa de estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente orientada al cumplimiento de normas institucionales, trabajo colaborativo y práctica de habilidades directivas en el marco de los principios éticos del docente. La metodología es de tipo cuasiexperimental con dos grupos: experimental y de control seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de 35 docentes en cada grupo. Se utilizó un pretest y postest con un cuestionario validado a través de juicio de expertos, el *Alfa de Cronbach* fue de 0.959 que comprueba la confiabilidad del cuestionario. El programa se desarrolló en 15 sesiones. Los datos se procesaron mediante estadística descriptiva e inferencial con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney SPSS. Los resultados comprobaron cambios en el comportamiento ético y formas de actuar de los docentes, se encontraron diferencias significativas; en el grupo experimental disminuyeron los niveles regular y bueno; aumentó el nivel muy bueno en un 91.40%. Se concluyó que la aplicación del programa mejoró las prácticas pedagógicas de los docentes con pensamientos y sentimientos de filosofía franciscana para tener un comportamiento sustentado en la justicia, paz y ecología. Ideas que se plasman en la realidad y en la toma de decisiones orientadas hacia el bienestar de los demás y de sí mismo.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 35-54, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3543>

Palabras clave

Estrategias de gestión, ética docente, práctica de valores, programa de gestión educativa, relaciones interpersonales.

Abstract

This research responds to the need to improve ethical behavior, interpersonal relationships and the practice of values in private Franciscan educational institutions. In order for this difficulty to be understood and incorporated as practice in the classroom, the application of a program of educational management strategies was proposed to strengthen teaching ethics oriented towards compliance with institutional norms, collaborative work and practice of managerial skills within the framework of the principle's teacher ethics. The methodology is of a quasi-experimental type with two groups: experimental and control selected through a non-probabilistic sampling of 35 teachers in each group. A pre-test and post-test were used with a questionnaire validated through expert judgment, Cronbach's Alpha was 0.959, which verifies the reliability of the questionnaire. The program was developed in 15 sessions. The data was processed using descriptive and inferential statistics with the non-parametric Mann Whitney SPSS U test. The results verified changes in the ethical behavior and ways of acting of the teachers, significant differences were found; in the experimental group the fair and good levels decreased; increased the very good level by 91.40%. It was concluded that the application of the program improved the pedagogical practices of teachers with thoughts and feelings of Franciscan philosophy to have a behavior based on justice, peace and ecology. Ideas that are reflected in reality and in decision-making oriented towards the well-being of others and oneself.

Keywords

Management strategies, teacher ethics, values practice, educational management program, interpersonal relations.

1. Introducción

Los cambios permanentes que se presentan en el trabajo pedagógico implican que los docentes desarrollen habilidades que posibiliten armonía social. Varios de los problemas que se enfrentan en el contexto educacional están estrechamente vinculados con los principios éticos, morales y democráticos de la gestión educativa. La preocupación surge a raíz de la necesidad de transparentar los procesos de gestión como un requerimiento para alcanzar exitosamente los objetivos de desarrollo sostenible. La presente investigación responde a esta exigencia y se desarrolla sobre la necesidad de optimizar la gestión educativa actual en las unidades educativas Franciscanas. Para el efecto, propone la aplicación de un programa de estrategias de gestión que fortalezcan la ética docente.

Estudios basados en la realidad escolar de distintos países confirman que la ética docente es una disciplina iniciada dentro de los procesos de gestión educativa. La ética docente requiere ser promovida a través de códigos o lineamientos reguladores del comportamiento y la toma de decisiones (Ramos y López, 2019). Sin embargo, existen condiciones que impiden a la comunidad alcanzar la calidad total en las gestiones de índole administrativa, pedagógica y comunitaria. Entre los aspectos causales predomina la falta de recursos, acceso limitado del conocimiento y escasa atención e inadecuada orientación formativa.

La vivencia de estrategias enfocadas al mejoramiento de actitudes y comportamientos docentes está directamente vinculada con el desempeño profesional. La competencia ética del docente se manifiesta en conocimientos, valores, habilidades y destrezas que orientan



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 35-54, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3543>

el desarrollo integral de los estudiantes. El objetivo de las instituciones educativas franciscanas es la formación docente con procesos personales de renovación que abarque lo cognitivo, afectivo y moral. De esta manera se cumple con lo que establece la UNESCO (2020) que manifiesta, “es responsabilidad de cada gobierno brindar una educación auténtica, preparar y formar buenos docentes porque de ellos depende ayudar a transformar la sociedad” (p. 6).

Comportamientos vinculados a estas dificultades se detectaron en ciertos docentes de Instituciones Educativas Franciscanas–Ecuador. El diagnóstico de antecedentes determinó: escaso compromiso ético y empoderamiento en las interrelaciones interpersonales, insuficiente identidad de valores institucionales y principios de la filosofía franciscana. La solución de estos problemas, plantean la necesidad de la aplicación de un programa de estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente. Al afrontar el problema ético se favorece la práctica de valores y principios franciscanos. A su vez, se orienta a los docentes hacia una forma de vida humanista, en un mundo sumergido en una difícil crisis existencial. En el aula, el docente es un modelo a seguir para los estudiantes y la comunidad educativa en general. Como expresa (Patiño, 2015) al referirse a la propuesta de Francisco de Asís, insiste que “abordar al ser humano en relación con tres dimensiones fundamentales: el ser humano en relación consigo mismo, el ser humano en relación con el otro, y el ser humano en relación con el cosmos” (p. 565).

Es preciso mencionar que, los sistemas de educación se encuentran en continuo cambio debido a los grandes avances del mundo global. Así también se generan cambios a partir de los problemas y necesidades que surgen en la sociedad. Por ello, la gestión educativa se convierte cada día en un escenario imprevisible que demanda de mayor preparación y control estratégico (Rodríguez et al., 2019). En este sentido, las estrategias de gestión educativa propician actividades innovadoras en pro del mejoramiento pedagógico y fortalecimiento de la ética docente. Los siguientes estudios muestran la importancia de enfrentar este tema. En España un 67% de los educadores reconocen que no contribuyen activamente con el cambio social de sus educandos para la consolidación de una sociedad participativa y crítica (Sanz y Hirsch, 2016). En Ecuador, el 31.6% considera que la limitada comunicación entre directivos y colaboradores incide en la presencia de un ambiente laboral no saludable. Como consecuencia de las malas relaciones laborales las autoridades no propician estrategias de gestión educativa para alcanzar la satisfacción laboral (Montero, 2015).

La investigación en el nivel teórico se sustenta en conceptos de ética aplicados a la gestión educativa de la filosofía Kantiana. La fundamentación conceptual exhorta la práctica de valores como pedestal que sostiene las relaciones interpersonales. Así también, guía los procesos de toda gestión para lograr una humanidad más justa y solidaria. La investigación también incorpora los criterios aportados en la obra de Magistro de San Agustín de Hipona, Soto (2005) expone que “el docente no es quien enseña al hombre las ciencias, sino Dios, según está escrito en el Evangelio: Jesucristo es el único pedagogo por excelencia” (cf. Mt. 23,8).

La investigación respondió a la pregunta: ¿cuál es el grado de eficacia de las estrategias de gestión educativa, en el fortalecimiento de la ética docente en las instituciones educativas franciscanas, región Costa–Ecuador?, metodológicamente se trabajó con dos grupos: control y experimental. El primer grupo facilitó el contraste con los cambios que se originaron en el segundo grupo. El grupo experimental demostró que la investigación, mejoró las prácticas pedagógicas con pensamientos y sentimientos sustentados en la justicia, paz y ecología.



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

El proceso investigativo, aportó en el diseño de un instrumento para valorar la ética docente en investigaciones futuras. Se aplicó un programa que contribuyó en la optimización de las actitudes y comportamientos éticos de los educadores franciscanos. Los dos aportes incorporaron el sentido de responsabilidad, identidad institucional y pertenencia en el desarrollo de las funciones académicas. La propuesta se constituyó en una herramienta didáctica, con énfasis en el componente axiológico que resalta el humanismo ético docente para fortalecer el clima organizacional. El estudio se orientó a través de la comprobación de los efectos del programa dentro de varias sesiones de capacitación laboral, en las que participó el grupo experimental. Las actividades programadas, fueron diseñadas en función a las necesidades de desarrollo profesional. La propuesta se basó en la práctica de los principios éticos que garantizan el correcto e íntegro cumplimiento de las funciones del docente.

La evaluación de las metas establecidas en el programa se realizó mediante el análisis de los logros obtenidos con la aplicación de las estrategias. En el desarrollo de las actividades participó el equipo experimental, para el efecto fue necesario conocer sus expectativas mediante pretest y postest. A través de la técnica encuesta también se evaluó a los docentes del grupo control. De tal modo que, se logró realizar la comparación de las categorías alcanzadas en cuánto al fortalecimiento de la ética docente. El presente artículo científico está organizado en seis aspectos: 1 introducción, 2 revisión de la literatura relacionada con las estrategias de gestión y la ética docente como elementos de mejoramiento de las prácticas pedagógicas; 3 métodos y materiales aplicados en el proceso cuasi-experimental; 4 análisis de los resultados; 5 discusión de resultados y 6 conclusiones.

2. Revisión de la literatura

2.1 La ética

La ética es definida desde varias teorías, este término tiene su origen en la palabra griega *ethos* que representa una costumbre, o un lugar habitado por el ser humano (Samour, 2014). Proviene del latín *mosmoris*, que significa buenos hábitos, tradiciones heredadas. La ética es una disciplina clave en la comprensión del comportamiento del hombre. Es analizada filosóficamente por Sócrates (470-399 a.C) como un principio que rige cada acto y pensamiento. Según la ética socrática, la falta de ética es un acto de desconocimiento, por cuanto en su teoría sostiene que el bien es una práctica ineludible. En consecuencia, la ética es una virtud transferible, que se puede cultivar en el proceso de formación. Desde la perspectiva teórica de San Agustín de Hipona, citada por Soto (2005) “el conocimiento propiamente dicho pertenece a Dios” (p. 12). Esto conlleva a reflexionar, que el ser humano en su interior guía sus acciones mediante la voz de su propia conciencia. Es decir, se convierte en un instrumento mediante el cual se transmite la sabiduría divina.

La teoría Kantiana expuesta por Piñón (2014) identifica al “ser humano como un ente consciente de sus actos, capaz de edificar o destruir su vida” (p. 193). De este modo, se comprende que la ética es disciplina que orienta al hombre hacia el camino correcto, para obrar con responsabilidad, honestidad y transparencia. Esta teoría se asume en la investigación, en la que se define a la ética docente como un aspecto de formación integral humanística y profesional. En consecuencia, el nivel de ética del docente determina la capacidad de gestión y liderazgo institucional. Como resultados se acrecientan y fortalecen valores como el compromiso, la responsabilidad y la moral, parte de la integridad del comportamiento del docente.

Los docentes que actúan con ética, adquieren prestigio social por su responsabilidad en el cumplimiento de las normas fundadas para las buenas acciones. Es decir, que desarrollan



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 35-54, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3543>

actitudes que reflejen conductas positivas en la interacción social y laboral. Además, tienen la capacidad y conocimiento profesionales para resolver problemas de toda índole en la organización educativa. Estas características son fundamentales en cada uno de los miembros de la organización (Ramos y López, 2019). Según Rodríguez et al. (2020) “la ética docente es una conducta racional con juicios positivos que vincula la cultura, identidad, sentido común y capacidad para liderar” (p. 232). Está claro que la ética docente promueve la participación activa dentro del marco institucional. Protagoniza consenso y decisiones con actitudes que generen liderazgo y valores que emerjan cambios trascendentales en la ardua labor educativa.

2.2 La ética docente y los valores

Entre las actividades humanas que tienen mayor trascendencia está el desempeño docente. Quien ejerce la docencia no tiene como exclusiva responsabilidad transmitir conocimientos, sino debe influir en la vida de sus estudiantes para asegurarles triunfos y felicidad. Cabe recalcar, que la gestión educativa requiere de principios éticos para cumplir una acción educativa eficaz. Por consiguiente “la ética docente se refiere al comportamiento expresado en la práctica de valores, que fortalece las interrelaciones personales entre los actores educativos y está inmersa en las actividades profesionales de cualquier ámbito” (Carrillo-Velarde, 2020, p. 1109).

En conclusión, el sector educativo debe asumir su mayor responsabilidad en la formación del futuro ciudadano predispuesto al desarrollo sostenido y sostenible de la sociedad. De esta manera se requiere un mayor nivel de capacidad profesional que permita analizar la problemática personal de su sector social y generar soluciones. El docente con ética posee un comportamiento pedagógico, metodológico y reflexivo, que fortalece su identidad profesional (Izarra, 2019). En el manejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje incorpora actitudes positivas que aseguran prácticas docentes de calidad. Al generar comportamientos éticos como un hábito pedagógico ayuda a que los estudiantes aprendan desde temprana edad. Así, la ética se convierte en una decisión intrínseca de la vida afectiva, crea y fortalece la inteligencia emocional.

Chávez y Martínez (2011) “incorporan el compromiso dentro del comportamiento ético del docente. Expresan que este valor tiene la capacidad formal de cumplir una acción de interrelación entre docentes y comunidad educativa” (p. 7). El compromiso crea un ambiente de familiaridad que favorece el logro progresivo del mejoramiento de la calidad de la educación. Para Casadiego-Duque et al. (2020) el comportamiento ético “implica la utilización de valores individuales, organizacionales y sociales” (p. 101). De tal modo se fortalece la organización desde cualquier perspectiva social, formativa, humanista y profesional. A ello se atribuyen las buenas actitudes, propias del comportamiento ético de una persona que lidera una empresa. La honestidad, el respeto, la justicia y la responsabilidad son valores individuales que impactan en la organización. En base a estas normas se rigen acciones morales que forman el carácter individual del profesional.

La vivencia de la ética es considerada como un valor que conduce a la práctica moral o ética en las organizaciones (Ramos y López, 2019). Permite que los funcionarios realicen actividades en función de los valores éticos para el bien común de la organización. La ética docente es una secuencia de acciones realizadas con valores positivos, responsabilidad y habilidades que generan excelencia en la práctica docente (Rosales, 2021). Este comportamiento ético docente, según Agüero (2019) y Palacios (2017) se constituye en acciones de práctica activa transparente, que no buscan el beneficio propio, sino el de otros. Acrecienta el liderazgo y vocación docente, de modo que beneficia a la comunidad educativa. Por lo tanto, el comportamiento ético, hace posible que se implementen estrategias,



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

acciones y medidas correctivas que benefician a cualquier organización. Según Reyes y Hernández (2019) “la práctica de valores es indispensable para el desempeño de la visión y misión de las instituciones educativas” (p. 3). Los valores éticos son saberes personales que los docentes deben manejar con sus estudiantes, padres de familia y autoridades. Lo reafirman Wong et al. (2021) cuando atestiguan que “los valores constituyen lo esencial en el trabajo de cualquier profesional porque garantizan actividades solidarias y justas para el bien productivo” (p. 8). En consecuencia, la práctica de valores requiere la entrega y donación de un amor sin límites al servicio educativo.

2.3 Gestión Educativa

Los estudios e investigaciones sobre estrategias de gestión educativa, responden a la necesidad de mejoramiento y transformación de la calidad educativa, desde el enfoque de paradigmas innovadores. Así cabe destacar que “las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, la manera de interactuar con sus alumnos y los padres para garantizar el aprendizaje” (Farfán y Reyes, 2017, p. 46). Se ratifica que el docente juega un papel fundamental en el proceso educativo. La innovación consiste en brindar oportunidades para que los estudiantes asuman un papel protagónico durante su formación académica. Las estrategias de gestión diseñadas con objetivos de cultura organizacional para fortalecer la ética docente, facilitan los procesos educativos de calidad y calidez. Desde los propósitos del ideario de educación franciscana mejora la convivencia en armonía bajo una atmósfera de buena comunicación, confianza y colaboración.

Para Hasek de Barbúdez et al. (2021) “la gestión educativa comprende un conjunto de acciones políticas de formación” (p. 411). El propósito es diseñar, orientar, organizar y evaluar para tomar decisiones acertadas que beneficien a la institución, en calidad y en procesos de producción. En este sentido, lograr que la gestión educativa tenga un buen protagonismo implica la práctica del liderazgo organizacional. Esto es importante, por cuanto fortalecerá las acciones estratégicas destinadas a orientar de forma correcta cada uno de los componentes de gestión.

La gestión educativa incorpora actividades concretas en función de las necesidades básicas del plantel y los desarrolla como parte de los contenidos académicos (Rodríguez et al., 2019). Se establece así, un proceso bilateral entre la escuela y la sociedad que contribuye en el logro de la visión y misión institucional. La gestión educativa aplica estrategias que optimizan las tareas pedagógicas para el logro de una educación de calidad. En este trayecto se prioriza el manejo de normas legales y políticas instituidas (Cruz et al., 2018). Sobre lo mencionado, las acciones para fortalecer la gestión educativa se orientan hacia el acompañamiento pedagógico sustentado en los valores institucionales. La práctica de la gestión educativa enriquece las estrategias éticas desde la experiencia de cada docente. Promueve el mejoramiento del currículo, la convivencia escolar y el liderazgo, con cambios en el entorno inmediato y toda la comunidad educativa.

2.4 Estrategias de gestión educativa

Para que se internalicen los valores propios del carisma franciscano como signo de vida institucional, el conocimiento de las estrategias de gestión educativa se constituye en un elemento clave. Según Chen-Quesada et al. (2020) las estrategias de gestión educativa son “herramientas pedagógicas planificadas con una visión de corto, mediano y largo plazo. Establecen el logro de competencias de gestión como recurso organizacional para trabajar en equipo, en proyectos educativos institucionales enfocados en la realidad de cada institución” (p. 328). El Ministerio de Educación para lograr este propósito, determina las estrategias de gestión educativa, con las dimensiones: administrativa, institucional,



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

pedagógica y comunitaria. Identifica a la gestión como un indicador de calidad del sistema educativo. Al referirse a la dimensión administrativa varios autores lo relacionan con las actividades de dirección, desde los aspectos de operatividad institucional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

Para Botero (2017) la gestión administrativa establece “variadas acciones para el manejo efectivo del talento humano, de las disponibilidades de ambiente físico, tecnológicos y de los aspectos económicos” (p. 271-276). Arroyo-Cañada (2019) lo relaciona con “las habilidades directivas que conducen al mejoramiento del entorno y el trabajo colaborativo en la organización” (p. 28-35). Para Anchelia-Gonzales son múltiples procesos o actividades preestablecidas para el cumplimiento, tanto de las regulaciones legales, como de las disponibilidades de recursos en la organización (Anchelia-Gonzales et al., 2021).

Moreno y Wong (2018) añaden que las “habilidades directivas son desarrolladas con técnicas, métodos, estrategias y visión para la producción de buenos resultados. Es importante observar que el programa de estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente, impulsa estos proyectos educativos de innovación” (p. 2-17). Además, mejora la estructura de la institución con procesos de capacitación a los docentes. Esta acción organiza los investigadores como aporte a la eficacia del programa para enriquecer las habilidades de gestión administrativa. La gestión institucional regula el desempeño docente a través de instrumentos de evaluación. Esta herramienta controla periódicamente la planificación que prevé el cumplimiento, tanto de las leyes y normativas como del proceso didáctico. Estos lineamientos lo sustentan, Acevedo et al. (2017), al expresar que es una “gestión dirigida a cumplir con normas, leyes, políticas educativas, procesos didácticos bajo la responsabilidad de las autoridades de una institución” (p. 53-95).

Un factor esencial de la gestión institucional es el monitoreo de las funciones que desempeña el docente. Esta acción implica dar seguimiento a la ejecución de las normas y reglamentos y a la aplicación del Proyecto Educativo Institucional. Los directivos responsables de la gestión institucional, actúan como orientadores para garantizar el cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011) (Acevedo et al., 2017). Andia et al. (2021) afirman “que el trabajo social responsable y colaborativo ayudan a mejorar la calidad de servicios” (p. 53-95). Además, establecen como valor fundamental la participación social responsable en la toma de decisiones con los recursos disponibles. En esencia, son las acciones colaborativas que la comunidad educativa realiza para cumplir con las metas deseadas.

Según Cabrera (2019) la educación fundamentada en principios éticos “es la base fundamental o los cimientos que se requieren para consolidar los valores evangélicos e institucionales que son normas establecidas para el vivir y convivir en armonía con otras personas” (p. 269). En la gestión institucional estos principios buscan la paz y el amor como normas de oro básicas para trabajar por el bien institucional. Para Castillo et al. (2017) “se requiere de un liderazgo compartido para trabajar sobre las necesidades, falencias y debilidades de la institución.” (p. 45). Es importante que cada uno aporte de manera comprometida con estrategias y proyectos innovadores. Como lo expresan los autores, los principios éticos guían la acción directiva en coordinación con los docentes. Estos actores desempeñan con honestidad una óptima calidad de servicio que respalden el logro de valores institucionales y los establecidos por el Ministerio de Educación.

Con referencia a la gestión pedagógica se concibe como un proceso de mejoramiento de las actividades de los docentes en su planificación y orientación didáctica (Rodríguez et al., 2019). También como un conjunto de procesos que los directivos aplican con variadas estrategias para cumplir con las metas educativas. Una adecuada gestión pedagógica se



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

evidencia en el manejo del currículo, actualización profesional y comportamientos éticos de los docentes. Este criterio lo refuerzan Chen-Quesada et al. (2020) al indicar que “los modelos de gestión pedagógica crean capacidades docentes que fortalecen a diario la práctica de habilidades, métodos y herramientas que educan con el ejemplo en valores y habilidades como hilos conductores del aprendizaje de conocimientos” (p. 342). Reiteran que la gestión pedagógica-educativa con valores éticos, requiere de una propuesta que viabilice la actualización de los conocimientos en función de las necesidades. En este sentido, el programa se planteó cumpliendo este requisito de gestión.

Con relación a la gestión comunitaria Solano et al. indican que es muy importante porque se encarga de incentivar en la comunidad el trabajo interrelacionado con madres y padres de familia como colaboradores del adelanto de su entorno, con la búsqueda de estrategias para la solución progresiva de los problemas existentes en función de las posibilidades de la comunidad educativa (Solano et al., 2021). Este proceso de trabajo conjunto, conseguiría el objetivo de la pedagogía franciscana, “ser un proceso formativo que se centra en la persona y se fundamenta en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas fraternas y en la creatividad e imaginación” (Patiño, 2015, p. 559-571).

Respalda la importancia de la gestión educativa Chacón (2014) cuando indica que “las instancias educativas requieren una forma diferente de gestión, que incluye el cambio del enfoque de la simplicidad al modelo de la complejidad, de acuerdo con las corrientes de pensamiento del siglo XXI” (p. 158). Estas proponen modificar el prototipo de uniformidad en el que trabajaban, con el acuerdo de nuevas formas de comportamiento bajo la dirección de principios éticos. Un modelo innovador de gestión educativa desafía la rutina e incorpora el trabajo colaborativo con valores morales como una oportunidad de cambio. El docente tiene que aprender a aprender, a reaprender y fortalecer los comportamientos éticos con habilidades y destrezas, que lo transformen en un líder de cambio.

3. Métodos y materiales

La presente investigación aplicó un enfoque cuantitativo, el propósito fundamental fue analizar las hipótesis planteadas de acuerdo con las variables. Se utilizó la investigación aplicada que planteó la solución del problema de manera práctica con resultados de aporte para la comunidad científica (Cabezas et al., 2018). La solución del problema se realizó a través de la implementación de estrategias de gestión educativa orientado hacia el fortalecimiento de la ética. Se determinó como variable independiente: estrategias de gestión educativa como elemento que apoya a los docentes en el desarrollo de capacidades administrativas, institucional y pedagógico. Contienen instrumentos y métodos planificados para ser cumplidos, en corto, mediano y largo tiempo. Las estrategias de gestión educativa se evidenciaron en los efectos que ocasionó su uso en el grupo experimental.

La variable dependiente: ética docente se refirió al comportamiento expresado en la práctica de valores que fortalecen las interrelaciones personales entre los actores educativos. La ética docente se operacionalizó en la observación del comportamiento de los docentes en la práctica de los valores éticos de la congregación, según la frecuencia de su accionar, expresado en los reactivos organizados en un cuestionario de opinión con alternativas. Para la investigación se consideraron dos grupos: experimental y de control, seleccionados por muestreo no probabilístico con 35 docentes en cada uno. Este diseño contribuyó en la manipulación de la variable estrategias de gestión educativa, con el objetivo de conocer su efecto sobre la ética docente por ser aleatorio y procedimental.

La población objeto de análisis estuvo representada por 70 docentes de las unidades educativas particulares del grupo control (1), de La Libertad y grupo experimental (2), de



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

Guayaquil-Ecuador. La población se determinó mediante una selección realizada por inclusión y exclusión. Se incluyeron todos los docentes que constaban en los distributivos de la unidad educativa particular Guayaquil (1), y unidad educativa particular – La Libertad (2) Se excluyó a los directores y al personal que no tenían carga horaria. La unidad de análisis conformó cada docente de las instituciones incluidas en la población y muestra. A los docentes se aplicó una encuesta con preguntas concretas, estandarizadas y de fácil comprensión. Se caracterizaron por propiciar información relevante sobre las dimensiones de la ética en el comportamiento de los docentes ante determinadas situaciones. El objetivo fue determinar la eficacia de la aplicación de un programa de estrategias de gestión educativa, para la mejora de la ética docente. Los ítems investigaron la capacidad de aprender a comportarse con las exigencias que requiere la ejecución de su labor docente con ética profesional. El nivel de medición utilizado fue el ordinal debido a que las respuestas contenían varias categorías. En el instrumento se empleó la escala de Likert.

Se utilizó un pretest y postest con un cuestionario que antes de la aplicación se comprobó su validez y confiabilidad. Para la validez de contenido se utilizaron preguntas figuradas en el instrumento mediante los criterios de cinco expertos en el área de educación. La validez de criterio valoró la relevancia del documento respecto a su capacidad para medir la ética docente mediante la estadística de Pearson (Ítems/total). La confiabilidad del instrumento valoró la consistencia interna, utilizando el estadístico para datos politómicos con el coeficiente Alfa de Cronbach (Bernal, 2016). La confiabilidad fue de 0.959.

El cuestionario fue aplicado de manera virtual, por medio del formulario de Gmail, en modalidad de anonimato, se preservaron los datos de los docentes que emitieron sus expectativas sobre la ética docente de modo que, la información tuvo transparencia y autenticidad. El programa de estrategias de gestión se desarrolló en 15 sesiones. Para el análisis de datos, la información recolectada se tabuló en tablas de Excel para ser codificadas de acuerdo con los valores asignados a cada una de las respuestas para luego ser insertados en la base de datos de SPSS. La información obtenida en el pretest y postest, presentó la distribución de frecuencias con gráficos de barras que visualizaron de manera directa los porcentajes de las variables y sus dimensiones, lo que a su vez facilitó la interpretación de las comparaciones. En el análisis inferencial se aplicó un estadístico no paramétrico que evaluó si los dos grupos guardan relación o diferencias entre sí de manera significativa respecto a la variable ética docente con lo cual se comprobó la hipótesis.

Referente a los aspectos éticos previo al estudio se consiguió el permiso de los representantes legales, su desarrollo se realizó mediante los siguientes principios éticos, el beneficio de los docentes, quienes fortalecieron su ética con la práctica de un nuevo modelo de gestión educativa. No se afectó a ningún miembro del personal docente y en general a la comunidad educativa. Los docentes de forma voluntaria eligieron participar en el proceso de investigación, para evidencia firmaron un acta de consentimiento informado que respaldó a la investigadora en el proceso de recolección de datos.



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

4. Resultados

Los resultados se obtuvieron a partir de la recopilación de datos tomados en el pretest y en el postest de los docentes de los grupos experimental y de controlantes, cuadro 1.

Niveles	Nivel G.E Pretest		Nivel G.C Pre Test	
	fr	%	fr	%
Regular	8	22.9%	10	28.6%
Bueno	22	62.9%	15	42.9%
Muy bueno	5	14.3%	10	28.6%
Total	35	100.0%	35	100.0%

Cuadro 1. Resultados descriptivos del objetivo específico 1. Test aplicado a las instituciones educativas franciscanas, región costa – Ecuador

En la fase pretest, en el nivel regular, el grupo control obtuvo el 28.6%, el grupo experimental el 22.9%. En el nivel bueno el grupo control 42.9% y el grupo experimental 62.9%. En el nivel muy bueno, el grupo control alcanzó un 28.6% y el grupo experimental un 14.3%. En estos resultados se determina un nivel de ética muy bueno en la mayoría de los docentes en los dos grupos, aunque a diferencia del grupo experimental, en el grupo control se distingue un mayor porcentaje de docentes con nivel muy bueno. Con relación a los resultados inferenciales, la muestra empleada para el análisis fue de 35 docentes en cada grupo, por lo cual los niveles de significancia son menores.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PretGExp	.143	35	.066	.906	35	.006
PretGcont	.156	35	.030	.882	35	.001

Cuadro 2. Prueba de normalidad pretest. Corrección de significación de Lilliefors

En el cuadro 2, el grupo experimental en el pre test, obtuvo un estadístico de 0.906 y un valor de significancia de 0.006 a diferencia del grupo control que obtuvo un estadístico de 0.882 y un valor de significancia de 0.001. En los dos grupos el valor de significancia es inferior, lo que evidenció que los datos tuvieron una distribución no normal, por esta situación Cuadro 3, prueba.

Test	VarAgrup	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Pre Test	Experimental	35	36.36	582.500	.724
	Control	35	34.64		
	Total	70			

Cuadro 3. Rangos pre test estadístico de prueba, grupo experimental y control

De acuerdo a los resultados, se concluyó que el grupo experimental presentó características similares en el nivel de ética docente con el grupo control, antes de implementar las estrategias de gestión educativa. Como se demuestra en el cuadro 4, las diferencias del nivel de ética docente, son evidentes.



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

	Post test			
	G. E		G.C	
	fi	%	Fi	%
Regular	1	2.9%	10	28.6%
Bueno	2	5.7%	16	45.7%
Muy bueno	32	91.4%	9	25.7%
Total	35	100.0%	35	100.0%

Fuente: Test aplicado en las instituciones educativas franciscanas, región costa – Ecuador

Cuadro 4. Resultados descriptivos del objetivo específico 2

En el grupo experimental el 91.40% alcanzó nivel muy bueno, el 5.70 nivel bueno y el 2.90 nivel regular. En el grupo control el 25.70% alcanzó nivel muy bueno, el 45.70% se ubicó en nivel bueno y el 28.60 nivel regular. La mayoría de los profesores del grupo experimental aumentaron su nivel de ética docente, en tanto que en los docentes del grupo control mantuvieron en su mayoría un nivel bueno y regular. Al contrastar las dos hipótesis, en la Ha2: nivel de ética docente y estrategias de gestión educativa, el grupo experimental alcanzó un rango promedio de 51.64 distante al 19.36 obtenido por el grupo control, apreciándose diferencias significativas según el Sig. (bilateral) 0,000. La evaluación de los efectos de las estrategias educativas en la ética docente del grupo experimental mostró un incremento en los resultados obtenidos por el grupo control; respecto al nivel de ética docente, en el pretest el 14.30% alcanzó un nivel muy bueno, mientras que, en el postest, este nivel fue alcanzado por el 91.40%, notándose un incremento significativo en el nivel de ética docente. Así también, en el pretest el 22.90% alcanzó un nivel regular, porcentaje que disminuyó 2.90%. Del 62.90% redujo al 5.70%, ubicándose en el nivel bueno.

Al contrastar la hipótesis específica 3: Ha3, con la Ho3, no mejoró de manera significativa el nivel de ética docente en el grupo control. Prueba U de Mann-Whitney – pretest – postest. Se obtuvo como resultado una diferencia significativa entre rangos de 32.42, en los dos momentos. Estos resultados demostraron que la aplicación de estrategias educativas mejoró de manera significativa, el nivel de ética docente en el grupo experimental. Con referencia al objetivo general: determinar la eficacia de las estrategias de gestión educativa, en los niveles ética docente en educadores de la institución educativa franciscana, región costa, Ecuador, los resultados estrategias de gestión educativa lograron un impacto favorable sobre ética docente, cuadro 5.

	Test	Regular		Bueno		Muy Bueno		Total	
		Fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
		Comportamiento ético	Pre	6	17.7%	23	65.7%	6	17.1%
Pos	1		2.9%	1	2.9%	33	94.3%	35	100.0%
Relaciones interpersonales	Pre	7	20.0%	22	62.9%	6	17.1%	35	100.0%
	Pos	0	0,0%	2	5.7%	33	94.3%	35	100.0%
Práctica de Valores	Pre	6	17.1%	24	68.6%	5	14.3%	35	100.0%
	Pos	0	0.0%	3	8.6%	32	91.4%	35	100.0%

Cuadro 5. Nivel de ética docente por dimensiones antes y después de la aplicación del programa

En la dimensión comportamiento ético variable ética docente, antes de la aplicación del programa de gestión educativa, el 65.7% se ubicó en nivel bueno, el 17.1% en nivel muy



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

bueno y el 17.7% en nivel regular, en el postest el 94.3% se ubicaron en nivel muy bueno, un 2.9% se mantuvo en bueno y el 2.9 nivel regular. En la dimensión relaciones interpersonales, antes de la aplicación del programa de gestión educativa 62.9% se ubicó en nivel bueno, el 17.1% en nivel muy bueno y el 20.00% en nivel regular, en el postest el 94.3% del grupo experimental se ubicaron en nivel muy bueno, el 5.7% se mantuvo en el nivel bueno. En la dimensión práctica de valores, antes de la aplicación del programa de gestión educativa, el 68.6% se ubicó en nivel bueno, el 14.3% en nivel muy bueno y el 17.1% en nivel regular, en el postest el 91.4% del grupo experimental se ubicaron en un nivel muy bueno, el 8.6% se mantuvo en el nivel bueno. Las estrategias de gestión educativa tuvieron un efecto positivo, mejoraron los niveles de ética docente, se comprobó que todas las diferencias en rangos promedio, fueron significativas en todos los casos las dimensiones alcanzaron un $p=0.000$, cuadro 6.

Dimensiones de la Ética Docente	Test	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Comportamiento ético	Pre test	35	19.44	50.500	0.000
	Post test	35	51.56		
Relaciones interpersonales	Pre test	35	19.06	37.000	0.000
	Post test	35	51.94		
Práctica de Valores	Pre test	35	19.20	42.000	0.000
	Post test	35	51.80		

Cuadro 6. Nivel de dimensiones

En cada dimensión de la variable ética docente: la dimensión comportamiento ético, obtuvo como resultado un valor de 50.500 y un valor Sig. (bilateral) 0.000 ($p < 0,05$), se observó un aumento de rango promedio en el postest, en el valor de 51.56. En la dimensión relaciones interpersonales, alcanzó como resultado un valor de 37.000 y un valor Sig. (bilateral) 0.000 ($p < 0.05$), con un aumento de rango promedio en el postest reflejado en el valor de 51.94. En la dimensión práctica de valores, dio como resultado un valor de 42,000 y un valor Sig. (bilateral) 0.000 ($p < 0.05$), hubo un aumento de rango promedio en el postest reflejado en el valor de 51.80. Al concluir la investigación, se demostró que la aplicación del programa de estrategias de gestión educativa tiene un efecto positivo, al mejorar los niveles de ética docente en los educadores de una institución educativa franciscana, región costa-Ecuador, como se observa en la triangulación de resultados, cuadro 7.

DIMENSIONES	GRUPO	GRUPO DE	OBSERVACIONES
	EXPERIMENTAL	CONTROL	
Institucional	El seguimiento permanente brindado por los líderes educativos fortalece el comportamiento ético docente. El 14.3% demuestra un comportamiento en la opción de muy bueno	El 28.6% se expresa con la opción de muy bueno	Discordancia todavía no se inicia el programa de acompañamiento
Administrativa		Los docentes en su actuar, tienen en cuenta el código de ética institucional.	Discordancia, en el grupo de control existe una predisposición para este accionar, a pesar que el otro grupo es el



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

			que recibe la asistencia
Pedagógica	Los docentes demuestran una actitud ética en su trabajo diario que les permite incrementar la calidad del servicio educativo.	Los docentes demuestran una actitud ética en su trabajo diario que les permite incrementar la calidad del servicio educativo.	Concordancia, los dos grupos están preocupados por demostrar una actitud ética en su trabajo, los del grupo experimental por incidencia directa y los del grupo control por transmisión permanente
Comunitaria	El éxito o fracaso de la gestión educativa en la institución es una responsabilidad asumida por todos los docentes.		Discordancia, lo expresan y lo manifiestan de preferencia los integrantes del grupo experimental

Cuadro 7. Triangulación de los resultados

5. Discusión de Resultados

Los resultados derivados de la investigación permitieron determinar el nivel de ética docente en los siguientes aspectos: comportamiento ético, relaciones interpersonales y práctica de valores. En la evaluación de estos aspectos considerados dimensiones de la ética docente se evidenciaron deficiencias en la práctica de valores institucionales. A nivel general, la comprensión del problema se procedió del diagnóstico inicial obtenido mediante el pretest.

En la primera evaluación se identificó que tanto los docentes del grupo control como los del grupo experimental antes del programa alcanzaban un nivel bueno (GC=42.9%) y (GE=62.9%), seguido del nivel regular (GC=28.6%) y (GE=22.9%). Cabe recalcar que, un 28.6% de los docentes del grupo control presentaron un nivel muy bueno, mientras apenas un 14.3% de los docentes del grupo experimental presentaron un nivel muy bueno.

En la prueba de hipótesis cuyo estadístico utilizado fue U de Mann-Whitney el nivel de significancia obtenido fue de $0.724 > \alpha 0.05$. Finalmente se concluyó que, en los dos grupos los niveles de ética docente eran semejantes antes de implementar el programa de gestión educativa.

Los resultados concordaron con Marín (2018) quien centró el análisis en las estrategias gerenciales y su efecto en la ética de los docentes. El autor concluyó que para mantener un alto nivel de ética en los docentes se debe priorizar las estrategias orientadas por principios éticos. En cuanto al impacto que la gestión educativa ejerce sobre la práctica de valores, se constató que esta resulta efectiva para el clima organizacional. Se concluyó que una adecuada gestión eleva el nivel de motivación, interacción y sentido de pertenencia.

Según los niveles de logros la calidad de la gestión depende del desempeño del equipo de gestión, así como de todo el personal docente, lo que concuerda con Rodríguez et al (2019). Este panorama, encamina a tener en cuenta que los modelos de gestión dependen del



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

contexto situacional. Por lo que es preciso saber identificar las condiciones que redefinen la calidad de los procesos de acuerdo a los productos alcanzados (Cruz et al., 2018).

Se coincide con la concepción de Sánchez y Delgado (2020) quienes establecen que la gestión educativa es esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de ella se logran acciones pedagógicas que brindan mejores resultados en cada uno de los procesos integradores. Dado que, la gestión educativa es un conjunto de acciones regidas por normas legales, es de suma importancia la planeación, el control y la evaluación conjuntamente con el buen uso de los recursos con que cuenta la institución educativa con el fin de lograr la meta deseada y a futuro reducir problemas organizacionales.

Respecto a los resultados inferenciales, se concuerda con Álvarez (2015) quien también evaluó mediante un pretest el nivel de ética docente antes del programa. Mediante los datos obtenidos se constató la similitud en los porcentajes de docentes que alcanzaron un nivel bueno y regular. Del mismo modo, a nivel inferencial se coincidió con los resultados de García (2018) quien constató que antes de aplicar el programa, los grupos de análisis de la investigación evidenciaban similitud en los niveles de ética docente.

En la presente investigación, se estableció diferencias en el predominio del nivel de ética docente. En la tabla descriptiva del objetivo 2, se observa que la mayoría de docentes del grupo control (45.7%) persistieron en el nivel bueno que alcanzaron en el pretest. Mientras que los docentes del grupo experimental (91.4%), después de haber participado en las sesiones del programa mejoraron y lograron un nivel muy bueno.

El efecto positivo que el programa de gestión educativa ejerce sobre la ética docente se confirmó a través de la prueba U de Mann-Whitney. Se rechazó la hipótesis nula, pues el valor de significancia fue 0.000 y el rango promedio se diferenció con 32.28, demostrando el avance del grupo experimental.

A nivel descriptivo e inferencial se coincide con Palacios (2017), quien con la aplicación del programa logró mejorar los niveles de ética docente en el grupo experimental. El grupo control que no participó en el programa conservó los niveles alcanzados en el pretest. Por su parte Durán & Martínez (2018) también coincide con el resultado de la presente investigación. De acuerdo al análisis de sus resultados, el progreso personal y profesional es producto proporcionalmente directo de la práctica de valores éticos y morales.

En el análisis general se comprobó que en la práctica del comportamiento ético el 94.3% de los docentes alcanzaron un nivel muy bueno. En cuanto a las relaciones interpersonales, el 94.3% también logró un nivel bueno y en la práctica de valores el 91.4% del mismo modo alcanzó un nivel muy bueno. Apenas el 2.9% de los docentes del grupo experimental no superó el nivel regular en el comportamiento ético. Estos resultados evidenciaron sin duda, que el programa resultó efectivo en la mejora de las dimensiones de la ética docente.

En contraste con los resultados del pretest mediante la prueba de hipótesis se comprobó diferencias significativas según el p valor 0,000. Los resultados positivos coinciden con los estudios de González et al., (2018), Rodríguez, (2016) y Álvarez, (2015). Los autores confirmaron que un adecuado programa de gestión educativa resulta favorable en los procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios. Según lo expuesto se establece que las estrategias de gestión impulsan a los gestores a planear actividades de mejora en un aspecto sistémico y holístico. Al mismo tiempo que crean espacio de interacción bajo un sistema de comunicación interdisciplinar.



6. Conclusiones

El análisis de nociones y conceptos de variados autores, facilitó la comprensión del ideario institucional franciscano encaminado a educar en principios y valores. Se logró generalizar los conceptos de la ética aplicada a la gestión educativa. Se reafirmó la teoría de la ética Kantiana con la práctica de valores, como sustento teórico que sostiene las relaciones interpersonales y guía los procesos escolares.

En el campo metodológico la investigación aportó con un instrumento inédito, que será de gran relevancia cuando se mida la ética docente en investigaciones futuras. Facilitó a los educadores el fortalecimiento de los valores institucionales, desempeño ético/profesional y principios con la ayuda de estrategias de gestión educativa. En el contexto del ideario de la educación franciscana, se fortaleció en sentido de liderazgo, además del compromiso, como valores integrales en la ética docente.

La aplicación del programa de estrategias de gestión educativa presentó un efecto positivo, al disminuir de manera significativa los niveles de deficiencia en la ética docente de la Institución Educativa Franciscana, Región Costa – Ecuador, 2021. Se debe insistir que, en este contexto la educación no se reduce a la simple trasmisión de conocimientos, sino a la práctica de valores bajo los lineamientos del ideario institucional.

Se debe destacar que la práctica del programa estrategias de gestión educativa en el fortalecimiento de la ética docente, aplicado en la presente investigación, se socialice en otras instituciones educativas, como apoyo académico para la creación de compromisos en la práctica pedagógica de los docentes.

Agradecimientos

La autora agradece a todo el personal docente especializado de la Escuela de Posgrado Programa Académico de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo Piura – Perú, por su apoyo incondicional en el desarrollo de la presente investigación, así como a las autoridades y personal administrativo quienes facilitaron y participaron en este estudio.

Presento un especial agradecimiento al Dr. Mario Napoleón Briones Mendoza, por su esmerada labor durante el desarrollo del presente estudio. Nuestra reconocida gratitud al equipo profesional de colaboradores por su destacada labor durante el proceso de ejecución del Programa de Estrategias de Gestión del presente estudio experimental.



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

Bibliografía

- Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad En La Educación*, 46(46), 53–95. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Agüero, R. (2019). Producción científica: estudio de caso de las buenas prácticas docentes en una universidad pública. Universidad “César Vallejo.” <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/33791>
- Álvarez, C. (2015). Planificación Para La Comprensión; Un Estudio Cuasi Experimental.
- Álvarez, C. (2015). Planificación para la comprensión; Un estudio cuasi experimental. Universidad de Chile, 1–100. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137533>
- Anchelia-Gonzales, V., Inga-Arias, M., Olivares-Rodríguez, P., & Escalante-Flores, J. L. (2021). La gestión administrativa y compromiso organizacional en instituciones educativas. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1), e899–e899. <https://doi.org/10.20511/PYR2021.V9NSPE1.899>
- Arroyo-Cañada, F. (2019). La investigación sobre el desarrollo de habilidades directivas en la educación superior. *Revista de Administración y Educación Empresarial*, 2, 28–35. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0004>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial No. 417, 1–102. www.educacion.gob.ec
- Botero, L. (2017). El liderazgo en la gestión administrativa como impulsor de la estrategia para la competitividad internacional empresarial. *Revista Ciencias Estratégicas*. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8029>
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J. (2018). Introducción a la metodología de la investigación científica. PEARSON, 1–322. www.repositorio.espe.edu.ec
- Cabrera, A. (2019). Valores políticos y sociales de católicos, evangélicos y personas sin religión en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113729>
- Carrillo-Velarde, M. (2020). La ética y los valores en la educación superior. *Dominio de Las Ciencias*, 6(3), 1108–1117. <https://doi.org/10.23857/DC.V6I3.1340>
- Casadiago-Duque, Y., Rojas, C., & Delgado-Sánchez, V. P. (2020). Relación entre el compromiso ético del Contador Público y la importancia de esta labor ante la sociedad. *Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo*, 11(2), 97–106. <https://doi.org/10.25213/2216-1872.99>
- Castillo, P., Puigdellivol, I., & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41–59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150–161.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 35-54, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3543>

- Chávez, G., & Martínez, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *SINÉCTICA*, 2-13. <http://www.sinectica.iteso.mx/index>.
- Chen-Quesada, E., Cerdas-Montano, V., & Rosabal-Vitoria, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 317-345. <https://doi.org/10.15359/REE.24-2.16>
- Cruz, M., Pozo, M., Andino, A., & Arias, A. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación En La Sociedad Del Conocimiento*, 18(2), 196-215. <https://doi.org/10.30827/ETICANET.V2I18.11889>
- Durán, S., & Martínez, H. (2018). La ética en la práctica docente. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://doi.org/html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1811etica-practica-docent>
- Farfán, M., & Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Gestión Educativa Estratégica y Gestión Escolar Del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Una Aproximación Conceptual*. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/917>
- García, D. (2018). Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la escuela normal superior de Manizales (Colombia). *DIPÓSIT DIGITAL*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/117222>
- González, J., Llautong, A., Ramí-rez, C., Giovannetti, V., & Sánchez, A. (2018). Algunas experiencias de trabajo colaborativo como estrategia de innovación educativa en una Unidad Educativa Fiscal de Guayaquil, Periodo Lectivo 2017/2018. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 96, 1-145.
- Hasek de Bermúdez, S., & Ortiz-Jiménez, L. (2021). Liderazgo: Una Oportunidad de Gestión Educativa. *Revista Internacional En Ciencias Sociales*. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/1086>
- Izarra, D. (2019). Actitudes de docentes y estudiantes de postgrado en educación. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas.*, 55, 117-129. https://doi.org/10.46583/EDETANIA_2019.55.423
- Marín, M. (2018). Estrategias Gerenciales Axiológicas que permitan fortalecer la ética profesional del docente de la Unidad Educativa "Barrera" Núcleo Libertador del Estado de Carabobo. In *Universidad de Carabobo*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Mejoramiento Pedagógico*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/mejoramiento-pedagogico/>
- Montero, E. (2015). Evaluación de la metodología aplicada al modelo de evaluación de desempeño de la Dirección Regional de Trabajo y Servicio Público de Loja "Ministerio del Trabajo" año 2014. *UTPL*, 1-109.



- Moreno, M., & Wong, H. (2018). Relación de las habilidades directivas y satisfacción laboral en la empresa Chicken King. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, 2-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Palacios, G. (2017a). La práctica de ética y valores de los docentes, su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Universidad Central del Ecuador. RUA. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73936>
- Patiño, W. (2015). La Propuesta de Francisco de Asís como alternativa de vida, ante la crisis de sentido de hoy. Revista El Ágora, 559-571.
- Hasek de Barbúdez, S. R., Ortiz Jiménez, L., Hasek de Barbúdez, S. R., & Ortiz Jiménez, L. (2021). Leadership: An opportunity for Educational Management. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 17(2), 405-416. <https://doi.org/10.18004/RIICS.2021.DICIEMBRE.405>
- Piñón, J. (2014). Feuerbach: "Dios como esencia del hombre (Homo homini Deus)." *Andamios, Revista de Investigación Social*, 11(24), 191. <https://doi.org/10.29092/uacm.v11i24.239>
- Reyes, O., & Hernández, G. (2019). Identifying and Including Core Human Values in University Training. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200017
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Hasek de Barbúdez, S. R., Ortiz Jiménez, L., Hasek de Barbúdez, S. R., & Ortiz Jiménez, L. (2021). Leadership: An opportunity for Educational Management. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 17(2), 405-416. <https://doi.org/10.18004/RIICS.2021.DICIEMBRE.405>
- Piñón, J. (2014). Feuerbach: "Dios como esencia del hombre (Homo homini Deus)." *Andamios, Revista de Investigación Social*, 11(24), 191. <https://doi.org/10.29092/uacm.v11i24.239>
- Reyes, O., & Hernández, G. (2019). Identifying and Including Core Human Values in University Training. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200017
- Rodríguez, E. (2016). Valores éticos y gestión educativa. *Revista Conrado*. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/417>
- Rodríguez, L., Escobar, M., Aveiga, V., & Ulbio, D. (2019). Estrategia de Formación y Desarrollo de la Competencia Docente llamada Gestionar la Orientación Educativa Familiar, en la Educación Básica Superior. *Información Tecnológica*, 30(6), 277-288. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000600277>
- Rodríguez, M., García, W., & Fuentes, C. (2020). Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente. *Revista Científica*, 5, 229-246. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.11.229-246>



- Rosales, G. (2021). Ética docente y del cuidado en la educación. *RICSH Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 10(19), 284–306. <https://doi.org/10.23913/RICSH.V10I19.243>
- Samour, H. (2014). El pensamiento de Sócrates 470-399. *Revista UTEC*. <http://repositorio.utec.edu.sv:8080/xmlui/handle/11298/310>
- Sánchez, M., & Delgado, J. (2020). Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1819–1838. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V4I2.196
- Sanz, R., & Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos*, 18(1), 1–18.
- Solano, A., Bolaños, O., & Monge, I. (2021). Indicadores de gestión comunitaria: aportes desde la mirada de las personas directoras de instituciones educativas. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 130–149. <https://doi.org/10.22458/IE.V23I34.3558>
- Soto, G. (2005). El De Magistro San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. *Revista Folios*, 22, 11–19. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345955979002.pdf>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO, 1–458. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Wong, J., Samillán, G., Huaman, E., & Limaylla, A. (2021). Impacto del Covid-19 en la formación y práctica de valores del profesional de enfermería. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1–15.



Autores

FANI RAMÓN-CABRERA obtuvo el título de Magister en Desarrollo de la Inteligencia y Educación en la Universidad Técnica Particular de Loja en el 2010. Obtuvo el título de Especialista en Diagnóstico Intelectual en la Universidad Técnica Particular de Loja en el 2010. Obtuvo el Diploma Superior en Pedagogías Innovadoras en la Universidad Técnica Particular de Loja en el 2010. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Educación Básica en la Universidad Técnica de Cotopaxi en el 2003.

Actualmente es consejera y secretaria general del Instituto de Hermanas Franciscanas Misioneras de la Inmaculada del Ecuador. Se ha desempeñado como directivo de la Unidad Educativa Particular, La Porciúncula de Loja del 2009 al 2018 y de la Unidad Educativa Particular San Francisco de Asís en Guayaquil del 2018 al 2021. Ha trabajado como docente de religión en Instituciones de Educación Básica y Media. Ha publicado en la Revista In Crescendo sobre Liderazgo directivo para la mejora del desempeño en docentes de las Unidades Educativas, 2016 -2020.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 35-54, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3543>



REVISTA

CÁTEDRA

Análisis de factores determinantes en el rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía-Universidad Central del Ecuador

*Analysis of determining factors in the academic
performance of the students of the Faculty of
Philosophy-Universidad Central del Ecuador*

Segundo Barreno-Freire

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

sbarreno@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0845-5360>

Oswaldo Haro-Jácome

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

oharo@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6387-9591>

Jenny Martínez-Benítez

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

jemartinez@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6363-5503>

Germania Borja-Naranjo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

gmborjan@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0743-2450>

(Recibido: 23/03/2022; Aceptado: 10/04/2022; Versión final recibida: 15/06/2022)

Cita del artículo: Barreno-Freire, S., Haro-Jácome, O., Martínez-Benítez, J. y Borja-Naranjo, G. (2022). Análisis de factores determinantes en el rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía-Universidad Central del Ecuador. *Revista Cátedra*, 5(2), 75-97.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

Resumen

El propósito de este artículo es analizar los factores personales, sociales e institucionales determinantes en el rendimiento académico estudiantil en las carreras de formación docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador. El rendimiento académico se expresa en las calificaciones obtenidas en diferentes asignaturas por el alumnado. En la investigación se asume un enfoque integral de nivel descriptivo-correlacional; con la participación de 2586 estudiantes matriculados en la Facultad, durante el semestre 2019-2020. Los resultados más destacados expresan que los factores personales presentan una media superior a los sociales e institucionales. Además, estos aspectos personales al igual que los sociales muestran correlaciones estadísticamente significativas con el promedio de calificaciones y asistencias. También, el promedio de calificaciones es directamente proporcional a las asistencias del estudiantado. Pero llama la atención que los factores institucionales no presentan correlaciones significativas con las calificaciones ni con las asistencias. El promedio de calificaciones estudiantiles es de 32.98/40 puntos; mientras que, el promedio de asistencias es 95.23%. Las estudiantes mujeres presentan calificaciones y asistencias superiores a los hombres. El 70% del estudiantado tienen algunas dificultades en sus estudios, las más representativas son de índole económica y de carreras ajenas a su vocación. Con respecto a la percepción del estudiantado sobre las funciones universitarias sustantivas: la vinculación con la sociedad es mejor puntuada con el 77.5% de valoración positiva; luego docencia con el 75.8% y finalmente investigación con el 69.7%.

Palabras clave

Asistencias, calificaciones, factores institucionales, factores personales, factores sociales, rendimiento académico.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the personal, social and institutional determinants of student academic performance in teacher training courses at the Faculty of Philosophy of the Universidad Central del Ecuador. Academic performance is expressed in the grades obtained by students in different subjects. The research assumes an integral approach of descriptive-correlational level; with the participation of 2586 students enrolled in the Faculty, during the semester 2019-2020. The most outstanding results express that the personal factors present a higher mean than the social and institutional ones. In addition, these personal aspects as well as the social ones show statistically significant correlations with the grade point average and attendance. Also, the grade point average is directly proportional to student attendance. But it is noteworthy that the institutional factors do not show significant correlations with grades or attendance. The average student grade point average is 32.98/40 points, while the average attendance is 95.23%. Female students have higher grades and attendance than males. Seventy percent of the students have some difficulties in their studies, the most representative are of an economic nature and careers outside their vocation. Regarding the students' perception of the substantive university functions: the link with society is the highest rated with 77.5% positive evaluation, followed by teaching with 75.8% and finally research with 69.7%.

Keywords

Attendance, grades, institutional factors, personal factors, social factors, academic performance.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

1. Introducción

El rendimiento académico en el nivel superior es un indicador del esfuerzo de cada estudiante y su entorno familiar, de la institución y del estado. Los organismos estatales de evaluación observan la calidad educativa de la universidad mediante mediciones de rendimiento estudiantil. Los niveles de rendimiento en carreras de educación tienen correspondencia con factores de carácter personal, social e institucional. Esa relación entre rendimiento académico y sus factores causales en carreras universitarias formadoras de docentes, es el problema que se dilucidará en el estudio. La pregunta fundamental que se responde es: ¿Cuáles son los factores personales, sociales e institucionales de mayor repercusión en el rendimiento académico en las carreras de formación docente?

El objetivo del artículo es poner en consideración de la comunidad académica los primeros resultados empíricos sobre factores personales, sociales e institucionales de mayor repercusión en el rendimiento académico. El estudio se aborda en las carreras de formación pedagógica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. El proyecto de investigación se ejecuta en el periodo comprendido entre los años 2019-2024, los resultados que se presentan en este artículo corresponden a la primera etapa de la investigación. En el estudio participaron nueve carreras de modalidad presencial: Educación Inicial, Educación Básica, Psicopedagogía-Psicología Educativa, Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros-Inglés, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología. Para el estudio de campo se aplicó un cuestionario sobre factores personales, sociales e institucionales relacionados con el rendimiento académico. También se realizó el análisis de las calificaciones y asistencias del alumnado registradas en el Sistema General de Información Universitaria (SIU).

La estructura del artículo contiene los siguientes apartados: la introducción con una breve descripción del problema a investigar y la fundamentación teórica. La metodología que describe los procedimientos, técnicas, población y muestra principalmente. Los resultados y discusión que reflejan las explicaciones más determinantes del estudio empírico, comparado con el estado de arte publicado al respecto. Finalmente, las conclusiones que son la síntesis de los hallazgos más significativos del estudio.

1.1 El rendimiento académico y sus factores

1.1.1 Rendimiento académico

En la educación superior, el rendimiento académico se relaciona con los aprendizajes logrados por los estudiantes en asignaturas, cursos y niveles de formación profesional. En el proceso de aprendizaje del alumnado intervienen varios factores, los cuales pueden influir de manera favorable o desfavorable en el rendimiento académico. Los factores usualmente asociados al rendimiento académico son de tipo personal, social e institucional. Considerando que, el estudiantado presenta cualidades únicas de: personalidad, predisposición al trabajo, capacidades para el aprendizaje, motivación para ser exitoso en el ámbito académico, entre otros (Hernández, 2016, pág. 1372). Comúnmente, al rendimiento académico se lo conceptualiza como el logro de aprendizajes alcanzado por el estudiantado a lo largo de su vida formativa. Esta valoración del aprendizaje se da con énfasis al final de un ciclo o nivel. En juicio de Pérez y Gardey (2008) el “rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos” (pág. 2).



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

En la misma línea, el rendimiento se expresa en la consecución de metas académicas, logros y propósitos planteados para una asignatura, nivel o curso. En la educación superior, el rendimiento académico representa el resultado más trascendente de la formación, es una medida de la calidad educativa institucional (Caballero, et al., 2007, pág. 99).

Con una visión más integral, Navarro (2003) sostiene que el rendimiento académico es “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (pág. 14). En el mismo sentido, se conceptualiza al rendimiento académico como los logros alcanzados de conocimientos, destrezas y competencias que el estudiantado ha desarrollado. Estos aprendizajes alcanzados por el alumnado son comprobados mediante estrategias de evaluación cuyos resultados se expresan en las calificaciones (Solano, 2015, pág. 27). Otros autores enfocan desde una perspectiva distinta al rendimiento académico, priorizando al proceso antes que al producto. Carretero (2009) en esta línea atestigua que “no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta” (pág. 2).

Hay un debate muy intenso sobre el rendimiento académico en sus enfoques cualitativo o cuantitativo, pero especialmente en el abordaje como proceso o producto. Es decir que, el rendimiento es resultante de aspectos interdependientes en todo el proceso formativo que es evaluado sistemáticamente como producto. En correspondencia con lo señalado anteriormente, el rendimiento académico es la síntesis de una diversidad de elementos como conocimientos, habilidades, esfuerzos, motivación, actitudes y aptitudes. Esta diversidad de elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales, interactúan en el proceso formativo del estudiantado en la búsqueda permanente de alcanzar aprendizajes significativos. En consonancia con lo descrito, Garbanzo (2007) argumenta que:

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

Es muy común que el rendimiento se exprese en calificaciones de asignaturas o cursos, que implican aprobación o reprobación. En definitiva, el rendimiento refleja el éxito o fracaso académico del alumnado, pero también de la institución. En este sentido, Arribas (2014) afirma que “una de las manifestaciones principales del rendimiento académico son las calificaciones” (pág. 2), pero vale señalar que la evaluación de rendimiento tiene una alta dosis de subjetivismo, y muchas veces, las calificaciones, no expresa la integralidad de conocimientos y capacidades desarrolladas por el estudiantado. Sin embargo, “a pesar de las limitantes expresadas, las notas se constituyen en los indicadores más evidentes del rendimiento académico” (Barreno et al., 2019, pág. 44).

1.2 Factores determinantes de rendimiento académico

Los factores primordiales que están relacionados con el aprendizaje del estudiantado son los personales, sociales e institucionales que de alguna manera influyen en el rendimiento académico. Los principales indicadores de los factores personales son autopercepción de género, étnica, discapacidad, notas de examen de ingreso a carrera, tiempo dedicado a la preparación académica, razones de escogimiento de carrera, índices de asistencia a clases y dificultades para los estudios. En los factores sociales se estudian entorno familiar, estado



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

civil, procedencia territorial, estrato socioeconómico, condiciones de empleo y financiamiento de estudios. Los factores institucionales se caracterizan por infraestructura, docencia, investigación y vinculación, ambiente institucional y evaluación de aprendizajes, por ser los más desarrollados en la investigación empírica.

1.2.1 Factores personales

Género y rendimiento académico. Al analizar al género como factor de rendimiento es necesario destacar que “la igualdad entre géneros se ha manifestado tanto en resoluciones y declaraciones de organismos internacionales, así como en tratados, acuerdos y convenios gubernamentales, en foros y conferencias mundiales de educación y cultura” (Trejo et al., 2015, pág. 52). Pero, aún subsisten desigualdades en la universidad en pleno siglo XXI, a nivel global y local. Hay carreras rentables que privilegian el ingreso de varones, mientras que otras de menor rentabilidad económica, como las de formación docente, que prácticamente están feminizadas. En los estudios que relacionan género y rendimiento se han encontrado resultados diversos. En algunos casos, concluyen que las estudiantes mujeres tienen mejores calificaciones que sus pares varones; en otros casos se muestra lo contrario. También, hay casos donde el género no presenta diferencias significativas en el rendimiento académico, como manifiestan Centeno, et al., (2019) “Los resultados son concluyentes ya que no aparecieron diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas. El rendimiento global de los egresados fue totalmente similar entre hombres y mujeres” (pág. 171).

En cuanto a etnia y rendimiento académico. La universidad es un centro de encuentro, donde conviven estudiantes de grupos sociales con fines de formación profesional que se autodefinen como étnicamente distintos. Según Sánchez-Jabba (2011) “la diferencia en el desempeño no es atribuible a la condición étnica (...) sino a factores relacionados con las características del hogar (como el ingreso y el nivel educativo de los padres) y la influencia de los compañeros” (pág. 192). En condiciones de discapacidad; los factores a tener en cuenta en el análisis de rendimiento son las condiciones de bienestar. Para la Organización Mundial de la Salud (2018) es “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (pág. 5). El ser humano para desarrollar sus actividades educativas, necesita estar en goce de sus facultades esenciales, en este grupo se encuentran la mayor población universitaria. Las capacidades y bienestar podrían ser el factor de mayor incidencia en el rendimiento. Por otro lado, según datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2021, en la actualidad, en Ecuador oficialmente han registrado su discapacidad 47082 personas. Concomitante con lo anterior, según Vicente y otros (2016) la discapacidad es “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano” (pág. 4). Pese a su bajo porcentaje poblacional, el estudiantado con discapacidad requiere atención institucional desde un enfoque de derechos.

Gran parte de estudiantes universitario, pese a su relativa normalidad, tienen dificultades en su preparación académica con regularidad. Las dificultades se expresan en desmotivación por determinadas asignaturas o programas de estudio; también por ambientes o espacios escolares-familiares inadecuados, desorganización de horarios autónomos, debilidad en manejo de técnicas de estudio, entre otros. Al respecto Romero y Lavigne (2005) testifican que:

El origen de estos problemas es generalmente extrínseco al alumno, es decir, debido a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

inapropiadas, absentismo escolar, déficit de motivación de logro, desinterés, etc.) (...) pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos intrínsecos (por ejemplo deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar) (pág. 18).

Pese a que no se manifiestan como discapacidades específicas para el aprendizaje en los universitarios, el estudiantado comúnmente tiene distintos tipos de dificultades y carencias. Estas problemáticas deben ser superadas para lograr éxitos en su formación profesional. En un estudio sobre educación con enfoque inclusivo en la universidad ecuatoriana se afirma que “la inclusión no es solo un signo de equidad, sino de calidad de la educación. La calidad sin equidad y sin inclusión educativa es elitismo y discriminación” (Borja et al., 2019, pág. 15). La universidad ha dado pasos importantes en políticas, infraestructura y organización con enfoque inclusivo; sin embargo, aún quedan acciones por realizar en beneficio del estudiantado.

En la selección de carrera y rendimiento académico, en Ecuador, el acceso a las carreras de tecnología y grado de educación superior pública es con la aprobación de un examen de ingreso. Este examen es aplicado por el estado a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), actualmente se denomina *Transformar*. Según Aprender Online (2021) “se van a evaluar habilidades y razonamiento numérico, lógico y verbal” (pág. 2). En concatenación con lo manifestado, Rodríguez (2013) asevera que “el interés vocacional-profesional influye favorable y significativamente en el rendimiento académico” (pág. 172). Es decir que, el estudiantado se diferencia en su rendimiento académico en relación con el tiempo de dedicación a sus estudios, lectura, asistencia, participación áulica, evaluaciones, carrera de su interés. Por otro lado, según la SENESCYT, las carreras del área de educación ocupan el quinto lugar en prioridad de matrícula a nivel nacional, luego de administración-derecho, ingenierías, salud y ciencias sociales-periodismo. Este dato refleja que las carreras de educación no están entre las preferidas por las y los bachilleres. La tendencia es a postularse en carreras tradicionales principalizando las profesiones más rentables desde la perspectiva económica (SENESCYT, 2018, pág. 20).

En razones de selección de la carrera universitaria, la elección de la profesión es una responsabilidad primordial para los bachilleres, sus familias y el estado al momento que decide la carrera universitaria. En este proceso se trata de encaminar a la juventud hacia la carrera de su vocación, a fin de que el nuevo profesional tenga identidad con el campo laboral y aporte al mejoramiento de las condiciones de vida de la naturaleza y la sociedad. En contraste, una profesión lograda por decisiones inadecuadas produce frustración, infelicidad, incluso desajustes de personalidad, que en un futuro puede afectar a la sociedad en su conjunto (Figueroa, 1993, pág. 5). Los principales factores que interactúan en la selección de una carrera profesional son de carácter social y personal. En lo social prima el estatus, aspiración económica, empleo, emprendimiento, entre otros. Mientras que en lo personal se manifiestan la vocación, aptitud, interés y madurez como los principales. Sobre el tópico Bravo y Vergara (2018) sostienen que la elección de la carrera universitaria es una:

Decisión que no debería depender del nivel de presión que ejerza la familia, el medio social o económico debe entenderse como un aspecto propio de cada individuo; también es de gran importancia el conocimiento que tenga de sí mismo para descubrir la vocación y,



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

finalmente, la necesidad de informarse acerca de la oferta de carreras y posibilidades de inserción laboral (pág. 46).

Sin embargo, es frecuente que, al no estar institucionalizado un proceso adecuado de orientación profesional direccionado al estudiantado del bachillerato ecuatoriano, los resultados serán caóticos. Para la elección de la carrera persisten decisiones influenciadas por factores distintos al interés y vocación del postulante como la familia, amistades y el desconocimiento.

1.2.2 Factores sociales

Entorno familiar y rendimiento. Pese a los cambios en la estructura y roles del entorno del hogar, la familia se constituye en el núcleo de la sociedad. Según sostiene Rodríguez et al. (2008) “la familia sigue siendo uno de los pilares esenciales de los jóvenes universitarios” (pág. 227), así mismo, para Beneyto (2015) “las distintas formas de implicación parental en la educación de los hijos repercuten positivamente (...) en la consecución del éxito académico” (pág. 79). Mientras que en aseveración de Véliz (2016) “es el clima o tipo de dinámicas familiares lo que podría llegar a influir en el rendimiento de los estudiantes y no las manifestaciones de apoyo de parte de la familia” (pág. 64). El entorno familiar, sobre todo si se desarrolla en un ambiente estable incide positivamente en la educación de sus hijos e hijas a lo largo de su formación, hasta el nivel universitario.

En cuanto al estado civil y rendimiento, el estudiantado que ingresa a la universidad, inmediatamente luego de haber terminado su bachillerato, por lo general, cursa su carrera a la edad de 18 a 23 años. Este grupo etario aún permanece en estado civil soltero, como atestiguan Hernández y Pástor (2011), que “para el conjunto de España, (...) el 90% de los estudiantes afirma ser soltero sin pareja estable” (pág. 9). Los estudiantes solteros, salvo excepciones, no tienen aún responsabilidades de manutención familiar ni necesidades de empleo. En consecuencia, probablemente su compromiso mayor sea con lograr un alto rendimiento que conlleve al logro de la profesión a tiempo. Según criterio de Ferreyra (2007) “los alumnos solteros tienen menos responsabilidades y disponen de más tiempo para dedicar al estudio” (pág. 15). Pero, al mismo tiempo el estudiantado soltero es más propenso a desertar, sobre todo quienes no han escogido la carrera de su preferencia. También ocurre que la juventud en estas condiciones es más propicia a involucrarse con problemas sociales y pierden el interés de concluir sus estudios universitarios.

En empleo como factor rendimiento, el estudiantado universitario matriculado en la modalidad presencial, desarrolla su formación académica en jornadas de clases en las instalaciones de la universidad (Consejo de Educación Superior (CES), 2020, pág. 15). Hay dos jornadas de estudios: matutina y vespertina-nocturna, con seis horas de clases diarias, elemento que favorece a la opción de empleo de sus estudiantes. Sobre la incidencia positiva o negativa del empleo estudiantil en el rendimiento académico universitario se exhiben tres hallazgos contradictorios. Por un lado, según atestiguan Carrillo y Ríos (2013), la “ocupación laboral les reduce el tiempo disponible para las actividades escolares y personales y les afecta negativamente en el rendimiento académico” (pág. 32). Contrariamente a la posición anterior, Guzmán (2004) manifiesta que el empleo fortalece “la formación, provee experiencias y conocimientos que complementan lo que el estudiante adquiere en la universidad” (pág. 764). Una tercera postura constante en el estudio realizado en la Universidad Estatal de Quevedo –Ecuador por Cervantes et al. (2019) concluye que “los estudiantes que trabajan no presentan problemas en su rendimiento académico” (pág. 165). De lo cual, se puede inferir que el empleo interfiere en los tiempos de los estudios universitarios, pero aporta con experiencias positivas que orientan la futura ocupación laboral.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

Es una tendencia muy marcada, en el contexto latinoamericano, que el estudiante universitario busque empleo, sobre todo en los últimos niveles de estudios. La ocupación es más frecuente en estudiantes de carreras de ciencias sociales y humanidades no así en las áreas de medicina e ingenierías. Los empleos a los que acceden, usualmente son distintos al área de estudios que están cursando. “Los salarios son cada vez más bajos y sirven generalmente para aportar a los gastos de la familia y financiar costos de su carrera” (Guzmán, 2004, pág. 149).

En estratificación socioeconómica y rendimiento, la estratificación social está categorizada sociológicamente como la segmentación de un contexto social en niveles alto, medio y bajo. Con respecto al acceso a la calidad social, que en referencia de Sémbler (2006) es “el logro educativo aparece como un factor central en las condiciones, niveles de vida y posibilidades de movilidad social que presenten los distintos grupos sociales” (pág. 59). La calidad social implica el derecho efectivo de acceso y disfrute del bienestar que ofrece el estado, es decir, un sistema de “oportunidades y recompensas sociales” (Gelles y Levine, 2000, pág. 264). El acceso, permanencia y profesionalización en la educación superior es el indicador, quizá más importante de calidad social, especialmente para la juventud de clase media y baja.

El estudiantado de las carreras pedagógicas presenta una pertenencia al estrato socioeconómico bajo y medio. En este contexto, el alumnado muestra limitaciones para disponer de recursos necesarios para sus estudios. Las restricciones económicas tienen implicaciones directas en el bienestar individual para el logro de un rendimiento excelente. Al respecto, en un estudio realizado sobre el nivel socioeconómico y rendimiento de estudiantes del sistema de educación peruano desarrollado por León y Collahua (2016) se concluye que “el nivel socioeconómico —tanto en el ámbito individual como en el de la escuela— es una variable clave para explicar el rendimiento de los estudiantes” (pág. 141). Mientras tanto, en una investigación en Ecuador se observa que “en el ámbito de la educación superior el nivel socioeconómico de los estudiantes no genera una incidencia relevante que repercuta en el rendimiento académico de los mismos” (Valladares et al., 2020, pág. 6).

1.2.3 Factores institucionales

Infraestructura en la universidad. Una adecuada implementación infraestructural física, tecnológica y de conectividad son factores muy necesarios para el desarrollo de las actividades educativas de estudiantes, docentes, administrativos y autoridades. Sin embargo, la calidad de infraestructura educativa, sobre todo el equipamiento tecnológico es restringido y deficiente en la educación superior pública. La disponibilidad de estos recursos, estimula el acceso a medios de aprendizaje, bienestar y confort, que repercute positiva o negativamente en el rendimiento académico. De ahí que, la Universidad Autónoma del Perú (2021) establece que las instituciones de educación superior deben “contar con espacios destinados para la investigación, así como laboratorios, bibliotecas; espacios para desarrollar la cultura y el deporte considerando auditorios y losas polideportivas” (pág. 3).

En funciones de docencia, investigación y vinculación. Estas funciones deberían desarrollarse desde una mirada dialéctica e integradora en la formación profesional e investigar en su contexto socioeducativo. Al respecto, la vinculación “plantea una interrelación interna, a saber: no puede estar dissociada de las actividades de docencia e investigación, así como éstas tampoco pueden estarlo de aquella” (Roble et al., 2007, pág. 2). Mientras que, en una visión más crítica, en el Sistema de Educación Superior ecuatoriano, “se impulsa a la investigación, docencia y vinculación como aspectos separados (...) sobre los cuales se diseñan proyectos de investigación o de intervención alejados del ámbito de



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

estudios” (Simbaña, 2017, pág. 26). Las tres funciones deberían cumplir de forma articulada un rol determinante en la formación integral del nuevo profesional. Con este enfoque integral se busca elevar la calidad educativa, que se refleja en el progreso sustantivo del rendimiento académico del estudiantado universitario.

La formación profesional en las carreras pedagógicas gira alrededor de la práctica preprofesional en sus diversas formas. Los diseños curriculares vigentes de las carreras incluyen al proyecto integrador de saberes, como una metodología integradora para el trabajo de docencia, investigación y vinculación. De ahí que, es plenamente aplicable a este análisis la afirmación de que en las “prácticas logran adaptarse a las diferentes situaciones, problemáticas (...) en el centro educativo con el cual se relacionan, aprenden a observar y aplicar estrategias metodológicas en el aula y lo más importante, crea un vínculo con el contexto escolar” (Chenche-Jácome et al., 2017, pág. 135). En esta misma lógica de reflexión, la “práctica profesional, juega un papel vital en la mejora y en el éxito de los estudiantes a nivel de desempeño en el mercado de trabajo” (Piña, 2016, pág. 16). La práctica preprofesional docente es el espacio para un ejercicio aplicativo aproximado a la realidad de los logros de aprendizaje en formación curricular-investigativa. El contacto con la realidad que permite el ejercicio de la práctica, consolida la vocación, interés y se evidencia la pertinencia curricular que ofrece la carrera.

El ambiente institucional. Un factor de gran incidencia en la formación universitaria y el rendimiento académico es el ambiente o clima que la institución fomenta entre los participantes. El ambiente institucional generado en el proceso educativo, involucra a estudiantes, docentes, administrativos y contexto comunitario. Un clima adecuado para el estudiantado se expresa en el bienestar, comodidad, confianza, seguridad y “participación de su propio aprendizaje” (Tuc-Méndez, 2013, pág. 63). En este ámbito, la cultura institucional, las relaciones interpersonales y el trato docente configuran los ejes sustanciales del ambiente institucional.

Evaluación de aprendizajes. Evaluar los aprendizajes en la universidad implica investigar, conocer, interpretar y emitir juicios de valor sobre los aprendizajes alcanzados. El proceso de evaluación permite verificar el logro de los objetivos trazados en el currículo de formación de la carrera para mejorar los aspectos en que se han observado deficiencias (Pidone, 2005, pág. 40). En la Universidad Central del Ecuador (UCE), la evaluación de aprendizajes es un componente curricular que tiene la particularidad de ser formativa y sumativa, así como individual y grupal. La escala de puntuación tenía un rango de 0 a 40 puntos, posteriormente fue modificada a una escala de 0 a 20 puntos. El período evaluativo es semestral, considerando un proceso de evaluación formativa, adicionalmente una evaluación sumativa que debe ser realizada de manera individual y grupal. La evaluación es un factor de gran incidencia en el rendimiento, ya que, con su aplicación mediante técnicas e instrumentos específicos, se otorga una calificación. Para la evaluación se pone en juego el criterio pedagógico del profesorado, la calidad técnica e instrumental, y los procesos curriculares y administrativos institucionales. En síntesis, la evaluación otorga los resultados que reflejan relativamente el logro de aprendizajes del estudiantado, tratando de ser lo más objetivamente posible. Finalmente, para la UCE (2021).

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un proceso sistémico, científico, continuo, participativo, educativo de recopilación de información sobre el nivel de logro de los resultados de aprendizaje previstos en la planificación micro curricular, mediante la utilización de diversas actividades, técnicas e instrumentos planificados por los



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

docentes y socializados con los estudiantes antes de su aplicación (pág. 1).

2. Metodología

El estudio se desarrolló con amparo del enfoque cuantitativo, mediante un diseño caracterizado por ser no experimental, descriptivo y correlacional. La caracterización de lo cuantitativo se refiere a que los datos se analizaron mediante la estadística descriptiva inferencial. El tratamiento de variables fue no experimental, porque se abordaron en el contexto socioeducativo universitario sin manipulación de las mismas. El tratamiento inferencial se desarrolló en el programa SPSS. Se aplicaron las pruebas: ANOVA, T de Student y Correlación de Pearson para establecer diferencias y relaciones estadísticas no causales que se presentan entre las variables estudiadas. La población es de 5537 estudiantes, matriculados durante el semestre septiembre 2019 – febrero 2020. La población, corresponde a las carreras presenciales y vigentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Para el trabajo de campo, se diseñó un cuestionario de 65 ítems en su mayoría tipo Likert, que fue validado por expertos y determinado su confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0.89). La aplicación se realizó virtualmente, mediante Google cuestionario, respondieron 2586 sujetos que otorgaron su consentimiento. La muestra es de carácter incidental que abarcó al 47% del total de la población. Los datos de rendimiento y asistencia se extrajeron del programa informático SIIU de la UCE.

3. Resultados y discusión

La distribución de la muestra de estudiantes participantes en la investigación, por carrera y género, constan en el cuadro 1. Para el estudio se incluyó a las nueve carreras presenciales vigentes en el periodo académico 2019-2020. Una característica relevante es que el porcentaje de participación estudiantil de ocho carreras es similar, que va entre el 8.47% y el 14% del estudiantado de la muestra. A excepción de la Carrera de Educación Básica que apenas tiene el 2.75%, lo cual se explica por ser nueva, en el periodo de estudio inició con primer semestre.

Carreras Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	Femenino		Masculino		Muestra por carreras	
	N	%	N	%	N	%
1. Pedagogía de la Historia y las CCSS	205	8.01	157	6.12	362	14.13
2. Pedagogía de la Lengua y Literatura	250	9.73	98	3.90	348	13.63
3. Educación Inicial	339	13.10	7	0.30	346	13.40
4. Psicopedagogía – Psicología educativa	257	10.01	89	3.23	346	13.24
5. Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros-Inglés	217	8.40	92	3.50	309	11.90
6. Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física	122	4.72	184	7.12	306	11.84
7. Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología	202	7.81	69	2.70	271	10.51
8. Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática	76	3.01	143	5.53	219	8.54
9. Educación Básica	61	2.40	10	0.41	71	2.81
Total Facultad	1729	67.19	849	32.81	2578	100

Cuadro 1. Muestra de estudiantes por carrera y género. Nota: PINE= Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros. PCE= Pedagogía de las ciencias experimentales



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

La distribución muestral por niveles, de los nueve semestres estudiados es: primero con el 14.15%; segundo 14.53%; tercero 15.18%; cuarto 12.93%; quinto 11.65%; sexto 8.83%; séptimo 7.6%; octavo 10.68% y noveno 4.46%. Además, el 48.5% del alumnado estudia en la jornada matutina; el 39.3% en vespertina-nocturna y un 12.2% en las dos jornadas. Con respecto al estado civil del alumnado: el 92,6% del estudiantado son solteros; 3.6% están casados; 3.1% mantienen unión de hecho; el 0.6% son divorciados y el 0.1% son viudos. El estudiantado por su estado civil no presenta diferencias estadísticas significativas en calificaciones, ni asistencia.

En la categoría empleo el 11.3% trabaja y estudia; el 39.4% trabaja ocasionalmente y estudia; mientras que el 49.2% solamente estudia. Al someter al análisis estadístico factorial a esta variable, se establece que, si presenta diferencias significativas en las calificaciones y asistencias (ANOVA: $F=2.91$; $Sig.=0.008$). De tal manera que quienes estudian y no trabajan presentan un mayor promedio de calificaciones 33.54/40 puntos y una asistencia del 96.18%. Quienes estudian y ocasionalmente trabajan logran un promedio de 32.58 y asistencia de 94.69%. Mientras aquellos que trabajan y estudian a la vez obtienen un promedio de 31.92 y asistencia de 92.98%. Con respecto a la procedencia territorial: el 88% son de la provincia de Pichincha y apenas el 12% son de otras provincias, especialmente Imbabura, Cotopaxi, Carchi y Santo Domingo de los Tsáchilas. Sobre el sector de residencia del alumnado con respecto al lugar de estudios, el 40.6% habita al sur de Quito; el 29.5% al norte; el 10.4% en el centro; el 14.3% en los valles y el 5% en otros cantones. Estas variables no presentan diferencias estadísticas significativas con respecto a calificaciones y asistencia.

Con relación a familiares con quien vive el estudiantado: el 55.1% vive con padre y madre; el 22.6% solo con su madre; el 3.6% con el padre; el 6.4% vive con su pareja; el 3.8% vive solo y el 8.5% vive con otros familiares o personas. Esta variable si presenta diferencias significativas con respecto a calificaciones y asistencias (ANOVA: $F=2.91$; $Sig.=0.008$). Quienes viven solamente con su padre tienen un puntaje más alto, de 33.44/40 puntos, mientras quienes viven con padre y madre tienen el porcentaje más alto de asistencias 95.67%, como se observa en el cuadro 2.

Estudiantes que vive con:	Promedio calificaciones	Promedio asistencias
Padre y madre	33.14	95.67
Solo con padre	33.45	95.23
Solo con madre	32.75	94.97
Con su pareja	33.33	94.43
Otros familiares	32.30	94.16
Solo	32.36	93.85
Otras personas	32.36	94.29

Cuadro 2. Calificaciones y asistencias en relación con quién vive

En cuanto al grupo étnico con el que se autoidentifica el estudiantado: el 95.1% se identifican como mestizos; el 3.2% indígenas; el 0.7% afroecuatorianos; el 0.5% montubios y el 0.5% blancos. La condición étnica no presenta diferencias estadísticas significativas con calificaciones y asistencias.

Con respecto al tipo de institución educativa por fuente de financiamiento donde obtuvo el bachillerato: el 79.7% se graduó en colegios públicos; el 13.8% en privados y el 6.5% en



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

fiscomisionales. Acerca de los estudiantes en condiciones especiales, únicamente el 1.2% expresan tener algún tipo de discapacidad, de ellos apenas el 0.3% dispone del carnet del CONADIS. Estas variables no presentan diferencias significativas con respecto calificaciones y asistencias. Acerca de la pertenencia a un estrato socioeconómico; más de la mitad de la población estudiada (55%) se ubica en el estrato medio y medio-alto; el 45% en estratos medio-bajo y bajo; en el estrato alto no se ubica ningún estudiante, ver cuadro 3. Situación que se explica por ser la Universidad Central del Ecuador una institución de educación superior pública, a donde accede la juventud de sectores populares y las carreras de educación son consideradas poco rentables. El estrato socioeconómico si presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a calificaciones y asistencias (ANOVA: $F=2.84$; $Sig.=0.036$). El estrato medio-alto presenta mejores índices de calificaciones y asistencias; por el contrario, los menores puntajes son del alumnado que pertenece al estrato bajo.

En referencia a los gastos mensuales del estudiantado: un 46.5% dispone de menos de 100 dólares; el 38% entre 101 y 250 dólares; el 15.5% dispone de al menos 251 dólares. Estos datos reflejan las limitaciones económicas para sus estudios, para una buena alimentación, vivienda y atención de salud. Esta variable presenta diferencias significativas con respecto a calificaciones (ANOVA: $F=4.39$; $Sig.=0.002$), pero no con asistencia. El financiamiento de gastos del estudiantado, mayoritariamente proviene de sus progenitores. En la Facultad de Filosofía-UCE sus estudiantes hacen grandes esfuerzos para cursar y graduarse en sus carreras. Esta variable si presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a calificaciones y asistencias (ANOVA: $F=8.93$; $Sig.=0.000$), como se puede observar en el cuadro 3.

Estrato socioeconómico	%	PC	PA	Gastos mensuales en dólares	%	PC	PA	Financiamiento de estudios	%	PC	PA
Alto	0	-	-	Más de 1000	0.2	34.8	96.0	Progenitores (padre y madre)	45.9	33.1	95.6
Medio alto	2.7	33.9	95.8	De 501 a 1000	2.0	34.2	95.3	Sólo por mi madre	18.2	32.9	95.3
Medio	52.3	33.0	95.2	De 251 a 500	13.3	32.9	94.6	Sólo por mi padre	13.3	33.3	95.8
Medio bajo	37.5	32.9	95.5	De 101 a 250	38.0	33.2	95.4	Autofinanciamiento	14.7	32.1	93.4
Bajo	7.5	32.1	94.0	Menos de 100	46.5	32.7	95.2	Otros	7.8	33.3	95.2

Cuadro 3. Situación socioeconómica del estudiantado: Estrato socioeconómico; gastos y financiamiento. Nota: PC=Promedio de calificaciones, PA=Promedio de asistencia

3.1 Puntaje de ingreso a las carreras de educación

Los puntajes de acceso a carreras universitarias de educación, en la evaluación de la SENESCYT se distribuyen así: el 11.4% ingresó con menos de 800 puntos; el 74.3% obtuvo una calificación entre 800 a 899 puntos; solamente el 14.3% alcanzó más de 900 puntos, como se representa en la figura 1.



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

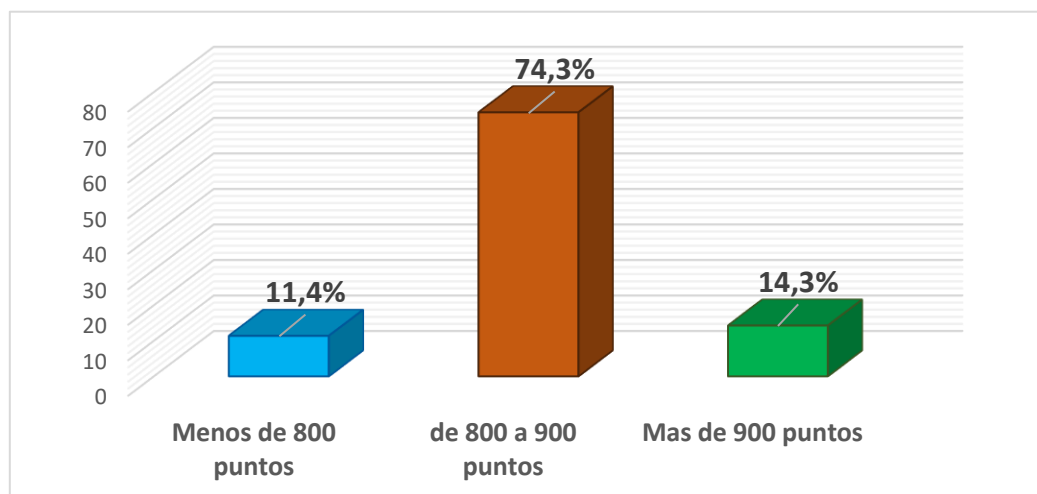


Figura 1. Puntaje de ingreso a las carreras de educación

De los puntajes obtenidos por el estudiantado para el ingreso a la universidad, la media corresponde a 848.06/1000 puntos.

3.2 Selección de la carrera

Elegir una carrera universitaria es de gran responsabilidad para los bachilleres, quienes, en medio de la incertidumbre, su desconocimiento de la educación superior y el desconcertante mundo laboral, tiene que decidir por una u otra profesión. La Universidad de Palermo (2017) señala que:

El tiempo de elegir una carrera es una etapa de mucha incertidumbre, los padres, docentes, amigos y la familia preguntan ¿Qué vas a estudiar? y esa pregunta se siente cómo un interrogatorio que te pone entre la espada y la pared (...).

Elegir una carrera puede ser mucho más que decidir qué vas a estudiar. Elegir una carrera con un conocimiento profundo de tu personalidad, tus gustos, tus intereses, tu entorno y tu realidad es elegir un proyecto de vida relacionado con vos. Para eso es necesario que te conozcas, descubras quién sos y qué te gusta. No alcanza con buscar información sobre las carreras ni con realizar un test que te diga qué estudiar (pág. 1).

El estudiantado expresa que las razones de elección de carrera son: por vocación el 49.8%; por prestigio académico y social, sugerencias de amistades, rentabilidad económica e imposición familiar un 16.8%. Llama la atención que el 33.4% lo haga por otras razones, que seguramente se explica en el sistema de ingreso a la universidad de la SENESCYT. Este proceso de selección, obliga a que muchos bachilleres decidan por carreras distintas a su interés profesional. Esta variable no presenta diferencias significativas en las calificaciones ni en la asistencia. En las opciones de postulación: el 41.6% ubicó como primera opción a su carrera actual, un 53.7 ubicó a su carrera actual entre la segunda y quinta opción decidida. Consecuentemente, más de la mitad del alumnado de la Facultad no cursa su carrera con total vocación, situación preocupante para el ejercicio profesional. Las razones de elección de carrera no expresan diferencias significativas con respecto a calificaciones y asistencias, así consta en el cuadro 4.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

Razones de escogimiento de Carrera	Porcentaje	PC	PA	Postulación SENESCYT	Porcentaje	PC	PA
Por vocación	49.8	33.16	95.34	Primera opción	41.6	33.03	95.49
Por prestigio académico y social	4.1	32.76	95.13	Segunda opción	25.6	32.89	95.20
Por sugerencias de amigos/amigas	6.2	32.84	94.98	Tercera opción	14.1	32.71	94.59
Por rentabilidad económica	3.8	32.42	95.39	Cuarta opción	5.3	33.15	95.31
Por imposición familiar	2.7	32.41	95.52	Quinta opción	8.7	33.18	95.05
Otras razones	33.4	32.87	95.08	Ninguna	4.7	33.24	95.24

Cuadro 4. Selección de la carrera. Nota: PC=Promedio de calificaciones, PA=Promedio de asistencia

3.3 Calificaciones y asistencias por carrera

Se calcularon los promedios de calificaciones estudiantiles de Facultad y por carrera, como se observa en el cuadro 5. El promedio de notas de Facultad es de 32.98/40 puntos. Las asistencias son del 95.23% que representa un alto porcentaje de presencia en las clases. En el análisis por carrera del estudiante se observan diferencias estadísticas significativas en las calificaciones y asistencias (ANOVA: $F=71.51$; $Sig.=0.000$). Las calificaciones y asistencias más altas se encuentran en la Carrera de Educación Inicial (35.67 y 97.40 respectivamente). Mientras que, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física (30.09 y 94.76) junto a Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática (30.57 y 92.50), presentan los promedios más bajos de calificaciones y asistencia respectivamente. El promedio de calificaciones del estudiantado de la Facultad dista en mucho de la excelencia. Considerando que la normativa legal universitaria sobre la evaluación de los aprendizajes regula la aprobación de asignaturas con puntajes de 28/40 a 40/40 puntos. El promedio de calificaciones de la Facultad se acerca más al estándar mínimo, por tanto, se requiere impulsar estrategias para mejorar significativamente los resultados de aprendizaje.

Carreras Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	Calificaciones sobre 40 puntos	Asistencia sobre el 100%
Educación Básica	33.58	96.80
Educación Inicial	35.67	97.40
Pedagogía de la Historia y las CCSS	33.28	95.03
Pedagogía de la Lengua y Literatura	33.70	94.19
Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología	33.07	95.74
Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática	30.57	92.50
Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física	30.09	94.76
Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros-Inglés	33.33	95.59
Psicopedagogía-Psicología Educativa	32.83	95.43
Promedio total	32.98	95.23

Cuadro 5. Promedios de calificaciones y asistencias. Nota: PINE= Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros. PCE= Pedagogía de las ciencias experimentales



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

3.4 Calificaciones y asistencias por género

Analizando la diferencia de medias a través de la prueba T de Student de calificaciones y asistencias por género se presentan diferencias estadísticas significativas en las dos variables. Siendo las estudiantes mujeres quienes tienen calificaciones y asistencias superiores a los hombres, como consta en el cuadro 6. Hay coincidencia con la investigación realizada en la Universidad Empresarial de Argentina, quienes atestiguan que “se pueden observar diferencias estadísticas significativas que permiten afirmar que el rendimiento académico de las mujeres es mayor que el de los varones al cabo de los tres primeros años de estudios” (Echavarrí, Godoy y Olaz, 2007, p. 324).

Género	Calificaciones		Asistencias	
	Promedio	T Sig.(bilateral)	Promedio	T Sig.(bilateral)
Femenino	33.63	.000	95.63	.000
Masculino	31.66		93.99	

Cuadro 6. Promedios de calificaciones y asistencias. Nota: T=Prueba T de Student, Sig.=Significancia

3.5 Dificultades en los estudios

Los resultados estadísticos enuncian que el 70% de personas investigadas presentan dificultades en sus estudios. Las opciones más representativas son: limitaciones económicas y la carrera elegida sin vocación. El 30% dice no tener ninguna dificultad en sus estudios. Las dificultades para los estudios expresan diferencias significativas con respecto a calificaciones y asistencias (ANOVA: $F=6,53$; $Sig.=0,000$), como se aprecia en el cuadro 7. El hallazgo sobre vocación se relaciona con un estudio realizado en la en la Universidad de Barranquilla por Contreras, Caballero, Palacio y Pérez (2008), donde se establece que:

aproximadamente el 45% de los estudiantes no tuvieron una orientación profesional y vocacional adecuada, (...) en general no se sienten motivados por las actividades académicas dentro del aula, por lo cual son poco participativos, se sienten poco “conectados” con sus clases, y esto genera mayor inasistencia (p. 121).

El no haber escogido la carrera por vocación, disminuye la motivación y se incrementa la frustración para estudiar y obtener un adecuado rendimiento académico. También produce deserción y cambio de carrera. Como lo manifiesta un estudio realizado en la Universidad de Milagro por Barreno (2011) “Se debe recalcar que existe un índice elevado de deserción y repitencia, cambios de carreras en la mayoría de las universidades” (p. 101).

Dificultades para los estudios	Frecuenci a	Porcentaj e	PC	PA
Dificultades familiares	134	5.2	32.60	93.72
Inseguridad social	90	3.5	33.85	96.41
La carrera no es de su vocación	318	12.3	32.76	95.17
Limitaciones económicas	613	23.7	32.88	95.07
No dispone de tiempo para estudiar	106	4.1	31.94	93.41
Por maternidad o paternidad	142	5.5	33.10	93.81
Problemas de salud	48	1.9	30.98	90.85
Violencia de género	6	0.2	34.68	96.11
Otra	266	10.3	32.43	94.92
Ninguna	777	30.0	33.61	96.29



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

Perdidos Sistema	86	3.3	-	-
Total	2586	100.0	-	-

Cuadro 7. Principales dificultades en los estudios. Nota: PC=Promedio de calificaciones, PA=Promedio de asistencia

3.6 Docencia, investigación y vinculación

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en su Art. 117 manifiesta que “Todas las universidades y escuelas politécnicas son instituciones de docencia e investigación (...) Sus funciones sustantivas son: docencia, investigación y vinculación con la sociedad” (Asamblea Nacional, 2020, pág. 68). Esta normativa establece que la universidad debe planificar y desarrollar estrategias y acciones orientadas al trabajo académico docente. También a la producción de conocimientos y a compartir la ciencia, la técnica, el arte y la cultura con el contexto social. Para recoger el criterio del estudiantado de la Facultad se preguntó sobre la percepción de las funciones sustantivas con la escala de valoración: excelente, buena, regular y deficiente. Los resultados se muestran en el cuadro 8, donde la vinculación con la sociedad es mejor puntuada con el 77,5% de valoración positiva; le sigue la docencia con el 75,8%, y finalmente la investigación con el 69,7%. Los porcentajes son resultado de la sumatoria de los valores de excelente y buena.

Valoración	Docencia	Investigación	Vinculación
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
Excelente	13.0	11.6	19.8
Buena	62.8	58.1	57.7
Regular	21.8	26.1	19.3
Deficiente	2.3	4.2	3.2
Total (2586)	100.0	100.0	100.0

Cuadro 8. Funciones sustantivas de la universidad

La gestión institucional debe fortalecer la integración de las funciones universitarias para implementar una formación profesional de calidad en el estudiantado de la Facultad. Coincidiendo con lo que plantea Franco (2017), en el sentido que:

La articulación de las funciones sustantivas (...) permite que las prácticas educativas converjan y propicien de esa forma un portafolio de experiencias significativas en el aula; la investigación y la vinculación proveen insumos útiles para el proceso formativo y este a su vez genera resultados en un perfil profesional cuyas competencias básicas se centran en ser capaces de enfrentar los problemas con pertinencia, fieles a su conciencia, tolerantes, solidarios, dispuestos a trabajar en equipo y constructores de propuestas innovadoras (pág. 8).

3.7 Análisis de correlación: Factores personales, sociales e institucionales con calificaciones y asistencias

Los aportes teóricos de Garbanzo (2007) describen “al rendimiento académico como una variable multidimensional y multicausal” (pág. 47). Es el resultante de la interacción de un conjunto de dimensiones y factores agrupados en personales, sociales e institucionales, que están correlacionados directamente. Es precisamente lo que muestra la estadística correlacional analizada. En el estudio empírico se analizó los factores o determinantes personales, sociales e institucionales con las escalas de medición excelente (4 puntos), buena (3 puntos), regular (2 puntos) y deficiente (1 punto). El primer factor contiene las



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

dimensiones autopercepción de género, autopercepción étnica, condiciones de discapacidad, notas de examen de ingreso a carrera, tiempo dedicado a la preparación académica, razones de escogimiento de carrera, índices de asistencia a clases presenciales y dificultades para los estudios, entre otros. La media estadística es de 3.11/4, obteniendo la valoración más alta entre los tres factores. En segundo lugar, los factores sociales entorno familiar, estado civil, procedencia territorial, estrato socioeconómico, condiciones de empleo, financiamiento de estudios, entre otros representan una media de 2.96/4. Los factores institucionales infraestructura; docencia, investigación y vinculación; ambiente institucional y evaluación de aprendizajes tienen la menor valoración con una media de 2.79/4. Sin embargo, ninguno de los factores es catalogado como excelente en la percepción del estudiantado.

En el análisis inferencial de los factores personales, sociales e institucionales con las calificaciones y asistencias, se aplicó el estadístico de correlación r de Pearson, como se muestra en el cuadro 9. Los factores personales al igual que los sociales presentan correlaciones positivas bajas con el promedio de calificaciones y también con el porcentaje de asistencias, como se evidencia en el cuadro 9. También existen correlaciones positivas bajas y moderadas entre los factores personales, sociales e institucionales. De igual manera se observan correlaciones estadísticamente significativas positivas moderadas entre el promedio de calificaciones con el promedio de asistencias. Llama la atención que los factores institucionales no presenten correlaciones con las calificaciones ni con la asistencia.

		Determinante s Personales	Determinante s Sociales	Determinante s Institucionale s	Promedio Calificacion es
Determinan tes Sociales	Correlación de Pearson	.277**	1		
Determinan tes Instituciona les	Correlación de Pearson	.502**	.265**	1	
Promedio de calificacion es	Correlación de Pearson	.167**	.174**	.015	1
Promedio de asistencias	Correlación de Pearson	.059**	.113**	.026	.629**
	N	2586	2586	2586	2586

Cuadro 9. Análisis correlacional



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

4. Conclusiones

Una conceptualización única del rendimiento académico es prácticamente imposible, existen muchas controversias entre pedagogos e investigadores al respecto. Se puede establecer que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje logrado por el estudiantado en un proceso educativo, producto de su esfuerzo, del profesorado y de la gestión de la universidad. El rendimiento académico se muestra en una nota o calificación, generalmente cuantitativa obtenida de la evaluación de diferentes actividades académicas.

La correlación r de Pearson entre las variables permite inferir que existen correlaciones bajas positivas entre los factores personales y sociales con el rendimiento académico y la asistencia. Este hallazgo coincide con el análisis de medias sobre valoración de factores personales y sociales. Resulta novedoso que los factores institucionales no tengan mayor relación con los promedios de calificaciones y asistencias del estudiantado.

La asistencia a clases presenta una relación moderada directamente proporcional con el promedio de calificaciones del estudiantado. Es decir, entre mayor porcentaje de asistencia, sus calificaciones son más altas. Mientras que, si las asistencias son bajas, también lo son las calificaciones. Estos hallazgos concuerdan con Rodríguez y Herrera (2009) quienes señalan que la aprobación de la asignatura está relacionada significativamente de la asistencia a las clases teóricas y a las clases prácticas por parte del alumnado.

Las dimensiones sexo del estudiante, carrera que estudia, empleo, dificultades para el estudio, estrato socioeconómico, gastos mensuales, financiamiento de estudios y con quien vive, presentan diferencias estadísticas significativas en el rendimiento académico y la asistencia. Mientras que, en las dimensiones estado civil, grupo étnico, tipo de institución educativa, procedencia territorial, residencia del alumnado, opciones de postulación y razones de elección de la carrera no se aprecia diferencias estadísticas significativas en función del rendimiento y la asistencia.

El promedio de calificaciones del alumnado de la Facultad en el período académico investigado es de 32.98/40 puntos. De acuerdo con el Instructivo de Evaluación de la Universidad Central del Ecuador es relativamente bajo, porque más se acerca al estándar mínimo de promoción (28/40) que al puntaje de excelencia 40/40.

Un porcentaje significativo de estudiantes expresan no tener vocación por la carrera que estudia. Esta situación es preocupante, puesto que, podría incidir negativamente en su desempeño académico y profesional en el futuro. La falta de identidad con la profesión trae consecuencias adversas para los mismos docentes graduados, pero también para la comunidad educativa.

El estudiantado de la Facultad de Filosofía valora positivamente las funciones sustantivas de la siguiente manera: la gestión de docencia con 75.8%, investigación con 69.7% y vinculación con 77.5%; destacándose la vinculación con la sociedad con el porcentaje positivo más alto; sin embargo, se requiere mayor esfuerzo institucional para acercarse a la excelencia académica, en el sentido que manifiesta Franco (2017), que la integración de la docencia, investigación y vinculación genere prácticas educativas que converjan y propicien experiencias significativas en el aula para fortalecer los conocimientos, destrezas y la práctica de valores coherentes con el bienestar social y el cuidado de la naturaleza.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

Referencias

- Aprender Online. (22 de agosto de 2021). <https://www.aprenderonline.io>. Obtenido de <https://www.aprenderonline.io/blog/temario-actualizado-y-pruebas-liberadas-para-el-examen-de-acceso-a-la-educacion-superior-eaes>
- Arribas, J. M. (2014). Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación de la UVA (Segovia) en el primer año de implantación de grado. *Revista de Educación a Distancia*, 1(43), 1-22
- Barreno, S., Haro, O. y Flores, P. (2019). Relation between academic performance and attendance as factors of student promotion. *Revista Cátedra*, 2(1), 44 - 59.
- Asamblea Nacional. (2020). *Ley Orgánica de Educación Superior LOES*. Quito: Registro Oficial.
- Barreno, Z. (2011). La Orientación Vocacional y Profesional en la selección de carreras. *Revista Ciencia UNEMI*, 6 (12), 97 - 101
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Alicante-España: Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Borja, L., Tusa, F. y Masa, J. (2019). La universidad ecuatoriana como entorno inclusivo. El derecho a una educación integral. *Espacios*, 40(8), 9-17.
- Bravo, G. y Vergara, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*, 12(9), 35-48.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Carrillo, S. y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Revista de la Educación Superior*, XLII (2)(166), 9-34.
- Centeno, N., Rodríguez, G., Moyano, E., Girvent, M. y Pérez, J. (2019). El efecto del sexo en el rendimiento académico de estudiantes de biología biosaniaria de la Universidad de Pompeu Fabra. *FEM 2019*, 22(6), 269-272.
- Cervantes, X., Osorio, A., Franco, F. y Murillo, G. (2019). Desempeño laboral y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Revista Conrado*, 15(69), 161-165.
- Chenche-Jácome, R., Chenche-Jácome, W. y Chenche-García, W. (2017). Formación pre-profesional del docente del siglo XXI y los retos del contexto escolar. *Dominio de las ciencias*, 3(3), 124-137.
- Consejo de Educación Superior (CES). (2020). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: CES.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>

- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (28 de septiembre de 2021). <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec>. Obtenido de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Contreras, K.; Caballero, C.; Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. 22(2), 110-135. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311866008.pdf>
- Echavarrí, M.; Godoy, J. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica* 6 (2), 319-329. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64760211.pdf>
- Ferreira, M. (2007). *Determinantes del Desempeño Universitario Efectos Heterogéneos en un Modelo Censurado*. La Plata - Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Figueroa, E. (1993). La elección de carrera: una decisión de gran trascendencia. *Educación*, II(3), 5-13.
- Franco, M. (2017). Articulación de las funciones sustantivas en resultados de la gestión de la vinculación en la UCGS. Guayaquil: Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. 31(1), 43-63
- Gelles, R. y Levine, A. (2000). *Sociología. Con aplicaciones a los países de habla hispana*. México DF: McGrawHill.
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación*, 9(22), 747-767.
- Hernández, C (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1369-1388. Obtenido de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551
- Hernández, P. y Pastor, J. (2011). *Características socioeconómicas de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universitat de València años estado civil*. Valencia: Universitat de València. Centre de Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarner.
- León, J. y Collahua, J. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: unbalance de los últimos 15 años. *Investigación para el desarrollo en el Perú GRADE*, 109-162. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417120817/nserrendimiento_JL_35.pdf
- Navarro, R.E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE -*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Obtenido de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (30 de marzo de 2018). <https://www.who.int/e>. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Pérez J. y Gardey A. (2008). *Definición de rendimiento académico*. Obtenido de <https://definicion.de/rendimiento-academico/>



- Pidone, C. (2005). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Diálogos Educativos*, 5(9), 38-42.
- Piña, M. (2016). *Prácticas profesionales y su valor en el futuro desempeño laboral*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Roble, M., Cornejo, J. y Speltini, C. (17 y 18 de octubre de 2007). *Articulando investigación, docencia y extensión : Algunas experiencias en el campo de la ciencia y la tecnología*. Obtenido de <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev282>
- Rodríguez, C., Herrera, L., Quiles, O. y Álvarez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 215-230.
- Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1- 13.
- Rodríguez, F. (2013). Interés vocacional-profesional y rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Apuntes de ciencias sociales*, 03(02), 165-172.
- Romero, F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. Andalucía-España: Tecnographic S.L.
- Sanchez-Jabba, A. (2011). Etnia y rendimiento académico en Colombia. *Revista de economía de Rosario*, 14(2), 189-227.
- Sémblér, C. (2006). *Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- SENESCYT. (diciembre de 2018). *Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec>. Obtenido de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/00_Nacional_Educacion_Superior_en_Cifras_Diciembre_2018.pdf
- Simbaña, H. (2017). *Las implicaciones pedagógicas de la vinculación con la sociedad en la formación docente de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador*. Alicante- España: Universidad de Alicante.
- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio*. UNED, España. Obtenido de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Losolano/Solano_Luengo_Luis_Octavio.pdf
- Trejo, M., Llaven, G. y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.
- Tuc-Méndez, M. (2013). *Clima de aula y rendimiento escolar*. Quetzaltenango-México: Universidad Rafael Landívar.
- Universidad Autónoma del Perú. (15 de julio de 2021). Infraestructura educativa y rendimiento escolar Obtenido de <https://www.autonoma.pe/comunidad/blogs/infraestructura-educativa-y-rendimiento-escolar-2/>



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

- Universidad Central del Ecuador. (2021). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes durante los períodos académicos virtuales*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Universidad de Palermo (2017). *Orientación vocacional: 5 consejos para elegir tu carrera*. Obtenido de https://www.palermo.edu/colegios/2017/octubre/orientacion_vocacional.html
- Valladares, C., Toapanta, V. y Défaz, D. (2020). Nivel socioeconómico y rendimiento académico en las instituciones de educación superior. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*, VI(2), 1-6.
- Véliz, N. (2016). *Construcción de la relación entre familia y educación en el contexto universitario de estudiantes primera generación PACE—USACH*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Vicente, M., Terradillos, M., Aguado, M., Capdevila, L., Ramírez, M. y Aguilar, E. (2016). Incapacidad y Discapacidad. Diferencias conceptuales y legislativas. Obtenido de <http://www.aemt.com/>



Autores

SEGUNDO BARRENO-FREIRE es Doctor (PhD) en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante (España) en 2018. Magister en Gerencias de Proyectos Educativos y Sociales por la Universidad Central del Ecuador año 2003. Licenciado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en la Universidad Central del Ecuador año 1997.

Docente titular de la Carrera de Pedagogía Técnica de la Mecatrónica de la Universidad Central del Ecuador. Profesor y asesor de tesis del Instituto de Posgrado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Investigador en los ámbitos socioeducativos, planificación, ejecución, evaluación de proyectos educativos, entre otros. Autor de varios libros y artículos publicados.

OSWALDO HARO-JÁCOME Doctor PhD. en Investigación Educativa obtenido en la Universidad de Alicante-España; Doctor en Investigación Socio-educativa; Magister en Educación; Licenciado en Filosofía y Ciencias Socioeconómicas; Profesor Normalista.

Docente titular de la Universidad Central del Ecuador, actualmente en la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador; Exdirector del Instituto Superior de Extensión Universitaria; Exdirector de la Carrera Plurilingüe; Exdocente titular de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE; Exvicerrector de la Unidad Educativa Municipal Eugenio Espejo y Exdocente Colegio Municipal Sebastián de Benalcázar.

GERMANIA BORJA-NARANJO obtuvo su título de Maestra en Ciencias Sociales, mención Estudios Ambientales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, sede Ecuador en 2002. Obtuvo el título de Especialista en Género, Gestión y Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, sede Ecuador en 1999. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización Filosofía y Ciencias Socioeconómicas por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1989.

Actualmente, es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen la educación, género, ambiente, planificación y políticas públicas. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas indexadas.

JENNY MARTÍNEZ-BENÍTEZ obtuvo su título de Doctora (Ph. D), mención Cum Laude por la Universidad de Alicante, sede Alicante (Alicante) en 2018. Obtuvo el título de Magíster en Investigación Educativa, por la Universidad Nacional de Loja Ecuador (Ecuador) en 2007, Obtuvo el título de Doctora en Psicología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2002.

Actualmente, es profesora titular de la Facultad de Cultura Física de la Universidad Central Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen la educación, formación del docente, género, actividad física. Es autora de libros y artículos publicados en revistas indexadas.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 75-97, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>



REVISTA

CÁTEDRA

Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador

Inclusive leadership strategies to strengthen the inclusive practice of teachers in the city of Guayaquil - Ecuador

Jenny Barre-Bustamante

Universidad Cesar Vallejo, Piura, Perú

jbarre@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2925-4699>

(Recibido: 04/02/2022; Aceptado: 18/02/2022; Versión final recibida: 15/05/2022)

Cita del artículo: Barre-Bustamante, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador. *Revista Cátedra*, 5(2), 98-112.

Resumen

El presente artículo está orientado al análisis de estrategias de liderazgo inclusivo que el maestro utiliza en su labor diaria. El estudio se realizó en las unidades educativas Río Marañón y Unidad educativa Juan Diego Cuauhtlatotzin de la ciudad de Guayaquil-Ecuador. Entre los objetivos, de la presente investigación, están el de determinar cuáles son las competencias del liderazgo inclusivo que se aplica en el aula de clase e identificar las características de una correcta gestión dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la diversidad. La metodología es de tipo proyectivo propositiva con enfoque cuantitativo; el diseño no experimental. Los resultados demuestran que la mayoría de maestros, dentro de sus funciones, tienen algunas falencias en incorporar en su plan de estudios factores de inclusividad, por ejemplo, el uso de los recursos de apoyo para prevenir las barreras de aprendizaje del alumnado. A esto se añade también las fallas del liderazgo directivo, pues no está acorde a las necesidades de un aprendizaje incluyente. Se recomienda entonces una correcta diversificación de objetivos de respeto a la diversidad y al desarrollo de competencias inclusivas con la mejora del perfil profesional de los docentes, con el uso de una guía de lineamientos de liderazgo inclusivo que contiene pautas para el seguimiento de la práctica docente.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 98-112, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3549>

Palabras claves

Competencias, diversidad, enfoque, estrategia, práctica inclusiva, liderazgo.

Abstract

This article is oriented to the analysis of inclusive leadership strategies used by teachers in their daily work. The study was conducted in the educational units Río Marañón and Unidad educativa Juan Diego Cuauhtlatoatzin in the city of Guayaquil-Ecuador. Among the objectives of this research are to determine which inclusive leadership competencies are applied in the classroom and to identify the characteristics of a correct dynamic management of teaching and learning processes in diversity. The methodology is projective-propositional with a quantitative approach; the design is non-experimental. The results show that the majority of teachers, within their functions, have some shortcomings in incorporating factors of inclusiveness in their curriculum, for example, the use of support resources to prevent barriers to student learning. In addition to this, there are also failures in management leadership, as it is not in line with the needs of inclusive learning. A correct diversification of the objectives of respect for diversity and the development of inclusive competencies with the improvement of the professional profile of teachers is therefore recommended, with the use of a guide of inclusive leadership guidelines that contains guidelines for the monitoring of teaching practice.

Keywords

Competencies, diversity, approach, strategy, inclusive practice, leadership

1. Introducción

El objetivo del presente documento es demostrar que el liderazgo de gestión en inclusividad y diversidad se divide desde lo administrativo, pasando por lo pedagógico y en la convivencia dentro y fuera de la institución. La pregunta de la investigación es ¿cómo las estrategias de liderazgo inclusivo ayudan para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador?

El artículo de naturaleza descriptiva y expositiva muestra a un liderazgo que lejos de los apasionamientos políticos por solucionar el problema, quedan al margen de la solución y la necesidad social de la inclusividad para solucionarlas solo a partir de esquemas super estructurados, que acompañe a los líderes de las instituciones educativas hacia el cumplimiento de la inclusión dentro de la diversidad.

En la primera parte de la investigación, se enfoca el problema de la falta de liderazgo que beneficie a los estudiantes con capacidades especiales, asociadas a una discapacidad y de inclusión. En la segunda parte, se hace un estudio hermenéutico de la realidad bibliográfica con relación al tema y en la tercera parte se hace encuestas a los docentes sobre la forma de cómo aplican la realidad de la inclusión en las aulas. La conclusión a la que se ha llegado, es que no existe todavía una gestión especializada de parte del liderazgo inclusivo que beneficie al colectivo de padres y estudiantes, que se ven involucrados en la problemática. Las limitaciones éticas nacen precisamente de la información que los padres no pueden dar para mantener el respeto a los datos de salud de sus hijos.



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

2. Marco Teórico

En el ámbito internacional se realiza un estudio sobre (Chiavenato, 2000), tomando como referencia al Colegio Santa María Assumpta de Badajoz España. Entre *Las necesidades formativas de los directores escolares* los indicadores del liderazgo el autor plantea:

Esta dirección para ser eficaz necesita adquirir una formación, unos conocimientos teóricos que le permitan dar respuesta a los problemas asociados a su responsabilidad. Temas como el liderazgo, la cultura, la comunicación, la evaluación y calidad, los aspectos formales y las habilidades sociales, deben ofrecer a los directivos una formación adecuada para liderar el cambio educativo que la sociedad le demanda. (Reviriego Romero , 2020, p. 435).

Además, plantea que para que las cosas se manejen mejor en los centros, se necesita:

Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas, como estimulación intelectual, es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes, la capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional. (Reviriego Romero , 2020, p. 437)

El artículo denominado *Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la posición del docente*, los autores plantearon como objetivo comparar las prácticas pedagógicas de los docentes en la ciudad de Cúcuta a través del interrogatorio de inclusión educativa. Se desarrolló una técnica cuantitativa no experimental, de importancia y descriptivo. El muestreo de tipo no probabilístico, integrado por 348 profesores. La encuesta arrojó que no hay desacuerdos significativos de acorde con la índole y a la práctica pedagógica. Al diferenciar las instituciones educativas se halló una discrepancia importante, se debería relacionar actitud de estudio y el propósito de cualificación de las diferentes instituciones educativas, pues las instituciones educativas no cuentan con currículos adaptados para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad (Carrillo-Sierra, et al., 2018).

Sobre esos aspectos relevantes, que involucran a la familia Gallego-Condoy et al. (2020) expresan que “Cuando llega a la familia un miembro con una condición de discapacidad, muchos padres postergan o cambian sus proyectos de vida personales, con el objetivo de cuidar al hijo o hija con discapacidad” (p. 143); afectando el núcleo familiar, de tal manera que revisar la historia de la familia es importante para el diagnóstico en clases, tal como lo han hecho estudios como los de Acosta (2018) en la que señalan que “después de la recopilación, los datos fueron organizados de acuerdo a su origen y el tipo de documento; enseguida, fueron sistematizados en categorías de análisis.” (párr. 9); por lo que se necesita un liderazgo que está ausente más allá del autoritarismo tradicional, que le permita al niño ser libre. Así también señala García-Santana (2017) que “es a través de esta libertad como se consigue el desarrollo de las manifestaciones espontáneas de los niños y niñas” (p. 10)

El líder, por su condición de administrador, debe determinarse por motivar a las personas con capacidades diferentes, que están inmersas en la formación de los escolares a colaborar en las prácticas educativas como en el liderazgo. (Ramaciotti , 2020) “Discernir entre los factores sociales atendiendo a su nivel de generalidad es importante a la hora de realizar predicciones respecto a los factores que pueden incidir en nuestra



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

motivación”(párr.7) ; y una de las motivaciones del líder a las que hay que discernir, se ubican dentro de lo que Medina-Montesdeoca, 2020 llama como “la relación de los subordinados con el jefe, con sus compañeros y con los clientes; estos elementos pueden ser generadores de estímulos u obstáculos para su buen desempeño, la suma de estas percepciones dan como resultado el clima de una organización”(p. 10). En última instancia el docente se convierte en un líder que gestiona procesos de atención a la diversidad.

La labor del director, como líder inclusivo, se convierte en actor fundamental, puesto que debe entender y promover que en la actualidad en un aula de clases los ritmos y cualidades de aprendizajes de los alumnos son diferentes, con el apoyo de la dirección. Mendoza -Aedo (2011) señala “así los factores que llevan a la satisfacción en el trabajo son diferentes a los que generan la insatisfacción en este”(p. 6). En este orden, se describen características claves que distinguen al liderazgo inclusivo y que lo diferencian de otros tipos de liderazgo. Por ejemplo, se escribe con el nombre *Procesos inclusivos en niños del Cantón Machala-El Oro-Ecuador*. Refiere que, en el año 2013, época de los desafíos de la inclusión educativa, muchos docentes se sintieron afectados por la falta de recursos didácticos y metodológicos para la inclusión de estudiantes de muy diversas características en el sistema educativo, destacando los niños con discapacidad (Reyes-Román, 2018, p. 23).

Si bien las intenciones de modificar la aceptación del niño con necesidades educativas especiales, ha sido idealista, es con la normativa legal que se ha vislumbrado una mejor calidad de aceptación de los niños con necesidades educativas especiales. Se aceptó matricularlos incluso antes, aproximadamente desde el año 2005, pero los procesos de aceptación se orientaron a la planificación docente. No ha sido esa una forma completa de satisfacción; porque según Paredes-Fernández (2011) “si se encuentra alguna relación entre el clima organizacional de la institución educativa en la que labora el docente y los resultados de la evaluación de su desempeño, las autoridades educativas podrán tomar decisiones” (p. 15). Ante esa realidad de la vulnerabilidad, el líder moderno debe ser realista y muy versado para diferenciar o unir entre lo que establece la ley y como lo concibe la comunidad, de tal manera que el liderazgo inclusivo desarrolle las competencias del directivo como personal calificado.

Se necesita además que los elementos que benefician a la criticidad de un inspector líder en la vida educativa, deben estar gestionados por un conocimiento profundo de la psicología social inclusiva y la LOEI o ley que gobierne el país desde donde se aplican las estrategias de gestión en la diversidad. En la escuela, los niños, desde las edades más tempranas, se enfrentan a diario a no pocas dificultades que obstaculizan la inserción en el ámbito educativo, como: la vulnerabilidad de un sector socialmente poco reconocido y mal pagado; la falta de proyectos educativos compartidos por los docentes y de directores impulsores de los mismos; los problemas de comportamiento de niños e incluso de las familias, entre otros (Reyes-Román, 2018, p. 7). El líder debe estar de acuerdo con la realidad y analizarla objetivamente, de acuerdo a las nuevas corrientes de administración de liderazgo inclusivo como, por ejemplo, seguir las pautas de una guía que materialice procedimientos como alta inteligencia emocional para tratar a niños con autismo o con síndrome *Asperger*; capacidad de gestión de espacios al descubrir que a estos estudiantes les molesta el ruido. Así como, también servir de guía administrativo para solicitar al cuerpo docente una forma de evaluación distinta para con los niños con dificultades de visión y audición.

En el entorno de la inclusión frente a las técnicas de enseñanza y aprendizaje es favorable cambiar el discurso, es decir, desistir de conversar de las barreras en la enseñanza de los



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

niños con algún tipo de discapacidad o trastorno; priorizar las habilidades y prácticas que los docentes efectúen en sus conocimientos formativos, y que respondan a la heterogeneidad. Como referencia local en la ciudad de Guayaquil se resalta la tesis Vélez-Gordon (2019) titulada *El estudio descriptivo fenomenológico de las prácticas de liderazgo pedagógico de los rectores de tres instituciones fiscales que brindan enseñanza inicial en la ciudad de Guayaquil*. El estudio estableció como objetivo conocer, distinguir y describir las rutinas habituales de dominio, a través de la información recogidos en las encuestas aplicadas a los directores, docentes y padres de familia.

El liderazgo inclusivo es un tema de motivación y este se manifiesta en sus miembros, pues la variedad debe verse como una ventaja de aprendizaje, comienzo de inspiración, instrucciones, y vehículo de progreso y beneficio de cada integrante de la comunidad educativa. El rol del líder no es fácil, se necesita de un nivel de responsabilidad alto, la humildad e inteligencia, estas son otras de las características actitudinales que debe poseer un líder, siempre con el objetivo del bienestar de sus seguidores y de la sociedad a través de sus buenas acciones y objetivos trazados. Piccione (2016) decía que “en cuanto a valores, prioridades cambia de acuerdo a las demandas individuales y modifica el enfoque a la autoconciencia y proyectual actitud” (p. 75). Wilson (1992) también señala que, el líder “nace desde el estudio de la valoración de los enseñantes en las diferentes etapas de su carrera, hasta el análisis del significado de la calidad en la planificación de los niveles nacional y escolar para contrastarlos con las perspectivas tradicionales” (p. 2).

Así, el líder es producto de las adaptaciones curriculares. De esta manera podrá guiar a su equipo docente con el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) a realizar los ajustes en relación con las necesidades e intereses del estudiante, respetando su singularidad e integridad. El trabajo colaborativo entre el profesorado es una oportunidad para realizar acciones entre seres humanos que comprenden las actuales circunstancias de la enseñanza. Precisamente, compartir las experiencias, las técnicas de enseñanza y aprendizaje, estudiar las diferentes situaciones, problemas y encontrar soluciones junto con los compañeros hace más fácil la tarea del maestro. Por otro lado, la participación del profesorado tiene una práctica para solucionar de manera colectiva sus dificultades, lo que conllevará un apoyo trasversal para la labor de los estudiantes en el curso. Al respecto la UNESCO (1994) indica que “hay que crear proyectos piloto basadas en la educación integradora y evaluados cuidadosamente, en función de las necesidades, los recursos y los servicios locales.” (p. 18).

La labor colaborativa y articulada en el contexto de la educación inclusiva en Ecuador implica a los profesionales del DECE “el hecho de observar cuan poco uso se hace de las bondades que nos ofrece un sistema y de las grandes posibilidades que hay para beneficiarnos en el desenvolvimiento de las actividades de las organizaciones” (Silva-Murillo, 2016, p.150). Son ellos los que en primera instancia tienen contacto con docentes que presentan Capacidades Especiales (NEE) asociados o no a la imposibilidad, receptan, revisan el informe que será receptado por Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI); posteriormente esta información será compartida con el docente y se desarrollará en conjunto (docentes, padres de familia y comunidad educativa) el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC).



3. Metodología

3.1 Tipo y diseño de investigación

El proyecto utilizó un tipo de investigación aplicada, denominada también investigación práctica o empírica debido a que la selección de las muestras es real. En este sentido se ha podido visualizar el proceso con una indagación o manejo de las instrucciones alcanzadas. Aplicadas las técnicas, ameritó un marco teórico, fortalecidos con los resultados de las prácticas. Luego, se llega a una fase de investigación no experimental, de tipo proyectivo. Se prestó atención a los fenómenos aproximadamente en su ambiente natural, para luego compararlos. Con respecto a la población en cuestión, se tomó en cuenta a todos los docentes y directivos de la unidad educativa Juan Diego Cuauhtlatoatzin y Rio Marañón que se encontraban trabajando directamente con la institución educativa. La población estudiada fue una muestra representativa de docentes de Educación General Básica, directora y personal del DECE con nombramiento definitivo, provisional o contrato y que estaban registrados en la plataforma del Ministerio de Educación.

Los docentes excluidos de este trabajo investigativo fueron los que no se encontraban presentes por motivos de salud o que no trabajaban directamente con la institución educativa. Además, aquellos que se encontraban desvinculados de la institución, los que no constaban en la plataforma del Ministerio de Educación y aquellos que su carga horaria era de menos de 30 horas semanales.

Docentes/Directivos	Sexo		Total
	M	F	
Directivo	0	2	2
Docentes	25	40	65
DECE	1	1	2
Total	26	43	69

Cuadro 1. Características de la población

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se evalúa aquel método de Baena-Pozo (2019) en el que indica que como “técnica a aquellas cuyas gestiones sobrellevan al método al logro de sus intenciones, en general responden al cómo hacer en el contexto en donde se aplica el método” (p. 56). La encuesta es la técnica que se utilizó en esta investigación. Es el punto medio entre la observación y la experiencia. “En ella se puede registrar situaciones observables y sin repetir el experimento, los participantes podrán realizar preguntas al respecto” (Torres y Salazar, 2017, p. 17).

Se recogió la información a través de la encuesta donde 64 docentes respondieron a un cuestionario. Se concretan los métodos como todo soporte que se precisan para alcanzar la intención de la técnica” (Baena-Pozo, 2017, p. 4). La técnica con el que se evaluó fue el cuestionario, que se componen de 25 ítems, con cinco selecciones de respuesta en escala tipo Likert: 5 = 1= Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre. Para la entrevista, el participante responderá de manera espontánea las opciones para la variable de práctica inclusiva del docente; este es un documento que contiene preguntas adecuadas relacionadas con las dimensiones e indicadores que interesan en el actual proyecto.



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

4. Resultados

Se revisó y transcribieron todos los datos obtenidos al programa Excel, en una hoja de cálculo. Además, se usó el programa estadístico SPSS versión 25. Estas transcripciones se organizaron y clasificaron según los criterios temáticos de acuerdo con la variable mencionada, así se crearon categorías etiquetadas y codificadas para su correspondiente análisis, tal como se realiza en investigaciones de orden cuantitativo y así poder generar las conclusiones pertinentes:

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. ¿Los docentes revisan permanentemente su plan de estudios para realizar los ajustes pertinentes que permitan hacerlo accesible a todos los estudiantes?	22	26.2	23	35.4	9	13.8	8	12.3	3	12.3	64	100.0
2. ¿Los recursos de apoyo que se consideran en el plan de estudios, están dirigidos a prevenir las barreras al aprendizaje del alumnado?	22	34.3	20	31.2	9	14.0	9	14.06	4	6.25	64	100.0
3. ¿Todos los docentes tienen en cuenta que las metas o logros esperados, sean alcanzables para los estudiantes según sus ritmos y estilos de aprendizaje?	20	31.2	19	29.6	9	14.0	9	14.06	8	12.0	64	100.0
4. ¿Todos los recursos de apoyo que se utilizan están dirigidos a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado.?	11	17.1	19	29.6	16	25.0	14	21.8	5	7.81	64	100.0
5. ¿Revisa los contenidos del plan de estudio que estén acorde a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes?	20	31.2	13	20.3	20	31.25	5	7.81	6	9.37	64	100.0

Cuadro 2: datos de las características de la elaboración del plan de estudios

Revela el cuadro 2, que el 12.3 % de los docentes revisan siempre el plan de estudios siendo un porcentaje muy bajo, lo que no permite realizar los ajustes pertinentes para dinamizar la accesibilidad a todos los estudiantes. Casi nunca lo hacen el 35.4 % reafirmando esos resultados de estatismo de la gestión pedagógica y didáctica, en la primera respuesta docente del cuadro 1. Nunca los docentes tienen en cuenta las metas o logros esperados y que estos sean alcanzables para los estudiantes según sus ritmos y estilos de aprendizaje, afectando la calidad de la diversidad cuantificado en la pregunta 2. De la respuesta 3, solo el 29.68 % considera que casi nunca toman en cuenta indicadores de logro esperados, por lo que se hace necesario desde una capacitación en una guía que también tome en cuenta el resultado del ítem 4: cuyo resultado indica que el 29.68 % casi nunca los recursos de apoyo que se utilizan están dirigidos a disminuir las necesidades de los estudiantes.

Aunque el 2.87 % casi siempre utilizan esos recursos de apoyo para desclasificar el etiquetado docente, sin embargo, estrategias de gestión dinámica permitirán que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en la diversidad. En cuanto a la revisión del contenido del plan de estudio, acorde a las necesidades de aprendizaje en forma individualizada, solo el 9.37% lo hace siempre el 7.81%.



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Lo expresado permite deducir que la mayoría de los docentes carecen de preocupación por contar con un plan de estudio que sea accesible y responda a las necesidades de sus estudiantes, no sin antes, se ve la necesidad de incrementar en algunos docentes este interés, con la ayuda del liderazgo desde la administración. De ahí que es necesario contar con un plan de estudios accesible, con recursos de apoyo adecuados, metas alcanzables y que responda a las necesidades de aprendizaje de los niños inclusivos.

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. ¿Las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes involucran a todos los estudiantes sin exclusión?	13	20.3	16	25.0	18	28.1	14	21.8	3	4.68	64	100.0
2. ¿Los docentes hacen uso de estrategias dinámicas, que permite que los estudiantes con características asociadas a discapacidad puedan participar sin dificultad?	10	15.6	26	40.6	14	21.8	6	9.37	8	12.5	64	100.0
3. ¿Todos los docentes organizan a los estudiantes en equipos de trabajo fomentando la inclusión?	17	26.5	21	32.8	11	17.1	6	9.3	9	14.0	64	100.0
4. ¿Incluye a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad asociadas o no a la discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros?	16	25.0	21	32.8	8	12.5	9	14.1	10	15.6	64	100.0

Cuadro 3: Datos Estrategias pedagógicas inclusivas fuente encuestas

En el cuadro 3, el 20.31 % de docentes sostienen que nunca se utilizan las estrategias pedagógicas, el 28.12 % consideraron que con cierta frecuencia involucran a todos los estudiantes sin exclusión. El 25 % considera que casi nunca esta didáctica está dentro del contexto de la diversidad, lo que coincide con las respuestas de la pregunta 7, en que apenas el 12.5 % afirma que los docentes hacen uso de estrategias dinámicas, las mismas que nunca se utilizan según el 15.62 %; y casi nunca el 40.6 % de esa forma, esa actitud ante la diversidad.

Siguiendo en la descripción de esta didáctica, el 26.56 % afirma que nunca los docentes organizan a los estudiantes en equipos de trabajo, fomentando la inclusión, y el 17.18 % considera que con ciertas frecuencias la didáctica se aplica en el contexto de la diversidad. La respuesta a la pregunta 9 consideró que el 25 % de los docentes no incluyeron a estudiantes en situación de vulnerabilidad asociados a la discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros, con igual tendencia de afirmación, lo tiene el 32.8 % que afirma que casi nunca se aplican estrategias pedagógicas inclusivas; lo que demuestra que siendo inclusivas, involucrarían a todos los estudiantes, que ellos participen sin exclusión u organizarlos en equipos de trabajo multiversos, con inclusión de estudiantes vulnerables, pero el 25 % nunca lo hizo, y el 15.6 % siempre lo ha hecho.

Por lo que se deduce que la problemática en la aplicación de una didáctica hacia la adversidad en la mayoría de las veces, casi nunca se ha hecho el uso de estrategias dinámicas, con estudiantes que participen sin dificultad y la falta de organización de equipos de trabajo, junto con la organización de los estudiantes en equipos.



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

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Los docentes están abiertos a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas de los estudiantes con discapacidad?	10	21.8	21	32.8	16	25 %	11	17.2%	6	9.4	64	100.0
2. ¿Los maestros, modifican su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?	22	34.4	22	34.4	8	12.5	9	14.1	3	4.7	64	100.0
3. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?	11	17.1	27	42.1	10	15.6	12	18.8	4	6.3	64	100.0
4. ¿El personal de los centros de educación especializada de la zona participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?	10	15.6	32	50.0	15	23.4	5	7.8	2	3.1	64	100.0
5. ¿Existe un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación con las dificultades del alumnado?	16	25.0	25	39.1	13	20.3	6	9.4	4	6.3	64	100.0
6. ¿Implementa diferentes opciones en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades?	21	32.8	10	15.6	16	25.0	11	17.1	6	9.37	64	100.0

Cuadro 4: Elemento didáctico, docente

De acuerdo al cuadro 4. El 15.62 % y casi nunca el 50.0 %, demuestra deficiencias en la organización circuito desde los DECE. También hay deficiencias en la proposición de alternativas para remediar las dificultades en el alumnado, así lo expresan el 39.1 % de los docentes, casi nunca creen en un clima de propuestas de soluciones, y el 25% nunca han creado ese clima. Solo el 6.3 % siempre lo han hecho. Por último, el uso de didácticas flexibles. Solo lo hacen el 9.37 % de los docentes, pero el 32.8 % nunca han facilitado de esa manera el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, solo el 9.37 % siempre lo han hecho. Lo que, haciendo una síntesis de la problemática, se nota poco diálogo entre docentes para ayudarse entre ellos o aceptar ser ayudado.



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

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. ¿Los docentes se proponen objetivos diversificados, de acuerdo con las capacidades de sus estudiantes?	19	29.6	25	39.06	10	15.6	5	7.81	5	7.81	64	100.0
2. ¿Los objetivos están orientados a desarrollar competencias y capacidades en los estudiantes, respetando sus limitaciones asociadas a alguna discapacidad?	11	17.1	19	29.68	20	31.2	10	15.6	4	6.25	64	100.0

Cuadro 5: elemento didáctico objetivos

En el cuadro 5 se muestra que el 39.06 % de los docentes casi nunca se proponen objetivos diversificados, de acuerdo con las capacidades de sus estudiantes, y el 29.68 % nunca se lo ha propuesto. Se obtiene que nunca el 17.18 % del docente a esos objetivos los han orientado a desarrollar competencias y capacidades en los estudiantes. Solo el 6.25 % han respetado en los objetivos las limitaciones asociadas a algunas discapacidades y al desarrollo de esas competencias y capacidades.

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
23. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar dificultades específicas?	11	17.1	33	51.5	10	15.6	7	10.9	3	4.68	64	100.0
24. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para abordar dificultades específicas?	10	15.6	37	57.8	9	14.0	7	10.9	1	1.56	64	100.0
25. ¿Utiliza estrategias de evaluación diferenciada, de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	13	20.3	31	48.4	7	10.9	8	12.5	5	7.81	64	100.0

Cuadro 6: Seguimiento y evaluación

En el cuadro 6 se observa que en la pregunta general número 23, el 51.56 % de los docentes afirman que casi nunca se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes con dificultades específicas y el 17.18% nunca lo han hecho con niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios y estudiantes con discapacidad. El 57.81% expresan que casi nunca se hace un seguimiento de los logros de estos grupos, anteriormente mencionados, para abordar dificultades específicas. Solo el 1.56 % lo ha hecho siempre, pero el 15.62 % nunca lo ha hecho.



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

El 48.43 % de los docentes casi nunca ha utilizado estrategias de evaluación diferenciada de forma que permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades. El 20.31 % nunca han utilizado estas estrategias y con cierta frecuencia solo el 10.93 %. Se deduce del análisis general y comparativo que no hay un seguimiento general a los logros ni para detectar ni para abordar las dificultades específicas, por lo que se hace necesaria una guía que oriente hacia la solución de la problemática.

5. Discusión de resultados

En el proceso de análisis de los resultados, de acuerdo al objetivo de esta investigación que buscaba identificar las características de Gestión dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la diversidad, de la práctica inclusiva del docente, se encontró que la gestión dinámica que realizan los docentes, en su mayoría no se preocupan por tener un plan de estudios que responda a las necesidades e intereses de sus estudiantes, representados en un 61.6 % quienes casi nunca o nunca se preocupan por hacer su planificación accesible a éstos, en el cuadro 1, esos resultados concuerdan con lo que dice Reviriego-Romero (2020) cuando realiza un estudio sobre *Las necesidades formativas de los directores escolares*, al relacionar

la complejidad de cada centro no permite establecer una única manera de hacer bien las cosas válidas, en todos los contextos y en todas las circunstancias, por lo que la formación de un director no puede limitarse a los contenidos de los manuales al uso sobre Organización y Gestión de Centros (p. 8).

Así, se identificó que los recursos que utilizan los docentes, en muy poca medida, están dirigidos a prevenir barreras para el aprendizaje de los estudiantes; un buen grupo tiene en cuenta que estos recursos lograrían disminuir la clasificación o etiquetaje del estudiante. (ítem 1 y 4 -cuadro 1). Por último, se encontró que la mayoría de los docentes no les interesa que las metas sean alcanzables por los estudiantes según el ritmo de aprendizaje, (60.93 %). La dirección para ser eficaz necesita “adquirir formación en conocimientos teóricos que le permitan dar respuesta a los problemas asociados a su responsabilidad” en palabras de (Reviriego-Romero, 2020, p. 435). Revela el cuadro 1 que el 12.3% de los docentes revisan siempre el plan de estudios siendo un porcentaje muy bajo y eso no permite realizar los ajustes pertinentes que permitan dinamizar la accesibilidad a todos los estudiantes. Casi nunca lo hacen el 35.4% reafirmando esos resultados de estatismo de la gestión pedagógica y didáctica en la primera respuesta docente del cuadro 1. Nunca los docentes tienen en cuenta las metas o logros esperados y que estos sean alcanzables para los estudiantes según sus ritmos y estilos de aprendizaje, afectando la calidad de la diversidad cuantificado en la pregunta 2.

De la respuesta 3, solo el 29.68% considera que casi nunca toman en cuenta indicadores de logro esperados, por lo que se hace necesario, desde una capacitación, que también se tome en cuenta el resultado del ítem 4: cuyo resultado indica que el 29.68 % casi nunca los recursos de apoyo que se utilizan están dirigidos a disminuir etiquetar a los estudiantes. El liderazgo debe ir enfocado al cambio de identidad en relación la aplicación de estrategias inclusivas. Los resultados obtenidos, consideran la necesidad de que los niños deben ser vistos como sujetos de derecho, es decir, tomarlos en cuenta en el proceso educativo, desde la planificación de las actividades, considerando sus necesidades e intereses de aprendizaje. También hay deficiencias en la proposición de alternativas para remediar las dificultades en el alumnado, así lo expresan el 39.1 % de los docentes casi nunca crean un clima de propuestas de soluciones, y el 25 % nunca han creado ese clima. Solo el 6.3 % siempre lo han hecho. Por último, el uso de didácticas flexibles. Solo lo hacen el 9.37 % de



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

los docentes, pero el 32.8 % nunca han facilitado de esa manera el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, solo el 9.37 % siempre lo han hecho. Lo que, haciendo una síntesis de la problemática, se nota poco diálogo entre docentes para ayudarse entre ellos o aceptar ser ayudado.

6. Conclusiones y recomendaciones

Se puede concluir al examinar y profundizar en las dos variables que el director, como máxima autoridad de un centro educativo debe caracterizarse por contar con las herramientas pedagógicas, procesales y legales, para poder orientar a su equipo docente y estos ofrezcan una adecuada atención a la diversidad. De esta manera se crearía lo que se conoce como una cultura inclusiva, dirigida a la reflexión sobre el valor de establecer entidades educativas apropiadas, agradables y participativas.

Para una pedagogía moderna inclusiva en el Ecuador, se necesita que la gestión de recursos administrativos, tecnológicos sea normada desde la ley, lo que permitirá a los servidores públicos educativos una predisposición de administración de áreas estratégicas de matemáticas para vulnerables, lenguaje para estudiantes autistas, lecturas en braille, del estudiante que teniendo problemas se lo lleva al aprendizaje trabajando de la mano con los psiquiatras, psicólogos o médicos que los tratan.

No hay diversificación de objetivos de aprendizaje, ni desarrollo de competencias inclusivas por la falta de perfil profesional de los docentes, lo que amerita una capacitación que contenga lecturas para estudiantes Asperger, para niños con discalculia, matemática diferenciada, de acuerdo a los cambios que imponen a la educación, que se necesitan líderes con alto nivel de inteligencia emocional apegada a derecho y a la LOEI. No siempre Los cambios en la educación inclusiva moderna se limitan a la falta de recursos didácticos para estudiantes sordos mudos, ciegos, vulnerables, sino que falta formación pedagógica hacia la diversidad.

La mejora de las corrientes políticas inclusivas de los últimos tiempos, tratan de corregir aspectos que se los debe mejorar desde la formación universitaria hacia el arreglo de infraestructura, y de recursos materiales orientados a la didáctica inclusiva. La educación necesita de personal preparado física, emocional y cognitivamente acorde con las exigencias de la diversidad e inclusión del siglo XXI.

Agradecimiento

A Dios, a todos los docentes, a la revista Cátedra, por su apoyo a la Universidad César Vallejo, por acogernos a los compañeros y amigos que en nuestra vida estudiantil nos han ayudado y alentado de manera incondicional, a los colegas de la institución, gracias por el apoyo



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

Bibliografía

- Acosta, O. S. (2018). scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692006000100019&script=sci_abstract&tlng=es. *Revista latinoamericana de Enfermería* . Obtenido de http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692018000100609&script=sci_arttext&tlng=es
- Baena-Pozo, G. (2019). *Metodología de la Investigación* . Ciudad de México : Grupo Estatal Patria .
- Carrillo-Sierra, S. M., Forglony-Santos, J. O., y Rivera-Porras, D. A. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*. Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de Recursos Humanos* (Quinta ed.). (L. S. Arévalo, Ed.) Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana . Recuperado el 09 de septiembre de 2017
- Gallego-Condoy, M., Gallegos Navas, M., & Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios Pedagógicos XL VI, N° 3; 141-149*.
- García-Santana, I. (2017). Materiales Montessori: una propuesta de interacción educativa en Educación Infantil . *Facultad de Ciencias de la Educación/ Universidad de las Palmas de la Gran Canaria* .
- Medina-Montesdeoca, A. (2020). *Incidencia del clima organizacional en el desempeño docente de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán*. Obtenido de Programa de Maestría en Desarrollo : <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5611/1/T2266-MDTH-Medina-Incidencia.pdf>
- Mendoza-Aedo, A. H. (2011). Relación entre clima institucional y desempeño docente en instituciones educativas de inicial de la red N°9 - Callao. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de <https://goo.gl/Bwn3eY>
- Paredes-Fernández, B. (agosto de 2011). La relación entre el clima laboral y el desempeño docente dentro del aula, en el nivel preescolar. Estado de México, México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 05 de septiembre de 2017
- Pérez, R. (2004). Administración de recursos humanos. La Habana, Cuba. Recuperado el 30 de agosto de 2017
- Piccione, V. (2016). *Necesidades educativas actuales de los jóvenes y enfoques innovadores en la enseñanza* . Obtenido de *Revista de Psicología y Educación* : <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/140.pdf>
- Ramaciotti, D. P. (2020). Glosario de referentes conceptuales asociados a la motivación en el deporte . *Tekman Education* .



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

- Reviriego-Romero , M. (2020). *Colegio Santa María Assumpta*. Obtenido de Necesidades formativas de los directores escolares :
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56740/RPIET_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reyes-Román , D. (2018). *Procesos inclusivos en niños y niñas del Cantòn Machala- El Oro- Ecuador* . Obtenido de Tesis doctoral. Universidad A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. :
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21663/ReyesRoman_Dorinda_Mireya_TD_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Silva-Murillo, R. (2016). Característica de los sistemas en las organizaciones perspectivas . *Universidad Católica Boliviana San Pablo*. Obtenido de
<https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942159009.pdf>
- Torres , M., & Salazar , F. (2017). Métodos de recolección de datos para una investigación . *Boletín Electrónico N° 3* . Obtenido de https://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf
- UNESCO . (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* . Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
- Wilson, J. (1992). *Casa del libro*. Obtenido de <https://www.casadellibro.com/libro-como-valorar-la-calidad-de-la-ensenanza/9788475098227/151160>



Autores

JENNY BARRE-BUSTAMANTE. obtuvo su título de Maestra en Administración de la Educación Universidad Cesar Vallejo (Perú)2018; el título de Licenciada en Ciencias de la Educación mención Informática (Ecuador) 2013 Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía Ciencias y Letras de la Educación, y el título de Tecnóloga Pedagógica mención Informática (Ecuador)2010 Universidad de Guayaquil

Actualmente es docente titular del área de lengua y literatura de básica superior y bachillerato ciudad de Guayaquil distrito 09D08, ha realizado cursos otorgados por el ministerio de educación, cursos en la Universidad Casa Grande “Formación de Inclusión, Diversidad e Intervención Sostenible frente a la Discapacidad”



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



REVISTA

CÁTEDRA

Educación y formación económica social

Education and social economic training

Alex Lucio-Paredes

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

aolucio@uce.edu.ec

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

Lizbeth Ponce-Tituaña

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador

gisselleliz@hotmail.com

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

(Recibido: 17/03/2022; Aceptado: 28/03/2022; Versión final recibida: 15/06/2022)

Cita del artículo: Lucio-Paredes, A. y Ponce-Tituaña, L. (2022). Educación y formación económica social. *Revista Cátedra*, 5(2), 113-129.

Resumen

En las últimas décadas, los discursos oficiales atribuyen a la educación la facultad de solucionar todos los fenómenos sociales que atentan y precarizan la vida. Este trabajo pretende precisar y aportar elementos que permitan una comprensión de la relación entre educación y sociedad. A partir de los conceptos de educación y formación económica social, tenemos por objetivo describir como se relaciona: 1) educación e infraestructura económica; 2) educación y superestructura jurídico-política y; 3) educación y superestructura ideológica. El estudio es de carácter teórico. La perspectiva filosófica utilizada, proviene de los postulados del Materialismo histórico y, la Pedagogía crítica. La metodología aplicada se basa en las principales directrices del enfoque cualitativo, con un nivel de profundidad descriptivo. Se utilizó el método bibliográfico y, las técnicas de análisis de textos, resúmenes y esquemas conceptuales. En las conclusiones, se expone que las relaciones descritas, permiten: 1) acelerar la calificación de la fuerza de trabajo; 2) garantizar el respeto a la división del trabajo y, naturalizar la explotación como forma de relación entre seres humanos; 3) crear las condiciones políticas-legales para la reproducción del modo de producción, a través de la acción conjunta del Estado-derecho-educación; 4) consolidar la hegemonía ideológica de la clase social dominante, por medio de la escuela y el currículo oficial.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

Palabras clave

Educación formal, infraestructura económica, jurídico-política, superestructura ideológica, aparatos ideológicos.

Abstract

In recent decades, official discourses have attributed to education the power to solve all social phenomena that threaten and undermine life. This paper aims to specify and provide elements that allow an understanding of the relationship between education and society. Based on the concepts of education and social economic formation, our objective is to describe the relationship between: 1) education and economic infrastructure; 2) education and juridical-political superstructure; and 3) education and ideological superstructure. The study is theoretical in nature. The philosophical perspective used comes from the postulates of historical materialism and critical pedagogy. The methodology applied is based on the main guidelines of the qualitative approach, with a descriptive level of depth. The bibliographic method was used, as well as the techniques of text analysis, summaries and conceptual schemes. In the conclusions, it is exposed that the described relations allow: 1) to accelerate the qualification of the labor force; 2) to guarantee the respect for the division of labor and, to naturalize exploitation as a form of relation between human beings; 3) to create the political-legal conditions for the reproduction of the mode of production, through the joint action of the State-right-education; 4) to consolidate the ideological hegemony of the dominant social class, through the school and the official curriculum.

Keywords

Formal education, economic infrastructure, legal-political infrastructure, ideological superstructure, ideological apparatuses.

1. Introducción

El desarrollo de las fuerzas productivas contrariamente a lo que se puede creer, ha provocado la precarización de las condiciones materiales de vida, tanto así que en el mundo “las desigualdades contribuyen a la muerte de al menos una persona cada cuatro segundos” (Ahmed et al., 2022, p. 9). Esta problemática, provocó que, en 2015, lo Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobaran una agenda con 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para “transformar el paradigma de desarrollo dominante en uno que nos lleve por la vía del desarrollo sostenible, inclusivo y con visión de largo plazo” (CEPAL, 2018, p. 7). Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), hizo “hincapié en la contribución de la educación a la consecución de los ODS” y, además, ha mencionado de manera reiterada que la educación tiene la capacidad para afrontar los “desafíos urgentes y dramáticos a los que el planeta está confrontado” (UNESCO, 2020, p. 12).

De esta manera, podemos observar que los discursos oficiales construyen narrativas que asignan a la educación la facultad extraordinaria de solucionar todos los fenómenos sociales que ponen en riesgo la vida de la humanidad. En este escenario, la investigación presentada es importante porque aporta a comprender que la educación formal se relaciona con la sociedad no precisamente para “transformarla”.

La investigación es teórica. El tema del trabajo es, “Educación y Formación económica social”. La pregunta que guía este artículo es ¿Cómo se relaciona la educación y la formación económica social? El objetivo del trabajo, es describir algunas formas de relación que derivan de las interrelaciones: 1) educación e infraestructura económica; 2) educación y



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

superestructura jurídico-política y; 3) educación y superestructura ideológica. El propósito del artículo es contribuir desde una perspectiva crítica a comprender que la educación formal se relaciona con la sociedad para reproducir y en otras ocasiones crear, las condiciones ideológicas, políticas y, económicas que garanticen relaciones sociales destinadas a sostener la existencia de la formación económica social.

El trabajo tiene seis partes: introducción, metodología, marco teórico, discusión, conclusiones y, bibliografía. En el marco teórico, definimos los conceptos de educación y formación económica social. A partir de aquellos conceptos, en el apartado correspondiente a la discusión, hacemos una descripción de las formas de relación entre: a) educación e infraestructura económica; b) educación y superestructura jurídico-política y; c) educación y superestructura ideológica.

Las conclusiones, permiten inferir que la educación y la formación económica social se relacionan para: 1) acelerar la calificación de la fuerza de trabajo; 2) garantizar el respeto a la división del trabajo y, naturalizar la explotación como forma de relación entre seres humanos; 3) garantizar las condiciones políticas y legales de reproducción del modo de producción, a través de la acción conjunta del Estado-derecho-educación; 4) consolidar la hegemonía ideológica de la clase social dominante, por medio de la escuela, el currículo oficial y, otros aparatos ideológicos.

2. Métodos y materiales

El estudio es de carácter teórico, analiza los conceptos de educación y formación económica social. Para la comprensión de tales objetos teóricos, se tomó de base los postulados del Materialismo histórico, y la Pedagogía crítica. La metodología utilizada, sigue las principales directrices del enfoque cualitativo, porque despliega una “acción indagatoria [...] y de interpretación” (Hernández et al., 2014, p. 7).

Tiene un nivel de profundidad descriptivo, porque caracteriza los conceptos y establece a breves rasgos ciertas correlaciones. Se utilizó el método bibliográfico para obtener información de fuentes no vivas, como documentos. Se aplicó el muestreo probabilístico intencional, basado en fuentes documentales primarias que constan de artículos científicos, libros, fuentes oficiales, informes técnicos, entre otros.

3. Revisión de la literatura

El concepto de educación ha sido definido de varias maneras y, las múltiples conceptualizaciones pueden ser asociadas bajo diversos criterios. En este trabajo, concebimos a la educación como un proceso político, intencional y situado. En este sentido, Paulo Freire menciona que:

En primer lugar, la educación, sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o en la alfabetización de adultos, es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa. La educación tiene naturaleza política en todo el mundo (Freire, 1990, pp. 184-185).

Siguiendo la línea argumentativa de Freire, la educación como acto político, despliega intencionalmente un conjunto de acciones destinadas a transferir saberes, conocimientos, destrezas, habilidades, tomando en consideración que el “conocimiento no es un objeto que



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social” (Gallardo y Camacho, 2008, p. 51). De esta manera, la educación es un acto político intencional que permite al sujeto, la vinculación, reconocimiento e interiorización de los elementos del sitio donde desarrolla su vida. Así, la educación como un proceso político complejo, que atraviesa las diversas áreas y actividades que constituyen la vida en sociedad, puede presentarse en tres grandes modalidades: formal, informal y, no formal. La educación formal es la enseñanza-aprendizaje organizada, regulada y controlada por el Estado a través del currículo educativo que se convierte en instrumento para “la creación y recreación del monopolio ideológico de las clases dominantes y segmentos de clase” (Apple, 1997, p. 34). Entonces, la educación formal es una educación reproductora, porque asegura “la continuidad cultural, transmitiendo los valores y las realizaciones del pasado y del presente” (Marenales, 2013, p. 4). Durante este trabajo, con el concepto de educación, nos referimos exclusivamente a la educación formal.

Para la Pedagogía crítica, la educación puede ser observada en doble perspectiva; como liberadora o bancaria. La educación bancaria es un proceso que tiene por objetivo la alienación de los grupos dominados, por medio de la adhesión de éstos, a “la cultura dominante, elaborada a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones” (Freire, 1990, p. 17). Por otra parte, la educación liberadora o también conocida como educación problematizadora, pretende que “los oprimidos vayan descubriendo el mundo de la opresión” (Freire, 1970, p. 35) y “los comprometa cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta, objetiva” (Freire, 1970, p. 20).

La educación formal por antonomasia es una educación bancaria, porque se convierte en mecanismo que garantiza la cohesión y articulación social por medios no violentos. El proceso educativo desplegado para consensuar los múltiples fenómenos sociales no es mecánico ni fácil. Por el contrario, es un proceso dinámico y conflictivo, porque existen otras formas de concebir la educación que no se alinean con la educación formal, sino que la cuestionan, rebaten y, proponen alternativas, como el caso de la educación liberadora. Por esa razón, podemos indicar que dentro de la educación existe una lucha de clases, específicamente una lucha política y de ideas, expresada en proyectos educativos, prácticas profesionales y, modelos pedagógicos. La educación, sea formal o problematizadora se manifiesta en la sociedad, trasciende todos sus espacios. Entonces, resulta necesario preguntarnos ¿qué es la sociedad?, ¿cómo está conformada? y, ¿cómo se relacionan educación y sociedad?

Haciendo un recorrido por la literatura marxista, la sociedad es una realidad compleja donde se manifiestan contradicciones entre seres humanos-naturaleza y, entre clases sociales. Para el Materialismo histórico, en sentido abstracto, el modo de producción está conformado por la “unidad de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, conjuntamente con la superestructura” (Nikitin, 1959, p. 4). Sin embargo, en el mundo real no hay modos de producción puros, sino formaciones sociales que combinan varios modos de producción, donde uno se impone sobre los otros. Con el concepto formación económica social, se “denomina sistemas sociales concretos con diferentes extensiones en el tiempo y en el espacio” (Küttler, 2014, p. 156).

La formación económica social está constituida por una infraestructura económica y una superestructura con dos instancias: jurídico-política e ideológica. Dentro de la formación económica social, los seres humanos se organizan para producir los bienes materiales y determinadas formas de conciencia social, que garanticen la supervivencia y la vida en sociedad. Toda formación económica social, es una sociedad y, por lo tanto, son conceptos



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

sutilmente similares, dentro del Materialismo histórico. Entonces, en el presente trabajo serán utilizados como categorías equivalentes.

La infraestructura económica de la sociedad está constituida por: 1) las fuerzas productivas y, 2) las relaciones sociales de producción. Por fuerzas productivas se designa “a la capacidad que los hombres poseen en determinado momento para obtener cierta productividad, con ayuda de sus conocimientos y técnicas, máquinas” (Cueva, 2004, p. 10). A su vez, las fuerzas productivas se constituyen de los medios de producción y, la fuerza de trabajo.

Por medios de producción, entendemos el “conjunto de objetos y medios de trabajo utilizados en el proceso de la producción material” (Rosental y Iudin, 1946, p. 309). La fuerza de trabajo es “el conjunto de las facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad, en la personalidad viva de un ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso” (Marx, 1975, p. 203) y en la actual formación económica social, se convierte en otra mercancía que se puede comprar y vender en el mercado, con la particularidad de que es, la única mercancía con capacidad de crear otras mercancías.

El otro factor de la infraestructura económica, son las relaciones sociales de producción, que se asocia a las formas de relación que establecen los seres humanos entre sí, durante “el proceso de la producción, el cambio y la distribución de los bienes materiales” (Nikitin, 1959, p. 2). Históricamente, las relaciones sociales pueden ser de ayuda mutua o explotación. En las sociedades divididas en clases, las relaciones sociales de producción son de explotación. En el escenario actual, las relaciones sociales de explotación se manifiestan de forma exclusiva, pero no solo, en la explotación que hace el propietario de los medios de producción —capital, fábricas, tierra, herramientas— sobre el trabajador, que vende su fuerza de trabajo.

En síntesis, la infraestructura económica es la base objetiva de la formación económica social, que permite garantizar la “producción y reproducción de las condiciones materiales para la vida en sociedad” (Küttler, 2014, p. 157).

El otro elemento que constituye la formación económica social, es la superestructura. Esta se compone de una instancia jurídico-política y, de una instancia ideológica. En la superestructura jurídico-política está el Estado, el derecho y otros aparatos (represivos, no represivos, burocráticos). En la superestructura ideológica están las ideas, imágenes, representaciones y, en general, todas las formas de conciencia humana, pero principalmente, aquellas que son “necesarias a determinada estructura” (Gramsci, 1971, p. 56). La relación que se da entre la infraestructura económica y las dos instancias de la superestructura no es unilateral ni mecánica, por el contrario, es compleja y dinámica.

Althusser sistematiza las formas de articulación entre infraestructura y superestructura, planteando que: “1) existe una 'autonomía relativa' de la superestructura con respecto a la base; 2) existe una 'reacción' de la superestructura sobre la base” (Althusser, 1988, p. 5).

En este sentido, la infraestructura económica y las dos instancias de la superestructura tienen autonomía relativa entre ellas, pero en última instancia la infraestructura económica, determina sobre la superestructura. No obstante, la articulación de ambas recrea las condiciones objetivas y crea las condiciones subjetivas para la reproducción del modo de producción. Por lo tanto, a partir de los conceptos analizados, cabe hacernos las siguientes interrogantes ¿Cómo se relaciona la educación y la infraestructura económica? ¿Cómo se relaciona la educación y la superestructura jurídico-política? y, ¿cómo se relaciona la educación y superestructura ideológica?



Antes de responder a las interrogantes mencionadas, es necesario dejar expuesto que la educación tiene un margen de acción sobre la sociedad. Solo puede actuar dentro de las demarcaciones de la formación social, ya que ésta “establece límites dentro de los cuales puede variar alguna otra estructura o proceso, fijando además las probabilidades de las estructuras o procesos específicos posibles dentro de esos límites” (Wright, 1983, p. 8).

Por lo tanto, bajo esta explicación resulta teóricamente erróneo, pensar que la educación es un remedio para todos los males de la sociedad o peor aún, afirmar que la educación por sí sola puede cambiar la realidad de una sociedad. En este contexto, es muy acertada la explicación de Paulo Freire, al decir que “[l]a educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán al mundo” (Freire, 1970, p. 43).

4. Resultados y discusión

La sociedad —en sentido abstracto— está formada por la infraestructura económica y la superestructura jurídico-política e ideológica, donde ambas establecen relaciones que gozan de relativa autonomía, aunque en última instancia la infraestructura económica determina sobre las otras. Conceptualmente, la educación es parte de la instancia jurídico-política y, se vincula con la formación económica social, estableciendo distintas maneras de relación con la infraestructura económica y con las dos instancias de la superestructura.

4.1. Educación e infraestructura económica

La relación entre educación e infraestructura económica de manera general ha sido analizada haciendo uso de dos perspectivas o tradiciones, que más que contradictorias, son complementarias entre sí. La primera perspectiva plantea que existe:

una correspondencia, elemento a elemento, entre conciencia social y, por ejemplo, modo de producción. En este caso nuestros conceptos sociales están totalmente prefigurados a partir de una serie de preexistente de condiciones económicas que controlan la actividad cultural, incluyendo todo lo que se da en la escuela (Apple, 2008, p. 14).

La segunda tradición, sostiene que la educación y la infraestructura económica son:

complejo nexo de relaciones que, en su momento final, están económicamente enraizadas, las cuales ejercen presiones y ponen límites a la práctica cultural, incluyendo a la escuela. En este sentido, la esfera cultural no es un «mero reflejo» de las prácticas económicas (Apple, 2008, p. 15).

Entre ambas perspectivas para abordar la relación planteada, existen sutiles diferencias que pueden acarrear discrepancias al momento de situar y describir hipotéticamente las manifestaciones y fines de la relación. De esta manera, la primera tradición corresponde a lo que Gramsci ha señalado como “determinismo economicista” el cual ocasionaría el establecimiento de una relación mecánica entre educación e infraestructura económica, trayendo la negación y reducción teórica de las posibilidades de acción que la educación tiene en el mundo real. Por lo que se reduce la educación y la escuela a un simple proceso y espacio donde mecánicamente se reflejan las condiciones de la instancia económica de la sociedad.

En este apartado, entendemos la relación entre educación e infraestructura económica, desde la segunda tradición expuesta. Es decir, como un complejo nexo de relaciones donde cada concepto goza de autonomía, pero al mismo tiempo está limitado, solo en última instancia por el modo de producción.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

La educación formal se vincula con la infraestructura económica, a través de la escuela —por escuela designamos a todas las instituciones de enseñanza formal—, para asegurar las condiciones de reproducción del modo de producción, que consiste en reproducir las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, que objetivamente ya están configuradas. Por lo tanto, es necesario describir las relaciones entre: educación y fuerzas productivas y; educación y relaciones sociales de producción.

La educación, a través de los actores (profesores, burócratas, estudiantes, familia) e instrumentos (leyes, prácticas pedagógicas, currículo) que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, operan bajo la lógica de la producción y acumulación. Así, la educación pasa a ser un proceso “formativo funcional” que responde a los intereses y necesidades de los propietarios de los medios de producción, que requieren con el menor tiempo e inversión posible, a trabajadores mejor capacitados, con conocimientos especializados. Bajo esta lógica, la educación formal, ha venido a reemplazar a la capacitación laboral y, la escuela ha despojado a las fábricas, como los espacios donde se califica la fuerza de trabajo.

Desde una posición funcionalista, la educación escolarizada tiene por objetivo fundamental la “formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo” (Fernández, 1995, p. 28). Sin embargo, la tesis funcionalista de la educación ha sido puesta en cuestionamiento, a través de dos argumentos, que son: 1) la facilitación del proceso de producción, y; 2) la diversificación del trabajo.

Respecto al primer argumento, en las últimas décadas, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la industria, ha provocado un desarrollo impresionante de los medios de producción, generando la simplificación y la aceleración del proceso de producción e, incidiendo sustancialmente en las formas de relación humana en el trabajo. Siguiendo este argumento, el trabajo destinado a operar máquinas no se ha vuelto más complejo, todo lo contrario, se ha facilitado, por lo que los obreros no requerirían de conocimientos especializados para su inserción en la esfera de la producción. No obstante, la simplificación del trabajo obrero por medio de máquinas no ha significado la facilitación en el proceso de la producción, el cambio y la distribución de los bienes materiales a nivel local, regional y mundial.

Respecto al argumento de la diversificación del trabajo, que cuestiona la tesis de la educación funcionalista. Este razonamiento plantea que el desarrollo de las fuerzas productivas expresado en la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha provocado que se acelere la modernización de los medios de producción, generando la creación de necesidades laborales más heterogéneas. Siguiendo la línea argumentativa, los nuevos puestos de trabajo, cada día exigen diversidad de capacidades, conocimientos y saberes, pero la educación formal no logra satisfacerlos, porque es extremadamente homogénea. Esto se traduce en que la educación no garantiza trabajo y lo aprendido en las escuelas, no se aplica en el proceso de producción, generando millones de jóvenes en el mundo que no son contratados bajo el argumento de “falta de saberes específicos para el puesto de trabajo”. Por ejemplo, en un estudio reciente, se entrevistó a seiscientos (600) jefes de Talento Humano de las empresas más importantes domiciliadas en Estados Unidos de América; más de la mitad de los responsables de Talento Humano, concluyó que “no creen que la universidad prepare a los estudiantes para el trabajo” (Shimshock, 2018, párr. 2). Por lo tanto, la educación no siempre forma al estudiante para su incorporación al trabajo.

De los dos argumentos expuestos se podría identificar contradicciones. Por un lado, se afirma que los obreros no requieren conocimientos especializados y, por otra parte, se



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

sostiene que los obreros sí requieren cierto tipo de conocimientos. Para sortear esta contradicción, es necesario indicar que; toda la educación formal es regulada y controlada por el Estado, pero en función de las necesidades y niveles de desarrollo de las fuerzas productivas como el “crecimiento tecnológico, lo cual nos ha conducido no solo al rápido crecimiento de la educación superior en la década de los 60, sino también a un énfasis continuado en la educación técnica y empresarial” (Apple, 2008, p. 32). Por lo tanto, la educación formal no es completamente homogénea, porque dentro de la misma, hay diferencias en las formas, niveles y contenidos a enseñar. Al momento de diversificar la escuela y los contenidos a enseñar, no solo se consideran las necesidades de las fuerzas productivas. También se consideran las situaciones de las relaciones sociales de producción. En este sentido, no todas las instituciones de enseñanza escolarizada acogen a estudiantes provenientes de una misma situación socioeconómica y, mucho menos que en tales instituciones, se enseñe los mismos contenidos —a pesar de que el currículo educativo unifica contenidos—. Por lo tanto, hay diversas escuelas, algunas dirigidas a cierto tipo de estudiantes, en función de su situación socioeconómica y de las necesidades de la industria.

De esta forma, la escuela para los hijos provenientes de los sectores propietarios de grandes medios de producción y capitales es diferente a la escuela donde asisten los hijos de los obreros y sectores de la pequeña burguesía. Bajo estas características, se diversifican las experiencias educativas y los contenidos a enseñar. En un lugar se enseñan cuestiones técnicas, en otras escuelas, conocimientos destinados a la gerencia. Asimismo, en unos espacios se investiga en función de solventar problemas sociales, en otros lugares se investiga para potenciar la industria y, en otros espacios, simplemente no se investiga.

Por lo tanto, a manera de hipótesis, la educación se relaciona con las fuerzas productivas a través de un proceso socializador que se concreta y materializa en las instituciones de enseñanza escolarizada para:

1. Calificar la fuerza de trabajo del proletariado, a través de la enseñanza de habilidades —saber hacer— para ocupar los puestos de trabajo, que requieren mayor desgaste físico y menor conocimiento especializado.
2. “[A]yudar en último término en la producción del conocimiento técnico-administrativo preciso entre otras cosas para expandir mercados, controlar la producción, el trabajo, las personas” (Apple, 1997, p. 37).
3. Comprometerse en la investigación necesaria y la producción de conocimiento al servicio de la industria y los capitales, para recrear la producción, intercambio y, circulación de bienes —mercancías—.

Las relaciones sociales de producción en las sociedades divididas en clases son de explotación. No obstante, el desarrollo del neoliberalismo “como una forma de mutación del capitalismo, que convierte al trabajador en empresario” (Han, 2014, p. 9) ha reconfigurado las formas de explotación en las relaciones sociales de producción. Por lo que, la explotación que hace el patrono al trabajador en la fábrica ya no es la única. La coacción y la limitación a la autonomía de la voluntad ya no son las únicas formas de ejercer el poder en las relaciones.

Por el contrario, junto a estas formas de explotación, conviven otras. La pauperización de la situación laboral hace que el trabajador se convierte en “emprendedor” y con esto “hoy cada uno es un trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa. Cada uno es amo y esclavo en una persona” (Han, 2014, p. 9). Así, las nuevas técnicas de explotación exigen que el análisis de la educación y las relaciones de producción aborden las nuevas técnicas de (auto)explotación. Pero en este trabajo no pondremos nuestra atención en lo mencionado,



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

sino exclusivamente en la explotación que hace el propietario de los medios de producción al trabajador.

La relación entre educación formal y las relaciones sociales de producción de la infraestructura económica, serán explicadas desde el enfoque de correspondencia, cuya tesis central plantea; “lo que vincula a la escuela con el mundo del trabajo no es fundamentalmente el aprendizaje cognitivo, sino el no cognitivo” (Fernández, 1995, p. 31). Si bien es arbitrario dividir el aprendizaje de esta manera, nos resulta pertinente solo por cuestiones explicativas.

Por aprendizaje cognitivo, se interiorizan todos los conocimientos, saberes y, destrezas que dan aptitud —califican la fuerza de trabajo— al trabajador. Por el aprendizaje, llamado “no cognitivo” se adquieren “las disposiciones psíquicas y la capacidad de integrarse de manera no conflictiva en un tipo u otro de relaciones laborales” (Fernández, 1995, p. 31). Es decir, que, a través de la enseñanza, se incorporan las actitudes que hacen posible iniciar y mantener adecuadas relaciones sociales de producción.

A través de la enseñanza formal, que tiene como rasgos principales el autoritarismo, la homogenización de los estudiantes, la relación pasiva-vertical y, la aplicación del positivismo en las ciencias se tiende a encontrar justificaciones que se orientan a la naturalización de situaciones que han sido construidas socialmente. De manera general, se legitima la explotación entre seres humanos, se naturaliza el problema de las clases sociales y la distribución inequitativa de la riqueza, la división del trabajo, la división salarial en razón de múltiples distinciones, como: trabajo manual e intelectual, sexo y edad.

En conclusión, a través de la educación escolarizada se pone en juego un conjunto de representaciones mentales que termina incorporando el individuo, las cuales contienen las “reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, 1988, p. 3) para naturalizar la explotación en las relaciones sociales de producción. Entonces, a través de la educación se genera consenso sobre ciertos tópicos, orientados a sostener y reproducir las relaciones sociales de producción, basadas en la explotación. Sobre la incorporación de representaciones mentales a través de la educación, por medio de la escuela, lo analizaremos en la parte correspondiente a educación y superestructura ideológica.

4.2. Educación y superestructura jurídico-política

Dentro de la literatura marxista, “es posible identificar al menos [...] tres concepciones de la teoría [...] del Estado” (Cisneros, 2014, p. 192). Las tres concepciones son: instrumental, particular y negativa. La noción instrumental, altamente abstracta y generalizadora, sostiene que todo Estado es un “instrumento para la opresión de una clase por otra” (Lenin, 1997, p. 8). Por otra parte, la noción particular, define el Estado capitalista, como “el Consejo de administración que rige los intereses colectivos de la clase burguesa” (Marx y Engels, 1948, p. 12).

La superestructura jurídico-política comprende esencialmente –no exclusivamente– el Estado, gobierno y, derecho. El Estado como ente ficticio, contiene a todas las instituciones que forman la superestructura jurídica-política, tales como: escuelas, tribunales de justicia, cárceles, instituciones militares-policiales, burocracia. En términos de Althusser, aquí concurren los aparatos ideológicos, represivos y administrativos del Estado. La educación, es parte de la superestructura jurídico-política y, se relaciona con el Estado y el Derecho de manera directa y dinámica.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

El Estado más allá de legitimar y legalizar la explotación económica y la hegemonía cultural de una clase social sobre otra, tiene como tarea fundamental educar a la masa para sintonizarlos con las necesidades que requiere la infraestructura económica. La educación como conjunto de actos intencionales, se ejerce a través de varias instituciones, combinando factores coercitivos y consensuales, pero con un mismo objetivo; crear y recrear las reglas, técnicas y mecanismos que permiten la convivencia en sociedad y la reproducción del modo de producción.

El Estado, también educa a las masas porque de esta manera, garantiza su propia existencia y predominio. Siguiendo esta línea argumentativa, Gramsci sostiene, que:

Todo Estado es ético en la medida en que una de sus más importantes funciones es la de elevar a la gran población a un determinado nivel cultural y moral, nivel que corresponde a la necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas y a los intereses de las clases dominantes. La escuela como función educativa positiva, y de los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero tienden al mismo fin muchas iniciativas y actividades pretendidamente privadas, que forma el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes (Gramsci, 1987, p. 23).

El Estado necesita capacitar a las masas, bajo las necesidades que requieren las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción y, esto es posible a través de la función educativa que el propio Estado hace por medio de la enseñanza escolarizada. El Estado al educar a las masas garantiza las condiciones políticas que afirman su existencia y supremacía.

No obstante, para que el Estado pueda responder a las necesidades de la Infraestructura económica, debe operar de manera conjunta con el otro elemento de la superestructura jurídico-política, que es el Derecho. El concepto derecho trae dificultad para ser definido, debido a la diversidad de enfoques y a las propias ambigüedades y vaguedades en el término. Desde el marxismo, los seres humanos en el proceso de producción de bienes siempre han establecido relaciones entre sí, y estas relaciones han estado reguladas de alguna manera, pero solo en determinadas sociedades “la reglamentación de las relaciones sociales en determinadas condiciones asume carácter jurídico” (Pasukanis, 1976, p. 65). De esta manera, el “derecho moderno” producido desde el Estado-nación, es el conjunto de disposiciones legales que tienen por objeto la regulación de las relaciones sociales de producción, las relaciones de propiedad sobre los medios de producción, y el proceso de producción, distribución e intercambio de bienes. Desde la tradición idealista neokantiana —para Pasukanis, toda Teoría General del Derecho de Occidente, se levanta sobre postulados idealistas neokantianos— el derecho es un conjunto de prescripciones que tienen por finalidad “regular la conducta humana” (Nino, 2003, p. 2) a través de dos elementos: la autoridad y la coacción.

Si bien, las concepciones materialistas e idealistas del derecho tienen más puntos de divergencia antes que de convergencia, ambas perspectivas dan al derecho un carácter coactivo, represivo y limitador de la autonomía de la voluntad para asegurar la vida en sociedad. Por lo tanto, la “relación jurídica no presupone <<por naturaleza>> una situación de paz [...] Derecho y arbitrio, esos dos conceptos aparentemente opuestos, están unidos en realidad muy estrechamente” (Pasukanis, 1976, p. 115). En síntesis, el Estado a través del derecho “asegura por la fuerza (sea o no física) las condiciones políticas de reproducción de las relaciones de producción” (Althusser, 1988, p. 12).



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

Para que el derecho pueda regular y asegurar las relaciones sociales de producción y, en suma, hacer posible la “vida en sociedad” requiere de “instituciones sociales creadas para la defensa o protección de determinados intereses, legítimos o ilegítimos” (Muñoz-Conde, 1999, p. 30) que maniobran a través de la coacción. Pero, cuando las personas cometen acciones contrarias a los intereses legítimos o ilegítimos que son resguardados por las instituciones de control social y el derecho, este último opera de manera represiva y violenta a través de las agencias estatales, como: las cortes de justicia, la policía, las cárceles y, otras instituciones.

Sin embargo, este tipo de violencia institucionalizada por el Estado, y legalizada por el derecho, es una violencia de última ratio y, no puede ser accionada de manera permanente por las imposibilidades fácticas de los Estados y los costes sociales. El Estado no puede solucionar todos los conflictos sociales a través del poder violento, necesita otras formas de ejercitar el poder para alcanzar los mismos fines. Para no llegar a este punto, es necesario hacer de los individuos, personas sujetadas por el derecho, en el sentido de que éstos se vean motivados por las normas jurídicas para que sean observadas al momento de actuar.

El derecho no sujeta por sí solo a las personas y, aún menos cuando los órganos estatales que intervienen en la producción jurídica no gozan de legitimidad. En este caso se necesita de la coacción y la violencia, pero como ya habíamos indicado, el Estado y el derecho no pueden resolver todos los fenómenos por la fuerza. Para que el individuo respete las reglas que aseguran las relaciones sociales de producción, sin recurrir al uso de medios violentos, se requiere de la acción conjunta de otras instituciones, como la escuela y la educación; para que, ratifiquen “ideológicamente” la autoridad del derecho sobre las personas independientemente del contenido de sus leyes, o de la legitimidad de los órganos que los producen o aplican.

Por lo tanto, la educación formal se interrelaciona con el derecho, a través de la formación de ciudadanos. Así, se abona en la conversión de individuos, a personas sujetadas por el derecho y vinculadas con el Estado. Para obtener este resultado, la escuela se organiza de manera vertical y autoritaria, donde convergen “tres líneas distintas de autoridad: el profesor y el maestro representan a la sociedad, al grupo adulto y al saber, mientras que el alumno y el estudiante ocupan el lugar del individuo, el no adulto y el que no sabe” (Fernández, 1995, p. 37).

Bajo esta forma de organización educativa, no solo se garantiza que el niño obedezca al adulto, por ser adulto, el alumno obedezca al maestro, por ser maestro, el obrero obedezca al empleador, por ser empleador, se cumpla voluntariamente las leyes, por ser promulgadas por el parlamento, sino que en esencia se garantiza la asimilación forzosa del principio de autoridad, que no es más que la expresión del dualismo social entre clase dominante y clase dominada, que trasciende y se expresa en las más diversas relaciones sociales, que a su vez, están garantizadas por el derecho y las instituciones de control social estatal.

A manera hipótesis, la educación contribuye en el proceso de conversión de individuos, a personas sujetadas por el derecho, a través de un proceso socializador, donde el sujeto de derecho asimila la autoridad y supremacía de la producción jurídica estatal; para que los individuos, reconozcan, incorporen y acaten el contenido de las disposiciones normativas, de manera voluntaria y sin recurrir a medios violentos. De esta forma, el Estado y el derecho aseguran las condiciones político-jurídicas que garanticen la reproducción del modo de producción.



4.3. Educación y superestructura ideológica

Sin desconocer la multiplicidad de definiciones del concepto ideología y, la falta de consenso sobre el mismo, dentro del presente apartado tomaremos de base las contribuciones teóricas de Antonio Gramsci, Louis Althusser, y Michael Apple para comprender la relación entre superestructura ideológica y educación.

La superestructura ideológica puede ser definida como la instancia donde están las “distintas ideologías, religiosa, moral, jurídica, política, etcétera” (Althusser, 1988, p. 4). Por ideología entendemos el “sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social” (Althusser, 1988, p. 16). Al respecto, Gramsci distingue dos tipos de ideologías presentes en la superestructura, que son: las ideologías históricamente orgánicas que “‘organizan’ las masas humanas, forman el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan” (Gramsci, 1971, p. 56) y las ideologías arbitrarias que “no crean más que ‘movimientos’ individuales, polémicas” (Gramsci, 1987, p. 57).

Las formas de relación entre ideología y seres humanos, se puede explicar a través de dos tesis; la subjetiva y objetiva. La tesis subjetiva sostiene que la ideología permite que los seres humanos, representen imaginariamente sus condiciones materiales de vida. Mientras que la tesis objetiva, plantea que el individuo se comporta, actúa y se limita bajo ciertas reglas que provienen de la ideología que “libremente” adoptó. Desde la tesis objetiva, podemos decir que las ideologías hacen del individuo “libre” una persona sujeta por las ideologías dominantes. Cuando las ideologías logran sujetar a la mayoría de las personas, estas alcanzan el grado de hegemonía.

La hegemonía ideológica no es una situación que se produce de manera aislada en la instancia ideológica, ni que se mantenga inmóvil en esta. Por el contrario, se concreta y “actúa «saturando» nuestra misma conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte [...] en el único mundo” (Apple, 2008, pp. 15-16). Desde esta perspectiva, es necesario describir el papel de la educación para que ciertas ideologías alcancen hegemonía.

La educación es parte de la superestructura jurídico-política, entonces, la relación entre educación y superestructura ideológica está contenida en la articulación total de la superestructura. En este sentido, el Estado viene a ser un instrumento que “viabiliza y coordina” la correlación de las dos instancias de la superestructura, ya que es el ente que ejerce rectoría, coordinación, planificación y evaluación de la educación formal, sea pública o privada. La relación entre educación e ideologías se viabiliza por medio del currículo educativo. Todo currículo, sea oficial u oculto, tiene un contenido ideológico y, a través de estos contenidos, las escuelas se organizan y actúan como aparatos ideológicos.

Por aparatos ideológicos, indicamos el conjunto de instituciones como la escuela, iglesia, medios de comunicación, familia, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, movimientos sociales que “funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica” (Althusser, 1988, p. 10). La escuela dentro de la formación social capitalista, es el aparato ideológico por excelencia. No solo permite que ciertas ideologías alcancen hegemonía, sino que también reduce en su máxima expresión a otras ideologías.

Así, la escuela como aparato ideológico, es una institución que por antonomasia reproduce conocimientos, dejando pocas aberturas para el cuestionamiento o recreación de esos



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

mismos conocimientos. De esta manera, la “escuela enseña un currículo oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad” (Apple, 2008, p. 63). Por lo que, la planificación y control de lo que se enseña y cómo se trasfiere en las instituciones escolarizadas es “un elemento decisivo para la mejora de la dominación ideológica que ejercen determinadas clases” (Apple, 2008, p. 42).

Por lo tanto, a través de los aparatos ideológicos del Estado, actúa la instancia ideológica para convertir a la ideología de la clase dominante, en la ideología hegemónica socialmente y; para que el individuo esté sujetado por las ideas hegemónicas. De igual modo, la escuela como aparato ideológico fundamental, se convierte en el medio que asegura “armonía (a veces estridente) entre el aparato represivo de Estado y los aparatos ideológicos de Estado” (Althusser, 1988, p. 12). De esta forma, la escuela recepta las ideas, representaciones, y manifestaciones procedentes de la instancia ideológica, los materializa en el currículo educativo y, bajo las directrices contenidas en este último, organiza, distribuye y reproduce las ideas que serán transferidas a través de la educación a los actores que participan en el proceso educativo.

Sin embargo, la educación como un conjunto de actos intencionales destinados a crear experiencias culturales, ideológicas, políticas, no solo se presenta en la escuela. Al contrario, atraviesa en menor o mayor medida el resto de los aparatos del Estado. De esta forma, las instituciones de enseñanza escolarizada vienen a cumplir la tarea de aprobar lo que el resto de los aparatos del Estado, deberán transferir cómo formas de conocimiento con presunción de validez social y universal. Por lo que, “la escuela no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como «conocimiento legítimo» el conocimiento que «todos debemos tener»—, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos” (Apple, 2008, p. 88). Asimismo, la escuela a través de la educación hace que los individuos se conviertan en personas sujetadas por la ideología dominante y bajo las premisas de esta ideología, interpretan la realidad y actúan sobre esta, bien sea para defenderla o cambiarla.

A manera de hipótesis, a través de los aparatos ideológicos del Estado, como la familia, escuela, partidos políticos... se crean procesos educativos situados y direccionados bajo la regulación del Estado, para crear y recrear las condiciones ideológicas, culturales y políticas que permitan la reproducción del modo de producción y, además, “socializa a las personas haciéndoles aceptar como legítimos los papeles limitados que en última instancia cumplen en la sociedad” (Apple, 2008, p. 49).

5. Conclusiones

La educación y las fuerzas productivas de la infraestructura económica establecen procesos enfocados a la aceleración de la calificación de la fuerza de trabajo y el desarrollo de los medios de producción. De esta manera, la educación destinada a ciertos sectores de la sociedad, como el proletariado, se orienta al “enseñar hacer” cuestiones técnicas para la producción, mientras que la educación dirigida a los hijos de los propietarios de los grandes medios de producción y capitales, es otra. En este proceso, ciertas escuelas vienen a reemplazar el lugar de trabajo como espacio preferente para calificar la fuerza de trabajo.

La educación y las relaciones sociales de producción de la infraestructura económica establecen procesos enfocados a la capacitación de los estudiantes para que: 1) respeten la división del trabajo en función de la técnica, edad y sexo y, 2) se integren de manera no conflictiva y mecánica en los procesos de producción. Con esto, las relaciones sociales de



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

producción basadas en la explotación se justifican como algo natural, cuando varias disciplinas científicas demuestran que han sido construidas socialmente.

La educación se relaciona con la superestructura jurídico-política a través de un conjunto de actividades educativas intencionadas a crear y recrear las condiciones políticas y legales —Estado de Derecho, democracia, ley— que garanticen y faciliten la reproducción del modo de producción. El Estado al educar a las masas, garantiza las condiciones políticas que afirman su existencia y supremacía como ente con capacidad para fijar las condiciones político-legales de las relaciones sociales de producción.

La educación se relaciona con la superestructura ideológica a través de los aparatos ideológicos del Estado —como la escuela, universidad, entre otros— formando una ligazón instrumental. Por lo tanto, la escuela como aparato ideológico del Estado a través del currículo oficial, recepta principalmente las ideologías hegemónicas, provenientes de la instancia ideológica. Posteriormente, por medio de la educación las desarrolla, reproduce y distribuye hacia todos los individuos para hacerlos sujetos dominados por las ideas hegemónicas.

En este sentido, la educación formal cumple una doble función: por un lado, une a los explotados a las ideas que justifican su explotación y, por otra parte, divide a los explotados que por momentos adquieren conciencia de su explotación y deciden proponer alternativas a su dominación.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

Bibliografía

- Ahmed, N., Marriott, A., Dabi, N., Lowthers, M., Lawson, M., y Mugehera, L. (2022). *Las desigualdades matan*. [Informe de OXFAM de 2022]. OXFAM Internacional. <https://bit.ly/35Aadoq9>
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. (Primera edición). Nueva Visión.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Editorial Paidós.
- . (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal S. A. <https://bit.ly/3raBMGZ>
- CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago. <https://bit.ly/3w5osGB>
- Cisneros, I. (2014). *Norberto Bobbio de la Razón de Estado al Gobierno Democrático* (Primera edición). Instituto Electoral y de Participación Ciudadana. <https://bit.ly/3Hho5fk>
- Cueva, A. (2004). *La Teoría Marxista. Categorías de base y problemas actuales*. Comisión Universitaria del PCMLE.
- Fernández, M. (1995). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Ediciones Pirámide, S.A. <https://bit.ly/3KTE5Go>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (Primera edición). Siglo XXI.
- . (1990). *La naturaleza política de la Educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.
- Gallardo, P., y Camacho, J. (2008). *Teorías del Aprendizaje y práctica docente*. Wanceulen Editorial Deportiva, S. L. <https://bit.ly/3gbXp3C>
- Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Nueva Visión.
- . (1987). *Educación y Sociedad* (Tercera edición). Editorial tarea.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (Primera edición digital). Herder Editorial S.L.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill. <https://bit.ly/3rbogTw>
- Küttler, W. (2014). Formación Social (Gesellschaftsformation). *Revista Internacional Marx Ahora*, (37), 156-169.
- Lenin, V. (1997). *El Estado y la Revolución* (Primera edición). Fundación Federico Engels. <https://bit.ly/3oaW0hX>
- Marenales, E. (2013). Tipos de educación (Formal, no formal e Informal). *Academia*, 1-9.
- Marx, C. (1975). *El Capital. Tomo I* (Primera edición en español). Siglo XXI. <https://bit.ly/3HhbHM4>
- Marx, C., y Engels, F. (1948). *Manifiesto Comunista* (Edición del centenario). Babel. <https://bit.ly/3INuAqn>



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>

- Muñoz-Conde, F. (1999). *Teoría General del Delito* (Segunda edición). Editorial Temis. <https://bit.ly/3g6uvlx>
- Nikitin, P. (1959). *Manual de economía política*. Editorial Alberto Crespo Encalada.
- Nino, C. (2003). *Introducción al análisis del derecho* (Segunda edición). Editorial Astrea.
- Pasukanis, E. (1976). *Teoría General del Derecho y Marxismo*. Labor Universitaria Monografías. <https://bit.ly/3uaG8Qs>
- Rosental, M., y Iudin, P. (1946). *Diccionario Filosófico Marxista*. Ediciones Pueblos Unidos. <https://bit.ly/3IPGUXi>
- Shimshock, R. (2018). STUDY: Half Of Employers Don't Think College Prepares Students For Work. *Daily Caller News Foundation*. <https://bit.ly/345RURr>
- UNESCO. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3L6LZLm>
- Wright, E. (1983). *Clase, crisis y Estado*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3o9yToc>



Autores

ALEX LUCIO-PAREDES obtuvo su título de Maestría en Educación para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). En la actualidad es estudiante de la Carrera de Derecho, en la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador).

LIZBETH PONCE-TITUAÑA obtuvo su título de Licenciada en Ciencias de la Educación mención Ciencias Sociales en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2019. Especialista Superior en Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), 2020. Obtuvo su título de Magister de Investigación en Educación, en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) en 2022.

Actualmente es becada por excelencia académica en la Maestría de Sociología Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales —FLACSO— (Ecuador) 2021.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 113-129, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3585>



REVISTA

CÁTEDRA

Gestión empresarial en el desarrollo de capacidades docentes que impulsen el emprendimiento sostenible

Business management in the development of teaching capacities that promote sustainable entrepreneurship

Cecilia Soledispa-Rodríguez

Universidad Cesar Vallejo, Piura, Perú

csoledisparo19@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8913-001X>

(Recibido: 17/03/2022; Aceptado: 27/03/2022; Versión final recibida: 15/05/2022)

Cita del artículo: Soledispa-Rodríguez, C. (2022) Gestión empresarial en el desarrollo de capacidades docentes que impulsen el emprendimiento sostenible. *Revista Cátedra*, 5(2), 130-142.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo demostrar en qué medida la aplicación del programa de gestión empresarial permitirá incrementar el emprendimiento sostenible en los docentes en Unidades Educativas de Guayaquil-Ecuador 2021. La problemática principal gira entorno al desconocimiento sobre la relación entre la gestión empresarial y el emprendimiento sostenido dado que no se lo ha estudiado longitudinalmente. El estudio observó cómo el emprendimiento sostenido incide en el proceso y la perdurabilidad de la confianza o la identificación de un estudiante con el docente, por tal razón, los hallazgos basados en la población encuestada podrían guiar sobre los recursos y estrategias educativas más efectivas para desarrollar y mantener la motivación y sostenibilidad en el emprendimiento. Los resultados más destacados revelaron que en el pretest del grupo experimental un 21.1% está en el nivel medio y un 78.9% en el nivel alto; para el grupo control el 29.8% se encuentra en el nivel medio y un 70.2% en el nivel alto; luego de la aplicación del programa el nivel de este grupo experimental aumentó al 100%. Se concluye que la eficacia del programa en el aspecto social es un ingrediente importante en el actual entorno de educación empresarial y contribuye significativamente al bienestar general de la sociedad.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 130-142, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3553>

Palabras clave

Creatividad, emprendimiento, empresarial, gestión, sostenido.

Abstract

The objective of this research is to demonstrate to what extent the application of the business management program will increase sustainable entrepreneurship among teachers in Educational Units of Guayaquil-Ecuador 2021. The main problem revolves around the lack of knowledge about the relationship between business management and sustainable entrepreneurship since it has not been studied longitudinally. The study observed how sustained entrepreneurship affects the process and the durability of a student's confidence or identification with the teacher; therefore, the findings based on the surveyed population could guide on the most effective resources and educational strategies to develop and maintain motivation and sustainability in entrepreneurship. The most outstanding results revealed that in the pretest of the experimental group 21.1% is in the medium level and 78.9% in the high level; for the control group 29.8% is in the medium level and 70.2% in the high level; after the application of the program the level of this experimental group increased to 100%. It is concluded that the effectiveness of the program in the social aspect is an important ingredient in the current business education environment and contributes significantly to the general welfare of society.

Keywords

Creativity, entrepreneurship, business, management, sustained.

1. Introducción

El emprendimiento es un fenómeno multifacético. En palabras simples, un emprendedor puede definirse según Miles (2019) como “una persona que establece y administra un negocio con fines de lucro y crecimiento” (p. 97), el emprendimiento es más que una mera creación de un negocio. Es crear una mentalidad ganadora entre los estudiantes a través de una educación adecuada siendo esta la necesidad del momento. En el siglo XXI, la educación empresarial ha sido reconocida como uno de los determinantes esenciales que podrían influir en las decisiones de carrera de los estudiantes. Introducir el concepto de compañía y los enfoques emprendedores en la educación media puede influir en la percepción sobre esta temática, así como en su conciencia sobre otras opciones de empleo. Este tipo de educación puede, por lo tanto, influir en el desempeño de los emprendedores al mejorar su rentabilidad, actitudes de emprendimiento sostenible y posibilidades de supervivencia. Además, también se ha reconocido la importancia de la misma para la economía, dado que garantiza un rápido crecimiento económico y un entorno positivo. Muchos países están reconociendo cada vez más el espíritu empresarial como un medio eficaz para crear puestos de trabajo; aumentar la productividad y la competitividad; y mejorar la calidad de vida y alcanzar los objetivos de la comunidad. Sin embargo, los formuladores de políticas y los educadores necesitan una comprensión profunda de los fines y objetivos diversos y alternativos de la educación emprendedora sostenible para tener éxito. El Ministerio de Educación del Ecuador a principios del siglo XXI habiendo reconocido la importancia de la formación empresarial ha dado instrucciones a todas las universidades/colegios del país para que introduzcan cursos de orientación sobre el espíritu empresarial con un emprendimiento sostenible.



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

En la actualidad, la sociedad ha buscado desarrollar su creatividad, la innovación, con el uso de las TIC en los emprendimientos sostenibles a través del correcto uso de la gestión administrativa. Al respecto, Mancilla y Amrós (2015) señala que:

Ejecutar emprendimientos para reactivar la economía en sus familias, haciéndose partícipes de sus habilidades y destrezas para tener la oportunidad de superarse y lograr estabilidad económica tanto a nivel general como en su entorno familiar, pero para dar inicio a esta fase (emprender) para tratar el tema de emprendimiento se debe conocerse ¿qué es esto? o ¿que indican los autores de textos de esta disciplina educativa? todo lo relacionado a esta asignatura académicamente hablando y comercialmente ejecutada, en relación con el emprendimiento sostenible y la gestión administrativa se van sumando al concepto que cada individuo es artífice en la formación de una nueva actual empresarial formando un ámbito laboral juicioso o no juicioso, es apreciado como un emprendedor (p. 23).

Con este punto de vista se entiende que los emprendedores están identificados como individuos que se ubican en procesos de empezar una actividad comercial, quienes son fundadores y administradores de un nuevo estilo de emprendimiento sostenible; pero en el Ecuador se ha visto las siguientes falencias que inciden en su nivel de credibilidad como son: el desconocimiento de los trámites tributarios, cómo registrarse en el Servicio de Rentas Internas, el pago de los impuestos de acuerdo a la actividad comercial que ejercen, los convenios comerciales que protegen a los jóvenes emprendedores para que estos sean sostenibles, las resoluciones establecidas con el gobierno y los emprendedores, la falta de fortalecimiento comercial entre otros emprendedores que producen lo mismo y poder exportar sus productos y/o conocimientos, crear canales comerciales en redes de internet como el comercio electrónico, fortalecer sus bases de clientes, agregar y valor diferente a sus productos, relacionarse y aprender a mejorar sus canales de distribución, abrir las puertas al mercado globalizado, cumplir con las normas comerciales e internacionales cuando se trate de un producto que sea elaborado a mano o específicamente de productos alimenticios en donde deben de cumplir diversos estándares de calidad. Esto ha impedido ampliar fronteras comerciales, ser competitivos y tener un emprendimiento sostenible en los actuales momentos. En tal razón, López et al. (2021) señalan que:

Muchos negocios salen al mercado sin importar la dimensión, tiempo o ubicación, ello conlleva a fortalecer las relaciones comerciales de estos jóvenes emprendedores que debido a la escases de trabajo en nuestro país, permite el crecimiento de comerciantes informales desde temprana edad, muchos de ellos fracasan otros logran su objetivo, y para esto queremos capacitarlos para que se vuelvan emprendedores sostenibles a través de los conocimientos que se les brinde con las orientaciones adecuadas de la gestión administrativa en el desarrollo del emprendimiento sostenible y así, afrontar grandes desafíos del cambio continuo en emprendedores capaces de lograr sus objetivos (p. 45).

Estas falencias antes expuestas también están presentes en el contexto donde se investiga, pues podemos observar cómo nuestros estudiantes que tienen iniciativas, por desconocimiento caen en incumplimiento de las normas tributarias y esto deriva en alejamiento en lo que podría ser un emprendimiento.



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

En cuanto al contenido y estructura del artículo, en la sección 2 se presenta los conceptos relacionados a la investigación. En la sección 3, se describe 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. En la sección 6, se describen las conclusiones pertinentes.

2. Conceptos relacionados

2.1 Gestión empresarial

Según Kayl et al. (2017) “es un método de formación de especialistas de la gestión empresarial. Esto asegura una alta efectividad de la administración y su sistematización. En la actualidad, para ocupar un puesto directivo, un especialista debe tener gestión empresarial” (p. 69). Mientras que para Chiavenato (2010) señala que:

La gestión empresarial es un estilo de gestión que maximiza una función objetiva, que expresa la satisfacción de los consumidores con respecto a los bienes de servicio, con una condición de restricción, que expresa los límites de su gasto en bienes de servicio (p. 125).

Por otro lado, Miles (2019) señala a la gestión empresarial “como un dominio particular del conocimiento, por ejemplo, a través de la enseñanza y el entrenamiento de los docentes, también requiere experiencia. Y puede verse como un conocimiento experto, es decir, un conocimiento probado basado en la experiencia” (p. 89). Para Stewart y Hocking (2019) “la gestión empresarial es un enfoque nuevo e innovador para el liderazgo y el emprendimiento que tiene como objetivo fomentar nuevas mentalidades que puedan adaptarse al cambio y desarrollar nuevos conjuntos de habilidades que puedan abordar los complejos desafíos actuales” (p. 73).

En otras palabras, la gestión empresarial según se entiende es un conjunto de actividades específicas que realiza un administrador o emprendedor. Su proceso está influenciado por su toma de decisiones intuitiva o cognitiva. Además, tiene la capacidad de manejarse de manera tradicional, dogmática o innovadora, lo que también depende en gran medida de su perfil de personalidad.

2.2 Emprendimiento Sostenible

Emprendimiento sostenible según Briceño et al. (2017) lo definen como:

Un proceso que permite mejorar el descubrimiento, la evaluación y exploración de oportunidades en el mercado comercial; cabe mencionar, que el termino emprendimiento se caracteriza por la adquisición de productos o servicios a un precio razonable en el mercado, también manifiesta que un emprendedor es una persona que rompe esquemas a través de la innovación en el desarrollo de un producto nuevo bajo la constancia y persistencia de sacar un producto bajo el enfoque innovador, observa una oportunidad en cada necesidad del entorno logrando un impacto significado en el mercado laboral (p. 125).

En este sentido, el emprendimiento sostenible representa el concepto de desarrollo. El desarrollo sostenible tiene como objetivo la protección de la naturaleza, el sustento de la vida y la sociedad en la exploración de oportunidades descubiertas para el nacimiento de



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

servicios con objetivos monetarios y no monetarios para las personas, la bolsa y la comunidad. El espíritu empresarial sostenible se mide por la innovación que se calcula por la investigación y el desarrollo para los cuales existen varios tipos de innovación, incluida la innovación disruptiva, la innovación autóctona. Del mismo modo, Ratten et al. (2019) exponen que:

El emprendimiento sostenible está sujeto a varias interpretaciones y es un concepto dinámico. En el pasado estaba relacionado principalmente con el medio ambiente, pero este se ha adaptado a una visión más holística de lo que significa cuidar a las generaciones futuras de diferentes maneras. El emprendimiento sostenible es un concepto que tiene un significado interdisciplinario. Esto lo convierte en un buen tema para estudiar debido a sus vínculos con disciplinas que incluyen antropología, economía, gestión empresarial, sociología y turismo (p. 12).

Según lo citado se puede decir que el espíritu empresarial sostenible es un campo novedoso en la investigación del espíritu empresarial. Se deriva del desarrollo sostenible/sustentable, cubre la necesidad actual sin complicar el abastecimiento de próximas generaciones. Además, el espíritu empresarial sostenible se considera como la orientación en la conservación del ambiente natural o social, el sustento de la vida y la sociedad en la exploración de oportunidades alcanzadas con el propósito de renacer productos, procesos y servicios próximos para lograr réditos monetarios en la que lo lucro se generaliza a fin de incluir beneficios económicos, y beneficios no económicos para los individuos, la economía y la sociedad.

3. Estudios relacionados

La investigación de Chen (2021) titulada *Gestión empresarial y sus efectos de posterior a la aplicación de un WebQuest a la educación tecnológica en la psicología del pensamiento crítico y la capacidad operativa de los estudiantes* tuvo como propósito estudiar y describir la correlación que existe entre la enseñanza de la gestión empresarial y la aplicación de herramientas tecnológicas en beneficio de los estudiantes. La introducción de la enseñanza-aprendizaje apoyados en línea en la formación requieren un mejor juicio de cómo los estudiantes experimentan el apoyo en línea (muchos de los cuales encuentran esta tecnología por primera vez en la secundaria). En el aspecto metodológico se utilizó el enfoque mixto; además, se incorporó un componente cualitativo que se basó en los principios de la fenomenología. De 156 estudiantes matriculados en un módulo de educación en gestión empresarial que es parte de un régimen de estudios de Licenciatura en Educación se seleccionaron 15 participantes mediante muestreo aleatorio. Luego se llevó a cabo una investigación cuantitativa exploratoria secuencial para probar los hallazgos cualitativos. Las fuentes de datos cualitativos incluyeron diarios de reflexión personal, discusiones de grupos focales y entrevistas individuales. Los datos cuantitativos se generaron a partir de cuestionarios administrados a los encuestados. En los hallazgos principales los participantes indicaron que el foro de discusión en línea les ofreció un contexto para el aprendizaje a través de la interacción social en formas cualitativamente diferentes, y esto ofrece información sobre cómo las naciones en desarrollo podrían abordar la necesidad de involucrarse con las prácticas pedagógicas en el espacio en línea.

La investigación de Raza (2019) titulada *Evaluación de la eficacia del programa de educación de Gestión empresarial* tuvo como propósito evaluar la efectividad del programa de Maestría en Educación Empresarial (MBE) del Departamento de Gestión Empresarial en términos de



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

su enfoque en la enseñanza empresarial y las competencias de gestión empresarial de sus graduados. Para la metodología se empleó una encuesta-cuestionario junto con la técnica de análisis de documentos a fin de recopilar la información del 80% de los estudiantes del último semestre (tomados sistemáticamente) y del 80% de los graduados de dos lotes de exalumnos y sus tutores inmediatos como empleadores (tomados intencionalmente) tanto para la enseñanza empresarial como para los dominios de gestión empresarial. Se emplearon estadísticas descriptivas e inferenciales para calcular y comparar el nivel de efectividad del programa MBE según lo perciben los encuestados. El nivel de eficacia general del programa se situó en el 82.2% según la calificación de los estudiantes del último semestre, el 86.4% según la calificación de los exalumnos, el 90.6% según la calificación de los empleadores en el ámbito de la gestión empresarial y el 90.4% según la calificación de los empleadores en el campo de la enseñanza empresarial.

En la investigación de Ruidías (2020) en su tesis doctoral titulada *Programa Educativo de Innovación y emprendimiento para elevar el liderazgo en estudiantes* se planteó como propósito elevar la incidencia de un Programa Educativo de Innovación y emprendimiento desarrolla el liderazgo en los alumnos de dicha institución educativa. El tipo de investigación fue básica y se aplicó un diseño propositivo existente al modelo dominante (DIAC). Además, la muestra aplicada se realizó a 206 alumnos de los que 103 se consideraron para el grupo experimental y 103 para el grupo de control, dando el valor de .05 de significancia. El programa que aplicó a la institución fue educativo en el campo de la innovación y emprendimiento en donde se desarrolló un gran liderazgo por parte de los estudiantes, se pudo evidenciar que no existió alteraciones en la imaginación del primer grupo control. Los autores concluyen indicando que posterior a la ejecución del programa educativo de innovación y emprendimiento para desarrollar el liderazgo en alumnos fueron muy alto con los siguientes porcentajes 74%, 70%, 80% y 69%. Además, sugiere el autor al Ministerio de Perú que realice capacitaciones permanentemente en donde se empleen instrucciones integrales que orienten a mejorar la innovación y el emprendimiento. Por otro lado, se establece una relación en los objetivos de esta tesis, lo que representa una ventaja para mejorar el desenvolvimiento de los estudiantes que se enfocan en emprendimientos para fortalecer las disciplinas en las instituciones educativas.

4. Metodología

El diseño de la investigación fue cuasiexperimental con preprueba-postprueba y grupos intactos con enfoque cuantitativo. Se consideró la hipótesis de investigación H_1 : la aplicación del programa de desarrollo de capacidades de gestión empresarial incrementa de manera significativa el emprendimiento sostenible en los docentes en Unidades Educativas de Guayaquil-Ecuador 2021. Y como hipótesis nula se planteó: H_0 : la aplicación del programa de desarrollo de capacidades de gestión empresarial no incrementará de manera significativa el emprendimiento sostenible en los docentes de Unidades Educativas de Guayaquil-Ecuador 2021.

Fue un estudio de tipo experimental, pues se observó y describió nuevos enfoques, simultáneamente se utilizó el método hipotético-deductivo, dado que contempla dudas con enfoques teóricos y las debate con otras contribuciones de otros autores. Mientras que, para la prueba de normalidad de Kolmogorov- Smirnov dado que la muestra es superior a 50 individuos fue fundamental determinar la distribución de datos a fin de conocer si la frecuencia que se obtuvo es normal o no normal, suponiendo que valor de significancia asintótica (bilateral) es superior a 0.05, los valores serán normales para el constructo emprendimiento sostenible, cumpliéndose así los resultados a través de la estadística inferencial.



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

La población seleccionada los cuales en este caso se conformó por docentes de Bachillerato del Circuito 06 de Guayaquil- Ecuador que desarrollan la asignatura de emprendimiento suman un total de 114. A continuación, se muestra el cuadro 1 donde se resume el total general de población y los clasifica por género, estableciendo el número y porcentaje de participantes masculinos y femeninos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	35	58.4	58.4	58.4
	femenino	25	41.6	41.6	41.6
	Total	60	100.0	100.0	

Cuadro 1. Población

4.1 Instrumentos para la recolección de información

La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la encuesta, pues mediante esta se pudo medir la variable dependiente, es decir, el emprendimiento sostenible. Para Bracho et al. (2021). "Este método de recolección de información, consiste en aplicar un cuestionario cerrado dirigido a personas relacionadas con el tema de investigación" (p. 78).

En este mismo sentido, para medir el emprendimiento sostenible como constructo dependiente se utilizó como instrumento de investigación el cuestionario que según Carrasco (2020) "es el más usado, ya que permite una respuesta directa, mediante la hoja de preguntas que se le entrega a cada una de ellas" (p. 318). Para medir la variable dependiente se estableció el cuestionario de emprendimiento sostenible que consta de 20 ítems, los cuales están ubicados de acuerdo a sus dimensiones y los indicadores que le corresponden.

El cuestionario fue elaborado con ítems de evaluación, por lo cual cada respuesta tiene una puntuación equivalente a: 1 punto = Nunca, 2 puntos = Casi Nunca, 3 = a veces, 4 puntos = casi siempre, 5 puntos = siempre.

Como primera instancia se definió la población a trabajar y las instituciones donde se seleccionarán los docentes que posean el perfil requerido, posterior a ello se definió el lugar donde se aplicó la encuesta. Este instrumento fue ejecutado en dos instancias, y a dos grupos diferentes, la primera antes de la ejecución del programa de gestión empresarial, esta investigación se la define como la variable independiente; el instrumento usado fue diseñado para docentes de la asignatura entendiendo que son la base de la problemática. Al finalizar el programa se aplicó nuevamente el instrumento por segunda vez, para conocer el nuevo nivel de emprendimiento sostenible. Por otra parte, existió un grupo control donde no se aplicó el programa.

Como segunda instancia se determinó el análisis, interpretación y estudio de los datos alcanzados gracias a los instrumentos efectuados, se realizó por medio del software estadístico IBM SPSS *Statistics* v.25, mediante la tabulación de datos en el software Microsoft Excel se aplicó la estadística descriptiva donde luego fueron exportados al SPSS y se realizó el recuento y la recategorización de niveles en tablas el cual se pudo interpretar la siguiente variable emprendimiento sostenible. Además, se desarrolló la prueba de normalidad, de Kolmogorov- Smirnov, dado que la muestra es superior a 50 individuos fue fundamental determinar la distribución de datos a fin de conocer si la frecuencia que se



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

obtuvo es normal o no normal, suponiendo que valor de significancia asintótica (bilateral) es superior a 0.05, los valores serán normales para el constructo emprendimiento sostenible, cumpliéndose así los resultados a través de la estadística inferencial.

5. Resultados

En búsqueda de similitudes o diferencias entre el grupo control y experimental se realizó una comparación de los resultados por dimensiones del emprendimiento sostenible donde se muestran los resultados del PreTest

Informe Pretest					
Dimensión	Grupos	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica(bilateral)
Social	Experimental	57	60.30	1465.000	.346
	Control	57	54.70		
	Total	114			
Proactividad	Experimental	57	55.25	1496.000	.452
	Control	57	59.25		
	Total	114			
Persistencia	Experimental	57	58.11	1589.500	.837
	Control	57	56.89		
	Total	114			
Creatividad	Experimental	57	55.25	1543.000	.639
	Control	57	59.25		
	Total	114			

Cuadro 2. Comparación de medias grupos de control y experimental en el Pretest

En la prueba de *Mann-Whitney*, para la dimensión social se obtiene un valor de 1456.00 según la tabla N° 6, asimismo un valor “p” de .346 siendo este valor mayor al .05, se puede decir que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre los grupos experimental y control, por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

En la prueba de *Mann-Whitney*, para la dimensión proactividad se obtiene un valor de 1496.00 según la tabla N° 6, asimismo un valor “p” de .452 siendo este valor mayor al .05, se puede decir que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre los grupos experimental y control, por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

En la prueba de *Mann-Whitney*, para la dimensión Persistencia se obtiene un valor de 1589.00 según la tabla N° 6, asimismo un valor “p” de .837 siendo este valor mayor al .05, se puede decir que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre



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

los grupos experimental y control, por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

En la prueba de *Mann-Whitney*, para la dimensión Creatividad se obtiene un valor de 1543,00 según la tabla N° 6, asimismo un valor “p” de .639 siendo este valor mayor al .05, se puede decir que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre los grupos experimental y control, por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Informe Post test					
Dimensión	Grupos	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica(bilateral)
Social	Experimental	57	84.25	99500	.000
	Control	57	30.75		
	Total	114			
Proactividad	Experimental	57	76.06	53.500	.000
	Control	57	25.61		
	Total	114			
Persistencia	Experimental	57	84.39	92.000	.000
	Control	57	30.61		
	Total	114			
Creatividad	Experimental	57	81.83	237.500	.000
	Control	57	33.17		
	Total	114			

Cuadro 3. Comparación de medias grupos de control y experimental en el Post Test

Se observa que hay una diferencia significativa en la dimensión social del emprendimiento sostenible, primero entre los rangos promedio para el grupo experimental 84.25 y para el control 30.75 y finalmente una Sig. asintótica (bilateral) de .000 siendo menor a .05 por lo tanto se evidencia una heterogeneidad de los grupos demostrando la efectividad del programa de gestión empresarial sobre el grupo experimental en la dimensión social. En definitiva, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Se observó que hay una diferencia significativa en la dimensión proactividad del emprendimiento sostenible, primero entre los rangos promedio para el grupo experimental 76.06 y para el control 25.61 y finalmente una Sig. asintótica (bilateral) de .000 siendo menor a .05 por lo tanto se evidencia una heterogeneidad de los grupos demostrando la efectividad del programa de gestión empresarial sobre el grupo experimental en la dimensión proactividad. En definitiva, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación

Se observó que hay una diferencia significativa en la dimensión persistencia del emprendimiento sostenible, primero entre los rangos promedio para el grupo experimental



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

84.39 y para el control 30.61 y finalmente una Sig. asintótica (bilateral) de .000 siendo menor a .05 por lo tanto se evidencia una heterogeneidad de los grupos, demostrando la efectividad del programa de gestión empresarial sobre el grupo experimental en la dimensión persistencia. En definitiva, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Se observó que hay una diferencia significativa en la dimensión creatividad, del emprendimiento sostenible, primero entre los rangos promedio para el grupo experimental 81.83 y para el control 33.17 y finalmente una Sig. asintótica (bilateral) de .000 siendo menor a .05 por lo tanto se evidencia una heterogeneidad de los grupos, demostrando la efectividad del programa de gestión empresarial sobre el grupo experimental en la dimensión creatividad. En definitiva, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

6. Discusión y conclusiones

En el cuadro dos que evidencia el nivel de desarrollo de la dimensión social del emprendimiento sostenible en los docentes del grupo experimental y del grupo control antes del cuasiexperimento los puntajes obtenidos en referencia a la dimensión social en el pretest el grupo experimental reveló un 21.1% en el nivel medio y un 78.9% en el nivel alto, y para el grupo control 29.8% en el nivel medio y un 70.2% en el nivel alto. La aplicación del programa del grupo experimental aumentó al 100% siendo un nivel alto de todos sus participantes (cuadro 2 y 3). De acuerdo a estos resultados se confirma que el rango promedio obtenido en el pretest de 60.30 y 54.70 respectivamente del grupo experimental y grupo control, se confirma la homogeneidad de los grupos, de la misma forma, en el postest los resultados inferenciales al observar los rangos promedio para el grupo experimental 84.25 y para el control 30.75 y el nivel de significatividad con una Sig. asintótica (bilateral) de .000 siendo menor a .05 (cuadro 3) lo que hace evidente una heterogeneidad de los grupos demostrando la efectividad del programa de gestión empresarial sobre el grupo experimental en la dimensión social.

Los resultados coinciden con la investigación de Raza (2019) titulada *Evaluación de la eficacia del programa de educación de Gestión empresarial* en donde el nivel de eficacia general del programa mejoró en un 82.2% la calificación de los estudiantes del último semestre, el 86.4% según la calificación de los exalumnos, el 90.6% según la calificación de los empleadores en el ámbito de la gestión empresarial y el 90.4% según la calificación de los empleadores en el campo de la enseñanza empresarial. A su vez, coincide con la postura teórica de Briceño et al. (2017) para quienes “el emprendimiento sostenible es un proceso que permite mejorar el proceso mediante el descubrimiento, la evaluación y exploración de oportunidades en el mercado comercial” (p. 42).

Se puede concluir que el programa de gestión empresarial influyó significativamente en el emprendimiento sostenible específicamente en la dimensión social según el cuadro tres por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, confirmándose la eficacia del programa, en que el aspecto social es un ingrediente importante en el actual entorno de educación empresarial y contribuye significativamente al bienestar general de la sociedad.

En la dimensión proactividad según el cuadro tres se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, confirmándose la eficacia del programa, pues la proactividad que representa un comportamiento a seguir está orientada hacia el futuro que busca oportunidades y actúa sobre las necesidades y tendencias futuras antes que los competidores. En la dimensión persistencia según el cuadro tres se acepta la hipótesis de



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

investigación y se rechaza la hipótesis nula, confirmándose la eficacia del programa, siendo la persistencia un impulso de los estudiantes emprendedores que servirá para perseguir sus objetivos a fin de tener una mejor oportunidad de éxito y alcanzar la tan buscada persistencia emprendedora.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 130-142, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3553>

Bibliografía

- Mancilla, C., y Amorós, J. E (2015). Entrepreneurship in regions: differentiated impacts of the socio cultural and gender types. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*.
- López-Lemus, J. A., De la Garza Carranza, M. T., Ibarra, Q. A., & López-Lemus, J. G (2021). Strategic planning key factor in tangible–intangible results in microenterprises. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*.
- Kayl, I. I., Borytko, N. M., Vlasyuk, I. V., y Kozlovtseva, E. A (2017). Crisis management as a key direction of business education in market economy. In *Russia and the European Union* (pp. 461-467). Springer, Cham.
- Chiavenato, I (2010). *Administración sin fronteras*. Publicaciones Icesi.
- Miles, M (2019). An effectual approach to teaching social entrepreneurship: Service-learning initiatives. In *26th International Vincentian Business Ethics Conference (IVBEC) 2019*.
- Stewart, J., & Hocking, C (2019). Adaptive Sustainability for Business Management in an Age of Disruption and Transformation. In *Responsible Business in Uncertain Times and for a Sustainable Future* (pp. 1-17). Springer, Cham.
- Briceño, J. C. P., Pereira, S. E. J., y Cabrera, O. A. G (2017). Emprendimiento social: una aproximación teórica-práctica. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 3-18.
- Ratten, V., Jones, P., Braga, V., y Marques, C. S (2019). Sustainable entrepreneurship: The role of collaboration in the global economy. In *Sustainable Entrepreneurship* (pp. 1-7). Springer, Cham.
- Chen, C (2021). Effects of the Application of WebQuest to Technology Education on Business Management Students' Critical Thinking Psychology and Operation Capability. *Contemporary Educational Technology*, 13(1).
- Raza, S. A (2019). Master of Business Education Program Effectiveness Assessment. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 73-88.
- Ruidías, H. D (2020). La gestión de calidad en la capacitación y su incidencia en la atención al cliente de las micro y pequeñas empresas del sector servicios rubro restaurantes de Piura cercado 2019.
- Carrasco (2020). Cuestionario para medir conductas alimentarias de riesgo de malnutrición por exceso en adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 37(1), 37-45.



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

Autores

CECILIA SOLEDISPA-RODRÍGUEZ obtuvo su título de Maestra en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo, escuela de Posgrado en Educación en la ciudad de Piura (Perú) en 2018. Obtuvo el título de Licenciada de segunda enseñanza con mención en Comercio Exterior en la Universidad Estatal de Guayaquil en el año 2009 en la Facultad de Filosofía, letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. Obtuvo el título de Profesora de segunda enseñanza en el año 2003.

Actualmente es docente titular del área de Emprendimiento y Gestión en el distrito de Educación 09D06 de Guayaquil, además es rectora encargada de la Unidad Educativa Fiscal Prócer León de Febres Cordero de la Ciudad de Guayaquil. En los últimos años se ha dedicado al estudio de la Gestión Administrativa para mejorar las capacidades docentes en emprendimiento sostenible en estudiantes de bachillerato. Ha realizado seminarios sobre asesoramiento tributario en el servicio de rentas internas, superintendencia de compañías, actualizaciones curriculares dictadas por el Ministerio de Educación de Ecuador. Seminarios sobre "Programa de formación propedéutica", "Inclusión educativa y aprendizaje sostenible", "Sensibilización de discapacidades", "Prevención de la violencia basada en género.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 130-142, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3553>



REVISTA

CÁTEDRA

Educación escolar para el desarrollo social y económico en Guinea Ecuatorial

School education for social and economic development in Equatorial Guinea

Ciriaco Esono Nguema-Nkié

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Bata, Guinea Ecuatorial

cngueman@uao.es

ciriacoesono@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0038-4003>

(Recibido: 30/11/2021; Aceptado: 15/12/2021; Versión final recibida: 15/06/2022)

Cita del artículo: Nguema-Nkié, C. E. (2022). Educación escolar para el desarrollo social y económico en Guinea Ecuatorial. *Revista Cátedra*, 5(2), 138-156.

Resumen

La educación ayuda al hombre al acercamiento de su cultura, a la comprensión de sí mismo, es decir, de lo que es; ser consciente de lo que tiene y de lo que puede; le hace capaz de poder comprender, dominar y transformar su entorno sociocultural para vivir mejor, por lo que una educación escolar adecuada a las necesidades sociales de un país, puede contribuir al desarrollo social y económico del mismo. El objetivo de esta investigación fue un estudio sobre la adaptación de la educación escolar en Guinea Ecuatorial, contribuir a la formulación de una nueva realidad educativa, adaptada a las necesidades económicas y sociales, que favorezca el desarrollo social y económico del país, relacionar la escuela con la cultura local y con el entorno social de los ecuatoguineanos. Metodológicamente, el estudio estuvo enmarcado bajo un enfoque cualitativo, no experimental, descriptivo; se usó la entrevista como método de recolección de información, apoyado en un diseño documental. Entre los resultados más relevantes se obtuvo como reclamo general, la necesidad urgente de la introducción de los valores y elementos socioculturales ecuatoguineanos en la educación escolar. Y como conclusión más significativa, se puede afirmar que no hay desarrollo social ni económico si la educación escolar no se adapta a la realidad sociocultural de las personas, si no le ofrece las herramientas adecuadas para poder hacer frente a los distintos desafíos de su entorno vital.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 138-156, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3394>

Palabras clave

Cultura, educación, escuela-hombre, desarrollo socioeconómico, sociedad.

Abstract

Education helps man to approach his culture, to understand himself, that is to say, what he is; to be aware of what he has and what he can; it makes him capable of understanding, dominating and transforming his socio-cultural environment to live better, so that a school education adapted to the social needs of a country can contribute to the social and economic development of the country. The objective of this research was a study on the adaptation of school education in Equatorial Guinea, to contribute to the formulation of a new educational reality, adapted to the economic and social needs, which favors the social and economic development of the country, to relate the school to the local culture and to the social environment of the Equatoguineans. Methodologically, the study was framed under a qualitative, non-experimental, descriptive approach; the interview was used as a method of data collection, supported by a documentary design. Among the most relevant results, it was obtained as a general claim, the urgent need for the introduction of Equatoguinean values and socio-cultural elements in school education. And as the most significant conclusion, it can be affirmed that there is no social or economic development if school education is not adapted to the socio-cultural reality of the people, if it does not offer them the adequate tools to be able to face the different challenges of their vital environment.

Keywords

Culture, education, school-man, socio-economic development, society.

1. Introducción

La educación escolar es un elemento clave para el desarrollo de una sociedad cuando tiene en cuenta la realidad y el entorno sociocultural del país. Es decir, debe adaptarse a las necesidades del hombre en su entorno, y permitirle ser el principal actor y promotor del cambio social. Relacionar la escuela con la cultura local; muchos elementos y factores de la enseñanza y aprendizaje deben ser analizados para este anhelo; en este sentido, Burbano et al. (2021) dicen: “el proceso de enseñanza y aprendizaje está matizado por diversos factores que participan en el desarrollo de las actividades y la consecución de los fines propios de la educación” (pág. 1).

La educación escolar para el desarrollo social y económico en Guinea Ecuatorial es una propuesta educativa escolar cuyo deseo es adaptar la educación escolar a la realidad social, cultural y económica del país; es decir, la escuela, en sus prácticas pedagógicas y enseñanzas, ha de tener unos planteamientos que promuevan y favorezcan el contacto directo con el entorno sociocultural. No debe ser una realidad extranjera implantada que pasa muy lejos de los verdaderos problemas de la sociedad.

El tema se plantea en el contexto del subdesarrollo social y económico que afecta Guinea Ecuatorial; se constata que, a pesar del gran potencial económico del país, no se ha registrado del todo el bienestar deseado a nivel social o económico. Pero los estudios realizados, hasta ahora, en el país, sobre el tema del subdesarrollo social y económico que afecta la sociedad se han centrado, fundamentalmente en una perspectiva descriptiva y cuantitativa, en este sentido habla Esono (2004), diciendo: “el problema del subdesarrollo de Guinea se ha mirado hasta ahora en una perspectiva descriptiva y cuantitativa: analizar



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

el producto nacional bruto (PNB), establecer relaciones entre las importaciones y las exportaciones para determinar el balance comercial” (pág. 9).

El tema de la educación escolar para el desarrollo social y económico es importante, porque se justifica en el marco de la promoción del hombre como verdadero eje de todo desarrollo. El problema del desarrollo social y económico se investiga aquí desde el campo educativo escolar; en este mismo orden de ideas dice Esono (2004) lo siguiente: “la educación escolar es la clave del desarrollo social y económico, ya que permite al hombre ser consciente de su estado, sus responsabilidades, sus derechos y sus obligaciones” (pág. 9); los recursos naturales son importantes, pero no suficientes para el desarrollo socioeconómico. El problema actual de la enseñanza escolar en Guinea Ecuatorial es: la escuela no tiene en consideración los valores y la realidad sociocultural del hombre ecuatoguineano, y eso ha creado una especie de dicotomía entre lo que se da en la escuela y lo que se vive realmente en la sociedad. En cambio, la educación escolar tiene como obligación, “ayudar a la persona al acercamiento de su cultura y a la comprensión de sí misma, es decir, ser consciente de lo que tiene y de lo que puede” (Esono, 2019, pág. 1); para así mejorar su vida individual y social.

La hipótesis que se baraja aquí es la necesidad de introducir los valores socioculturales y los aspectos pedagógicos tradicionales aptos para la mejora de la educación escolar. Se nota que la educación escolar no cuenta con la realidad sociocultural de Guinea Ecuatorial. En cambio, dice Lobrot (2016) que la educación “juega un papel capital en el conocimiento de la cultura e historia del hombre; es un motor transformador de los elementos socioculturales” (pág. 18).

La educación debe dar acceso al hombre a su realidad sociocultural haciéndole capaz de descubrirse a sí mismo y descubrir su entorno y lo que contiene. Ya que educar, es “contribuir a sacar lo mejor de una persona, movilizar sus recursos, potencialidades, reconocer y valorar lo positivo de su ser, de sus aportes y preguntas. Se trata de hacer énfasis en los recursos positivos antes que los déficits” (Crespo-Balderrama y Tapia-Figueroa, 2021, pág. 40); es decir, se le acompaña a la persona para que sea un ser sensible a las cuestiones de su entorno sociocultural; sea honrada, honesta, responsable, humana, y que, intelectualmente, aporte con su participación proactiva, creativa y crítica al cambio social.

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta investigación fue un estudio sobre la adaptación de la educación escolar en Guinea Ecuatorial, contribuir a la formulación de una nueva realidad educativa, adaptada a las necesidades económicas y sociales, que favorezca el desarrollo social y económico del país, relacionar la escuela con la cultura local y con el entorno social de los ecuatoguineanos. En este sentido, la introducción de ciertas prácticas educativas tradicionales en la educación escolar se presenta hoy en día como una necesidad.

Por cuestiones de orden y de rigor científico, el artículo está estructurado como sigue: una introducción, el estado de la cuestión, la defensa de la tesis, el cuadro metodológico, la conclusión y la bibliografía.

2. Estado de la cuestión

Una inquietud y una preocupación motivan este trabajo. La educación, por su definición, ayuda a la persona al acercamiento de su cultura, a la comprensión de sí misma; es decir, de lo que es; ser consciente de lo que tiene, de lo que puede; le hace capaz de poder comprender, dominar y transformar su entorno sociocultural, para luego encontrarse con



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

la verdad, la felicidad, el bienestar individual y colectivo. La educación es uno de los sectores de la vida humana que se merecen una atención especial para el desarrollo del hombre y la sociedad.

En este orden de ideas, Granados y Granados (2010) dicen: “la educación hace salir a la persona a la vida, se trata de un nuevo nacimiento, no ya simplemente a la vida, sino a la vida personal, asumiendo lo que significa conducirse hacia su plenitud” (pág. 22). Es decir, la educación impone dos dimensiones en la vida del hombre: una es dinámica y la otra es relacional. Dinámica, porque el hombre es llamado a algo más grande, a crear algo nuevo en su vida; relacional, porque la persona es llamada a relacionarse con los demás y con su entorno. En este contexto, educar a alguien “no es educar un imitador, sino un creador; no es informar acerca de unos contenidos, ni sobre unos valores, sino conformar el sujeto a partir de una verdad” (Granados y Granados, 2010, págs. 22-23).

Dicho de otra manera: “la importancia de la educación para fundamentar el futuro de las personas y de nuestra sociedad, merece todos los esfuerzos” (Tébar, 2003, pág. XIII). La educación para desarrollo social y económico supone una actividad en constante búsqueda de soluciones educativas; en este mismo sentido, dice Tebar: “La búsqueda de respuestas didácticas es un desafío constante de renovación y de creatividad, si queremos encontrar respuestas educativas, en las que deben formarse los niños y jóvenes” (Tebar, 2003, pág.1). Se habla justamente de los niños y jóvenes a los que la educación debe implicar en la tarea del desarrollo social y económico de la sociedad desde la escuela, de tal modo que todos los valores socioculturales, la realidad económica y el entorno social no resulten extranjeros o separados de la actividad escolar. La pedagogía, la didáctica, los métodos de aprendizaje deben ayudar al educando a conocer y a dominar su realidad social.

Pero éste no es el caso de Guinea Ecuatorial; el hecho es claro; la educación que se ofrece hoy día en la escuela guineoecuatorial, la heredada del sistema educativo colonial, no cumple esa función; y lo más llamativo es que sigue siendo el instrumento más importante, considerado adecuado para formar, educar y humanizar al guineoecuatorial. En este mismo orden de ideas dice Durkheim, citado por Aretio (1989), que “la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado” (pág. 15). Todo desarrollo social, cultural, económico, se fundamenta en el hombre consciente, responsable y capaz de reconocer lo que tiene, lo que puede y lo que debe. Por eso:

Proclamamos que, para nosotros, cuando hablamos de desarrollo, nuestros pensamientos y nuestros esfuerzos van dirigidos hacia la persona humana que queremos transformar de manera que se haga responsable y actor de la construcción de su bienestar personal, individual y comunitario (Rafenoarisoa, 1979, pág. 3).

Sin embargo, nos damos cuenta de que la educación que se da al hombre o mujer de nuestra sociedad no ha sido hasta ahora eficaz para determinar el desarrollo socioeconómico requerido, ni ha favorecido del todo el bienestar ético-moral. El entorno sociocultural y todo lo que contiene no está siendo ofrecido desde la escuela como debería ser. El hombre o mujer de Guinea Ecuatorial sigue siendo incapaz de activar los mecanismos que conduzcan el país a un desarrollo social armonioso.

La escuela no está conectada con la realidad sociocultural; en cambio, la escuela, es “todo lo que es apto para educar, formar, instruir; ejemplo: escuela de vida...” (Foulquié, 1991, pág. 147). Se encuentra en esta definición que el objetivo de la escuela es la adquisición de



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

la vida; la obligación de la escuela es hacer que el hombre o la mujer sea capaz de realizar su vocación de hombre; que el hombre llegue a descubrir su naturaleza, para decirlo en palabras del filósofo Aristóteles en algunas de sus reflexiones sobre la educación, desarrollarse en todas sus dimensiones (moral, intelectual, espiritual y material).

La misión de la escuela es afirmar, identificar y defender la originalidad de cada sociedad, cada cultura y cada individuo. Y se puede afirmar en esta lógica que la escuela “es a la vez el producto de una sociedad y uno de los factores de la evolución social, y no sería nada agradable que, por pretextos de modernización y de internacionalización, se desarraigara, que perdiera su savia vital” (Mialaret, 1990, págs. 29-30). La escuela es “el lugar de la promoción humana y factor importante para el desarrollo individual y colectivo” (Rafenosrisoa, 1979, págs. 3-4); según Topieau, citado por (Esono, 2004), la escuela “es un factor de promoción social” (pág. 15) y “favorece los aprendizajes y la inserción de los individuos en la vida activa y desarrolla la adquisición de la autonomía en los individuos” (Tedga, 1994, pág. 19).

La escuela tiene una función de socialización de los individuos. En este sentido aborda Cortés, citado por (Esono, 2004) cuando dice: “la socialización es una de las funciones fundamentales de la escuela. Y si la adecuada socialización no se produce, se puede hablar con toda justicia de un fracaso, parcial, al menos, de la escuela...” (pág. 15). Eso nos hace ver que la escuela es un motor de cambio, es “el lugar donde se transmite los valores socioculturales a jóvenes generaciones y permite su transformación para una integración social adecuada” (Esono, 2019, pág. 9). Pero muchas de estas funciones atribuidas a la escuela de manera oficial y de carácter obligatorio se registran con mucha deficiencia en la escuela guineoecuatorial. Se podría, incluso, subrayar aquí el hecho de que algunos valores socioculturales tradicionales van perdiendo cada vez más su importancia, desaparecen: la fraternidad, la hospitalidad, la solidaridad “sana”, la prioridad a la persona ante lo material, el espíritu comunitario... Los principios morales como la responsabilidad, la dignidad, el honor, el respeto a las personas y a las leyes sociales tienden a desaparecer y, son, cada vez más, dejados en detrimento de un comportamiento extraño que desnaturaliza y despersonaliza a nuestra juventud.

En el campo cultural no se ha tenido mucho éxito en nuestra sociedad, ya que “el indígena, por su condición racial, es un ser falto de conciencia y de lucidez intelectual para interpretar el origen de los hechos...” (Edjó, 2019, pág. 3), es decir, un ser nulo en un entorno nulo. España, país colonizador de Guinea Ecuatorial, no valoró las culturas autóctonas, la colonización menospreció las costumbres tradicionales vitales. Las lenguas tradicionales, a pesar de su importancia en el ambiente y en la comunicación, no cuentan en el sistema educativo, no son enseñadas en la escuela. El entorno ecológico y todo lo que lo compone son ignorados por la educación escolar. Todo esto muestra hasta dónde llega la formación del hombre guineoecuatorial en su sociedad, un hombre artificialmente hecho de una estructura ajena a él, un hombre que, difícilmente, aprecia, ama, valora, transforma lo que tiene a su alcance, lo que es suyo. Esta realidad nos hace pensar y reflexionar sobre qué tipo de educación se tendría que aplicar hoy en la escuela guineoecuatorial; una educación que dé al hombre la facilidad de “saber hacer”, “saber ser” y “saber vivir” en la sociedad.

En este sentido, y para efectos de esta investigación científica, se concentra la atención en una sociedad o una cultura de las tantas que componen Guinea Ecuatorial, se trata de la



sociedad *Fang*¹; en ella hemos realizado un estudio sobre las dos realidades educativas que han sido, hasta ahora, experimentadas en Guinea Ecuatorial: el sistema educativo escolar moderno, heredado de la colonización, por un lado, y las prácticas educativas tradicionales *Fang* de Guinea Ecuatorial, por otro, con la intención de sacar a la luz los aspectos positivos y válidos de las dos realidades educativas que podrían ayudar a la formulación de una nueva realidad educativa como propuesta.

No se pretende idealizar la educación tradicional *Fang* como tal, es cierto que tiene sus aspectos negativos; pero lo que también es cierto, que su pedagogía nos atrae por ser más bien “práctica”, es importante imitarla en el campo educativo actual; se cree que la educación no debería ser fundamentalmente teórica, sino más bien práctica: “la educación no es básicamente una teoría, sino más bien práctica. Como todo hecho práctico, la educación es tan *arte* como *ciencia*. Es *saber* y *saber hacer*” (Lena 1981, pág. 79).

En la misma línea, la educación es el medio que debería reunir los elementos o instrumentos teóricos y prácticos que ayuden al hombre a caminar y avanzar en el descubrimiento de su entorno sociocultural inmediato y universal, y de esta manera se puede confirmar que la educación es:

Un proceso mediante el cual se inculcan los aspectos culturales, morales y conductuales necesarios para ofrecer las respuestas adecuadas a las situaciones vitales con las que se encuentra el individuo, de forma que se asegure la supervivencia individual, grupal y colectiva (Mariti Castro, 2003, pág. 147).

En este orden de ideas, la educación se presenta también como “una acción que tendrá como propósito presentar sistemáticamente una realidad” (Renés y Martínez, 2016, pág. 227), es decir, es una transmisión de la realidad social y del conocimiento cultural y científico del entorno a la juventud. La educación, como enseñanza, “supera incluso la aplicación meramente técnica en el aula de un conjunto de estrategias diseñadas por otros” (Fortoul, 2008, pág. 79), incluye la intención, las actitudes y las características propias de la personalidad del docente, del dicente y del entorno real, “no se puede hablar con singularidad de enseñanza si el hecho de enseñar no conlleva intencionalidad y percepción reflexiva” (Chiang, 2013, pág. 63); la intencionalidad del que enseña, desde un contexto sociocultural, debe crear una percepción reflexiva de quien aprende, creando así un debate cultural, social, científico en el aula.

La pedagogía de la educación tradicional *Fang* es tomada aquí como modelo por su aspecto práctico que permite al individuo vivir lo que se aprende. Es una pedagogía que nos permite tomar en serio y llevar a cabo la aplicación real de los valores vitales de nuestra cultura, los valores humanos universales. Entendiendo aquí por cultura todo aquello que somos y tenemos a nuestro alcance, lo que nos permite salir de nosotros mismos para ir hacia los demás, lo que nos identifica y caracteriza, lo que podemos incorporar en nuestros hábitos si nos ayuda a crecer como humanos, lo que puede ir transformándose según la necesidad del hombre.

La pedagogía de la educación tradicional *Fang* podría reavivar las buenas costumbres de la cultura en nuestra juventud, insistiendo en la vivencia de ciertos valores y actitudes que transmiten vida a los demás: la solidaridad, la acogida, la fraternidad, el respeto, el sentido

¹ Sociedad, cultura, etnia, lengua de Guinea Ecuatorial, ocupa el 82,9% de la población.



de la responsabilidad, etc.; de esta manera conseguiremos formar un hombre o mujer responsable, honesto, buscador de la verdad, feliz y portador de felicidad a su entorno. La felicidad en este contexto es la vida, el desarrollo social y económico, las buenas relaciones entre las personas.

3. Defensa de la tesis

La tesis que se defiende aquí es la siguiente: la educación escolar debe tener en cuenta la realidad sociocultural de Guinea Ecuatorial para que haya desarrollo cultural, económico y social; es decir, ciertos valores socioculturales y ciertos elementos pedagógicos tradicionales, han de ser introducidos en la educación escolar propuesta. Se registra el subdesarrollo socioeconómico y cultural en la sociedad guineoecuatorial porque la educación escolar no juega del todo su papel. La misión y el objetivo de la educación escolar son enseñar a la persona a: “saber”, “conocer”, “hacer”, “ser”, “vivir con los demás; y poner al individuo siempre en contacto directo con su entorno sociocultural.

Las alternativas culturales son pertinentes actualmente en nuestra escuela porque ofrecen posibilidades de dinamización de nuestro sistema educativo; la introducción de los elementos culturales de Guinea Ecuatorial en el sistema educativo moderno es tarea urgente. Valorar, utilizar, usar, considerar muchos elementos culturales de la sociedad *Fang* en la escuela, ayudaría nuestra enseñanza escolar a tener una filosofía y una política nuevas.

Algunos aspectos pedagógicos de las prácticas educativas tradicionales *Fang*: métodos, programas, agentes educativos..., son necesarios, hoy, en el sistema educativo moderno para permitir la inserción social de los egresados, ya que la educación tradicional no valora sólo el aspecto intelectual (inteligencia abstracta), sino considera también todas las habilidades y capacidades que tiene el individuo para poder situarse y valerse por sí mismo en la sociedad.

El desarrollo sociocultural o económico, al margen del conocimiento del entorno sociocultural y el dominio de los recursos del subsuelo de un país, requiere el hombre formado intelectual y moralmente; no basta tener un conocimiento científico, hacen falta otras facetas, otros componentes que permitan al hombre conducir su vida intelectual, científica, profesional, hacia el bien, hacia la felicidad personal y comunitaria. Por eso, la importancia de fundamentar todo en los valores humanos, para que toda actuación del hombre intelectual, su vida administrativa en la sociedad, sus relaciones sociales y todo lo que haga gire en torno al bien.

El hombre intelectual, científico, inteligente, sin sentimientos humanos, sin vivir los valores, se vuelve un peligro para la sociedad; se vuelve manipulador, estafador, opresor, demagogo, “súper potente”, egoísta, ambicioso, y eclipsa a todo el colectivo a percibir la luz de la verdad, fomenta la ignorancia en la sociedad para perpetuar y eternizar su dominio, porque sus sentimientos y sus deseos se encuentran más cerca de cualquier animal salvaje y muy lejos de la humanidad.

Todo esto se desprende de las hipótesis barajadas en este trabajo. Son dos hipótesis que orientan nuestro pensamiento y permiten alcanzar mejor el objetivo deseado. La primera hipótesis se formula desde una realidad observada, es el “saber-hacer” no es valorado hoy en nuestra sociedad porque la educación escolar da más importancia al aspecto “inteligencia abstracta”, no hay contacto directo entre la escuela y el entorno sociocultural; la segunda hipótesis se deduce desde otra observación, el deterioro de las buenas costumbres y hábitos, la corrupción en la vida administrativa que afecta a la sociedad



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

guineoecuatoriana, se explica por el mero hecho de que la educación escolar no tiene muy en cuenta la dimensión moral del hombre guineoecuatoriano.

El sistema educativo ecuatoguineano debe dejar ya de producir “homo-infantilis” (Edjó, 2019, pág. 1); es decir, personas que dependen siempre de los demás, no aprenden ni les enseñan para que sean capaces de dominar, conocer realmente lo que tienen ni lo que son, se quedan hechos unos eternos niños, no llegan a la edad adulta en sus reflexiones, pensamientos y hechos. Son personas que, por intereses ocultos o políticas ocultas, el sistema educativo no les permite ser ellas mismas, no saben valerse por sí mismas.

El sistema educativo ecuatoguineano ha de situar hoy a los guineoecuatorianos en su contexto social y cultural, teniendo siempre en cuenta sus dimensiones y características psicosociales, antropológicas y religiosas; dicho de otro modo, “el sistema educativo es como un conjunto organizado de servicios y acciones educativas en función de las características psicosociales del sujeto /educando” (Edjó, 2019, pág.2). La educación escolar, en Guinea Ecuatorial, ha de contar con la realidad sociocultural de los guineoecuatorianos; la dimensión antropológica y psicológica del educando han de ser una preocupación de la escuela para situar al hombre en su contexto.

En este orden de ideas encontramos una reflexión sobre la educación, la investigación y la cultura en África, que trata la misma realidad del sistema escolar en África:

El sistema educativo africano ha costado muy caro para alcanzar una formación de base incierta, insegura. Sus resultados negativos, no han hecho nada más que producir unos resultados poco duraderos; la escuela ha sido una copia del modelo de escuela extranjera. La fascinación que ejercían los sistemas educativos del norte (Occidente) sobre las élites africanas fijó el contenido de los programas, impuso una pedagogía y marginó todos los elementos culturales. En este sentido, la influencia colonial ha hecho que África dé la espalda a unos principios de desarrollo que tenía ya emprendidos. La escuela postcolonial siguió el mismo proceso que la colonial, fue un relevo de la primera (Pisani, 1988, pág. 184).

4. Cuadro metodológico

4.1 Delimitación de campo de estudio

El campo de estudio de esta investigación se delimitó en el Ciclo Primario; partiendo de los pasos históricos, pasando por el área geográfica, sacando a la luz las dimensiones antropológica y psicológica del sujeto – educando; así pues, estudiar el problema de la inadaptación de la educación escolar en la sociedad guineoecuatoriana.

4.1.1 Campo de estudio

Éste es el campo de estudio que se considera importante estudiar y analizar la dimensión histórica de la educación escolar en Guinea Ecuatorial. El análisis de la problemática educativa tiene en cuenta el período colonial y postcolonial en el modelo educativo que se llevó a cabo en el país en esos períodos; necesitamos saber los objetivos que el colonizador y las nuevas autoridades de nuestra sociedad se fijaron o se propusieron para el hombre y la mujer de Guinea Ecuatorial.

Sería difícil comprender, en un contexto de investigación sobre la realidad educativa escolar en Guinea Ecuatorial, los programas y los contenidos actuales de nuestro sistema



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

educativo separando el período de enseñanza colonial del período de enseñanza postcolonial, los dos están muy relacionados.

4.1.2 Campo geográfico

El estudio se centra en un país, Guinea Ecuatorial. Un país compuesto por seis etnias diferentes. Nuestro estudio retuvo la etnia *Fang*, su cultura y su práctica educativa, por ser la mayoritaria en el país; de hecho, las demás etnias tienen muchos rasgos semejantes a ella.

Las prácticas educativas de la etnia *Fang* nos estimulan a revisar los múltiples elementos (valores) culturales que pueden contribuir positivamente a la elaboración de una nueva realidad educativa adaptada a los objetivos o a las necesidades de un desarrollo socioeconómico endógeno.

La etnia *Fang* ocupa una superficie de 25.983,46km² de la Región Continental del país, y se extiende en toda la parte insular de Guinea Ecuatorial. Se encuentra en un territorio limitado al norte con Camerún, al sur con Gabon, al este con Gabon y al oeste con el Océano Atlántico.

4.1.3 Campo antropológico

El tema educativo afecta al ser humano y todo su entorno. En este sentido hemos orientado, en la sociedad *Fang* de Guinea Ecuatorial, el estudio hacia la persona como ser, un ser envuelto de un entorno, lleno de historia, lleno de luces y sombras, con ganas de vivir.

El objetivo aquí fue descubrir cuáles fueron los valores socioculturales que hicieron que el hombre *Fang* tradicional fuera un ser “digno, honorable, respetado, responsable”; creemos que estos valores que sirvieron en el pasado en nuestra sociedad pueden perfectamente introducirse actualmente en la enseñanza escolar, pueden contribuir a la mejora de la educación moderna. En esta misma línea encontramos que:

El balance y la evolución de la educación tradicional son un aspecto más en la búsqueda pedagógica que se puede realizar. La antropología cultural puede aclarar, explicar los distintos problemas que ha ido causando hoy nuestro sistema educativo, y puede incluso aportar elementos de solución a dichos problemas. Pero su contribución necesitaría la ayuda de la confrontación de otras ciencias humanas como la demografía, la sociología, la psicología y la economía (Erny, 1987, pág. 13)

Por eso tenemos que acudir a la psico-sociología, ya que la educación es un fenómeno social pluridimensional.

4.1.4 Campo psicosociológico

La necesidad de hacer un estudio en el campo psicosociológico de nuestro sujeto es considerada muy importante, ya que la educación es un fenómeno social, hecho que afecta directamente a los individuos.

Si en el campo antropológico se descubre aspectos importantes de nuestras culturas tradicionales, necesarios para una buena marcha de la educación escolar, que merecen ser integrados en el sistema educativo, el campo psicosociológico permite saber los grupos de individuos, personas, que afecta el desarrollo de la educación, incluidos los alumnos. El campo psicosociológico permite captar asimismo el impacto que el encuentro cultural (cultura occidental + cultura tradicional guineoecuatorialiana “*Fang*”) sobre el joven en la



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

enseñanza escolar. Se detecta que el alumno, en el sistema educativo escolar, se enfrenta a un problema de aculturación, está metido en una lucha constante de dos culturas donde la escuela se opone, muchas veces, a ciertos principios culturales o viceversa, no hay consenso o acuerdo entre la escuela y la cultura ambiente, no hay diálogo ni intercambios de impresiones; en fin, toda esta situación deja al alumno en una situación confusa, en una inmadurez intelectual..., la persona acaba sin asumir nada ni comprometerse en nada.

Este fenómeno de aculturación, vivido por el alumno, entre su familia o su entorno cultural y la escuela, crea en él otro problema: la no aceptación de su realidad, de su identidad personal y cultural, que genera más tarde un complejo de inferioridad que le quita toda su personalidad y le deja inadaptado totalmente en la sociedad, se queda como un pájaro desplumado en pleno desierto sin posibilidad de movimientos para poder volar.

En este mismo sentido aborda Marc Richelle, citado por Zinzindohoue, (1989), en uno de los libros que escribió durante un estudio que hizo en 1960 sobre el fenómeno de aculturación en África Negra; y en ese estudio, se encuentra que:

Por un lado, los dos medios educativos que se imponen al niño africano están dissociados, separados; la educación moderna no llega a ponerse de acuerdo con algunos principios culturales; por otro lado, hay una discontinuidad o falta de empalme en la educación escolar: lo que se aprende en la escuela no se confirma fácilmente en la vida real, no tiene aplicación en la vida real del niño o del alumno, no lo puede verificar en su entorno familiar..., se limita pues a nivel teórico, abstracción pura; la infancia no prepara la entrada a la escuela, ni la escuela tiene relación con la realidad sociocultural, no prepara para la vida adulta, lo que da lugar sistemáticamente a una fase de desadaptación, en vez de haber una continuidad, hay ruptura, dislocación; la educación resulta heterogénea y dualista (pág. 22).

Hay, pues, una interacción entre el individuo y la sociedad desde el punto de vista educativo. Lo que obliga a encontrar alternativas y medios que ayuden a consensuar las aspiraciones individuales y el conocimiento de la ciencia moderna para alcanzar los objetivos de un desarrollo endógeno.

5. Métodos de análisis

Esta investigación es de carácter cualitativo, no experimental, sino descriptiva. Se usó la entrevista como método de recolección de la información, apoyado en un diseño documental el cual usa fuentes no vivas, sino documentos para obtener la información, con un muestreo probabilístico intencional basado en fuentes documentales primarias que constan de artículos científicos, libros, fuentes oficiales, informes técnicos, entre otros.

El método histórico - descriptivo nos permitió describir los detalles del problema educativo en Guinea Ecuatorial, tras haber interrogado, por un análisis documental, el pasado para ver, en primer lugar, cuál fue la evolución del sistema educativo colonial en nuestra sociedad; en segundo lugar, cuál fue la responsabilidad de la colonización en el problema de la inadaptación educativa hoy, en Guinea Ecuatorial. Sin descartar la responsabilidad de las autoridades guineanas en el campo educativo después del paso del país a la independencia.

El método comparativo nos ayudó a estudiar, por un lado, la educación tradicional “Fang” en sus planteamientos generales en la sociedad tradicional; por otro, la educación escolar, sus planteamientos generales, en el país.



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

Las entrevistas que han sido dirigidas a los docentes, padres de alumnos y a los alumnos, tuvieron como objetivo conocer la filosofía y la política de la realidad educativa tradicional “Fang” y las finalidades del sistema educativo escolar. La población entrevistada es la siguiente: 8 profesores con una experiencia profesional de 30 o 40 años y con una edad cronológica de 60 y 65 años (gente que conoce las dos realidades educativas practicadas en Guinea Ecuatorial, la tradicional y la moderna; 8 padres de alumnos, con la intención de saber dos cosas; la primera fue saber qué motivaciones les animan a enviar a sus hijos a la escuela, la segunda consiste en conocer el punto de vista de cada uno de ellos sobre el comportamiento de los alumnos que acabaron los estudios del ciclo primario en la escuela; son 8 padres representantes de las ocho provincias de Guinea Ecuatorial; por último, la entrevista con 20 alumnos cuya edad oscila entre 13 y 18 años, con el fin de saber qué piensan ellos sobre el desarrollo social y sobre sus aspiraciones cara al futuro y sobre la educación escolar. Las entrevistas fueron realizadas en los Centros de Enseñanza primaria; entrevistas de tipo: grupales, individuales e informales.

6. Resultados

Los instrumentos utilizados en la metodología de la investigación revelan, tras varias reflexiones, lecturas, encuestas y diálogos con el personal docente y no docente, los siguientes resultados sobre el tema de educación y desarrollo social. La cuestión aquí es saber qué aspectos de la educación escolar causan problemas al desarrollo social de Guinea Ecuatorial, y qué aspectos de las prácticas educativas tradicionales *Fang* pueden contribuir hoy en la elaboración de una realidad educativa actual que favorezca el desarrollo social y económico del país.

6.1 Los Maestros y Profesores dicen lo siguiente respecto a las dos realidades educativas:

Educación tradicional *Fang*. Su filosofía y su política favorecían la integración social de los individuos. Es una educación que llevaba un carácter colectivo, se implicaba toda la comunidad, conducía las generaciones de jóvenes a un mismo destino, al éxito; todos los educandos se sentían solidarios y tenían toda la obligación de cumplir con sus deberes sociales. Es una educación que dejaba a los educandos prestos a afrontar cualquier actividad de la vida práctica. Conectaba siempre la teoría a la práctica, un aprendizaje para la vida. Esta versión de los maestros y profesores sobre la educación tradicional *fang* contrastada en Esono (2019), cuando dice que “la finalidad de la educación tradicional era la transmisión del saber, el saber-ser, el saber-hacer y el saber-vivir al niño, para hacer frente a la vida y poder ocuparse de su familia y de la sociedad” (págs. 14-15).

Educación escolar moderna. Su filosofía y su política han sido desde la época colonial un medio para preparar a los subalternos, los colaboradores administrativos en la época colonial. La misión de la escuela era eliminar las costumbres y modos de vivir del autóctono, aniquilar las culturas tradicionales, promover la aculturación², adaptarse a la cultura española: el idioma, manera de hacer y de vivir en un contexto sociocultural que no corresponde a las necesidades vitales del individuo. Abre a las otras culturas, favorece la libertad individual. En este mismo orden de ideas dice Edjó (2019): “la estructura, los

² Es la adaptación, forzada o libre, a una nueva cultura, a nuevas creencias, a nuevos comportamientos. Es un proceso por el cual un grupo de personas o una persona, en contacto directo y continuo con otro grupo de personas, acaba de buena o mala manera entrando en la cultura extranjera.



grados de enseñanza y los contenidos de la escuela colonial se dirigen a un niño que no llega a ser adulto” (pág. 3), ya que el sistema educativo no se lo permite.

6.2 Los Padres de los alumnos opinan sobre la Escuela y sobre una Nueva Realidad educativa como alternativa:

La escuela. Todos coinciden en que envían a sus hijos a la escuela para que vivan el día de mañana como los españoles, franceses, ingleses...; que sean pilotos de aviones, médicos, ingenieros, economistas..., etc. Pero resulta que al final de los estudios muchos de sus hijos no encuentran trabajo en la sociedad, no pueden irse a España ni a Francia, no pueden ni saben hacer un trabajo de campo, no conocen los nombres de los elementos culturales de su sociedad, mueren de hambre porque no saben encontrar el sustento, en fin, son unos “inútiles” después de tantos años en la escuela. Por eso, muchos padres piensan que es necesario que la escuela enseñe a los niños lo que se encuentra a su alcance, que le abra los ojos al entorno sociocultural guineoecuatoriano, que los elementos culturales de Guinea Ecuatorial sean introducidos en la escuela.

La nueva realidad educativa. Los padres no están de acuerdo que la escuela siga funcionando tal como está ahora; no responde a las prioridades, necesidades e inquietudes personales y sociales. En este sentido, piensan y desean que la escuela sepa conjugar y combinar los aspectos positivos de la educación tradicional *Fang* y el sistema educativo escolar moderno; insisten en que la nueva realidad educativa deseada tenga muy en cuenta la valoración de los elementos culturales, por ejemplo, la introducción de las lenguas maternas en la escuela, la educación moral y religiosa, y que valore asimismo la realidad socio-económica del país. La misma visión presenta Edjó (2019), hablando de la integración Escuela-Comunidad:

Es propósito fundamental del Currículum tomar en cuenta la selección, planificación y organización estratégicas, así como las actividades que se orienten a fomentar la integración Escuela-Comunidad; la cual, conlleva la idea de que el proceso educativo debe responder a las necesidades de los sujetos dentro de la sociedad a la que pertenecen. (pág. 45).

6.3 Los alumnos ofrecen una información sobre dos aspectos fundamentales y relacionados:

Percepción de la educación escolar y el desarrollo social y económico. Muchos afirman que van a la escuela para vivir como los europeos; todos desean ocupar los altos cargos de la administración del Estado (ministros, gobernadores, presidente de la república, jefes del ejército...); ninguno habla de la agricultura, ganadería ni artesanía. Consideran los trabajos del campo como un castigo, algo anticuado y de gente inepta. Ningún alumno desea trabajar la agricultura, artesanía, pesca o ganadería; quieren todos ser ejecutivos administrativos; son los deseos y esperanzas que les brinda la escuela; y eso mismo es lo que subraya Esono (2004) cuando menciona que “las finalidades de la educación moderna son: la aculturación, la formación de cuadros administrativos...” (pág.41).

Percepción de la educación tradicional *Fang* y el desarrollo socio-económico. Los alumnos opinan que las tareas realizadas por sus padres y abuelos gracias a la educación tradicional requieren mucho esfuerzo y sacrificio; afirman que los ministros, gobernadores, secretarios técnicos y otros funcionarios del Estado no sufren tanto para ganar el dinero y vivir bien; y quisieran todos marcharse a Europa después de sus estudios porque se encuentran mejor ahí que en sus tierras guineoecuatorianas. Y toda esta



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

percepción de la educación tradicional *fang* y el desarrollo social y económico se contrasta en Esono (2019) cuando habla de los objetivos de la educación escolar, su saber-hacer, creatividad y el fomento del trabajo manual, diciendo que “el espíritu de creatividad no está desarrollado; el trabajo manual es considerado como un castigo, no es considerado a la vista de la sociedad. La escuela favorece la memorización y el mimetismo” (págs. 65-66).

7. Discusión de los resultados

Se retiene aquí, después de todos los datos recogidos, a partir de las opiniones de los maestros y profesores, padres de alumnos y alumnos, que el hombre guineoecuatoriano no pudo llevar adelante su modelo de desarrollo socioeconómico que, tradicionalmente, había emprendido por la sencilla razón del encuentro brutal entre la educación tradicional y la educación moderna escolar; un encuentro que tuvo más puntos divergentes que convergentes para la formación de la persona guineoecuatoriana digna, honorable, responsable y apta para promover el desarrollo y el bienestar de su sociedad.

Los Puntos de Convergencia. Las reflexiones hechas y los resultados obtenidos de las encuestas revelan que la filosofía y la política de la educación moderna escolar tienen algunos puntos y aspectos positivos que podrían enriquecer perfectamente el modelo o las prácticas educativas tradicionales de Guinea Ecuatorial; es decir, son puntos que convergen en el fondo con las grandes líneas de la filosofía y la política educativa *Fang*. Se reconoce que la escuela inculca la cortesía y la higiene; valora el trabajo bien hecho; abre al mundo exterior; favorece la libertad individual; inicia a la investigación científica; rompe la vida mitológica... En cambio, se reconoce también que hay aspectos y puntos divergentes existentes entre la educación tradicional y la educación moderna escolar que acusan la discontinuidad del desarrollo socioeconómico en Guinea Ecuatorial. Estos puntos son los siguientes: hay una ruptura clara, en muchos aspectos, entre la educación escolar y la educación tradicional a nivel de objetivos, finalidades, organización pedagógica, métodos pedagógicos y agentes educativos:

A nivel de objetivos: la educación tradicional transmitía al educando “el saber, saber – hacer, saber-vivir, saber-ser y saber –estar” atendiendo a su entorno sociocultural. En cambio, la educación escolar transmite fundamentalmente la herencia cultural occidental, europea, rechaza los valores socioculturales del entorno.

A nivel de finalidades: la educación tradicional pretendía hacer del niño el adulto del mañana, integrado en la sociedad según sus cualidades o habilidades, no estará nunca en el paro, siempre encontrará una ocupación en la vida social, porque la educación recibida era un medio adecuado y necesario que la sociedad le ofrecía para su integración social; en el mismo orden de ideas dice Comoe-krou (1982):

La educación es el conjunto de medios que la sociedad ofrece a los niños y jóvenes para su realización humana y espiritual, para su integración social; se trata de transmitir al niño los conocimientos, las prácticas y los valores adecuados que lo ayudan a asegurar su participación activa y eficaz en la vida social (pág. 31).

En cambio, la educación escolar pretende ser del niño un europeo viviendo en África, fuera de su contexto sociocultural, desprovisto de posibilidades y medios para arrancar el desarrollo social y económico a partir de lo aprendido en la escuela.

En la organización pedagógica. La educación tradicional no tenía un lugar determinado para educar, es la vida en su globalidad, en todas sus dimensiones. Pero la educación



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

escolar tiene sus sitios sagrados para el desarrollo de la educación, el establecimiento escolar es el sitio dedicado.

En los métodos pedagógicos. La educación tradicional está muy ligada a la naturaleza, el entorno sociocultural, es la vida práctica la que está en juego, la educación y la instrucción van unidas. En la educación moderna escolar valoran más el aspecto teórico, la enseñanza se limita a los intercambios verbales, la dimensión educativa parece, a veces, estar ausente, se contenta con instruir a los niños sin preocuparse tanto por sus caracteres, ni sensibilizar sus conciencias al cuidado del bien común. Es una pedagogía “de una cultura del éxito individual y personal” (Freire citado en Sikounmo, 1992, pág.12)

En los agentes educativos. La educación tradicional, al ser de carácter colectivo³, los responsables de la educación de los educandos procuraban llevar un comportamiento ejemplar, ser coherentes y modelos en su actuar y obrar cotidiano; es gratuita, los agentes educativos no cobran, se satisfacen por el éxito de los jóvenes. Pero la educación escolar moderna requiere gente especializada en materia de educación: maestros, profesores, muchos de ellos con una conciencia moral pervertida por las injusticias sociales y ambiciones económicas, actos corruptivos y falta de ética laboral; cuesta mucho dinero, los más pobres no tienen acceso.

Todos estos resultados analizados de forma resumida, permiten hacer una interpretación de datos para formular una nueva realidad educativa en Guinea Ecuatorial para el desarrollo social y económico. En efecto, los maestros, profesores y padres de alumnos piensan y desean que la nueva alternativa educativa debe contar con la cultura local, con los elementos tecnológicos y científicos de la cultura *Fang*, es decir, ha de haber la introducción de elementos socioculturales en el sistema educativo actual: programas, métodos, instrumentos pedagógicos, agentes educativos...

La nueva realidad educativa tendrá como punto de referencia el amor y la verdad que brotan de los valores éticos y humanos; con los cuales muchos intelectuales, científicos y estudiosos han trabajado para el desarrollo y la salvación de la humanidad. El amor, la caridad y la verdad se presentan aquí como pilares o componentes fundamentales en toda actuación educativa que se oriente hacia un desarrollo socioeconómico, ya que el hombre intelectual, científico o profesional desprovisto de estos valores y virtudes no puede hacer nada que satisfaga a una sociedad en búsqueda del bienestar. En este sentido, se demuestra que:

La verdad, en la educación, es apostar por defender la capacidad del hombre por llegar al descubrimiento de su realidad, de su entorno sociocultural; permite el rigor, la disciplina en las ciencias para llegar al conocimiento de la realidad personal y social del hombre. No ha habido sabios sin trabajo y esfuerzo. Dar el valor necesario a la realidad social y cultural nos permite situar las ciencias y el conocimiento en el marco justo de armonía con el resto de ciencias, saberes y experiencias. El amor es una fuerza extraordinaria, que mueve a las personas comprometerse con valentía y generosidad en el campo de la justicia y

³ Hay que decir que el niño, en la sociedad tradicional *Fang*, pertenece a todos los miembros del pueblo, del clan, de la tribu. En este sentido, todos los miembros de la sociedad están obligados a educarlo, no es sólo tarea de la familia biológica.



de la paz. La educación ha de proponer ámbitos de pertenencia y de vida. La persona necesita ser educada y formada desde la experiencia vital, desde su contexto de vida, no desde la asepsia fría y lejana (Agejas, 2013, pág. 195).

El sentido y orientación de la nueva realidad educativa, tras el estudio hecho, persigue tres objetivos fundamentales: primero, va en busca de una solución a la primera hipótesis del trabajo que acusa serias carencias en la educación moderna escolar, la falta de insistencia en el “saber-hacer” sociocultural, y que a su vez engendra la vagancia, paro, éxodo rural masivo; segundo, promueve la introducción de las lenguas locales, por ejemplo, el *Fang*, en los programas de la enseñanza primaria, ya que el desarrollo de una persona, de una sociedad, depende mucho del nivel de comprensión del lenguaje, porque “si el desarrollo socioeconómico depende del *saber* y el *saber-hacer*, es probable que las lenguas constituyan un elemento clave en todo, juegan un papel importante, porque todo *saber* y todo *saber-hacer* pasan por el lenguaje; del más viejo utensilio como el hacha hasta el instrumento más modernizado como el ordenador, todos son manejados gracias a la lengua” (Donneux, 1990, pág. 46); tercero, el último aspecto que da sentido a la nueva realidad educativa, para que promueva el desarrollo social y económico en Guinea Ecuatorial, es la toma en consideración de la dimensión moral, ética de los alumnos en la escuela.

De este modo, el “saber”, “saber-hacer”, “saber-vivir”, “saber-estar” girarán en torno al bien y a la verdad como modelo y referencia, ya que por más intelectual, científico y profesional que sea el hombre, si su conducta y su obrar no se fundamentan en los valores éticos, se convierte en un animal feroz cualquiera para machacar y eliminar a los demás. Los valores éticos son necesarios en la nueva realidad educativa, porque ayudan a buscar el bien individual y colectivo, orientan hacia el desarrollo personal y comunitario. En este sentido, educar es “construir una ética relacional diferente y una dignidad profunda, abrirse totalmente, en un diálogo transformador, a la “verdad” del otro, de su realidad...; la ética está presente en el accionar de las personas, en la conducta y en sus relaciones con los demás y consigo mismo” (Crespo-Balderrama y Tapia -Figuerola, 2021, pág. 41).

8. Conclusión

¿Qué tipo de educación hay que dar al hombre y a la mujer de Guinea Ecuatorial hoy para el desarrollo social y económico?

A esta pregunta se ha intentado a lo largo del trabajo dar una respuesta. La educación realizada hoy en la sociedad guineoecuatorial, no puede promover un cambio social positivo deseado, hay varias razones que justifican esta afirmación tal como se ha venido demostrando a lo largo del trabajo. Por eso, el recurso a la educación tradicional *Fang* es necesario y urgente para contribuir a la adaptación de una nueva realidad educativa en la sociedad guineoecuatorial.

Se ha intentado poner en evidencia la filosofía y la política de cada uno de los modelos educativos (el escolar y el tradicional) con el fin de sacar a flote los elementos válidos para una educación adecuada y adaptada. En este sentido, las lenguas maternas, por ejemplo, la *Fang*, podrían perfectamente aparecer en el sistema educativo escolar como medio de transmisión de conocimientos.

En el análisis de los dos modelos educativos, se ha constatado, en primer lugar, que la educación escolar parece limitarse a una enseñanza abstracta, teórica, ignora categóricamente el entorno sociocultural de la persona con todos sus valores; mientras



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

que por otro lado, en la educación tradicional *Fang*, no había separación entre la educación e instrucción, es decir, la teoría va unida a la práctica, no hay separación entre una cosa y otra: los dos aspectos de la formación humana están constante e íntimamente relacionados.

A partir de esta concepción tradicional *Fang* de la educación, se ha querido saber en qué medida puede, una nueva realidad educativa, inspirarse de la educación tradicional *Fang*, para restablecer e integrar a los guineoecuatorianos, que reciben su formación en la escuela, en su verdadera personalidad; ya que la educación escolar debería ser el medio adecuado que ofrezca la sociedad a los niños y jóvenes para su realización humana y intelectual y espiritual, para que se integren en la sociedad y ser los autores y actores del desarrollo social y económico.

El deseo de desarrollo social requerido hoy en Guinea Ecuatorial no se realizaría ni sería verdadero si la educación limitase a formar intelectual y científicamente al hombre, es también fundamental formar su dimensión ética, moral y humana; lo característico de la nueva realidad educativa es la dimensión ética, los valores humanos donde el amor, la verdad, la justicia y el saber - hacer guíen la conducta y la actuación en la vida familiar, en la administración y en las relaciones internacionales; el respeto al bien común y a los demás ciudadanos ha de ser el denominador común que la educación inculque en los educandos; la vida intelectual o científica debe fundamentarse en el contexto sociocultural del hombre y abrirse al contexto universal, porque creemos que el mejor desarrollo social y económico de una sociedad debe partir desde dentro de la misma sociedad. Es necesario la formación de los alumnos con una pedagogía, unos métodos didácticos, agentes educativos y usar todos los instrumentos y medios adecuados que permitan la adaptación de la educación escolar en Guinea Ecuatorial para el desarrollo social y económico.

Agradecimientos

Expreso profundamente mi gratitud a la *Revista Cátedra*, y de manera especial a Verónica Simbaña-Gallardo, por permitir y facilitar, a pesar de muchas dificultades, la publicación de este artículo. Extiendo también mi agradecimiento a la comunidad educativa de Guinea Ecuatorial, profesores, maestros, alumnos y padres de alumnos, por la información que nos han ofrecido para la elaboración de este trabajo.



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

Bibliografía

- Agejas, J.A. (2013). *La Ruta del encuentro: una propuesta de formación integral en la universidad*. Madrid. Universidad Francisco de Vitoria.
- Aretio, L.G (1989). *La Educación . Teorías y Conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid. Paraninfo.
- Burbano-Larrea, P. y otros. (2021). *Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente*. Revista Cátedra, 4(1), 1.
- Comoe-Krou, B. (1982). *L'éducation de l'enfant en milieu villageois*. In Annales de L'Université. Série F (Tome X, Abidjan 1982, pp. 29-37)
- Crespo – Balderrama, M. y Tapia-Figueroa, D. (2021). *Innovación de contextos relaciones comunicacionales para una educación transformadora*. Revista Cátedra, 4(1), 40-41
- Chiang, M. T. (2013). *Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico*. Revista de Estilos de Aprendizaje, 6 (11), 63.
- Donneux, J-L. (1990). *Langues nationales et développement*. Le courrier. Afrique Caraïbe Pacifique/Communauté européenne (nº 119, janvier Fevrier, 1990, p. 46).
- Edjó, F. (2019). *50 años después...Fundamentos del sistema educativo de Guinea Ecuatorial*. Madrid: Edición personal.
- Erny, P. (1987). *L'Enfant et son milieu en Afrique noire. Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris: l'Harmattan
- Esono, C. (2004). *La necesidad y la importancia de la educación cristiana en Guinea Ecuatorial*. Trabajo fin de Máster. Barcelona: Universitat Abad Oliba CEU.
- Esono, C. (2019). *Educación: Desarrollo Socio-Económico-Religioso en la sociedad Fang*. Memoria de Licenciatura. Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de teología "San Pío X": Madrid.
- Fortoul, M. (2008). *La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México*, Horizontes, 30 (119), 72-89
- Foulquié, P. (1991). *Dictionnaire de la Langue Pédagogique*. Paris: Quadrige/ P.U.F
- Granados, J – Granados, J.A. (2010). *La alianza educativa*. Introducción al arte de vivir. Burgos. Monte Carmelo
- Lena, M. (1981). *L'Esprit de l'éducation*. Paris: Fayard.



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

- Lobrot, M. (2016). *Priorité à l'éducation. Petite bibliothèque*. Paris. Payot.
- Mariti Castro, I. (2003). *Diccionario Enciclopédico*. Madrid: Ceac
- Mialaret, G. (1990). *Introduction à la pédagogie*. Paris: P.U.F
- Pisani, E. (1988). *Pour l'Afrique*. Paris: Odile Jacob.
- Rafenoarisoa, O (1979). *Un développement africain. Pirogue*. (nº 76, octobre-décembre 1979, pp. 3-4)
- Renés, P. y Martínez, P. (2016). *Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje*. *Journal of LearningStyles*, 9 (18), 224-243
- Sikounmo, H. (1992). *L'école de sous-développement. Gros paln sur l'enseignement secondaire en Afrique*. Paris: l'Harmattan.
- Tébar Belmonte. L. (2003). *El perfil de un profesor Mediador*. Madrid. Santillana.
- Tedga, P. J.M. (1994). *L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone: La catastrophe?* Paris: l'harmattan
- Zinzindohoue, P. (1989). *Système s éducatifs et développement intégré en Afrique noire. Une aproche culturelle*. Cas du Bénin et du Côte d'Ivoire. Mémoire de DEA: Université nationale de Côte d'Ivoire.



Autor

CIRIACO ESONO NGUEMA-NKIÉ, obtuvo el título de diplomado universitario en Ciencias Pedagógicas y Religiosas en la Universidad Católica de África del Oeste, en la Facultad de Ciencias Pedagógicas y Religiosas (CELAF), Abidjan, Costa de Marfil en (1996); obtuvo el título de Licenciado en Ciencias Pedagógicas y Religiosas en la Universidad de África del Oeste, Abidjan, Coste de Marfil en (1997); obtuvo el título de Licenciado en Teología, en la especialidad Catequética, en la Universidad Pontificia de Salamanca, España, en (2005); es poseedor de los Diplomas DELF, DALF y MAÎTRISE de la lengua francesa, obtenidos en Alliance Française de Madrid, España, en (2004); obtuvo el título de Máster Universitario en Estudios Humanísticos y Sociales, de la Universidad Abad Oliba CEU, Barcelona, España, en (2019). Posee varios diplomas en Educación Física y Deportes; Orientación Pedagógica, Didáctica y Metodológica.

Ejerce actualmente como profesor de Filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas, en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE); en Centros de la Enseñanza Media: Carlos Lwanga y el Colegio Bisila en la ciudad de Bata. Se ha desempeñado en cargos directivos en Centros privados como La Salle, Nuestra Señora de Bisila, todos en la ciudad de Bata, Guinea Ecuatorial. Es director de la Residencia Universitaria de la Universidad Afroamericana de África Central (AAUCA), en la ciudad de La Paz (Djibloho), Guinea Ecuatorial.



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

Revista Cátedra, 5(2), pp. 138-156, julio-diciembre 2022. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3394>

NORMAS EDITORIALES

La Revista *Cátedra*, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador presenta a continuación la siguiente normativa para la [presentación, estructura y proceso de envío del manuscrito](#).

Estas normas de estilo e instrucciones son de uso obligado para los autores/as, si no se cumple estrictamente con las normas de estilo y las instrucciones proporcionadas el artículo puede ser rechazado.

DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO. PLANTILLA

El manuscrito debe cumplir con el **100% al formato de la Plantilla Microsoft Word** proporcionada. Los manuscritos presentados para publicación en la *Revista Cátedra* deberán cumplir con las características que se detallan en las instrucciones de uso de la plantilla de la revista. La plantilla detalla: fuente, tamaño, estilo, alineación, espaciado anterior, espaciado posterior, interlineado y color en cuanto a estilo principal del texto, el título del artículo, los autores, el resumen, las palabras clave, los títulos de secciones, las listas y las citas. A continuación, se detallan otros aspectos que también se deben cumplir para la presentación del manuscrito.

- Escribir el artículo con una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.
- Evitar párrafos extensos y párrafos cortos compuestos por una sola oración.
- Escribir el artículo de manera impersonal.
- Citar de cuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

Descargue la plantilla del manuscrito en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

La estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinea al formato IMRAD, siglas de los cuatro apartados esenciales de un artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (International Committee of Medical Journal Editors, 2018). La estructura IMRAD permite comunicar de manera ordenada, precisa y lógica los resultados del proceso de la investigación, lo usan médicos, ingenieros, académicos, en general todo profesional que quiera escribir un artículo. La estructura es considerada como el eje para todo trabajo científico que quiera ser publicado; aunque el formato IMRAD incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar.



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

Descargue las instrucciones en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

PROCESO DE ENVÍO

Frecuencia de publicación

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.

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/)

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.

<p>Título del trabajo:(en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).</p>
<p>DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)</p>
<p><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.</p>
<p><input type="checkbox"/> Las citas textuales siempre están referenciadas, indicando el número de página del origen de la cita textual cuando sea posible.</p>
<p><input type="checkbox"/> La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.</p>
<p><input type="checkbox"/> Las figuras y cuadros están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción.</p>
<p><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.</p>
<p>Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)</p>
<p><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)</p>



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

<input type="checkbox"/>	Este trabajo es una traducción de una publicación similar de los autores y es copiado de textos íntegros con autorización de los autores y editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final. (Completar la información en el apartado de observaciones).		
Autoría (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los abajo firmantes han sido parte de todo el desarrollo del manuscrito. También participaron en ajustes de borradores del documento, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su divulgación formal.		
<input type="checkbox"/>	No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.		
Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los responsables del trabajo han evitado cometer errores en su metodología y fundamentación, así como en la presentación de los resultados y en su interpretación. Caso contrario, antes o después de su publicación, advertirán seguidamente a la Dirección de la revista.		
<input type="checkbox"/>	Las deducciones o resultados del trabajo investigativo se han interpretado de forma objetiva y conjunta.		
Reconocimientos (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Se agradece todas las fuentes de financiación para este estudio, se indica de forma concisa el organismo que financió y el código de identificación.		
<input type="checkbox"/>	Se menciona en los agradecimientos a todas las personas que colaboraron en la elaboración del manuscrito.		
Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)			
<input type="checkbox"/>	Los firmantes del manuscrito comunican que no tienen vínculos de ninguna índole de carácter comercial, tampoco con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el manuscrito.		
Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).			
<input type="checkbox"/>	Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, distribución y comunicación pública a nivel mundial bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0.		
AUTORÍA			
APELLIDOS	NOMBRES	FIRMA	FECHA



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

En _____(ciudad), a los _____días del mes de _____de 201_

Firmado. (Por autor o autores).

Declaración de autoría. Adaptado de: (Editorial CSIC., 2017, págs.2-5).



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

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS

DATOS DEL ARTÍCULO		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código del artículo:
ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO		
INDICADORES	Valore de 0 a 1	COMENTARIO
1. El título del manuscrito se encuentra en español e inglés (máximo 20 palabras).		
2. Los autores se identifican con nombre y apellidos, indican institución, ciudad, país, correo electrónico y el código ORCID.		
3. Los autores al final del artículo detallan grados académicos e instituciones de trabajo.		
4. Se incluye resumen en español, mínimo 200 y máximo 250 palabras. El resumen describe: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones.		
5. Se incluye abstrac en inglés con la misma extensión y estructura que el resumen en español.		
6. Palabras clave (español) y Keywords (inglés): mínimo 5 y máximo 8 separadas por comas y ordenas alfabéticamente.		
7. La introducción posee este orden: descripción breve del tema, planteamiento del problema, objetivo de la investigación, presentación de la idea a defender justificación, interés, importancia, actualidad, pertinencia del estudio, citas bibliográficas y finalmente, una breve descripción de la estructura del manuscrito.		
8. El artículo tiene literatura relevante.		
9. Se presentan con precisión los métodos y materiales utilizados.		
10. Los cuadros y figuras que presentan los resultados más importantes de la investigación están numerados consecutivamente, poseen título y fuente si no son de elaboración propia. Tiene como máximo seis materiales ilustrativos.		
11. Se plantea una discusión científica.		
12. En las conclusiones se resume los principales hallazgos, se explica las limitaciones de la investigación realizada.		
13. Las citas en el manuscrito se ajustan a la normativa APA, sexta edición.		
OTRAS CONSIDERACIONES		



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

14.Redacción: Párrafos no cortos (mínimo 2 oraciones). Párrafos no demasiado extensos (máximo 8 oraciones). Oraciones no demasiado extensas (máximo 25 palabras). Ausencia de faltas de ortografía y modismos. Uso adecuado de los signos de puntuación.		
15.Relevancia de la temática: El artículo analiza la pertinencia de temas de acuerdo al ámbito educativo.		
16.Originalidad del trabajo: El artículo presenta un contenido inédito, no presentado previamente en otras publicaciones.		
17.Bibliografía: Las referencias están actualizadas, son pertinentes, principalmente de fuentes primarias y documentos científicos como artículos de congreso, de revista y libros.		
18. La bibliografía responde a los autores que se mencionan en el desarrollo del artículo.		
19. Se ha respetado la plantilla y el formato del manuscrito. Ver https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA en		
20. El artículo tiene una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.		
TOTAL, EVALUACIÓN		
SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN		
Recomienda publicar el artículo:		
Se acepta el artículo con correcciones (indique las correcciones que deben aplicar los autores).		
Las correcciones están adjuntas en el documento.		
El artículo no se acepta para publicación (indique las razones).		



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



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN