



REVISTA

CÁTEDRA

Enero - Junio de 2023

Vol. 6 Núm. 1

Quito - Ecuador



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





REVISTA

CÁTEDRA

Revista Cátedra, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador tiene una frecuencia 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. Luis Alberto Ruiz Saavedra. Universidad Central del Ecuador
(lbruiz@uce.edu.ec, [web personal](#))

TRADUCTOR

MSc. Diego Patricio Maldonado Miño. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador
(dpmaldonado@asig.com.ec , [web personal](#))

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.

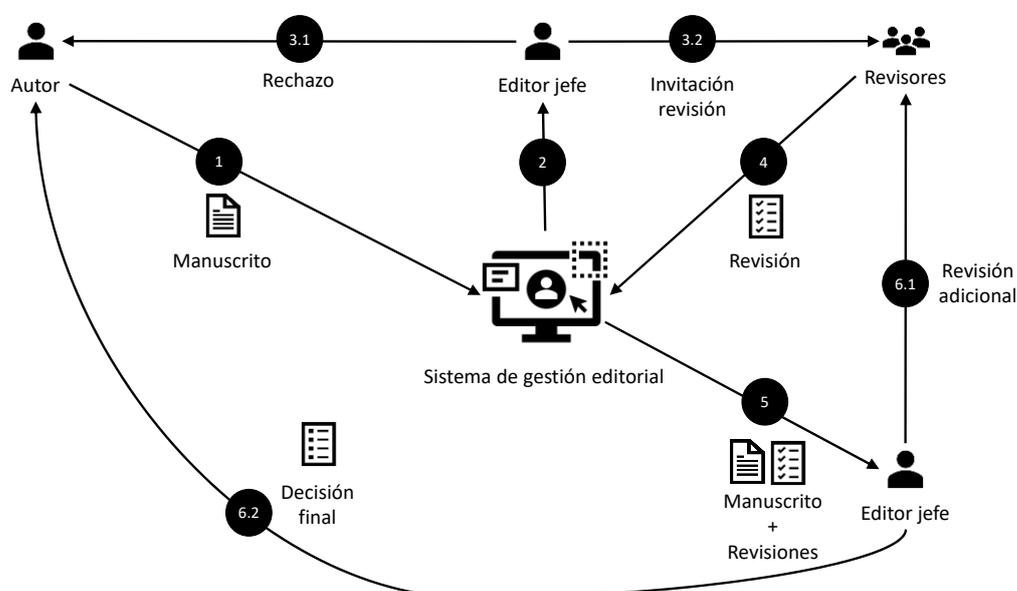
PERIODICIDAD

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

ARTICULOS

Informática

Impacto de aulas virtuales en la formación de talento humano en salud en el Hospital General Docente de Calderón-Ecuador18-35

Luis Olmedo-Pérez

Patricia Benavides-Vera

Fernando Durán-Lucio

La web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria en tiempos de pandemia covid-1936-56

Jorge Revelo-Rosero

Ana Yaguana-Campos

Verónica Cadena-Heredia

Clara Andrade- Erazo

Implementación de aplicativos de control parental en el uso de internet como herramientas tecnológicas de apoyo para el desempeño académico57-77

Olga Delgado-Zambrano

Educación e inclusión

Orientación vocacional y profesional como alternativa en la elección de carreras universitarias.....78-91

Francisco Dillon-Pérez

David Rojas-Londoño

Elizabeth Lara-Ramos

Irina Freire-Muñoz

Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad92-109

César Perdomo-Guerrero

Ana Pirela-Hernández

Belkis Rodríguez-Villasmil



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

Evaluación del proceso gerencial en la interacción del estudiante con diversidad funcional en el entorno universitario.....110-135

Víctor Zapata-Achig

Milagro Yustiz-Ramos

Paulina Meneses-Vásquez

Métodos inclusivos para la capacidad lectora: caso de estudiantes con discapacidad intelectual moderada136-152

Celinda Pisco-Sánchez

Lubis Zambrano-Montes

La Chakana como instrumento metodológico intercultural de fortalecimiento de la comprensión lectora.....153-170

Leslie Núñez-Zurita

Cultura

La cultura para el reconocimiento de la identidad: caso de la cultura fang de Guinea Ecuatorial.....171-186

Bonifacio Nguema Obiang-Mikue



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

EDITORIAL

En el marco de las Ciencias de la Educación, la Revista Cátedra presenta a sus selectos lectores la versión digital del sexto volumen, número uno. En esta oportunidad se exponen novedosos planteamientos alrededor de las herramientas tecnológicas para el desempeño pedagógico, los métodos inclusivos para estudiantes con diversidad funcional, consideraciones sobre la pedagogía de la solidaridad, la identidad cultural y la orientación vocacional. Particularmente destacan en esta oportunidad importantes reflexiones socioeducativas en el contexto universitario. Cada una de las investigaciones publicadas refleja el trabajo comprometido de sus autores con las Ciencias Sociales y el desempeño docente para atender una serie de inquietudes tanto en el contexto de la educación nacional como en escenarios culturales internacionales.

En este sentido, el primero de los artículos, denominado Impacto de aulas virtuales en la formación de talento humano en salud en el Hospital General Docente de Calderón-Ecuador, cuyos autores son: Luis Olmedo Pérez, Patricia Benavides Vera y Fernando Durán Lucio, aborda el impacto de la enseñanza a través de la plataforma del aula virtual a raíz de la pandemia por covid-19. Se trata de una investigación cuantitativa dirigida a docentes y estudiantes de grado y de internado rotativo de Medicina, Obstetricia y Enfermería de las cohortes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador y que cumplen sus actividades asistenciales y académicas en el Hospital General Docente de Calderón. Los resultados de la investigación incluso aspiran contribuir con el proceso didáctico de otras Instituciones de Educación Superior a fin de mejorar la formación de los aspirantes a profesionales de la salud que actualmente se encuentran bajo esta nueva modalidad de estudios virtuales.

De igual forma orientado al estudio de las nuevas tecnologías de información, el segundo artículo analiza el comportamiento de La web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria en tiempos de pandemia covid-19. El estudio, de los autores: Jorge Revelo-Rosero, Ana Yaguana-Campos, Verónica Cadena-Heredia y Clara Andrade- Erazo, tiene como objetivo determinar el uso de recursos digitales para el desarrollo de los contenidos curriculares en la Educación Superior. Tanto las percepciones del profesorado hacia la aplicación de programas de formación docente respecto al uso de TIC como las implicaciones que podría tener una política institucional que potencie dicha formación docente en el uso y aplicación de las TIC en las aulas universitarias, son aspectos que persiguen mejorar la calidad de la educación superior adaptada al impacto provocado por la pandemia covid-19, para desarrollar el trabajo autónomo y colaborativo en sus estudiantes.

Como tercer artículo, la autora Olga Delgado Zambrano nos presenta su estudio Implementación de aplicativos de control parental en el uso de Internet como herramientas tecnológicas de apoyo para el desempeño académico, cuyo objetivo fue diagnosticar el control parental que los representantes de la Unidad Educativa Fiscal "Tarqui", de la ciudad de Manta, provincia de Manabí - Ecuador, realizan sobre el contenido que los menores manejan en Internet. Los autores recalcan que a pesar de las precauciones o acciones que los representantes realizan para el monitoreo de las actividades en Internet por parte de los menores, existe la necesidad de una herramienta adecuada a través del uso de programas informáticos o aplicaciones móviles que permita llevar a cabo esta actividad en tiempo real, tomando en cuenta que la interacción parental para procurar un buen uso del Internet podrá ser de



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

apoyo en el desempeño académico de los estudiantes y por ende influir positivamente en su rendimiento.

El cuarto artículo, denominado Orientación vocacional y profesional como alternativa en la elección de carreras universitarias, perteneciente a los autores: Francisco Dillon-Pérez, David Rojas-Londoño, Elizabeth Lara-Ramos e Irina Freire-Muñoz, nos habla sobre la falta de orientación profesional y la construcción de tareas vocacionales que consoliden la elección de carrera de los estudiantes de tercero de bachillerato que aspiran ingresar al sistema de Educación Superior. El enfoque utilizado fue cuantitativo de tipo explicativo y correlacional, apoyado en un proceso de análisis cualitativo de tipo hermenéutico interpretativo. Los resultados del estudio podrían ayudar a los estudiantes de tercero de bachillerato, de diversas instituciones públicas y privadas del Ecuador, a elegir a través de una decisión consciente su carrera profesional alineada a su particular proyecto de vida y potencial aptitudinal.

En este mismo marco de los aportes epistemológicos que ofrece la educación superior, Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad, corresponde al quinto artículo incluido en el actual número de nuestra revista. Sus autores: César Perdomo-Guerrero, Ana Pirela-Hernández y Belkis Rodríguez-Villasmil, recalcan la necesidad de analizar la pedagogía de la solidaridad ante lo que ellos denominan la caducidad de los paradigmas educativos convencionales en la sociedad actual; lo que influiría en el diseño de mejores modelos de intervención educativa que promuevan la formación en valores y principios. Ello implica el protagonismo de varios actores: docentes, estudiantes, gobiernos y sociedad en general, para entender que este aprendizaje solidario involucra asumir una posición en cuanto al compromiso hacia aquella sociedad que se anhela construir.

El artículo número seis, titulado Evaluación del proceso gerencial en la interacción del estudiante con diversidad funcional en el entorno universitario, de los autores Víctor Zapata-Achig, Milagro Yustiz-Ramos y Paulina Meneses-Vásquez, tiene como propósito afianzar y consolidar acciones creativas para elevar los conocimientos en la búsqueda de avances tecnológicos en materia de gerencia educativa, capaces de captar mayor número de estudiantes con diversidad funcional para insertarlos al mundo ocupacional. Además, esta investigación observó las prácticas que se caracterizan por el rechazo, la segregación y la exclusión de los estudiantes con diversidad funcional, en una búsqueda constante propia y de sus familias por encontrar un espacio educativo donde sean reconocidos y aceptados.

Como séptimo artículo, presentamos el estudio Métodos inclusivos para la capacidad lectora: caso de estudiantes con discapacidad intelectual moderada, cuya autoría corresponde a Celinda Pisco-Sánchez y Lubis Zambrano-Montes. Esta investigación corrobora que los métodos inclusivos son estrategias educativas encaminadas a la atención de la diversidad y, como tales, presentan especificidades direccionadas al desarrollo de adecuadas prácticas pedagógicas implementadas con el respaldo de una adecuada política educativa. La investigación permitió definir las



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

características de las técnicas de trabajo aplicadas a los estudiantes con discapacidad intelectual moderada, resaltando entre ellas la flexibilidad en el manejo de las tácticas para la personalización de las diversas experiencias de aprendizaje en sus procesos de comprensión lectora.

El octavo artículo se denomina La Chakana como instrumento metodológico intercultural de fortalecimiento de la comprensión lectora. Leslie Núñez-Zurita, en este estudio, indica como la gran variedad de metodologías orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje usualmente ha estado centrada en la metodología tradicional de transmisión de saberes. Sin embargo, los últimos tiempos han develado una nueva mirada de interactuar con los conocimientos con propuestas alternativas. En este sentido, la Chakana andina es un recurso didáctico alternativo que puede mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de 5to. año de Educación Básica de la unidad educativa “Cardenal Spínola Fe y Alegría”. Sostiene la profesora que, frente a las falencias evidenciadas y conforme las bondades que ofrece esta metodología alternativa bajo la cosmovisión andina, la Chakana forja espacios para una educación integral que involucra armonizar los saberes a través de la comprensión lectora enfocada al contacto del estudiante con la naturaleza que le rodea.

Finalmente, cierra la presente edición de nuestra revista el noveno artículo titulado La cultura para el reconocimiento de la identidad: caso de la cultura fang de Guinea Ecuatorial, perteneciente a Bonifacio Nguema Obiang-Mikue. En este trabajo, desde perspectivas filosóficas y antropológicas, se aborda la preocupación por la decadencia y declive de la cultura de la etnia fang de Guinea Ecuatorial. Al tratarse de una investigación que aborda una cuestión sociocultural, su autor ha creído conveniente adoptar una metodología cualitativa para examinar el impacto de la cultura como reconocimiento de la identidad del fang; con ese argumento, según Obiang Mikue, la identidad del negroafricano bantú, en general, y del fang en particular se exterioriza en sus diferentes manifestaciones culturales como la danza, el arte, la religión, entre otros.

Esperamos, como ha sido siempre nuestro interés de consolidarnos como un órgano de difusión de investigación socioeducativa, que el presente número continúe siendo de utilidad ante la mirada crítica de nuestro público lector, a quienes agradecemos su confianza en mantenernos como referentes en el debate académico de las Ciencias Sociales.

Luis Cuéllar

Editor de Redacción



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



REVISTA

CÁTEDRA

Impacto de aulas virtuales en la formación de talento humano en salud en el Hospital General Docente de Calderón-Ecuador

Impact of virtual classrooms in the training of human talent in health at the General Teaching Hospital of Calderón-Ecuador

Luis Olmedo-Pérez

Hospital General Docente de Calderón, Quito, Ecuador

fer-olmedo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3098-2725>

Patricia Benavides-Vera

Hospital General Docente de Calderón, Quito, Ecuador

pachybenavides@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0282-9229>

Fernando Durán-Lucio

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

aferdul@live.com

<https://orcid.org/0000-0001-7516-311X>

(Recibido: 20/08/2022; Aceptado: 02/09/2022; Versión final recibida: 06/11/2022)

Cita del artículo: Olmedo-Pérez, L.; Benavides-Vera, P. y Duran-Lucio, F. (2023). Impacto de aulas virtuales en la formación de talento humano en salud en el Hospital General Docente de Calderón-Ecuador. *Revista Cátedra*, 6(1), 18-35.



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

Revista Cátedra, 6(1), pp. 18-35, enero-junio 2023. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v6i1.3951>

Resumen

Se presenta un análisis del impacto causado por la nueva modalidad de estudio a través de aulas virtuales en la formación de profesionales de la salud, que a raíz de la pandemia por covid-19 suspendieron su actividad académica presencial, iniciando clases a través de una plataforma de aula virtual. El periodo corresponde de marzo 2020 a junio 2021, con el objetivo de identificar el impacto en la formación en salud y si esta modalidad es la adecuada en sus carreras. Para esto se realizó una investigación cuantitativa con la aplicación de una encuesta anonimizada dirigida a docentes y estudiantes de grado y de internado rotativo de Medicina, Obstetricia y Enfermería de las cohortes de mayo 2020- abril 2021 y septiembre 2020-agosto 2021 de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador y que cumplen sus actividades asistenciales y académicas en el Hospital General Docente de Calderón (HGDC). La población total de docentes y estudiantes en el periodo de referencia fue de 365 participantes y se seleccionó una muestra efectiva de 175 participantes. La investigación aporta una serie de conclusiones y sugerencias que pueden ser adoptadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) a fin de mejorar la formación de los aspirantes a profesionales de la salud que actualmente se encuentran bajo esta nueva modalidad de estudios virtuales.

Palabras clave

Impacto, Aulas virtuales, educación, investigación, pandemia, tecnología.

Abstract

An analysis is presented of the impact caused by the new study modality through virtual classrooms in the training of health professionals, who as a result of the covid-19 pandemic suspended their face-to-face academic activity, starting classes through a virtual classroom platform. The period corresponds from March 2020 to June 2021, with the aim of identifying the impact on health training and whether this modality is appropriate in their careers. For this purpose, quantitative research was conducted with the application of an anonymized survey directed to teachers and undergraduate and rotating internship students of Medicine, Obstetrics and Nursing of the cohorts of May 2020-April 2021 and September 2020-August 2021 of the Faculty of Medical Sciences of the Central University of Ecuador and who fulfill their assistance and academic activities in the General Teaching Hospital of Calderón (HGDC). The total population of teachers and students in the reference period was 365 participants and an effective sample of 175 participants was selected. The research provides a series of conclusions and suggestions that can be adopted by Higher Education Institutions (HEI) in order to improve the training of aspiring health professionals who are currently under this new virtual study modality.

Keywords

Impact, Virtual Classroom, education, research, pandemic, technology

1. Introducción

Bajo la nueva forma de vida ocasionada por la pandemia a nivel mundial, la Unidad de Docencia e Investigación del HGDC impulsa estrategias a fin de mejorar la actividad asistencial-docente de los nuevos profesionales de la salud. En tal virtud, y considerando esta nueva dinámica de educación virtual surge como interrogante cuál ha sido el impacto transformador de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación superior, y con mayor énfasis en la formación de profesionales de la salud que con el cambio



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

de modalidad de estudios (presencial a virtual) se vieron afectados en su formación teórico-práctica.

Por otra parte, la Organización Panamericana de la Salud claramente señala:

La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020; lo que representa una gran amenaza a los sistemas de salud, sobretodo de los países con recursos económicos medios y bajos, ya que para afrontar esta crisis sanitaria es necesario de un gran apoyo económico y de recursos humanos, por lo tanto fue necesaria la implementación de medidas profilácticas, para no saturar los sistemas sanitarios como: el cierre de lugares de aglomeración de personas, medidas de aislamiento social y el fomento del distanciamiento social, acciones que cambiaron la dinámica de vida de toda la población a nivel mundial (Organización Panamericana de la Salud-OPS, 2020, párr. 2).

Estas medidas tuvieron un impacto directo en todo el sistema de educación superior, que tuvo que adaptarse a nuevas modalidades de estudio, principalmente orientados a la educación a distancia. En este contexto, los ambientes virtuales de aprendizaje y la incorporación de las tecnologías en la educación ganaron mayor espacio. Tal como cita Bustos (2010), “es importante reflexionar sobre la utilización de las TIC en la creación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, así como sobre su potencial capacidad para transformar los procesos formativos en los entornos de educación formal” (Bustos y Coll, 2010, p. 14). Quienes han elegido la educación a distancia están familiarizados con todo el entorno de aprendizaje a través de internet y las plataformas virtuales como aulas; el reto ha sido para el alumnado y el profesorado que tradicionalmente ha realizado sus actividades académicas de forma presencial, sobre todo, en carreras como Medicina, Obstetricia y Enfermería cuya interacción directa alumno-docente-paciente tanto para las clases teóricas como para las actividades prácticas clínico-quirúrgicas son fundamentales en la formación de los futuros profesionales de la salud.

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriores, el Hospital General Docente de Calderón al ser una casa de salud donde se forman nuevos profesionales, a través de la Unidad de Docencia e Investigación propuso la realización de una investigación descriptiva transversal, de tipo cuantitativa sustentada con la aplicación de un cuestionario vía web de elaboración propia dirigido a docentes y estudiantes de pregrado y grado de la Facultad de Ciencias Médicas. El objetivo principal fue medir el grado de impacto de las aulas virtuales en la formación de talento humano en salud en el Hospital General Docente de Calderón en el periodo marzo 2020 a junio 2021; así como, el de identificar el porcentaje de docentes y estudiantes que consideran que el proceso actual de la formación a través de las aulas virtuales es el adecuado.

El estudio ha sido propuesto en conjunto con nuestro aliado estratégico la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador. Los resultados se traducen en estrategias que se espera sean implementadas a fin de mejorar la formación de los estudiantes de las carreras de medicina, obstetricia y enfermería. El levantamiento de información se realizó del 01 al 12 de julio del 2021 y el informe final se presentó en agosto del 2021.

El artículo consta de las siguientes partes: una introducción con una breve descripción del problema investigado, la justificación en la que se sustenta la investigación, una descripción



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

de los métodos y materiales utilizados donde se describe la metodología, el alcance, la determinación de la muestra y las herramientas para la recolección de la información. Los resultados y discusión reflejan interpretaciones relevantes del estudio descriptivo transversal de corte cuantitativo realizado. Finalmente, se presentan las conclusiones que son la síntesis de los hallazgos más significativos del estudio.

1.1 Justificación

Desde inicios del año 2020 el mundo enfrenta una pandemia global denominada la covid-19 que obligó a que la gran mayoría de países cierren temporalmente sus instituciones educativas a todo nivel. Este cierre afectó aproximadamente al 91% de los estudiantes a nivel mundial, y para el mes de abril del 2020, alrededor de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de sus establecimientos educativos (ONU Y ODS4, 2020, párr. 2).

Centralizando la problemática en el Ecuador y de forma particular en la educación superior, conforme a las cifras de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), “el país hasta octubre del 2020 registró una tasa bruta de matrícula de 733.000 estudiantes de tercero y cuarto nivel” (ONU para la Educación, Ciencia y Tecnología-Senescyt, 2020, p. 3), de los cuales el 57% recibe la provisión pública del servicio, mientras que el 43% restante asiste a una entidad de educación superior privada. Por otro lado, el 84% de los alumnos asiste a una Universidad o Escuela Politécnica-UEP y el 16% a un Instituto Técnico o Tecnológico (ITT).

La pandemia obligó a las IES a un cambio de modalidad en la provisión de los servicios de educación, haciendo que el mismo sea brindado de manera virtual. Este cambio trajo implicaciones directas en la calidad de la provisión de este derecho, considerando que el sistema nacional de educación se encuentra en sus etapas iniciales de preparación para brindar una oferta virtual. Tal como lo cita ONU para la Educación:

Si bien la crisis sanitaria aceleró la migración hacia la modalidad virtual, este cambio fue realizado de manera abrupta, sin la posibilidad de adaptar contenidos curriculares, adoptar pedagogías adecuadas, capacitar a los docentes; y en ocasiones, ni siquiera contar con los recursos tecnológicos suficientes para poder mantener la calidad en la provisión del servicio (ONU para la Educación, Ciencia y Tecnología-Senescyt, 2020, p. 5).

El principal impacto que tuvo la presente pandemia respecto a la provisión nacional de la educación superior fue: “La puesta en funcionamiento de plataformas tecnológicas (IES) para educación virtual y acceso a equipos tecnológicos (estudiantes)” (ONU para la Educación, Ciencia y Tecnología-Senescyt, 2020, p. 5). El cambio de modalidad de la educación superior implicó restricciones de acceso a una proporción significativa de la demanda, en especial a la población con mayores vulnerabilidades económicas dentro de la misma. Conforme a las cifras reportadas por la SENESCYT, se estima que 20% de los estudiantes de ITT y 9.37% de los estudiantes de Unidades Educativas de Producción (UEP) vieron restringido su acceso al no contar con recursos tecnológicos mínimos (computadoras y conectividad a internet) para poder acceder a clases virtuales. Esto implica que alrededor de 81.200 alumnos, que representan al 11.07% del número total de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior, hayan tenido que interrumpir sus estudios. “Así también, la tasa de deserción es aún mayor en zonas rurales, y afecta más al género femenino” (ONU para la Educación, Ciencia y Tecnología-Senescyt, 2020, p. 5-6).



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

Finalmente, los efectos e impactos identificados por la emergencia sanitaria hacen referencia al acceso y uso de las tecnologías, tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas y los procesos sustantivos del propio ente rector. Sin dejar de lado que este nuevo sistema de educación virtual afectó de forma directa al alumnado y al profesorado que realizaban sus actividades académicas de manera presencial y que no tuvieron el tiempo suficiente para dominar y comprender el funcionamiento de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, así como, las herramientas y recursos académicos propios de esta modalidad de estudios. Sin dejar de citar que, en un mundo en constante cambio y evolución la incorporación de las TIC en la educación superior marca el camino hacia la nueva "sociedad del aprendizaje" o "sociedad digital", misma que transforma o modifica los entornos de educación formal y se han convertido en un factor clave para la aparición de nuevos escenarios educativos asociados a entornos virtuales o en línea.

2. Métodos y materiales

El estudio es descriptivo transversal de tipo cuantitativo y se fundamenta en datos primarios que han sido recolectados mediante la aplicación de un cuestionario vía web de elaboración propia dirigido a docentes y estudiantes de pregrado y grado de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador que cumplen sus actividades académicas en el Hospital General Docente de Calderón en el periodo marzo 2020 a junio 2021. Para determinar la población y detalles del cálculo del tamaño de la muestra se ha considerado a la población total de docentes y estudiantes en el periodo de referencia que fue de 365 participantes (UDI-HGDC, 2020-2021). Para el cálculo de la muestra se fundamentó en el método de muestreo probabilístico aleatorio simple y la fórmula de muestreo de poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un nivel de error del 5% (Malhotra, 2004, p. 344-348), lo que determinó una muestra efectiva de 175 participantes. Para la recolección de los datos se diseñó un formulario de encuesta web anonimizado, el enlace fue enviado a los correos registrados en las bases de datos de docentes y estudiantes del periodo en referencia, en la custodia de la Unidad de Docencia e Investigación del HGDC.

Por el alcance del estudio y por la base de datos que está bajo custodia de la Unidad de Docencia del HGDC se ha considerado que la metodología que mejor se ajusta a los requerimientos de análisis es la cuantitativa, la misma que busca establecer el grado de causalidad entre la acción formativa virtual y sus impactos en los estudiantes; esta metodología ha permitido realizar un análisis estadístico más riguroso y exacto (Billorou, et al., 2011, p. 41-42). Los criterios de inclusión de estudio fueron para docentes y estudiantes de grado y de internado rotativo de Medicina, Obstetricia y Enfermería de las cohortes de mayo 2020- abril 2021 y septiembre 2020 a agosto 2021 que cursan un semestre académico en la Facultad de Medicina de la UCE y que están rotando en el HGDC, durante el periodo de marzo 2020 a junio 2021 (UDI-HGDC, 2020-2021). En los criterios de exclusión están los estudiantes de pregrado y de internado rotativo que no forman parte del periodo de rotación de marzo 2020 a junio 2021 en el HGDC.

Los datos recolectados se anonimizaron y se trataron con estricta confidencialidad y solo con fines investigativos. Todos los datos fueron medidos y los resultados permitieron determinar el grado de impacto de las aulas virtuales en la formación de talento humano en salud de la muestra citada en líneas anteriores (175 participantes).

A fin de garantizar los resultados, para la validación de la fiabilidad o confiabilidad del test utilizado para la investigación se realizó a través del coeficiente de Alfa de Cronbach (α), que permite identificar la ausencia de errores de medida en un test, o como la precisión de



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

su medición (Ruiz, 2019, párr. 2). Los instrumentos con preguntas que tienen más de dos respuestas pueden evaluarse con esta prueba. El resultado del α de Cronbach es un número entre 0 y 1. Una puntuación de fiabilidad aceptable es aquella que es igual o superior a 0.7 (QuestionPro, 2019, párr. 17).

La fiabilidad para la validación del instrumento de medida diseñado para la evaluación de impacto de las aulas virtuales en la formación de talento humano en salud se realizó bajo el método de fiabilidad de consistencia interna. Los resultados de fiabilidad obtenidos a través del programa estadístico SPSS fueron los siguientes:

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.770	30

Cuadro 1. Estadísticas de fiabilidad

El Alfa de Cronbach presenta una puntuación de fiabilidad alta o aceptable del 77%, se analizaron 30 elementos del test de investigación aplicado. Este resultado demuestra que el método, el instrumento y la muestra de investigación seleccionada fueron confiables y se garantizan los resultados obtenidos.

La tabulación y análisis de datos se la hizo mediante la utilización del programa estadístico SPSS.25 y Excel 2016. Antes de entrar al análisis de los resultados es necesario identificar algunos conceptos claves:

Aulas virtuales. - Es el entorno digital en el que se lleva a cabo el intercambio de conocimientos que hace posible el aprendizaje. Es decir, un espacio donde profesores y alumnos comparten contenidos en tiempo real, y en el que se atienden consultas, dudas y evaluaciones de los participantes (EvolMind, 2022, párr. 9-10).

Talento humano en salud. - La Organización Panamericana de la Salud-OPS, claramente señala: "Son todas las personas que realizan acciones cuya finalidad fundamental es mejorar la salud. Son personas con distintas profesiones y ocupaciones que se forman y trabajan en la salud, y que pertenecen a diversas categorías de formación, ámbito laboral y situación de empleo" (OPS Y OMS, 2017, párr. 9).

TIC en la educación. - Las TIC en la educación se refieren al conjunto de tecnologías de hardware y software que contribuyen al procesamiento de la información educativa. Según la definición de César Coll, Doctor en Psicología, en su libro Psicología de la educación virtual, las TIC "son instrumentos utilizados para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos" (Santander, 2021, párr. 4).

3. Presentación de resultados

3.1 Análisis por niveles

De la muestra sujeta a estudio, el 10.29% de los participantes fueron docentes (18), el 39.43% estudiantes de internado rotativo (69) y el 50.29% estudiantes de pregrado (88).

3.1.1 Conocimiento y manejo de aulas virtuales

En el cuadro 2 se exponen los resultados sobre el nivel de conocimientos y el manejo de aulas virtuales. El 64.00% de los participantes expresa que poseen un nivel medio de



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

conocimientos en el manejo de las aulas virtuales, el 18.29% un alto conocimiento, el 16.57% un bajo conocimiento y el 1.14% ningún conocimiento. Esta variable repercute en alto grado en la formación del futuro profesional de la salud por la falta de experiencia en el manejo de plataformas virtuales de docentes y estudiantes, y su limitada interacción con el tutor en situaciones clínico-prácticas. Al preguntar sobre si se impartió información de los reglamentos, normas y objetivos antes de comenzar las actividades académicas virtuales el 52.27% consideró que no fue suficiente y no fue muy clara.

Eje	Criterio	Resultado
Conocimiento y manejo de aulas virtuales	a. Alto conocimiento	18.29%
	b. Medio conocimiento	64.00%
	c. Bajo conocimiento	16.57%
	d. Ninguno	1.14%
	Total eje 1	100.00%
Información de reglamentos y normas para actividades virtuales	a. Suficiente y clara	34.86%
	b. No suficiente y no muy clara	52.57%
	c. No aportó en nada	8.00%
	d. No se impartió información	4.57%
	Total eje 2	100.00%

Cuadro 2. Conocimiento y manejo de aulas virtuales, UDI-HGD

3.1.2 Evaluaciones formativas

En el cuadro 3 se aprecia los resultados sobre las evaluaciones formativas. La muestra sujeta a estudio considera en un 45.14% que la evaluación que realizó el docente durante el semestre fue permanente y un 47.43% considera que fue más una evaluación por unidad o módulo. Las evaluaciones formativas más frecuentes han sido los cuestionarios virtuales, pruebas formativas, trabajos de investigación, revisiones bibliográficas y estudios de caso.

Eje	Criterio	Resultado
Temporalidad de la evaluación formativa	a. Permanente (individual y grupal)	45.14%
	b. Por unidad o módulo	47.43%
	c. Solo evaluó al final	6.86%
	d. No evaluó	0.57%
	Total eje 1	100.00%
Tipos de evaluaciones formativas más utilizadas	a. Estudios de caso	14.86%
	b. Portafolios	6.51%
	c. Foros	7.51%
	d. Revisiones bibliográficas	16.19%
	e. Trabajos de investigación	17.36%
	f. Pruebas formativas	17.36%
	g. Cuestionarios virtuales	20.20%
	Total eje 2	100.00%

Cuadro 3. Evaluaciones formativas, UDI-HGDC

3.1.3 Clases virtuales y herramientas de enseñanza-aprendizaje

En el cuadro 4, se presentan los resultados sobre las clases virtuales y las herramientas de enseñanza-aprendizaje más utilizadas. Sobre el Sistema de los medios virtuales como alternativa para continuar con el proceso de enseñanza- aprendizaje, los participantes



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

consideran en un 48.57% que es una estrategia medianamente efectiva y el 29.14% que es poco efectivo, lo que refleja que hay un reto para la Universidad Central en relación a las estrategias que se han implementado para las actividades de enseñanza-aprendizaje a través de las aulas virtuales. Al preguntar sobre las herramientas más usadas para el cumplimiento de las horas sincrónicas programadas, el 33.20% respondió que se realizaron a través de video llamadas, el 28.74% mensajería instantánea y el 16.60% mediante el uso de las redes sociales. En referencia a las herramientas utilizadas para las reuniones virtuales entre docentes y estudiantes, la más utilizada como recurso para las actividades de enseñanza-aprendizaje fue Microsoft Teams con el 50.94% y Zoom con el 45.91%. Para el ítem de acceso al material de estudio como parte del aula virtual el 26.61% accedió a través de Teams, el 25.72% vía WhatsApp, el 23.06% mediante la misma plataforma y el 16.41% por correo electrónico. Se evidencia que no se está utilizando de forma adecuada la plataforma virtual oficial.

Eje	Criterio	Resultado
Alternativa de enseñanza por medios virtuales	a. Efectiva	14.29%
	b. Medianamente efectiva	48.57%
	c. Poco efectiva	29.14%
	d. Deficiente	8.00%
	Total eje 1	100.00%
Herramientas más utilizadas para clases sincrónicas	a. Tutorías telefónicas	7.69%
	b. Video llamadas	33.20%
	c. Mensajería instantánea	28.74%
	d. Redes sociales	16.60%
	e. Ninguna	13.77%
Total eje 2	100.00%	
Herramientas más usadas para reuniones virtuales	a. Zoom	45.91%
	b. Microsoft Teams	50.94%
	c. Skype	0.63%
	d. WebEx	0.31%
	e. Google HangOuts	1.89%
	f. Uberconference	0.31%
Total eje 3	100.00%	
Medios de acceso a material de estudio	a. Correo electrónico	16.41%
	b. WhatsApp	25.72%
	c. Chats	4.88%
	d. Redes sociales	3.33%
	e. Teams	26.61%
	f. Misma plataforma virtual	23.06%
Total eje 4	100.00%	

Cuadro 4. Clases virtuales y herramientas de enseñanza-aprendizaje, UDI-HGDC

3.1.4 Cronograma, asistencia y horarios de clases

Se indagó sobre el cronograma, asistencia y horarios de clases, como se observa en el cuadro 5. En referencia a las clases virtuales en el semestre para el 58.29% de los encuestados se ha cumplido al 75.00% y apenas el 26.29% consideraron que se cumplió el cronograma al 100%. Esto indica que se debe planificar estratégicamente el cronograma de clases virtuales



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

a fin de no tener vacíos de aprendizaje en los estudiantes. En el análisis sobre la asistencia a las clases virtuales el 53.71% de los encuestados indica que no debe considerarse la asistencia como un parámetro para la nota final, pues existen problemas de conectividad a las clases sincrónicas programadas por el docente. Con respecto al cumplimiento de los horarios de clases virtuales subidos al sistema, el 50.86% de los encuestados considera que su cumplimiento fue medianamente satisfactorio, el 25.71% que se cumplió satisfactoriamente y el 15.43% que su cumplimiento fue deficitario.

Eje	Criterio	Resultado
Cronograma de clases	a. Al 100 por ciento	26.29%
	b. Al 75 por ciento	58.29%
	c. Al 50 por ciento	13.71%
	d. Al 25 por ciento	1.71%
	Total eje 1	100.00%
Asistencia a clases	a. No debe considerarse la asistencia	53.71%
	b. Debe considerarse un 25% mínimo de asistencia	14.86%
	c. Debe considerarse un 50% mínimo de asistencia	18.86%
	d. Debe considerarse un 75% mínimo de asistencia	12.57%
	Total eje 2	100.00%
Horarios de clases	a. Satisfactoriamente	25.71%
	b. Medianamente satisfactorio	50.86%
	c. Deficitariamente	15.43%
	d. Nunca se cumplieron	8.00%
	Total eje 3	100.00%

Cuadro 5. Cronograma, asistencia y horarios de clases, UDI-HGDC

3.1.5 Motivación, asimilación de conocimientos y debates

Los resultados sobre motivación, asimilación de conocimientos y debates que se generan en las clases virtuales, se presentan en el cuadro 6. A partir de los resultados, el 37.71% de los participantes considera que la planificación de las actividades virtuales diseñadas por el docente les motivó para realizar análisis y síntesis, para el 34.29% las actividades les motivó hacia la búsqueda de información, como los datos más relevantes. Un dato interesante y a la vez preocupante es que esta nueva experiencia virtual para el 56.00% de los encuestados no les ha permitido a los estudiantes un mejor desarrollo personal, han participado con miedo en las clases y han presentado una inadecuada asimilación de conocimientos. En lo referente a la frecuencia de los debates que se generan a través de las clases virtuales sobre un tema específico en un 58.86% consideraron que fueron poco frecuentes, el 22.29% manifestaron que rara vez se dieron y para el 18.29% los debates fueron frecuentes. Un dato relevante, que determino el estudio es que el 56.00% de los encuestados consideran que las sesiones de aprendizaje virtuales al ser expositivas generan casi siempre fatiga en los estudiantes.

Eje	Criterio	Resultado
Planificación de clases virtuales que motivan al	a. Información	34.29%
	b. Análisis y síntesis	37.71%
	c. Valoración y toma de decisiones	12.00%



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

estudiante a la búsqueda de:	d. Reflexión desde su propia experiencia	8.57%
	e. Ninguna	7.43%
	Total eje 1	100.00%
	<hr/>	
	Nueva experiencia virtual ha mejorado su desarrollo personal	a. Verdadera
	b. Falsa	56.00%
	c. Indiferente	28.00%
	Total eje 2	100.00%
<hr/>		
Frecuencia de los debates en clases virtuales	a. Frecuentes	18.29%
	b. Poco Frecuentes	58.86%
	c. Rara vez se dan	22.29%
	d. Nunca se dan	0.57%
	Total eje 3	100.00%

Cuadro 6. Motivación, asimilación de conocimientos y debates, UDI-HGDC

3.1.6 Criterios generales

En la figura 1, se identifica que para más del 50.00% de encuestados en un alto grado poseen desconocimientos no solventados de manera virtual en lo referente a: prácticas clínicas, observación de pacientes, vínculo médico-paciente y realización de procedimientos.

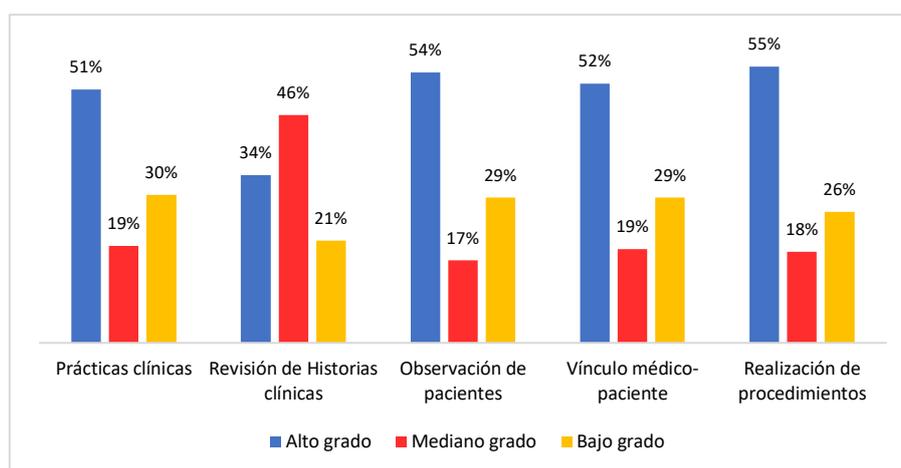


Figura 1. Grado de desconocimiento no solventados de manera virtual, UDI-HGDC

En la formación de los estudiantes por medio de aulas virtuales más del 53.00% considera amenazas en mediano grado a: los problemas técnicos por conexión, equipos y/o programas, el ambiente de estudio, los procesos de socialización grupal y la comunicación docente-alumno, como se observa en la figura 2.



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

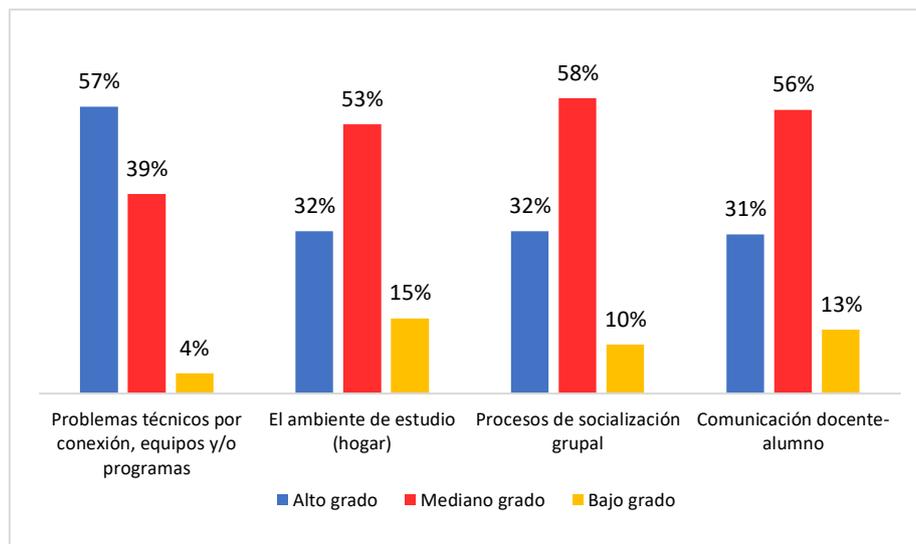


Figura 2. Grado de amenazas en la formación de estudiantes por medios virtuales, UDI-HGDC

En la figura 3, se observa que en promedio el 56.00% de los encuestados considera que las aulas virtuales les han permitido en mediano grado: fomentar la lectura, un mayor acceso a información, acceso a recursos académicos actualizados y a nuevas técnicas de evaluación.

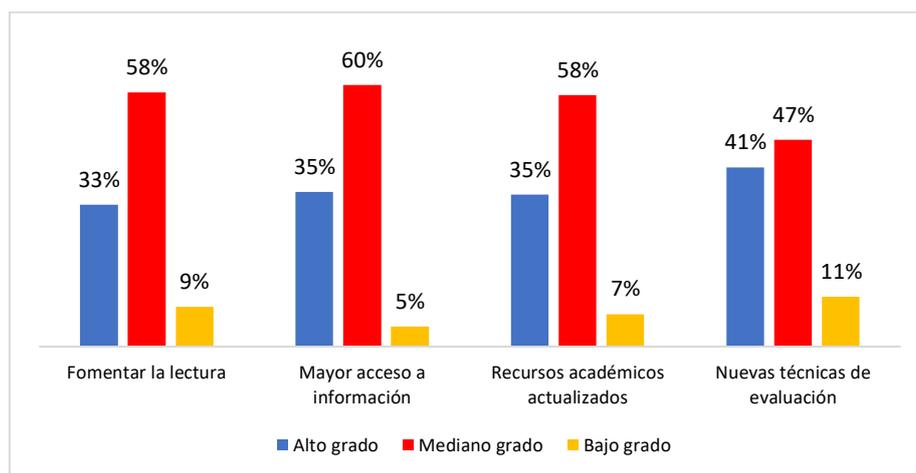


Figura 3. Grado en que las aulas virtuales han permitido nuevos aprendizajes, UDI-HGDC

3.2 Análisis Bivariado

3.2.1 Continuidad de estudios por el sistema virtual

Se han identificado cuatro niveles para la continuidad de estudios a través de la virtualidad: (1) el 16.67% de mujeres y el 22.39% de hombres encuestados consideraron que la Universidad debería gestionar accesos gratuitos a plataformas virtuales; (2) el 3.7% de mujeres y el 2.99% de hombres manifestaron que se debería aumentar las horas de clases y reuniones virtuales; (3) el 17.59% de mujeres y el 10.44% de hombres consideran que se debe mantener el sistema actual hasta haber superado la emergencia sanitaria y (4) el 62.04% de mujeres y el 64.18% de hombres manifestaron que se debe buscar bajo programación y normas de bioseguridad, integrar al estudiante a las prácticas hospitalarias (Ref. figura 4).



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

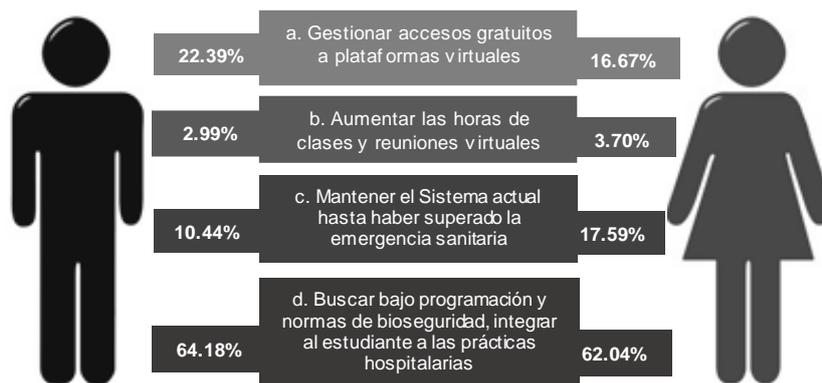


Figura 4. Continuidad de estudios por sistema virtual por más tiempo, UDI-HGDC

3.2.2 Alternativa de estudios por el sistema virtual

En referencia a la alternativa de estudios por el sistema virtual, en la figura 5 evidencia que el 11.11% de mujeres y el 19.40% de hombres encuestados considera que el sistema de los medios virtuales como alternativa para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje es una estrategia efectiva; el 50.00% de mujeres y el 46.27% de hombres manifestaron que es una estrategia medianamente efectiva; el 30.56% de mujeres y el 26.87% de hombres consideran que es una estrategia poco efectiva; y el 8.33% de mujeres y el 7.46% de hombres manifestaron que es una estrategia deficiente. Estos resultados indican que no hay un apego real hacia la consideración de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del sistema de medios virtuales, más cuando carreras como medicina, enfermería y obstetricia se aprenden en la práctica y de forma presencial.



Figura 5. Sistema de medios virtuales como estrategia y alternativa para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, UDI-HGDC

3.2.3 Calificación de las clases virtuales en el periodo académico

En la figura 6 sobre la calificación de las clases virtuales en el periodo académico, para el 3.70% de mujeres y el 5.97% de hombres encuestados calificaron el desarrollo de las clases virtuales en el periodo académico como excelentes; el 26.85% de mujeres y el 19.40% de hombres calificaron como muy buenas; el 57.41% de mujeres y el 64.18% de hombres calificaron como buenas; y el 12.04% de mujeres y el 10.45% de hombres calificaron como malas. Estos resultados indican que el desarrollo de las clases virtuales no tuvo la acogida deseada tanto para estudiantes como para docentes, y se enfatiza nuevamente que carreras de la salud se aprenden en la práctica y de forma presencial.



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



Figura 6. Calificación del desarrollo de las clases virtuales en el periodo académico, UDI-HGDC

4. Discusión

La enseñanza presenta un reto a la hora de encontrar nuevas dinámicas y formas de transmitir conocimiento a otros, sobre todo, en tiempos en que la información es casi que inmediata y las dinámicas de socialización han cambiado (CGFGlobal, 2016, párr. 1). Gran parte de estudiantes universitarios, 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” (Barreno-Freire et al., 2022, p. 75-97).

La educación virtual es uno de los nuevos métodos de enseñanza en la actualidad y utiliza la tecnología para educar de forma remota, eliminando las barreras de la distancia y, por qué no, de tiempo. La educación virtual, también conocida como enseñanza en línea, hace referencia al desarrollo de la dinámica de *enseñanza - aprendizaje* que es realizado de forma virtual. Es decir, existe un formato educativo en donde los docentes y estudiantes pueden interactuar diferente al espacio presencial y se apoya en las TIC, pues hace uso de las herramientas que ofrece internet y otras tecnologías para proporcionar ambientes educativos adecuados y de alta calidad (CGFGlobal, 2016, párr. 4-5).

Tal como cita Gómez (2021) en su artículo referente a la Educación Virtual en Tiempos de Pandemia, los sujetos educativos, en época de pandemia, no se encuentran en igualdad de condiciones para acceder a la educación virtual: ubicación geográfica, recursos económicos y tecnológicos, capacitación y experiencia en el uso de tecnología de información y comunicación, entre otras.

Los resultados evidencian que la enseñanza virtual viene acrecentando las desigualdades educativas y digitales, poniendo en peligro la igualdad de oportunidades educativas; se establece, además, que la educación virtual se vuelve un privilegio de aquellos que tienen condiciones sociales, tecnológicas y económicas favorables, en desmedro de aquellos grupos que no tienen acceso tecnológico (p. 21).

Para Francesc, director de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, expresa que en todo el sector de la educación el impacto está aún por evaluar, pero en la Educación Superior la transición hacia la educación a distancia de emergencia se ha acompañado de otras manifestaciones no menos importantes para los distintos actores, aunque probablemente poco visibles y documentados. Otros impactos se dan en el ámbito pedagógico, socioemocional, financiero, laborales, de movilidad académica, entre otros (Francesc, 2020).



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

En el ámbito ecuatoriano, la declaración de la emergencia sanitaria por el covid-19, hizo que el ente rector de la Educación Superior-SENESCYT tenga que tomar una serie de medidas para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes, entre ellas el cierre inmediato de la presencialidad, la notificación de que todos los estudiantes, cuerpo docente y personal administrativo tenían que estudiar y trabajar desde sus hogares, la ampliación del ancho de banda del internet de las instituciones de educación superior públicas e implementar plataformas virtuales para la enseñanza. “Al respecto de los procesos de acceso, fueron suspendidos porque no se podía garantizar que todos los postulantes tuvieran igualdad de condiciones en el uso de medios tecnológicos requeridos para ese proceso” (ONU para la Educación, Ciencia y Tecnología-Senescyt, 2020, p. 5-6)

Resulta también importante mencionar que:

Los efectos de la COVID-19 en la educación superior no se manifiestan, exclusivamente, en el plazo inmediato. La cuantificación de estos a posteriori, no resulta ser un ejercicio complejo, sin embargo, la naturaleza de una crisis sin precedentes a nivel mundial dificulta la predicción de estos previos a su ocurrencia. En el contexto ecuatoriano se observa que temas como el desempleo y empleo no adecuado, y la disminución de provisión de servicios complementarios pueden repercutir en una disminución del acceso y la permanencia en una IES, así como incrementar brechas en términos de género y población urbana/rural que ya se observaban previo a la pandemia; en particular con aquellas que se encuentran vinculadas al acceso a la tecnología (ONU para la Educación, Ciencia y Tecnología-Senescyt, 2020, p. 7).

En términos metodológicos y de aplicabilidad de la investigación es importante considerar la limitante para la recolección de la información, en muchos casos las encuestas web no tienen la aceptación debida más por el boom de información que se recibe por correo electrónico y redes sociales. Al ser una investigación interna del Hospital General Docente de Calderón se hizo una presentación del estudio a los docentes y estudiantes a fin de incentivar su participación. Se insta, a que las instituciones de educación superior (academia) en conjunto con la SENESCYT realicen estudios e investigaciones que permitan fortalecer la educación virtual y que el acceso a esta modalidad de educación no esté limitado por el tema tecnológico.

Finalmente, es importante reconsiderar si en casos de emergencia sanitaria como una pandemia que tan conveniente es que las carreras en el ámbito de la salud deban tomar como alternativa las aulas virtuales, más considerando y como ha demostrado el estudio que los estudiantes de carreras presenciales de la salud no están familiarizados con estos ambientes de estudios virtuales y para las IES el reto ha sido como solventar la parte práctica que es un componente del aprendizaje netamente presencial y la razón de ser de estas carreras.

5. Conclusiones

A nivel de conocimiento y manejo de aulas virtuales es primordial que desde la Universidad se haga llegar a docentes y alumnos antes de iniciar el periodo académico los lineamientos para el uso y manejo de las mismas. Es importante citar que, todos los estudiantes universitarios manejan los entornos virtuales de tipo administrativo (matrícula en línea, selección de materias, verificación de notas, certificados digitales y afines), mas no los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (MOOC y herramientas Web 3.0), que es de



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

gran dominio de quienes han optado por una educación a distancia u online. Los estudiantes universitarios en la era moderna digital tienen mayor acceso a redes sociales, educativas, virtuales y afines; y por ende a mayor información y conocimientos; sin embargo, persisten bajas competencias digitales para saber usar las herramientas tecnológicas de enseñanza-aprendizaje, los entornos virtuales y la discriminación de la información.

Un aspecto a tomar en cuenta es que los docentes son los responsables de desarrollar competencias tecnológicas en los estudiantes y ser los gestores de conocimiento; sin embargo, los resultados evidenciaron que los docentes de la Facultad de Medicina que cumplen sus actividades académicas en el Hospital General Docente de Calderón les falta mayor interacción con dispositivos tecnológicos y existe una fuerte transición generacional y adaptación a nuevos entornos digitales educativos (docente tradicional a docente digital).

A nivel de asimilación de conocimientos y debates, se evidenció que hay que reforzar esta estrategia de enseñanza-aprendizaje y motivar a los estudiantes y docentes a debates con mayor argumentación. Es importante entonces, conjuntamente con los docentes diseñar nuevas estrategias para que las clases sincrónicas sean más dinámicas y participativas; y que las herramientas y recursos educativos digitales sean utilizados como refuerzo de las clases presenciales que se dictan a los estudiantes de medicina, obstetricia y enfermería que por reglamentación no pueden ser acreditadas bajo la modalidad a distancia u online.

Es importante que docentes y estudiantes sean capacitados constantemente en el manejo de las plataformas y herramientas de enseñanza-aprendizaje virtuales en las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. Además, es necesario dar facilidades a docentes para que tengan equipos tecnológicos con conectividad y sean quienes promulguen el uso de estas herramientas digitales, todo esto con el objetivo de fortalecer el sistema de educación superior que en carreras de la salud no pueden ser solventadas solo a través de la virtualidad.

Los diferentes estudios realizados en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación indican que la característica fundamental no es la de colocar información y conocimiento al alcance de todos, sino la de proveer ambientes educativos interactivos, multimediales y comunicacionales para el estudiante, a fin de lograr el aprendizaje de un determinado tema (Rodríguez y Avella, 2012). Estos ambientes virtuales deben ser socializados con alumnos y docentes, mas cuando por contingente, como el ocasionado por la pandemia, forzó a los estudiantes de medicina, obstetricia y enfermería de la Universidad Central del Ecuador a enfrentarse a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualidad.



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

Bibliografía

- 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 de la UCE. *Revista Cátedra*, 5(2), 75-97.
- Billorou, Pacheco, y Vargas. (2011). *Guía de Evaluación de Impacto de la Formación*. Montevideo: OIT-CINTERFOR.
- Bustos, S. A., y Coll, S. C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 2. doi:ISSN 1405-6666
- CGFGlobal. (2016). CGF Global Aprende Libre. <https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/>
- EvolMind. (2022). Evol Campus. <https://www.evolmind.com/blog/que-es-un-aula-virtual-y-para-que-se-puede-utilizar/>
- Francesc Pedró. (11 de junio de 2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 15. doi:https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Gómez, I. (diciembre de 2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan*, 15, 152-165. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/553/82>
- Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de Mercados, Un enfoque Aplicado* (4ta. Edic.). México: Pearson Prentice Hall.
- ONU para la Educación, Ciencia y Tecnología-Senescyt. (2020). Evaluación de los efectos e Impactos de la COVID-19 en la Educación Superior. ONU-SENESCYT. Quito: ONU. <https://siau.senescyt.gob.ec/download/efectos-e-impactos-del-covid-19-en-educacion-superior/?wpdmdl=10892&refresh=6234b68804dec1647621768>
- ONU, & ODS4. (junio de 2020). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- OPS, & OMS. (25 de 09 de 2017). PAHO.ORG. (P. A. Organization., Editor) https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=13672:human-resources-for-health-for-all-people-in-all-places&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0
- Organización Panamericana de la Salud-OPS. (11 de marzo de 2020). OPS. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- QuestionPro. (15 de julio de 2019). QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-validez-y-confiabilidad-en-la-investigacion/>



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

- Rodríguez, H. A., Y Avella, F. F. (2012). Educación sobre la nube, la educación a distancia del siglo xxi. *REDIPE*, 1-23. doi: ISBN: 978 958 460 4019
- Ruiz, M. L. (15 de junio de 2019). Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/miscelanea/alfa-de-cronbach>
- Santander. (25 de 05 de 2021). Becas Santander. (U. Santander, Editor) <https://www.becas-santander.com/es/blog/tics-en-la-educacion.html>
- SIIES-SENESCYT. (2020). Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES) - corte al 30 de octubre de 2020. Quito: SENESCYT. https://siau.senescyt.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/?doing_wp_cron=1624471294.9116408824920654296875
- UDI-HGDC. (2020-2021). Base de Datos Unidad de Docencia e Investigación-HGDC 2020-2021. Quito: UDI.



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

Autores

LUIS OLMEDO-PÉREZ obtuvo su título de Ingeniero Comercial en la Escuela Politécnica del Ejército-ESPE (Ecuador) en 2011. Obtuvo el título de Magíster en Gestión de Talento Humano en la Escuela Politécnica Nacional-EPN (Ecuador) en 2016. Es estudiante al Doctorado en Educación Superior de la Universidad Benito Juárez (México) 2022-2025.

Actualmente es Analista de Investigación de la Unidad de Docencia e Investigación del Hospital General Docente de Calderón y Docente de Posgrado de la Universidad Técnica del Cotopaxi-UTC, Latacunga, Ecuador.

PATRICIA BENAVIDES-VERA obtuvo su título de Doctora en Medicina y Cirugía en la Universidad Central del Ecuador en 2002. Obtuvo el título de Magister en Salud Pública en la Universidad San Francisco de Quito (Ecuador) en 2012.

Actualmente es la responsable de la Unidad de Docencia e Investigación del Hospital General Docente de Calderón y Docente de la Facultad de Ciencias Médicas en la Universidad Central del Ecuador.

FERNANDO DURÁN-LUCIO obtuvo su título de Doctor en Medicina y Cirugía en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 1975. Obtuvo el título de Especialista en Psiquiatría en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 1982.

Actualmente es el director de Docencia, de la Facultad de Medicina de la Universidad Central del Ecuador para el Hospital General Docente de Calderón.



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



REVISTA

CÁTEDRA

La web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria en tiempos de pandemia covid-19

Web 2.0 as a tool for university teaching in times of pandemic covid-19

Jorge Revelo-Rosero

Universidad UTE, Quito, Ecuador

jorge.revelo@ute.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2756-4856>

Ana Yaguana-Campos

Universidad de La Rioja - UNIR, Logroño, Ecuador

analucia.yaguana044@comunidadunir.net

<https://orcid.org/0000-0002-5189-1144>

Verónica Cadena-Heredia

Ministerio de Educación, Quito, Ecuador

veronica.cadena@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1335-5906>

Clara Andrade-Eraza

Universidad Salamanca, Salamanca, España

id00775140@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-4823-1014>

(Recibido: 10/03/2022; Aceptado: 20/04/2022; Versión final recibida: 15/11/2022)

Cita del artículo: Revelo-Rosero, J., Yaguana-Campos, A., Cadena-Heredia, V. y Andrade-Eraza, C. (2023). La web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria en tiempos de pandemia covid-19. *Revista Cátedra*, 6(1), 36-56.



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

Revista Cátedra, 6(1), pp. 36-56, enero-junio 2023. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v6i1.3675>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo determinar el uso de la web 2.0 como herramienta tecnológica para la docencia universitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de la educación virtual, tuvieron que implementar los sistemas educativos de todos los países del mundo motivado por la pandemia covid-19. Por tanto, los docentes se han visto forzados a incorporar en sus actividades de enseñanza- aprendizaje, el uso de recursos digitales para el desarrollo de los contenidos de la cátedra. El análisis de la información se realizó con un enfoque cuantitativo, no experimental descriptivo. La técnica utilizada es la encuesta, mediante el diseño de un cuestionario que se aplicó a 120 docentes universitarios de Quito, Guayaquil y Cuenca que permitió analizar el nivel de formación y conocimientos sobre el uso de la web 2.0 como herramienta tecnológica en la enseñanza en la educación superior. Entre los resultados se destaca que la influencia de la formación docente en el uso de la web 2.0 como herramienta relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es medio. La mayoría del profesorado encuestado usa la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria que le permite innovar su práctica educativa mediada por entornos virtuales de aprendizaje que evidencien el desarrollo de su propia competencia digital. Finalmente, es importante resaltar que en la Web existen una gran cantidad de herramientas y recursos digitales de la web 2.0 que pueden ser utilizados para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas de clase.

Palabras clave

Covid-19, educación virtual, enseñanza universitaria, formación docente, Web 2.0

Abstract

The purpose of this article is to determine the use of Web 2.0 as a technological tool for university teaching in the teaching-learning process, as a consequence of virtual education, which had to be implemented by the educational systems of all countries in the world due to the covid-19 pandemic. Therefore, teachers have been forced to incorporate in their teaching-learning activities, the use of digital resources for the development of the contents of the course. The analysis of the information was carried out with a quantitative, non-experimental descriptive approach. The technique used is the survey, through the design of a questionnaire that was applied to 120 university teachers from Quito, Guayaquil and Cuenca, which allowed analyzing the level of training and knowledge on the use of Web 2.0 as a technological tool in teaching in higher education. Among the results, it is highlighted that the influence of teacher training on the use of web 2.0 as a tool related to the teaching-learning process is medium. Most of the teachers surveyed use Web 2.0 as a tool for university teaching that allows them to innovate their educational practice mediated by virtual learning environments that show the development of their own digital competence. Finally, it is important to highlight that on the Web there are a large number of Web 2.0 digital tools and resources that can be used to improve the teaching-learning process inside and outside the classroom.

Keywords

Covid-19, teacher training, , university education, virtual education, Web 2.0



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

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo determinar el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido al cambio que, como consecuencia de la virtualidad en la enseñanza y el aprendizaje que tuvieron que implementar las instituciones educativas de todos los niveles en el mundo, motivadas por la pandemia covid-19. Por consiguiente, los sistemas educativos de todos los países del mundo se vieron en la necesidad de acceder a la educación virtual de manera sincrónica y asincrónica en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando entornos virtuales como alternativas para continuar ofertando los servicios educativos en todos los niveles.

Gracias al avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el mundo se ha visto obligado a adoptar cambios tecnológicos en diferentes campos, tales como el empresarial, de salud, económico y educativo. Al respecto, Bugawa y Mirzal (2018) expresan que “las tecnologías web 2.0 brindan plataformas para que los usuarios creen, naveguen, comuniquen, compartan y colaboren, lo que les brinda nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje” (pág. 2). Hoy en día, las instituciones educativas, en el contexto de la pandemia, evidenciaron ciertas carencias, especialmente en lo relacionado con la infraestructura tecnológica y la formación del profesorado en cuanto al conocimiento y aplicación de recursos tecnológicos en modalidades de educación virtual (no presencial) (Alcántara Santuario, 2020).

En este sentido, los centros de educación superior, a pesar de la carencia de recursos humanos, materiales y tecnológicos, tuvieron que adaptar sus procesos de enseñanza-aprendizaje al uso de las TIC de manera sincrónica y asincrónica. Por tanto, para la universidad en la actualidad es fundamental la formación de sus docentes en competencias digitales que les permita adquirir destrezas, para usar la web 2.0 como herramienta virtual para el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de transmitir, aplicar y crear nuevos conocimientos de forma crítica (Sales et al., 2020).

La web 2.0 es un conjunto de aplicaciones dinámicas más especializadas que están en constante evolución en Internet, por tanto, permiten a los usuarios compartir, crear, interactuar y colaborar con otros usuarios (Castells, 2008), por lo que, se ha convertido en un recurso didáctico necesario a considerar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como innovación educativa a tal punto que ha dado forma a lo que se denomina sociedad de la información y el conocimiento en un universo complejo y en permanente cambio.

Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott y Kennedy (2012), afirman que “el valor de usar las tecnologías de la web 2.0 para la enseñanza-aprendizaje tiene implicaciones importantes en el diseño de tareas apropiadas para el aprendizaje” (pág. 524). Por tanto, esto hace posible que estudiantes y profesores puedan interactuar, comunicarse y colaborar entre sí, en suma, fomentar el trabajo individual, colaborativo y cooperativo de los participantes.

Las tecnologías digitales se encuentran presentes en gran parte de las actividades de ser humano y la educación no debe ser la excepción en este proceso. Hoy en día, se da mucho el uso de plataformas de gestión académica como Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Canvas, Google Meet, Google Classroom, entre otras. Al respecto, Revelo-Rosero (2017) afirma que “la web 2.0 reviste gran importancia en la educación, puesto que lo más dinámico, participativo, colaborativo para los distintos agentes del proceso educativo, toda vez que, éstos interactúan compartiendo conocimientos, contenidos, opiniones, relacionándose, participando y creando conocimiento a través de la Red (pág. 34).



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

En este sentido, el uso de plataformas digitales se constituye en un agente facilitador de un cambio de paradigma educativo que permite fomentar la creación, el trabajo autónomo, la interacción y la colaboración entre los estudiantes, supervisado por los docentes, quienes son los facilitadores del proceso de enseñanza–aprendizaje, apoyo de las herramientas web 2.0. Para Revelo-Rosero y Carrillo-Puga (2018), “este proceso involucra, la formación continua y permanente del profesorado en competencias digitales, factores claves como la integración web 2.0 para la enseñanza y el aprendizaje en la docencia universitaria. Por tanto, el nuevo rol del docente juega un papel protagonista en la enseñanza para lograr aprendizaje significativo en sus estudiantes” (pág. 72).

El presente trabajo de investigación está estructurado de manera que, en primer lugar, se hace una revisión de la literatura relacionada con conceptos y definiciones que tienen que ver con la web 2.0. A continuación, se presenta la metodología utilizada para el diseño de investigación que fue de tipo no experimental descriptivo con un enfoque cuantitativo y aplicó la recepción de la información a través de la técnica de la encuesta, seguido de los resultados; y, finalmente se presentan las conclusiones obtenidas. El objetivo de esta investigación es determinar el uso de la web 2.0 como herramienta en el desarrollo de la docencia universitaria y su incidencia en el proceso de enseñanza–aprendizaje, debido al cambio generado como consecuencia de la virtualidad motivada por la pandemia covid-19, además de estar en vanguardia de la tecnología.

2. Revisión de la literatura

El uso de la web 2.0 va en aumento, en el proceso de enseñanza–aprendizaje, a partir del año 2020, necesidad al cambio impacto provocado por la pandemia covid-19, al cual las universidades tuvieron que adaptar su proceso de enseñanza–aprendizaje, al uso de las TIC de manera sincrónica y asincrónica. Por su naturaleza la web 2.0 se caracteriza fundamentalmente por ser más interactiva, dinámica, participativa, y colaborativa entre los usuarios, por tanto, se considera clave para el éxito en las aulas tradicionales (Bugawa y Mirzal, 2018).

La evolución de la web 2.0 no solo ha cambiado las tecnologías Web disponibles, sino también ha proporcionado a las personas la forma de comunicarse y relacionarse entre sí (Torres-Kompen et al., 2019), así como lugares para crear redes de conocimiento, interactuar entre ellos, compartir contenido, colaborar y mejorar los canales de comunicación. Por otra parte, según algunos autores, la web 2.0 es la nueva generación que contiene una amplia gama de aplicaciones digitales más interactivas, entre ellas: educación en línea (e-learning), podcast, videoblogs, mapas interactivos, compartición de fotos, archivos, videos, etc., juegos on-line; que se afianzan principalmente en las herramientas tecnológicas, como las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Canvas, Google Meet, Google Classroom, entre otras; para crear entornos virtuales de aprendizaje, cuyo medio de interacción es internet. Por otra parte, Pérez-López et al. (2021) afirma que “los docentes han adoptado por un modelo asincrónico acompañado de una interacción docente-discente basada en la comunicación a través de correo electrónico, foros o chat” (pág. 339).

Al respecto, esta interacción de las herramientas de la web 2.0 abarcan el uso e intercambio de información entre docentes y estudiantes de manera digital, mediante correos electrónicos, foros, chats, repositorios de herramientas y recursos digitales o plataformas especialmente creadas para este fin tales como blogs, wikis, redes sociales (Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter, Edmodo, Google+...), contenidos multimedia (Podcast,



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

YouTube, Prezi, Slideshare, etc.) (Revelo-Rosero et al., 2016a), herramientas de almacenamiento (Dropbox, Google Drive, OneDrive), entre otras, que facilitan los procesos de investigación, interacción, colaboración, creación e intercambio de conocimientos entre los usuarios a través de la Red (Área-Moreira, 2010; Salinas, Benito, y Lizana, 2014; Del Moral y Villalustre, 2015; Marín, Sampedro, y Muñoz, 2015; Lorenzo y Buendía, 2016).

De este modo, el uso de la web 2.0 como herramienta en la docencia universitaria, permite crear entornos virtuales de aprendizaje colaborativo, donde pueden interactuar docentes y estudiantes y sin importar la distancia, lo que genera un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula (Revelo, 2017). En este sentido, la facilidad de uso que ofrece la web 2.0, abre nuevas opciones al docente para mejorar la forma de enseñar con TIC, crear espacios de convivencia y comunicación que generen nuevos retos en la docencia universitaria (De la Torre, 2006), dichos desafíos constituyen procesos facilitadores del trabajo colaborativo que hacen más significativo el aprendizaje en los estudiantes (Del Moral y Villalustre, 2010).

El nuevo pensamiento pedagógico es necesario para afrontar los nuevos retos de los procesos educativos actuales que, al irse implementando de manera gradual en el aula universitaria, promueven la innovación en la educación superior. La innovación educativa se define como la realización de cambios en la formación del docente y su forma de enseñar y en el aprendizaje y en la formación del estudiante que a su vez produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Autores como Freire (2007) afirman que la web 2.0 ha entrado ya en las universidades de una forma silenciosa gracias a profesores, investigadores y estudiantes.

En la actualidad, debido al impacto provocado como consecuencia de la virtualidad de la enseñanza y aprendizaje motivada por la pandemia covid-19, a nivel global, el interés por la calidad de la enseñanza en las universidades con apoyo de las TIC, está en gran crecimiento y de alguna manera tiene relación con la incorporación de la web 2.0 como recurso didáctico que promueva una nueva visión de enseñar relacionada por un lado con el rol del estudiante y el protagonismo que éste adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro lado, con los nuevos desafíos para el docente en su forma de enseñar dentro y fuera de las aulas universitarias en los tiempos de pandemia que se ha enfrentado (Molina y Iglesias, 2014; Revelo, 2017).

Precisamente, uno de estos retos es la formación permanente del docente universitario en competencias digitales (Revelo-Rosero, Revuelta-Domínguez y González-Pérez, 2018) que permitan integrar las herramientas web 2.0 como innovación educativa en las aulas de clase (Acosta-Bayas y Valencia-Núñez, 2022), mejoren su práctica pedagógica, y desarrollen una cultura digital a través de la creación de entornos virtuales de aprendizaje, entendiéndose éstos como “espacios organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes ya señalados: una función pedagógica (...), la tecnología apropiada a la misma (...) y los aspectos organizativos (...)” (Salinas, 2004, p. 2).

La web 2.0 es considerada hoy en día, un recurso esencial para mejorar la calidad de la educación superior. En este sentido, el papel de los docentes es uno de los factores más importantes para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje (Figueiredo, Godejord, Rodrigues, y Gozález-Pérez, 2016). Por consiguiente, es fundamental que las universidades brinden las facilidades y el acceso a las herramientas de la web 2.0 para incorporarlas a la práctica educativa universitaria, dotándola de infraestructura y recursos tecnológicos y conexión a internet; formación permanente del profesorado que permita



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

dejar de lado las metodologías tradicionales de enseñanza para generar una dinamización pedagógica innovadora en el aula con TIC (Revelo-Rosero, 2017).

En este contexto de cambio, debido al impacto provocado como consecuencia de la virtualidad de la enseñanza y aprendizaje motivada por la pandemia covid-19, la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior no solo de Ecuador, sino de todo el mundo.

Por otra parte, los retos y las exigencias a las que deben dar hoy respuesta a las instituciones de educación superior determinan la relevancia de algunos factores, si se pretende una educación de calidad que atienda la complejidad de la sociedad actual (González-Pérez y De Pablos, 2015). En consecuencia, “la creciente ubicuidad del acceso a la Web, y la variedad de dispositivos que nos permiten interactuar con ella, han hecho posible que los estudiantes elijan las herramientas y servicios que mejor se adaptan a sus necesidades, brindando un medio para personalizar la experiencia de aprendizaje” (Torres-Kompen et al., 2019, p. 194).

La relevancia de esta investigación radica en que, en Ecuador no hay estudios concluyentes sobre la formación digital con relación a la web 2.0 como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria en tiempos de pandemia COVID-19. Una de las limitaciones, y quizá la más grande y difícil de superar, es que en esta investigación no se aborda exclusivamente la formación permanente del profesorado con respecto al uso de la web 2.0 como herramienta para la enseñanza en la educación superior. La principal razón es quizás por la extensa y a la vez limitada cantidad de información existente sobre este tema o por la continua evolución de las TIC y sus variados usos educativos.

3. Materiales y métodos

El diseño de la investigación es de tipo no experimental descriptivo con un enfoque cuantitativo que al ser un proceso formal, objetivo y sistemático permitió obtener información cuantificable sobre un fenómeno investigado en forma numérica, mediante el empleo de pruebas estadísticas se pudo describir, explicar y probar las interrogantes planteadas en la misma (Bisquerra-Alzina, 2004).

La población encuestada contó con la participación de 120 docentes de universidades de Quito, Guayaquil y Cuenca los cuales: un grupo de 77 (64.17%) pertenece a universidades de Quito, 30 (25.00%) de Guayaquil y 13 (10.83%) de Cuenca y contestaron interrogantes sobre el uso de la web 2.0 como herramienta para el desarrollo de la docencia universitaria, debido al impacto provocado como consecuencia de la virtualidad de la enseñanza y aprendizaje motivada por la pandemia covid-19. Los docentes fueron seleccionados por muestreo por conveniencia probabilístico, por tanto, para calcular la muestra representativa de la población no se utilizó ninguna fórmula estadística. “Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transversal, tanto descriptivos como correlacionales-causales” (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 177). Dadas las características de la investigación, todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos.

A continuación, se muestra el cuadro 1, donde se resume el total de la muestra clasificada por ciudad, frecuencia y porcentaje de participantes masculinos y femeninos.

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
------------	------------	-------------------	----------------------



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

Válidos	Quito	77	64.17	64.17	64.17
	Guayaquil	30	25.00	25.00	89.17
	Cuenca	13	10.83	10.83	100
Total		120	100	100	

Cuadro 1. Muestra

Con relación al objetivo propuesto, se plantearon las siguientes interrogantes de investigación: ¿el nivel de formación docente recibido sobre la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido al impacto provocado por la pandemia covid-19? y ¿cómo es el nivel de la formación y conocimientos del profesorado sobre el uso de la web 2.0? ¿la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje?

3.1 Instrumento para la recolección de información

Para la recolección de la información se aplicó la técnica de la encuesta, con la aplicación de un cuestionario de preguntas, debidamente validado y comprobado estadísticamente, a través del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0.862 (Alpha Std. = 0.864) mediante el uso del programa estadístico SPSS 22.0 que se considera muy alto, de acuerdo a la escala propuesta por Ruiz-Bolívar (1998), (2002) para interpretar el coeficiente de confiabilidad. De acuerdo con esta escala, los índices superiores a 0,81 son considerados como un muy alto nivel de fiabilidad. Por consiguiente, se puede afirmar que el cuestionario diseñado para realizar la presente investigación era válido y fiable para ser aplicado a la población objeto de estudio, estaba dirigido a 120 docentes de universidades de Quito, Guayaquil y Cuenca.

Para el procedimiento de recepción y análisis de datos, el cuestionario fue elaborado en Google forms (formularios de Google) y los docentes fueron contactados a través de correos electrónicos. Cada docente contactado respondió en línea de manera anónima, libre y voluntaria lo que garantizó los resultados y conclusiones generadas de la información recogida en la presente investigación.

Para el análisis estadístico e interpretación de los datos recolectados a través del cuestionario elaborado para el efecto, se empleó el método cuantitativo descriptivo de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables del presente estudio. El análisis se complementó mediante el procedimiento de tablas cruzadas, el uso de la prueba estadística de chi-cuadrado y del coeficiente de contingencia con un nivel de confianza del 95% a fin de determinar la relación estadística que existe entre las variables cruzadas. Se empleó el programa estadístico SPSS para Windows, versión 22.0.

4. Resultados

La respuesta a la interrogante de investigación: ¿El nivel de formación docente recibido sobre el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido al impacto provocado por la pandemia covid-19? presenta un abanico de resultados entre los participantes. La muestra de estudio es de 120 docentes universitarios de Quito, Guayaquil y Cuenca, de los cuales, las dos terceras partes el (64.17%), pertenecen a universidades de Quito, seguido de las de Guayaquil con un (25.00%) y Cuenca el (10.83%).



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

El perfil general de los encuestados muestra una población de género masculino con un 58.34% (n = 70) frente a un 41.66% (n = 50). En cuanto al nivel de formación académica, se puede observar que un 9.17% (n = 11) posee doctorado (PhD), un 88.33% (n = 106) tiene estudios de Maestría y un 2.5% (n = 3) diplomado, lo cual evidencia que el mayor número de docentes universitarios encuestados tiene el grado académico de maestría y hay un número reducido de doctores (PhD). En suma, se puede observar que el profesorado universitario tiene interés por mantenerse actualizado, de acuerdo con el Art. 6, literal h) de la LOES vigente en Ecuador.

En lo que respecta a la edad se puede resaltar que la población encuestada no pertenece a la “Generación Net” (Tapscott, 2010) o nativos digitales (Prensky, 2001), términos que se utilizan para etiquetar a la generación nacida después de 1980, aquellas personas cuyas “preferencias en el aprendizaje tienden hacia el trabajo en equipo, las actividades experienciales, y el uso de tecnología” (Cabra Torres y Marciales Vivas, 2009). En el cuadro 2, se puede observar que un 58.34% (n = 70) de la muestra analizada en esta investigación es mayor a 40 años, frente a un 41.66% (n = 50) que es menor a 40 años, lo cual evidencia que el mayor número de profesores no son nativos digitales y hay un número significativo que sí podría ser considerados como nativos digitales y, por tanto, en cierta forma la incursión en la web 2.0 para muchos de ellos es un gran desafío” (Cabra-Torres y Marciales-Vivas, 2009). Investigadores como Wodzicki et al. (2012), Bennett et al. (2008) y De la Hoz, Acevedo y Torres (2015), infieren que los nativos digitales han desarrollado habilidades y destrezas que van de la mano con la evolución digital de la web 2.0 y de Internet. Esto hace que existan diferencias entre otras generaciones anteriores en el sentido de afrontar otras dificultades a la hora de implementar cambios en sus formas de enseñar y aprender con el uso de la tecnología (Revelo-Rosero y Carrillo-Puga, 2018, p. 81).

Edad	N	%
21 - 30	12	10.00
31 - 40	38	31.67
41 - 50	35	29.17
51 - 60	29	24.17
Mas de 60	6	5.00
Total	120	100

Cuadro 2. Rango de edades de la muestra estudiada

El cuadro 3, resume los ítems (9 preguntas) relacionado al nivel de formación recibido sobre el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido al impacto provocado por la pandemia covid-19, el 3.3% (n = 4) considera que es muy alto, 35.00% (n = 42) alto, 55.00% (66) medio y un 6.67% (n = 8) bajo. De los resultados obtenidos, el 94.17% (n = 113) de docentes encuestados considera que es necesario recibir formación permanente sobre el uso y aplicación de las herramientas web 2.0 como innovaciones educativas y buenas prácticas docentes; un 93.33% (n = 112) afirma que el uso web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria genera cambios e innovaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, frente a un 64.17% (n = 77) que afirma que el nivel de formación docente sobre el uso de la web 2.0 como herramientas incorporadas en las plataforma de sus universidades para la docencia universitaria no genera mayores cambios.



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

Consecuentemente, el valor de la media global sobre el nivel de formación docente recibido para el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria es de 2.34 lo cual pone en evidencia que, en términos generales, los docentes universitarios encuestados afirman que es necesario recibir formación permanente sobre el uso de la web 2.0. La dispersión de las puntuaciones de cada ítem no es muy grande, debido a que la desviación estándar se encuentra en una escala menor a 1. Este resultado es contrastado con el valor de Chi-cuadrado calculado que es de 62.379 con un nivel de confianza del 95% y 3 grados de libertad; y, el valor de $p = 0.000$ evidencia que el grado de influencia de la formación docente recibida en su universidad sobre el uso de la web 2.0 como herramienta relacionada con en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es medio.

Nivel	n	%	Media (IC 95%)	Desv. Stand.	Prueba de Chi-cuadrado (Significación)		
					Chi ²	Gl	P
Bajo	8	6.67%					
Medio	66	55,00%	2.34	0.662	62.379	3	*0.000
Alto	42	35.00%					
Muy alto	4	3.33%					

* = Altamente significativo ($p < 0,05$)

Cuadro 3. Nivel de formación docente en el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria (n = 120)

Para establecer si hay relación entre las variables edad y formación del profesorado en el uso de la web 2.0 como herramienta para innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria, así como los resultados de las pruebas de Chi-cuadrado y del coeficiente de contingencia, en cuadro 4 se resalta que un 50.0% (n = 13) de la muestra con edad entre 31 – 40 años considera que es muy alta su formación para innovar con las herramientas Web 2.0, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria, le sigue un 47.06% (n = 16) de encuestados con edad entre 51 – 60 años que afirman es baja su formación para innovar en docencia universitaria con la web 2.0 como herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados coinciden con estudios realizados por Morales et al. (2015); Suárez, et al. (2013); Vera et al. (2014) afirman que los docentes de menor edad perciben mayor dominio de las TIC para innovar en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por el contrario, destacan que a mayor edad del profesorado disminuye su uso.

Además, los resultados muestran “la necesidad de poner especial atención en la capacitación del grupo de docentes mayores a 50 años, elaborar programas de capacitación diseñados exclusivamente para este perfil docente y lograr así que se sientan motivados en sus tareas de enseñanza-aprendizaje considerando que son poseedores de una experiencia valiosa para la formación de los estudiantes dentro de la institución” (Vera et al., 2014, p. 151).

Por otra parte, se observa que el valor de Chi-cuadrado calculado de 10.360 es menor al valor Chi-cuadrado de Pearson tabulado de 16.919 con un nivel de confianza del 95% y 9 grados de libertad; y, el valor de $p = 0.322$, siendo $p > 0,05$. Por tanto, se puede afirmar que la edad de los docentes no es un indicativo de que el profesorado utilice herramientas web



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

2.0 para innovar su enseñanza. Al analizar el valor del coeficiente de contingencia, $C = 0.335$; se puede concluir que la relación entre las variables es buena.

EDAD	Bajo 28,0% (n=34)		Medio 23,2% (n=28)		Alto 26,0% (n=32)		Muy alto 22,0% (n=26)		Prueba de Chi-cuadrado (Significación)			
	n	%	N	%	n	%	N	%	Chi ²	gl	p	Coeficiente Contingencia
21 - 40	1	2.9%	4	14,3%	6	18,8%	1	3,8%				
31 - 40	8	23.5%	9	32,1%	8	25,0%	13	50,0%				
41 - 50	7	20.6%	8	28,6%	11	34,4%	9	34,6%	10,36	9	0,322	*NS 0,335
51 - 60	16	47.1%	5	17,9%	6	18,8%	2	7,7%				
61 - 70	2	5.9%	2	7,1%	1	3,1%	1	3,8%				

* NS = No significativo ($p > 0,05$)

Cuadro 4. Relación entre la edad y el nivel de formación docente en el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria (n = 120)

Con relación al ítem que dice ¿Ha recibido formación docente sobre el uso de la web 2.0 para la docencia universitaria con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, los resultados concuerdan con los de Área (2010), González-Pérez (2017), Revelo-Rosero (2017), entre otros, que afirman que la formación docente para la integración y uso de la web 2.0 como herramienta en la educación superior con fines educativos sigue siendo baja, y las prácticas educativas a nivel de docencia universitaria no representan un avance, innovación o mejora respecto a las prácticas tradicionales. Muchos docentes usaban la web 2.0 como herramienta para apoyar las metodologías ya existentes sin representar una alteración sustantiva de los principios y métodos de enseñanza.

Esto nos ha de hacer reflexionar sobre qué mecanismos pueden ayudar a dinamizar las aplicaciones pedagógicas apoyadas con la web 2.0 para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más exitoso. Estas afirmaciones coinciden con los resultados de Sanabria (2006), y Rangel y Peñalosa (2013), (González-Pérez, 2017), Revelo-Rosero (2017), entre otros; quienes sostienen la importancia de integrar la web 2.0 como un proceso de cambio e innovación en la enseñanza universitaria.

En el cuadro 5 se observa que el 65.00% (n = 78) de la muestra afirma haber recibido formación docente sobre el uso de la web 2.0 para la docencia universitaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente al 35.00% (n = 42) que afirma que *NO*. Por tanto, hay un alto porcentaje que tiene formación docente sobre el uso de la web 2.0 como herramienta relacionada con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, de modo que, es una mayoría muy significativa para $p < 0.05$ (Chi = 12.294 con un nivel de confianza del 95%; 2 gl, $p < 0,006$). A partir del valor del coeficiente de contingencia, $C = 0,352$, se puede concluir que la relación entre las variables es muy buena.

Formación Docente	N	%	Prueba de Chi-cuadrado (Significación)			
			Chi ²	gl	P	Coeficiente Contingencia
SI	78	65.00%	12,294	2		0.352



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

NO	42	35.00%	0.006 *
			P < 0.05

* = Altamente significativo (p < 0.05)

Cuadro 5. Formación docente sobre el uso de la web 2.0 (n = 120)

Del 65.00% (n = 78) de profesores que afirma haber recibido formación docente sobre el uso de la web 2.0 para la docencia universitaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa que el 56.41% (n = 44) se ha formado en el uso de las herramientas de la web 2.0 por capacitación recibida en la universidad donde labora, seguido del 50.0% (n = 39) que se ha capacitado de manera autónoma (autodidacta) y el 14.10% (n = 11) que lo ha realizado mediante cursos ofertados por instituciones privadas dedicadas a este tipo de capacitación. En el cuadro 6, se infiere que la mitad de los docentes ha recibido formación sobre el uso de la web 2.0 como herramientas de innovación educativa para mejorar la docencia en su universidad, el resto se ha capacitado por su cuenta ya sea de manera autónoma (autodidacta) o mediante cursos de formación privada. Es importante destacar que algunos docentes se han capacitados de más de una forma.

Ítems	n	%
Por capacitación de la universidad	44	56.41
De forma autónoma (autodidacta)	39	50.00
Por cursos de formación privada	11	14.10
Otros	0	0.0

Cuadro 6. Formación docente recibida sobre el uso de la web 2.0 para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (n = 78)

Finalmente, para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación ¿El nivel de la formación y conocimientos del profesorado sobre el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje?, se plantea en la encuesta el ítem ¿cuáles de las siguientes herramientas web 2.0 usa con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En los resultados obtenidos se puede observar que la influencia de la formación docente recibida sobre el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre es un factor decisivo en el profesorado de la muestra estudiada, puesto que, el 65.00% (78) que la usa en alguna medida lo hace para crear ambientes virtuales de aprendizaje enriquecidos por TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, frente al 35.00% (n=42), de docentes afirman que sí conocen algunas de las herramientas de la web 2.0 pero que desconocen las ventajas pedagógicas de su uso.

Los resultados concuerdan con estudios realizados por Arnao y Gamonal (2016), Basurto, (2015); Boza y Conde, (2016); Drulă, (2015); González, Lleixà y Espuny, (2016); Karasavvidis, (2010); Molina, Valencia y Suárez, (2016); Revelo-Rosero (2017); Zheng, Niiya y Warschauer, (2015), que muestran que la integración de herramientas web 2.0 al proceso educativo universitario son positivas para la enseñanza y el aprendizaje. Puesto que, son factores comunicativos que fomentan procesos formativos abiertos y flexibles,



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

facilitan el trabajo colaborativo, la construcción y desarrollo del conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje.

En este sentido, los usos que se pueden hacer de las herramientas web 2.0 son diversos, lo que facilita un alto grado de interdisciplinariedad para la educación ya que permiten romper esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula universitaria (Revelo-Rosero, 2017). La web 2.0 son herramientas de la nueva generación Web que contiene una amplia gama de aplicaciones digitales más interactivas, que se afianza principalmente en plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Canvas, Google Meet, Google Classroom, entre otras; que ofrecen grandes potencialidades en la participación del profesorado y alumnado en comunidades virtuales de aprendizaje, redes sociales, herramientas sociales y colaborativas para promover la reflexión, creación, empoderamiento y auto desarrollo, pero, también limitaciones, por tanto, es necesario estar conscientes de éstas para hacer un uso adecuado en la docencia y ofrecer al estudiante procesos de aprendizaje significativos.

El cuadro 7, recoge datos sobre el uso de plataformas para crear entornos virtuales de aprendizaje (Aulas virtuales con recursos sincrónicos y asincrónicos), el 79.2% (n = 95) de la muestra utiliza la plataforma Moodle, el 60.8% (n = 73) las plataformas de gestión del aprendizaje LMS, frente al 30.0% (n = 36) que usa Canvas y el 26.7 % (n = 32) Google Classroom. En lo referente a plataformas con recursos sincrónicos más utilizados por el docente universitario, el 70.8% (n = 85) usa Zoom, el 63.3% (n = 76) Microsoft Teams, frente al 23.3% (n = 28) que usa Google Meet, entre otras; para crear entornos virtuales de aprendizaje, puesto que éstas, por su naturaleza, se caracterizan fundamentalmente por ser más interactivas, dinámicas, participativas, permiten desarrollar el trabajo autónomo y colaborativo entre los docentes y estudiantes.

Uso	Plataformas (recursos sincrónicos y asincrónicos)				Plataformas (recursos sincrónicos)		
	LMS	Moodle	Canvas	Google Classroom	Zoom	Microsoft Teams	Google Meet
Si	73	95	36	32	85	76	28
%	60.8%	79.2%	30.0%	26.7%	70.8%	63.3%	23.3%
No	47	25	84	88	35	44	92
%	39.2%	20.8%	70.0%	73.3%	29.2%	36.7%	76.7%

Cuadro 7. Uso de plataformas para crear entornos virtuales de aprendizaje (n = 120)

En el cuadro 8, muestra a las herramientas web 2.0 más utilizadas por los docentes que participaron en la encuesta, el 90% (n = 108) utiliza las redes sociales como Whatsapp y Facebook con el 72.55% (n = 87), seguidas de los blogs con el 45.8% (n = 55); y, en escasa medida Twitter (36.7%) seguido de las wikis (29.2%). Ello evidencia que existe una amplia mayoría de docentes que conocen o utilizan los blogs y redes sociales como innovación educativa y buenas prácticas educativas (Revelo, Revuelta y González-Pérez, 2016) en la docencia universitaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uso	Blogs	Wikis	Redes Sociales			
			WhatsApp	Facebook	Instagram	Twitter
Si	55	35	108	87	81	44



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

%	45.8%	29.2%	90.0%	72.5%	67.5%	36.7%
No	65	85	12	33	39	76
%	54.2%	70.8%	10.0%	27.5%	32.5%	63.3%

Cuadro 8. Uso de Herramientas web 2.0: blogs, wikis y redes sociales (n = 120)

En el cuadro 9, se observa que, de las herramientas de contenido multimedia, el 81.7% (n = 98) de la muestra utiliza el YouTube, seguido de un 63.3% (n = 76) Podcast y un 40.8% (n = 30) PowToon y en menor medida Slideshare y Prezi. Casi en su totalidad, los profesores encuestados desconocen la utilidad de los marcadores sociales en la docencia universitaria. En cuanto a herramientas web 2.0 colaborativas, las más utilizadas son Google Drive (65.8%), Dropbox (56.7%) y en menor medida OneDrive de Microsoft (30.8%).

Contenidos Multimedia					Colaboración		
Podcast	YouTube	Slideshare	Prezi	PowToon	Google Drive	Dropbox	OneDrive
76	98	38	30	49	79	68	37
63.3%	81.7%	31.7%	25.0%	40.8%	65.8%	56.7%	30.8%
44	22	82	90	71	41	52	83
36.7%	18.3%	68.3%	75.0%	59.2%	34.2%	43.3%	69.2%

Cuadro 9. Uso de Herramientas web 2.0: contenidos multimedia y colaboración (n = 120)

5. Discusión y conclusiones

El estudio realizado evidencia que el profesorado mostraba, por lo general, actitudes positivas hacia el uso de la web 2.0 como herramienta para la docencia universitaria del en proceso de enseñanza–aprendizaje.

El nivel de formación docente recibido sobre el uso de la web 2.0 como herramienta para innovar el proceso de enseñanza–aprendizaje en la docencia universitaria es medio, siendo los docentes más jóvenes, los que tienen actitudes positivas de cambio para innovar. Por otra parte, es indispensable elaborar programas de formación docente sobre el uso de TIC y competencias digitales para profesores de mayor edad que ponen resistencia de metodologías activas de enseñanza apoyadas en el uso de las tecnologías.

Por tanto, la formación permanente del profesor universitario para integración y uso de las TIC con fines educativos sigue siendo una de las limitaciones, y quizá la más grande o difícil de superar por el momento. Por ello, es importante incidir en la idea de promocionar una política institucional que potencie la formación docente en el uso y aplicación de las TIC en las aulas universitarias, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior a través de un plan robusto de formación tecnológica para adaptar la docencia universitaria a las necesidades de una sociedad en Red.

Es cierto que en este estudio no se han identificado estrategias de uso de la web 2.0 para la docencia universitaria en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Los profesores que utilizan herramientas web 2.0 con fines académicos, tienen baja frecuencia de uso, razones que llevan a sugerir la necesidad de implementar políticas institucionales que permitan la implementación de éstas para potencializar la calidad de la enseñanza en sus cátedras.



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

Hasta la fecha hay pocas reflexiones serias en torno a cómo relacionar el uso de la web 2.0 como herramienta de innovación para la docencia universitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco hay una posición clara en cómo utilizar estas herramientas para mejorar la calidad de la educación superior, en el sentido de incrementar el capital relacional, los flujos de conocimiento, y la identidad institucional.

En el estudio realizado se destaca que las herramientas web 2.0 más usadas por el docente universitario son las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), Moodle, Canvas, Google Classroom (Aulas virtuales con recursos sincrónicos y asincrónicos); plataformas como Zoom, Microsoft Teams, Google Meet (con recursos sincrónicos), entre otras; las mismas que le han permitido crear entornos virtuales de aprendizaje debido al impacto provocado por la pandemia covid-19, para desarrollar trabajo autónomo y colaborativo con sus estudiantes.

En lo referente a las herramientas web 2.0 externas más utilizadas por los docentes de la muestra de estudio, están WhatsApp, YouTube, Facebook, Podcast, Dropbox, Google Drive y Blogs. No obstante, las plataformas LMS de algunas universidades tienen implementado algunas herramientas de la web 2.0 como el sistema de videoconferencias, aulas virtuales, foros, chats, correo electrónico, mensajería, evaluación, entre otras, para desarrollar su trabajo docente. Sin embargo, algunas universidades no cuentan con un plan permanente para la capacitación del profesorado en el uso de herramientas tecnológicas en el ámbito de enseñanza-aprendizaje.

Esto nos lleva a plantear algunas líneas de acción para mejorar la calidad de la educación con el apoyo de las TIC como herramienta didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en concordancia con las de otros autores (Krumsvik, 2008 y 2014); (Pozos-Pérez, 2009); (Ala-Mutka, 2011); (Carrera-Farrán y Coiduras-Rodríguez, 2012); (Ferrari, 2013); (Pérez-Escoda y Rodríguez-Conde, 2014) ; (2016); (Cabero-Almenara y Osuna, 2015); (Pérez-Díaz, 2016), las cuales que pueden ser objeto de estudio en la actualidad, en el ámbito concreto de las IES en Ecuador.

Aprovechar las estrategias didáctico - pedagógicas virtuales concretas para la utilización de la web 2.0 como innovación educativa para crear aprendizaje significativo en los estudiantes.

Desarrollar de estrategias de formación del profesorado para el uso práctico de la web 2.0 como innovación en la docencia universitaria.

Generar actitudes positivas, mentalidad de cambio y aprendizaje significativo.

Estudiar las aplicaciones educativas de Internet (creación y experimentación de entornos virtuales de aprendizaje, comunidades educativas virtuales, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria y en concreto, en la formación del profesorado para el desarrollo de competencias pedagógicas y digitales que permitan innovar la educación superior en las IES de Ecuador.

Analizar el nivel o grado de desarrollo, integración y satisfacción que docentes y estudiantes muestran a los nuevos contextos de formación, uso e innovación de las competencias digitales en la docencia universitaria.

Para concluir, Fainholc, Nervi, Romero, y Halal (2015); Rosario y Vásquez (2012); Sancho, Ornellas, Sánchez, y Bosco (2008); Vera, Torres, y Martínez (2014), Revelo (2017), entre otros autores, destacan en sus estudios que los retos de la sociedad del conocimiento hace necesario incorporar el uso de las TIC en la formación docente para el ejercicio de nuevas competencias digitales como la tecnológica, comunicativa, informacional y de aprendizaje cuya aplicación en el ámbito educativo faciliten tres acciones centrales como la



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

comunicación, construcción e investigación. Según estos autores, dichas competencias implican formación permanente del docente sobre el uso de la web 2.0 como herramienta para innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria, “en base a una comprensión crítica que permita al docente integrarlas a una secuencia didáctica orientada al logro de objetivos pedagógicos” (Vera, Torres, y Martínez, 2014, p. 151).



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

Bibliografía

- Acosta Bayas, Á. M., & Valencia Núñez, E. (2022). Web 2.0, el nuevo pensamiento pedagógico docente hacia la innovación educativa en las aulas de clase. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(1), 131-145.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*. ftp://ftp.jrc.es/users/publications/public/JRC67075_TN.pdf
- Alcántara Santuario, A. (2020). *Educación superior y COVID-19: Una perspectiva comparada*.
- Área-Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. http://inductio.org/fondo_recursos/system/files/el_proceso_de_integracion_tic.pdf
- Arnao Vásquez, M. O., & Gamonal Torres, C. E. (2016). Lectura y escritura con recursos tics en Educación Superior. Evaluación de la competencia digital. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 64-73. <http://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1046>
- Basurto Hidalgo, E. (2015). Creando certeza en las ideas matemáticas vía el uso de tecnología digital. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 15, 349-360.
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education*, 59(2), 524-534. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.022>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Boza Carreño, A., & Conde Vélez, S. (2016). Web 2.0 en educación superior: Formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. *Digital Education Review*, 28, 45-58.
- Bugawa, A. M., & Mirzal, A. (2018). The impact of Web 2.0 technologies on the learning experience of students in higher education: A review. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 13(3), 1-17.
- Cabero-Almenara, J., & Osuna, J. B. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=580165>
- Cabra Torres, F., & Marciales Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’: Una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Carrera Farrán, F. X., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: Un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Identifying the digital competence of university lecturers: an exploratory study in the field of Social Science.*, 10(2), 273-298. <http://0-search.ebscohost.com.lope.unex.es/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90565438&lang=es&site=eds-live>



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

- Castells, M. (2008). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 77. <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=77.htm>
- De la Hoz, L. P., Acevedo, D., & Torres, J. (2015). Uso de redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje por los estudiantes y profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena. *Formación universitaria*, 8(4), 77-84.
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/515>
- Del Moral Pérez, M. E., & Villalustre Martínez, L. (2010). Formación del profesor 2.0: Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *MAGISTER: Revista miscelánea de investigación*, 23, 59-69. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3403432.pdf>
- Del Moral Pérez, M., & Villalustre Martínez, L. (2015). MOOC: Ecosistemas digitales para la construcción de PLE en la Educación Superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2).
- Drulă, G. (2015). Formas de la convergencia de medios y contenidos multimedia: Una perspectiva rumana. *Comunicar*, 22(44).
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, 38, 1-14.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2015/02/A-Framework-for-Digital-Competence-in-Europe.pdf>
- Figueiredo, M., Godejord, B., Rodrigues, J., & Gozález-Pérez, A. (2016). Milage app: Mobile learning of mathematics. *8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 8863-8872.
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. *La Gran Guía de los Blogs 2008*, 82-90. [http://www.udc.gal/dep/bave/jfreire/pdf_blog/Web%202.0%20y%20universidades%20\(JuanFreire GranGuiaBlogs\).pdf](http://www.udc.gal/dep/bave/jfreire/pdf_blog/Web%202.0%20y%20universidades%20(JuanFreire%20GranGuiaBlogs).pdf)
- González Martínez, J., Lleixà Fortuño, M., & Espuny Vidal, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen/Social networks and higher education: the attitudes of university students towards the educational use of social networks, back to test. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 21.
- González-Pérez, A. (2017). Dinamización tecnológica de la escuela a través del liderazgo del coordinador TIC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 115-125.
- González-Pérez, A., & De Pablos Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). McGraw-Hill.



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

- Karasavvidis, I. (2010). Wiki uses in higher education: Exploring barriers to successful implementation. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 219-231.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-290. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10639-008-9069-5>
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2012.726273>
- Lorenzo-Romero, C., & Buendía-Navarro, M. del M. (2016). Uso de la web social en enseñanzas medias. *Interciencia*, 41(3), 198. <http://search.proquest.com/openview/3215b1a8999163f4de306e8175b83e8c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27688>
- Marín Díaz, V., Sampedro Requena, B. E., & Muñoz González, J. M. (2015). ¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 26, 233-251. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46659>
- Molina Alventosa, J. P., Valencia-Peris, A., & Suárez Guerrero, C. (2016). Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en Educación Superior. *Educación XX1*, 19(1).
- Molina Martín, S., & Iglesias García, M. T. (2014). *Una innovación didáctica en la universidad incorporando herramientas tecnológicas en Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10903617>
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., & Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46.
- Pérez Díaz, R. (2016). *Competencias tic del profesorado de educación superior y su relación con el uso de los recursos tecnológicos: Análisis de su formación, uso académico y actitudes, desde la perspectiva de género* [Tesis Doctoral Inédita]. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- Pérez Escoda, A., & Rodríguez Conde, M. J. (2014). *Modelo de estandarización de la competencia digital docente para su integración curricular en Educación Primaria Teachers Digital competence model for a curricular inclusion in the Primary Education*. http://www.researchgate.net/profile/Ana_Perez_escoda/publication/268206289_Modelo_de_estandarizacion_de_la_competencia_digital_docente_para_su_integracin_curricular_en_Educacin Primaria/links/54637e6e0cf2837efdb31119.pdf
- Pérez Escoda, A., & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España). *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://revistas.um.es/rie/article/download/215121/195051>
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes



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

- universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.
- Pozos Pérez, K. V. (2009). La Competencia Digital del Profesorado Universitario para la Sociedad del Conocimiento: Un Modelo para la Integración de la Competencia Digital en el Desarrollo Profesional Docente. *Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones.[CD support]. [http://www.academia.edu/485126/La Competencia Digital del Profesorado Universitario para la Sociedad del Conocimiento Un Modelo para la Integraci%C3%B3n de la Competencia Digital en el Desarrollo Profesional Docente](http://www.academia.edu/485126/La_Competencia_Digital_del_Profesorado_Universitario_para_la_Sociedad_del_Conocimiento_Un_Modelo_para_la_Integraci%C3%B3n_de_la_Competencia_Digital_en_el_Desarrollo_Profesional_Docente)
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rangel Baca, A., & Peñalosa Castro, E. A. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: Construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 9-23.
- Revelo Rosero, J. E. (2017). *Modelo de integración de la competencia digital docente en la enseñanza de la matemática en la universidad tecnológica equinoccial* [Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura]. [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6214/TDUEX_2017_Revelo Rose ro.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6214/TDUEX_2017_Revelo_Rose_ro.pdf?sequence=1)
- Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I., & González Pérez, A. (2018). *Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática-Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador*.
- Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I., & González-Pérez, A. (2016a). Los “blogs”, “wikis” y redes sociales y su impacto en la educación superior: Caso de estudio Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *Economía y Negocios*, 7(1), 43-54.
- Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I., & González-Pérez, A. (2016b). Los “blogs”, “wikis” y redes sociales y su impacto en la educación superior. *Economía y Negocios*, 7(1), 43-54. <https://revistas.ute.edu.ec/index.php/economia-y-negocios/article/view/250>
- Revelo-Rosero, J., & Carrillo-Puga, S. (2018). Impacto del uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media. *Cátedra*, 1(1), 70-91.
- Rosario Noguera, H. J., & Vásquez Melo, L. F. (2012). Formación del docente universitario en el uso de tic. Caso universidades públicas y privadas. (U. de Carabobo y U. Metropolitana). *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 41, 163-171.
- Ruíz Bolívar, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. CIDEG.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. CIDEG.
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J.-A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *El profesional de la información*, e290423. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>



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

- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481. http://www.researchgate.net/profile/Jesus_Salinas/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didcticas_y_entornos_virtuales_de_enseanza-aprendizaje/links/0912f509c0a81c366d000000.pdf
- Salinas, J., Benito, B. de, & Lizana, A. (2014). *Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=27431190010>
- Sanabria Mesa, A. L. (2006). Las TIC en el sistema escolar de Canarias: Los programas institucionales de innovación educativa para la integración curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 191-202.
- Sancho, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., & Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: Una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, 12, 10-22.
- Suárez Rodríguez, J. M., Almerich, G., Gargallo López, B., & Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XX1*, 16(1). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=70625886003>
- Tapscott, D. (2010). Grown Up Digital. How the Net Generation Is Changing Your World. *International Journal of Market Research*, 52(1), 139.
- Torres Kompen, R., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and informatics*, 38, 194-206.
- Vera Noriega, J. Á., Torres Moran, L. E., & Martínez García, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=36829340010>
- Wodzicki, K., Schwämmlein, E., & Moskaliuk, J. (2012). "Actually, I Wanted to Learn": Study-related knowledge exchange on social networking sites. *Social Media in Higher Education*, 15(1), 9-14. <https://doi.org/10.1016/j.jheduc.2011.05.008>
- Zheng, B., Niiya, M., & Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 357-374.

Autores

JORGE REVELO-ROSERO obtuvo el título de Doctor (PhD) en Formación del Profesorado y TIC en Educación por la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (España) en 2017. Obtuvo su título de Magíster en Contabilidad y Auditoría – CPA en la Universidad UTE (Ecuador) en 2003. Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Matemáticas y Física por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1993.

Actualmente es profesor titular de la Universidad UTE de Quito. Sus principales temas de investigación incluyen las áreas de administración, auditoría, contabilidad, planificación estratégica, emprendimientos, matemáticas y afines, aplicaciones matemáticas para



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

ingeniería y física, investigación de modelos educativos con TIC. Miembro activo del Grupo de Investigación Científica GRECO-Latam. Es autor de libros y varios de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex, Redalcy, Scielo, Scopus).

ANA YAGUANA-CAMPOS obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Primaria en la Universidad UTE (Ecuador) en 2012.

Actualmente es Coordinadora del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Angelitos Traviesos del MIES en Zaruma (Ecuador) y estudiante del Máster Universitario en Atención Temprana y Desarrollo Infantil por la Universidad Internacional de La Rioja - UNIR (España). Sus principales temas de investigación incluyen el desarrollo de estrategias en Atención Temprana para mejorar el nivel de comprensión lectora. Es autora de artículos científicos y ponencias.

VERÓNICA CADENA-HEREDIA obtuvo el título de Magister en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito) en 2008. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación en Lengua y Literatura en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador (2014), Licenciada en Ciencias de la Educación en Gestión y Docencia del Bachillerato Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito) en 2003.

Actualmente es Auditora Educativa de la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito. (Ecuador). Estudiante del programa de Doctorado (PhD) en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

CLARA ANDRADE-ERAZO obtuvo el título de Máster en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado en la Universidad de Salamanca, España en 2019. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Lenguaje y Comunicación en la Universidad UTE (Ecuador) en 2012. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Ciencias Sociales en la Universidad UTE (Ecuador) en 2007.

Actualmente es docente contratada, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, Profesora Titular de la Unidad Educativa "Gabriela Mistral" y de la Unidad Educativa Cardenal de la Torre, de Quito (Ecuador). Autora de capítulos de libros, artículos científicos y ponencias.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Implementación de aplicativos de control parental en el uso de internet como herramientas tecnológicas de apoyo para el desempeño académico

Implementation of parental control applications for Internet use as technological tools to support academic performance

Olga Delgado-Zambrano

Unidad Educativa “Tarqui”, Manta, Ecuador

arely.delgado@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0015-8599>

(Recibido: 30/11/2021; Aceptado: 12/12/2021; Versión final recibida: 17/05/2022)

Cita del artículo: Delgado-Zambrano, O. (2023). Implementación de aplicativos de control parental en el uso de internet como herramientas tecnológicas de apoyo para el desempeño académico. *Revista Cátedra*, 6 (1), 57-77.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo diagnosticar el control parental que los representantes de la Unidad Educativa Fiscal (UEF) “Tarqui” de la ciudad de Manta, provincia de Manabí en Ecuador realizan sobre el contenido que los menores manejan en Internet. Además, se estudió la viabilidad de implementar una herramienta tecnológica para facilitar este control. La metodología aplicada tuvo un enfoque cualicuantitativo, de tipo exploratoria y descriptiva; ésta se aplicó a una población de 140 representantes y 140 estudiantes, también se consideró a 40 docentes del nivel de Bachillerato General Unificado. Los resultados obtenidos permitieron identificar que a pesar de las precauciones o acciones que los representantes realizan para el monitoreo de las actividades en internet por parte de los menores, existe la necesidad de una herramienta adecuada a través del uso de programas informáticos o aplicaciones móviles que permita llevar a cabo esta actividad en tiempo real, respondiendo al tiempo en que vivimos donde cada día es más común que los menores accedan a un dispositivo con conectividad; tomando en cuenta que, la interacción



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

parental para procurar un buen uso del internet podrá ser de apoyo en el desempeño académico de los estudiantes y por ende influir positivamente en su rendimiento.

Palabras clave

Control parental, estudiantes, herramientas, Internet, tecnología.

Abstract

The objective of this study was to diagnose the parental control that the representatives of the Unidad Educativa Fiscal (UEF) "Tarqui" of the city of Manta, province of Manabí in Ecuador perform on the content that minors handle on the Internet. In addition, the feasibility of implementing a technological tool to facilitate this control was studied. The methodology applied had a qualitative-quantitative, exploratory and descriptive approach; it was applied to a population of 140 representatives and 140 students, and 40 teachers of the General Unified High School level were also considered. The results obtained allowed us to identify that despite the precautions or actions that the representatives carry out for the monitoring of internet activities by the minors, there is a need for an adequate tool through the use of computer programs or mobile applications that allow carrying out this activity in real time, responding to the time in which we live where every day it is more common for minors to access a device with connectivity; taking into account that parental interaction to ensure a good use of the internet may be of support in the academic performance of students and therefore positively influence their performance.

Keywords

Parental control, students, tools, Internet, technology.

1. Introducción

Desde hace ya algún tiempo el uso del internet se ha convertido en parte activa del proceso de formación de los estudiantes y mucho más en el escenario actual donde la pandemia ocasionada por la enfermedad COVID-19 ha obligado que la educación se de en ambientes virtuales donde el internet prácticamente se ha convertido en la herramienta indispensable para poder seguir de alguna manera con el proceso educativo. En este contexto, el contenido de Internet se ha convertido en una preocupación para los adultos a cargo de adolescentes, debido a que es tan diversa, e inevitablemente contiene información maliciosa, implicando incluso un grado de peligrosidad que puede influir de manera negativa en la formación de nuestros jóvenes. A propósito de esta reflexión González-González y Hernández-Hernández (2017) indican:

Internet es una herramienta muy útil a la hora de comunicarnos y obtener información de forma rápida. Nos ofrece infinidad de recursos para establecer relaciones sociales, a través de mails, chats, redes sociales, etc., pero también presenta aspectos negativos derivados de un mal uso que se deben tener en cuenta.

Los/as menores crecen en un mundo globalizado en el que con un solo clic pueden acceder a multitud de espacios, páginas, contenidos, etc. y, por ende, pueden quedar expuestos a estos aspectos negativos si realizan un mal uso de internet y de las redes sociales (pág. 2).



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

La deficiente capacidad de los adolescentes para discernir entre información, el desconocimiento de los adultos del contenido que prefieren los jóvenes, páginas web o sitios que no tienen ética en la divulgación de contenido malicioso; el interés económico de personas u organizaciones (redes sociales, juegos online, páginas de entretenimientos varios) interesadas en el gran flujo de información que se pueda manejar más que en el contenido de las mismas, han hecho del *Internet* una gran obstáculo que interfiere directamente en el proceso formativo, de enseñanza-aprendizaje y de valores en los jóvenes de esta era.

Otro inconveniente que se detecta en el manejo del *Internet* por parte de los menores es el uso que los adultos dan a la información y a las diferentes herramientas en la red, pues se constituyen muchas veces en un ejemplo a seguir o en un punto referencial para los jóvenes. A propósito de esto Sanchez-Valle et al. (2017) indican:

parece demostrado que el estilo parental influye en el uso que los niños realizan de Internet. Valcket, Bonte, Wever y Rots (2010) distinguieron diferentes estilos parentales en función del control que ejercen los padres. Observaron que el modo en el que los hijos se acercan a la tecnología está relacionado con el uso de Internet que hacen los progenitores, su actitud y su experiencia en la red y definieron que el estilo parental, el comportamiento de los padres en Internet y su nivel educativo eran las variables que más predecían el uso de Internet de los menores en el hogar (pág. 3).

Las problemáticas descritas llegan al plano educativo en forma de tareas de baja calidad, con contenidos copiados e información irrelevante o no relacionada, cyber acoso y situaciones de vulneración de derecho entre pares, influencia de costumbres, comportamientos, manifestaciones culturales, y psicológicas perjudiciales para el desarrollo intelectual de los educandos. En efecto esto dificulta en gran manera la tarea académica, problemática de la cual la UEF Tarqui de la ciudad de Manta no es ajena.

Esta investigación buscó a través del análisis de la problemática que en los actuales momentos supone el uso del internet en los estudiantes, consolidar la información necesaria para establecer las bases que permitan desde una propuesta activa determinar la pertinencia de implementar herramientas tecnológicas de control parental que brinda la tecnología en la actualidad para atender un problema evidente y desde la academia colaborar corresponsablemente con el rol de los padres, madres o representantes; considerando que estos son actores fundamentales para llevar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El artículo está estructurado como sigue: revisión de la literatura, metodología, discusión y resultados y conclusión y la bibliografía.

2. Revisión de literatura

El contenido de *Internet* se ha convertido en una preocupación para los adultos a cargo de la educación de niños y adolescentes; ante esta problemática, aparece la necesidad de llevar el control parental al campo tecnológico, lo que supone la aparición de diferentes formas de ejercer este control que van desde reglas domésticas en casa (no tener claves en los dispositivos, entregar los dispositivos a una hora determinada, revisión sorpresa de los dispositivos, etc.) hasta distintas herramientas tecnológicas que buscan ayudar con esta nueva situación en la crianza y desarrollo de niños y jóvenes.



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

Sanchez-Valle et al. (2017) en un estudio que titularon “La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet”, donde a partir de una muestra representativa de 765 familias procedentes de la Comunidad de Madrid seleccionadas en función del nivel de enseñanza, tipología del centro y nivel de renta del distrito distinguieron diferentes estilos parentales en función del control que ejercen los padres. Este estudio entre otras cosas concluyó que:

El estilo de control parental resulta crucial en el empoderamiento de los menores en la adquisición de habilidades críticas coincidiendo con trabajos previos que habían puesto de manifiesto la importancia de la mediación parental en la adopción de Internet (Valcket & al., 2010; Ihmeideh & Shawareb, 2014; Nikken & Schols, 2015). El abanico de estilos asociados al uso del medio interactivo pone de relieve la importancia de dotar de oportunidades a los menores para crecer y adquirir competencias en el medio (pág. 9).

Por otro lado, también se evidencia que el uso que los jóvenes dan al *Internet* está más orientado a actividades sociales que académicas, Rodríguez et al. (2019) en su informe final presentado como requisito para optar al título de Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Santo Tomás en Colombia, titulado “El cibercontrol parental: un mecanismo idóneo para salvaguardar el interés superior del menor, frente a los riesgos online” indica:

De acuerdo con los padres consultados, los sitios de redes sociales más comunes en los cuales piensan que sus hijos participan incluyen: Facebook 80 %, YouTube 46 %, WhatsApp 40 %, Instagram 34 %, Twitter 30 %, Skype 29 % y Snapchat 19 % (...) Como se observa de la anterior encuesta, el hecho de que los menores tengan una interacción con redes sociales como Facebook de hasta un 80%, resalta los expuestos que en muchos casos se pueden ver, siendo vulnerables a un sin número de riesgos informáticos en la web.” (pág. 16).

Coronel-Rojas (2018) en el Colegio Fundación Liceo Internacional de la ciudad de Quito, realizó un estudio descriptivo con un enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 20 padres de estudiantes a los cuales se les aplicó un instrumento tipo encuesta, con el cual se diagnosticó conocimientos tecnológicos y los conocimientos sobre las herramientas de control parental. Los resultados arrojados del diagnóstico mostraron que al principio la mayoría de los padres no tenían noción sobre los riesgos que sus hijos corren con el uso de internet. Luego de una capacitación realizada por el autor, el 70% consideró que representa un alto riesgo y el 100% manifestaron interés en conocer sobre las herramientas de control parental.

2.1 Internet y educación

Indudablemente el campo de la educación ha sido uno de los campos influenciados por el *Internet*, dando como resultado que en los actuales momentos no se puede concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje sin la presencia de esta herramienta universal, a pesar de que no todos tienen acceso a la misma. Con la gran cantidad de aplicaciones y uso que se le da al *Internet*, que van, desde la lectura de diferentes textos hasta programas especializados en infinidad de temas se puede afirmar que la misma se ha convertido en un recurso para la educación del siglo XXI. Al respecto, Selwyn (2013) afirma textualmente:



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

para muchos analistas, internet siempre ha sido una herramienta intrínsecamente educativa. De hecho, muchos afirmarían que las características principales de internet coinciden en gran medida con los intereses centrales de la educación. Por ejemplo, tanto internet como la educación tienen por objeto el intercambio de información, la comunicación y la creación de conocimiento (pág. 197).

Es importante en este apartado hacer una mención especial del protagonismo del *Internet* en la educación durante la emergencia sanitaria que por la pandemia del COVID-19 está viviendo el mundo en la actualidad; ya que gracias a esta herramienta en mayor o menor medida fue posible continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación con esta afirmación, de Santiago (2020) en el informe de la Cepal – Unesco sobre la educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 indica:

dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento (pág. 5).

2.2 Los estudiantes y el internet

Considerando la influencia directa del *Internet* en la educación, resulta inherente que los influenciados en mayor grado son los estudiantes; quienes no solo hacen uso de esta herramienta para su proceso de aprendizaje, sino que para ellos se ha convertido en un insumo casi esencial para el desarrollo de muchas de sus actividades, especialmente el de socializar. Al respecto, Carrasco et al. (2018) indican: “los jóvenes parecen estar desarrollando nuevas formas de comunicación, interacción, aprendizaje y búsqueda de información... Internet ha pasado a ocupar un lugar central en la vida de los adolescentes como un medio de información y comunicación accesible en todo momento...” (pág. 4).

Existen varias investigaciones respecto al impacto del internet en el desempeño académico de los estudiantes. A pesar de los grandes avances de esta herramienta, muchos autores apuntan al efecto negativo del uso de esta, en el proceso enseñanza aprendizaje.

Reforzando esta afirmación Balteiro (2015) en un estudio hecho a partir de un grupo de 41 estudiantes indica lo siguiente:

Un 85,36% (35 sujetos) han confirmado nuestras hipótesis sobre los ordenadores y otras herramientas con acceso a Internet como elementos distractores en el proceso de enseñanza aprendizaje al afirmar que se concentran menos en las explicaciones del profesorado y tareas a realizar y, por tanto, se distraen más. Sin embargo, tan sólo un 7,31% (3 sujetos) han indicado que su nivel de concentración no se ve afectado por el uso o no de tecnologías y otros tantos, 7,31 (3 sujetos), no han contestado (pág. 10).

Este mismo autor concluye:

Como acabamos de ver, no todo son ventajas a la hora de introducir las TICs en el aula, pues con frecuencia los docentes nos enfrentamos a



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

problemas de atención y dispersión por parte de los discentes en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje... De hecho, como ya hemos señalado, mientras los resultados académicos son superiores en el grupo tradicional en el que no está permitido el uso del ordenador ya que se centran más en la instrucción, los discentes con acceso permitido a herramientas tecnológicas se distraen más, se concentran menos y aprenden menos o peor que los primeros... (págs. 12-13).

Otro de los impactos que ciertos investigadores consideran negativos del Internet en la educación es el uso y abuso de las redes sociales. Algunos autores coinciden en que el uso excesivo de las redes sociales les ocupa mucho tiempo, afectando el tiempo que deben dedicar a la educación. Incluso muchos jóvenes llegan a sustituir o no realizar ninguna actividad física por estar pendientes de la información que circula en estas redes (Arab, 2015) y (Plaza, 2016).

2.3 Control parental

El control parental es un término acuñado por autores desde los años 60 y en términos generales hace referencia a las medidas que los padres tienen para sus hijos en diferentes contextos. Ya en el campo tecnológico el término ha sido adaptado para el monitoreo que los adultos realizan sobre los contenidos que los menores manejan en internet.

Según Carles (2014) “un sistema de control parental es una herramienta que permite que los padres puedan controlar y/o limitar el contenido que los menores pueden utilizar en la computadora y puedan acceder a internet.” (pág.12).

Adicional Blasco (2018) indica:

La implicación parental y el rendimiento académico, medidos simultáneamente, están positiva y significativamente correlacionados. Esto quiere decir que, a mayor implicación parental, mayor rendimiento del niño en el colegio. La evidencia de esta asociación es sólida y está basada en un corpus extenso y coherente de literatura académica: todos los metaanálisis sobre implicación parental coinciden en estimar una asociación positiva y estadísticamente significativa... (pág. 6).

Con base en lo citado es aceptable indicar que el usar una herramienta de control parental sobre los contenidos en internet, supone una estrategia que permite a los representantes el poder evidenciar que realizan sus hijos en la red y por ende encaminarlos hacia el buen uso de este recurso en favor de su desempeño académico.

3. Metodología

El presente estudio es una investigación con enfoque cualicuantitativo, ya que, partiendo del diagnóstico de la problemática planteada, se analiza la implementación de una herramienta activa que responda a las necesidades detectadas, considerando el entorno y nuestra realidad. El tipo de investigación es exploratorio, tomando en cuenta que el tema a investigar ha sido poco abordado a nivel local y descriptivo por el uso de instrumentos que permitieron recoger información y profundizar en la problemática planteada.

La población principal la constituyen 140 representantes de familia correspondiente a los Primeros de BGU de la U.E “Tarqui”. Adicional se consideró aplicar cuestionarios a los docentes y estudiantes de la institución para obtener información que sobre el tema a



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

investigar nos puedan referir estos actores de la comunidad educativa; considerando que, en el caso de docentes, podrán ser beneficiados indirectos de la implementación del presente proyecto mientras que los estudiantes estarán involucrados directamente en el mismo. Para la encuesta a docentes se consideró una población de 40 maestros; en relación con los estudiantes se consideran las mismas cantidades de los representantes, es decir 140 estudiantes.

El método de investigación es analítico y deductivo; partiendo del análisis de datos generales o globalizados se seleccionará información que permita justificar la viabilidad de implementar herramientas tecnológicas de control parental en el contexto local. Para la recolección de datos se aplicarán técnicas bibliográficas con la finalidad de ubicarnos desde una perspectiva documentada en tiempo y espacio sobre la conveniencia de la herramienta que se pueda implementar; así mismo se aplicaron técnicas de recolección de datos con entrevistas y cuestionarios a actores de la comunidad educativa, utilizando diversas plataformas virtuales o digitales (zoom, Teams, formularios Google) para indagar el grado de conocimiento que tienen sobre este tipo de herramientas y la ventaja de su utilización para guiar a los estudiantes en el manejo responsable de los contenidos de Internet. La información fue procesada mediante técnicas estadísticas que permitieron la presentación del análisis realizado y la discusión de resultados a la luz de la información científica presentada.

4. Discusión y resultados

4.1 Entrevistas

Con la finalidad de conocer desde un criterio abierto la opinión sobre contenidos en internet y control parental sobre los mismos, se consideró la realización de una entrevista a diferentes actores de la comunidad educativa: directivos, docente y representantes. En el cuadro a continuación se presentan los resultados y posteriormente la discusión de estos:

Preguntas	Opinión del entrevistado
1. ¿Cuál es su rol dentro de la comunidad educativa de la UE "Tarqui"?	<p>Vicerrector del nivel de Bachillerato y docente de química en los terceros de BGU.</p> <p>Docente con nombramiento definitivo en los primeros de bachillerato de la jornada vespertina.</p> <p>Representante (madre de familia) del primero de bachillerato, paralelo "B" de la jornada matutina.</p>
2. ¿Cuál es su opinión respecto al uso del internet para el desarrollo de las actividades académicas por parte de nuestros estudiantes?	<p>Vicerrector:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramienta importante, positiva y buena, dependiendo del uso que los estudiantes le den a la misma; ya que si se usa inadecuadamente se convierte en un elemento distractor y por ende trae inconvenientes. <p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramienta valiosa e importante. - No todos los estudiantes tienen acceso al internet



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

	<ul style="list-style-type: none"> - Los que tienen acceso, no todos los usan para actividades académicas.
	<p>Representante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está bien para las cosas que necesitan saber los estudiantes.
	<p>Vicerrector:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De manera específica no he evidenciado alguna situación negativa; sin embargo, indica que sí hay estudiantes que le dan mal uso.
3. Desde su rol, ¿nos puede referir de alguna situación con los menores (estudiantes o hijos) en la que el uso del Internet y sus diversas aplicaciones hayan influido negativamente en su desempeño académico?	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, jóvenes que solo dedican tiempo a redes sociales, en sus dispositivos móviles sí los poseen e incluso en los laboratorios de clases <p>Representante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene 2 hijos, en la mayor no ha habido inconvenientes. Con el hijo menor sí se han presentado novedades por el tiempo excesivo que pasa en los juegos de Internet y que a ella le preocupan y desagradan.
	<p>Vicerrector:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está de acuerdo en un 100% para que, en caso de alguna anomalía en el uso del Internet, con un control adecuado poder actuar a tiempo.
4. Si se pudiera implementar en la UE "Tarqui" una herramienta de control parental sobre los contenidos que los menores manejan en Internet: ¿Cree usted que serían de utilidad? ¿Por qué?	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque sería el inicio de aplicar la tecnología a favor de los padres. <p>Representante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí serían de utilidad y estaría dispuesto a utilizarla.

Cuadro 1. Resultados de entrevista a actores de la comunidad educativa

Con las opiniones vertidas, se demuestra que existe un consenso general entre directivos, docentes y representantes sobre la importancia de la Internet en las actividades académicas.

Dado el alto grado de integración de Internet en la vida familiar, en algunas familias los padres pasaron de una etapa inicial de desconocimiento, alerta y precaución, a una etapa en la que la Internet se reconoce como un elemento necesario para las actividades cotidianas. En general, los padres clasifican a la Internet como una herramienta útil y necesaria en la vida de sus hijos, lo cual fomenta que los niños accedan



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

con mayor facilidad a sus sitios, integrándola cada vez más a su vida (Barreras, 2013, págs. 141-142).

Las respuestas también pusieron en evidencia el hecho de que algunos menores hacen un uso inadecuado de Internet y quedó claro el apoyo a la implementación de una herramienta de control parental que permita interactuar con los contenidos que los menores manejan en Internet para efectuar de manera más efectiva el rol protector de los adultos como responsable de las actividades que realizan los menores; respecto a esto Tordi (2019) indica:

Las TIC han llegado para transformar la realidad social, familiar, jurídica, y pública. Los NNYA se desenvuelven en un mundo digital que puede llegar a ser desconocido por los adultos, situación que no sirve de excusa para no asumir los deberes que emanan de su responsabilidad parental... (pág. 14).

4.2 Cuestionarios

Se realizaron cuestionarios a representantes, docentes y estudiantes, a través de los cuales se realizó un estudio exploratorio para conocer el grado de información que sobre herramientas tecnológicas de control parental tienen estos actores de la comunidad educativa de la UEF "Tarqui" de Manta.

4.2.1 Cuestionario a representantes

El cuestionario se aplicó a 140 representantes, a través de 11 preguntas. Se diseñó en la aplicación Formularios de Google. En el cuadro a continuación se presentan los resultados obtenidos y posteriormente la discusión de estos:

Preguntas	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1. ¿Creó usted que en el proceso enseñanza-aprendizaje es necesario el uso de las TIC para interactuar con los estudiantes, considerando que ellos son nativos del mundo digital?	De Acuerdo	94	67.10 %
	Parcialmente de acuerdo	35	25.00 %
	En desacuerdo	11	7.90 %
	Totales	140	100.00 %
2. ¿Considera usted que los estudiantes hacen uso responsable del internet a la hora de aplicarlo en su formación académica?	De Acuerdo	84	60.00 %
	Parcialmente de acuerdo	45	32.10 %
	En desacuerdo	11	7.90 %



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

	Totales	140	100.00 %
3. ¿En cuál de las siguientes opciones, considera usted que los estudiantes emplean la mayor parte del tiempo en Internet?	Actividades académicas	71	50.70 %
	Redes sociales	35	25.00 %
	Ver videos	11	7.90 %
	Juegos on line	12	8.60 %
	Actividades de emprendimiento y promoción de productos	13	2.10 %
	Otros	8	5.70 %
	Totales	140	100.00 %
4. ¿Desde su rol dentro de la comunidad educativa, ha podido evidenciar que el uso inadecuado del Internet por parte de los menores ha afectado el desempeño académico de los mismos?	Siempre	18	12.86 %
	Algunas veces	75	53.57 %
	Rara vez	29	20.71 %
	Nunca	18	12.86 %
	Totales	140	100.00 %
5. ¿Desde su rol dentro de la comunidad educativa, ha podido evidenciar que el uso inadecuado de Internet por parte de los menores ha afectado su comportamiento?	Siempre	16	11.43 %
	Algunas veces	66	47.15 %
	Rara vez	36	25.71 %
	Nunca	22	15.71 %
	Totales	140	100.00 %



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

6. ¿Considera usted que los adultos constituyen un ejemplo en el cual se reflejan los menores para el uso que le dan a Internet?	De Acuerdo	95	67.86 %
	Parcialmente de acuerdo	40	28.57 %
	En desacuerdo	5	3.57 %
	Totales	140	100.00 %
7. ¿Considera usted que los adultos responsables, ejercen un control adecuado del contenido que los mejores manejan en Internet?	De Acuerdo	105	75.00 %
	Parcialmente de acuerdo	30	21.40 %
	En desacuerdo	5	3.60 %
	Totales	140	100.00 %
8. ¿Ha utilizado alguna vez una herramienta tecnológica de control parental?	Si	69	49.30 %
	No	71	50.70 %
	Totales	140	100.00 %
9. ¿Creé usted que la implementación de una herramienta de control parental sobre los contenidos que los menores manejan en internet puede influir en un mejor desempeño académico de los estudiantes?	De Acuerdo	90	64.30 %
	Parcialmente de acuerdo	33	24.60 %
	En desacuerdo	17	12.10 %
	Totales	140	100.00 %
10. ¿Estaría usted dispuesto a utilizar una herramienta de control parental que le permita interactuar con los contenidos que los menores manejan en internet?	Si	117	83.60 %
	No	23	16.40 %
	Totales	140	100.00 %



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

11. En caso de estar dispuesto a utilizar una herramienta de control de control parental: ¿Qué tipo de reportes le gustaría que esta herramienta le brinde?	Reporte de páginas navegadas	39	27.86 %
	Tiempo de navegación	31	22.14 %
	Ubicación	2	1.43 %
	Todas las anteriores	68	48.57 %
Totales		140	100.00 %

Cuadro 2. Resultados de cuestionario aplicado a representantes

En la pregunta 1 del cuestionario aplicado a representantes, los resultados reflejan que para la mayoría de los encuestados el uso de las TIC es necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se puede inferir que los representantes asumen la necesidad de involucrar la tecnología en el proceso educativo como parte de la formación de sus hijos, para que les brinde herramientas que le permitan interactuar en esta era digital, de la cual ellos son nativos.

La mayoría de los padres sabe por instinto que el siglo XXI es diferente; ve los cambios por todas partes. Lo que realmente quieren es estar seguros de que sus hijos se están preparando bien para sus futuras vidas y trabajos (Prensky, 2011, pág. 45).

Los resultados de la pregunta 2 evidencian que un 60% de los representantes confían del uso responsable de la Internet por parte de los estudiantes en su formación académica. Sin embargo, los resultados de los que están parcialmente de acuerdo y los que no están de acuerdo suma un 40%, lo que se puede considerar como un porcentaje importante de la incertidumbre que los padres o representantes tienen sobre el uso que los menores le dan a Internet. Considerando que esta encuesta se aplicó en representantes de estudiantes de primero de bachillerato que oscilan edades entre 14 y 17 años, se puede teorizar que con el incremento de las edades es más incierto para los representantes estar seguros del uso responsable de Internet por parte de los estudiantes en su formación académica; respecto a esta inferencia, Jiménez-Iglesias et al. (2015) indican:

Los y las menores son conscientes de la importancia de sus padres y madres como agentes que regulan el acceso a determinados contenidos en Internet, particularmente en las fases en las que se incorporan a la navegación. Sin embargo, a medida que van creciendo, el papel de las figuras paternas va perdiendo relevancia... (pág. 64).

Respecto a la pregunta 3, los resultados son similares a los de la anterior interrogante, el 47.20% de representantes está conscientes de que los menores usan Internet con fines no académicos. Es razonable interpretar estos resultados como un indicador de que existen recursos o contenidos en Internet que se convierten en elementos distractores para los estudiantes en su desempeño académico. Conde Miranda (2018) en su investigación sobre el uso de la tecnología de la información y la comunicación entre adolescentes concluye:



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

Respecto a las actividades que realizan los adolescentes en Internet y en el móvil destacan las relacionadas con la comunicación, mayoritariamente, con personas conocidas; y las de entretenimiento (ver vídeos en YouTube, seguir a youtubers, descargar series y películas, ver y publicar en redes sociales, ...) (pág. 20).

Las preguntas 4 y 5 del cuestionario a representantes iban orientadas a saber si el uso inadecuado del internet ha afectado el desempeño académico y comportamiento de los estudiantes. Con base en las respuestas obtenidas se observa que el uso inadecuado de la Internet por parte de los estudiantes puede suponer algún riesgo; los resultados fueron contundentes ya que sumando las respuestas de siempre y algunas veces, el 66.43% de los representantes indicaron que el uso inadecuado de Internet ha afectado el desempeño académico de los menores, mientras que un 58.58% indicó que ha afectado en su comportamiento.

Internet es una herramienta muy útil a la hora de comunicarnos y obtener información de forma rápida. Nos ofrece infinidad de recursos para establecer relaciones sociales, a través de mails, chats, redes sociales, etc., pero también presenta aspectos negativos derivados de un mal uso que se deben tener en cuenta (González-González y Hernández-Hernández, 2017, pág. 2).

Los resultados de la pregunta 6 muestran que los representantes son conscientes del ejemplo en que se constituyen para el uso que los menores le dan a la Internet. Al respecto Sanchez-Valle et al. (2017) indican que “parece demostrado que el estilo parental influye en el uso que los niños realizan de Internet” (pág. 3).

Este aspecto es relevante como indicador de la conciencia que tienen los representantes sobre la importancia de un buen uso y manejo de los contenidos en Internet.

Los resultados de la pregunta 7 en relación con el control parental adecuado sobre los contenidos que los menores manejan en internet, difieren con los resultados de las preguntas 4 y 5; ya que mientras en los resultados de esas preguntas se muestran afectaciones en el desempeño académico y comportamiento de los estudiantes por el uso inadecuado del internet; en esta pregunta el 75% asegura ejercer un control adecuado sobre los contenidos que los menores manejan en la red. Desde el punto de vista de la investigadora se infiere que no existe un concepto claro por parte de los representantes sobre control parental en internet y lo que esto conlleva, o que a pesar de las estrategias los menores se las ingenian para saltar estos controles, coincidiendo con lo que manifiesta Barreras (2013) “... en algunos casos, mientras emergen las estrategias de los padres por controlar el uso que sus hijos le dan a Internet, igualmente surgen las tácticas por parte de los niños para evadirlas y resistirlas.” (pág. 141).

En la pregunta 8, los resultados indican que el 49.30% de los representantes asegura alguna vez haber utilizado una herramienta de control parental mientras que un 50.70% asegura que no. Estos resultados casi iguales fortalecen el punto de vista de la investigadora en la pregunta anterior sobre la idea de que no existe un concepto claro por parte de los representantes sobre control parental en internet.

Los resultados de las preguntas 9 y 10 avalan la pertinencia del presente estudio. Mientras que en la pregunta 9 el 88.90% de los representantes están de acuerdo y parcialmente de



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

acuerdo en la implementación de una herramienta de control parental, en la pregunta 10 el 83.60% estaría dispuesto a utilizarla.

Las diferentes generaciones que componen la familia han interpretado de manera diferente el papel de las TD¹ en nuestra cultura. Los más jóvenes han visto en las TD una ventana que abre la posibilidad de otras maneras de socialización, que ya no se restringe a un espacio físico o tiempo determinado, ahora pueden tener el mundo en un click o un “toque en la pantalla”. En contraparte, los padres están experimentando una creciente sensación de que las TD se oponen a los valores tradicionales de la familia, dificultan los encuentros interpersonales y crean hábitos poco saludables en los menores (Montoya et al., 2018, pág.6).

Los resultados de la pregunta 11 demuestran la incertidumbre de los padres sobre la interacción de sus hijos con los contenidos en internet. Es llamativo que un porcentaje inferior al 50% indique que le gustaría que la herramienta de control tecnológico le dé un reporte de todas las opciones planteadas; lo que nuevamente fortalece la idea de la investigadora sobre la idea incipiente de control parental de los contenidos en internet que tienen los representantes.

4.2.2 Cuestionario a docentes

El cuestionario se aplicó a 40 docentes a través de 9 preguntas; su diseño y aplicación fue a través de Formularios de Google. A continuación, se muestra el cuadro con los resultados obtenidos, los mismos que fueron contrastados con las respuestas obtenidas de los representantes.

Preguntas	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1. ¿Creé usted que en el proceso enseñanza-aprendizaje es necesario el uso de las Tics para interactuar con los estudiantes, considerando que ellos son nativos del mundo digital?	De acuerdo	37	92.50 %
	Parcialmente de acuerdo	3	7.50 %
	En desacuerdo	0	0.00 %
	Totales	40	100.00 %
2. ¿Considera usted que los estudiantes hacen uso responsable del internet a la hora de aplicarlo en su formación académica?	De acuerdo	3	7.50 %
	Parcialmente de acuerdo	27	67.50 %
	En desacuerdo	10	25.00 %
	Totales	40	100.00 %
3. ¿En cuál de las siguientes opciones, considera usted que los estudiantes emplean la	Actividades académicas	1	2.50 %
	Redes sociales	24	60.00 %

¹ Tecnologías Digitales



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

mayor parte del tiempo en internet?	Ver videos	2	5.00 %
	Juegos on line	11	27.50 %
	Actividades de emprendimiento y promoción de productos	1	2.50 %
	Otros	1	2.50 %
	Totales	40	100.00 %
4. ¿Desde su rol dentro de la comunidad educativa, ha podido evidenciar que el uso inadecuado del Internet por parte de los menores ha afectado el desempeño académico de los mismos?	Siempre	10	25.00 %
	Algunas veces	25	62.50 %
	Rara vez	3	7.50 %
	Nunca	2	5.00 %
	Totales	40	100.00 %
5. ¿Desde su rol dentro de la comunidad educativa, ha podido evidenciar que el uso inadecuado de Internet por parte de los menores ha afectado su comportamiento?	Siempre	4	10.00 %
	Algunas veces	33	82.50 %
	Rara vez	2	5.00 %
	Nunca	1	2.50 %
	Totales	40	100.00 %
6. ¿Considera usted que los adultos constituyen un ejemplo en el cual se reflejan los menores para el uso que le dan a Internet?	De acuerdo	24	60.00 %
	Parcialmente de acuerdo	13	32.50 %
	En desacuerdo	3	7.50 %
	Totales	40	100.00 %
7. ¿Considera usted que los adultos responsables, ejercen un control adecuado del contenido que los mejores manejan en Internet?	De acuerdo	21	52.50 %
	Parcialmente de acuerdo	14	35.00 %
	En desacuerdo	5	12.50 %
	Totales	40	100.00 %
8. ¿Creó usted que la implementación de una herramienta de control parental sobre los contenidos que los menores manejan en Internet puede influir en un mejor desempeño académico de los estudiantes?	De acuerdo	34	85.00 %
	Parcialmente de acuerdo	6	15.00 %
	En desacuerdo	0	0.00 %
	Totales	40	100.00 %



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

9. ¿Qué tipo de reportes recomendaría que una herramienta de control parental brinde a los representantes?	Reporte de páginas navegadas	7	17.50 %
	Tiempo de navegación	3	7.50 %
	Ubicación	0	0.00 %
	Todas las anteriores	30	75.00 %
Totales		40	100.00 %

Cuadro 3. Resultados de cuestionario aplicado a docentes

Los resultados de la pregunta 1 del cuestionario aplicado a los docentes arrojan un resultado contundente del criterio de los docentes sobre la necesidad del uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, coincidiendo con lo manifestado por los representantes.

Los resultados de la pregunta 2 y 3 evidencian el parecer diferente de los docentes respecto a los representantes sobre el uso responsable que los menores hacen de internet y las actividades en que emplean el tiempo cuando utilizan este recurso. Mientras que los representantes estaban de acuerdo que los estudiantes usan responsablemente el internet y la mayor parte del tiempo lo usan en actividades académicas; los docentes difieren, ya que en la pregunta 2 expresan estar en un 67.50% parcialmente de acuerdo en el uso responsable de internet por parte de los estudiantes y en la pregunta 3 apenas un 2.50% manifestó creer que los estudiantes utilizan el internet en actividades académicas. Esta información es relevante, considerando que los maestros son beneficiarios directos del uso responsable del internet para fines académicos por parte de los estudiantes.

En los resultados de las preguntas 4 y 5, los docentes coinciden con las respuestas que a la misma pregunta dieron los representantes, al manifestar en un porcentaje mayoritario del 87.50% en la pregunta 4 y del 92.50 % en la pregunta 5 (entre las opciones de siempre y algunas veces) que han podido evidenciar afectaciones al rendimiento académico y comportamiento por el uso inadecuado de Internet de parte de los menores.

Del mismo modo en la pregunta 6, con un porcentaje mayoritario del 60%, los docentes muestran estar de acuerdo al igual que los representantes en que los adultos se constituyen un ejemplo para el uso que los menores le puedan dar al Internet.

En la pregunta 7 los docentes también coinciden mayoritariamente con los representantes en estar de acuerdo con que los adultos ejercen un control adecuado del contenido que los menores manejan en Internet; lo que difiere (al igual que con los representantes) con lo manifestado en las preguntas 2 y 3 respecto al uso responsable de los estudiantes del Internet orientado a actividades académicas. Se fortalece la noción de la investigadora sobre que aún no es claro en los diferentes actores de la comunidad educativa lo que significa control parental sobre los contenidos de Internet.

La obtención de resultados de la pregunta 8, coincide nuevamente con la de los representantes; con un resultado del 85% los docentes manifiestan que la implementación de una herramienta de control parental puede influir en un mejor desempeño académico de los estudiantes.

Las respuestas de los docentes a la pregunta 9, evidencian que la mayoría de los maestros, un 75%, recomienda que la herramienta de control parental brinde un reporte con todas las opciones señaladas.



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

4.2.3 Cuestionario a estudiantes

El cuestionario se aplicó a 140 estudiantes, a través de 5 preguntas; se usó la aplicación Formularios de Google. En el cuadro a continuación se muestran los resultados obtenidos, los mismos que fueron contrastados con las respuestas obtenidas de los representantes y docentes.

Preguntas	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1. ¿Utiliza usted los recursos disponibles en Internet a la hora de aplicarlo en su formación académica?	Siempre	73	52.14 %
	Algunas veces	60	42.86 %
	Rara vez	7	5.00 %
	Nunca	0	0.00 %
	Totales	140	100.00 %
2. ¿En cuál de las siguientes opciones emplea usted la mayor parte del tiempo en Internet?	Actividades académicas	80	57.10 %
	Redes sociales	26	18.60 %
	Ver videos	8	5.70 %
	Juegos on line	11	7.90 %
	Actividades de emprendimiento y promoción de productos	1	0.70 %
	Otros	14	10.00 %
Totales	140	100.00 %	
3. ¿Cree usted que los adultos de su entorno son un ejemplo del uso que se le puede dar a Internet?	De acuerdo	86	61.40 %
	Parcialmente de acuerdo	43	30.70 %
	En desacuerdo	11	7.90 %
	Totales	140	100.00 %
4. ¿En su hogar, los adultos responsables tienen conocimiento pleno del contenido que usted maneja en Internet?	De acuerdo	92	65.70 %
	Parcialmente de acuerdo	37	26.40 %
	En desacuerdo	11	7.90 %
	Totales	140	100.00 %
5. ¿Creó usted que, con una guía adecuada de los adultos responsables sobre el uso que usted le da al Internet puede	De acuerdo	98	70.00 %
	Parcialmente de acuerdo	40	28.60 %
	En desacuerdo	2	1.40 %



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

influir positivamente en su desempeño académico?	Totales	140	100.00 %
--	---------	-----	----------

Cuadro 4. Resultados de cuestionario aplicado a docentes

Los resultados de las preguntas 1 y 2 en el cuestionario aplicado a los estudiantes, revelan la percepción de los alumnos de hacer un uso responsable del Internet y su empleo la mayor parte del tiempo en actividades académicas. En la pregunta 1 expresaron en un 52.14% que siempre hacen uso responsable del Internet y en la pregunta 2 manifestaron que el 57.10% del tiempo en Internet lo dedican a actividades académica; sin embargo, el hecho de que el 47.86% manifiesten hacer uso responsable del Internet algunas veces o rara vez en la pregunta 1 y el 42.90% indica usar la mayor parte del tiempo en actividades diferente a las académicas demuestra que un buen porcentaje de los estudiantes están conscientes del no uso responsable del Internet en su formación académica. Es importante recalcar que los resultados de estas preguntas coinciden con lo que indican los representantes y difieren con la opinión de los docentes.

En la pregunta 3, los resultados coinciden con lo manifestado por representantes y docentes, respecto a que los adultos del entorno son un ejemplo del uso que se le puede dar al Internet. Con el 61.40% de los estudiantes que manifiestan estar de acuerdo y el 30.70% que manifiestan estar parcialmente de acuerdo de la influencia de los adultos en el uso del Internet se constituye un porcentaje mayoritario del 92.10% que expresan este importante parecer.

Respecto a la pregunta 4, los estudiantes manifiestan en su mayoría que los adultos tienen conocimiento pleno del contenido que ellos manejan en Internet. Los resultados coinciden con lo manifestado por representantes y docentes.

Los resultados de la pregunta 5 también concuerdan con la opinión de los representante y docentes al creer los estudiantes que con una guía adecuada de los adultos responsable sobre el uso que ellos le dan al Internet, pueden influir positivamente en su desempeño académico. El hecho de que el 70% de los estudiantes este de acuerdo se constituye en un recurso avalador para la pertinencia del estudio planteado. Es importante recalcar que llama la atención gratamente que los menores no se oponen a la guía en el Internet, lo que pone de manifiesto que nuestros hijos siempre están dispuestos a nuestro apoyo en cualquier actividad.

5. Conclusión

El uso del Internet en los procesos educativos es visto por representantes y docentes como un recurso indispensable en la actualidad para que los estudiantes puedan desempeñar sus actividades académicas; sin embargo, este recurso trae consigo otros elementos que en algún momento se convierten en distractores para los menores. Los representantes están conscientes de su rol y ejercen un control parental en este sentido desde las posibilidades que su entorno le permite.

El diagnóstico realizado permitió evidenciar la necesidad de implementar una herramienta tecnológica de control parental activa, que permita a los representantes desde el mismo espacio virtual en el que se desenvuelven los estudiantes, obtener una información detallada y en tiempo real de lo que realizan los menores en Internet.



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

El saber que hacen en Internet y cuánto tiempo le dedican es objeto de interés para los representantes e incluso docentes, en tal virtud la herramienta de control parental que se implemente debe proveer esta información.



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

Bibliografía

- Arab, L. E. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 7-13.
- Balteiro, I. (2015). *El uso de ordenadores e internet en el aula: ventajas y desventajas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Barreras, I. F. (2013). ¿ Domesticando a Internet? Niños, padres e Internet. Una mirada al uso de Internet en los hogares. . *IXAYA: Revista Universitaria de Desarrollo social*, 121-147.
- Blasco, J. (2018). *¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?* Cataluña: IVALUA.
- Carles, J. (03 de 05 de 2014). *geekland - Blog de Tecnología*. <https://geekland.eu/conceptos-herramientas-control-parental/>
- Carrasco, A., Sandoval Vallejo, M., & Benítez Hernández, A. (2018). Diagnóstico sobre adicción tecnológica en estudiantes de la era digital. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 1-20.
- Conde Miranda, E. (2018). El uso de la tecnología de la información y la comunicación entre adolescentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22.
- Coronel Rojas, C. I. (2018). *Seguridad en los niños mediante herramientas de control parental que permita a los padres supervisar el uso de internet (Doctoral dissertation)*. Quito: Instituto Politécnico de Leiria.
- de Santiago, O. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: CEPAL-UNESCO.
- González González, L., & Hernández Hernández, N. (Julio de 2017). Menores y redes sociales: los riesgos de un mal uso. *Grado en Trabajo Social*, 2. San Cristobal de la Laguna, España: Universidad de la Laguna.
- Ihmeideh, F. & (2014). The Association between Internet Parenting Styles and Children's Use of the Internet at Home. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 411-425. doi:<https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944723>
- Jiménez Iglesias, E., Garmendia Larrañaga, M., & Casado del Río, M. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 49-68.
- Montoya¹, Y. D. V., Castro¹, J. C., & Bonilla¹, M. H. . (2018). Más allá del control parental: redefiniendo a la familia digital. *Cultura Digital*, 1-10.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Fam Stud*, 24, 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Plaza, J. (2016). Impacto de las redes sociales virtuales en estudiantes adolescentes: Informe de investigación. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 53-63.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Estados Unidos, Londres, Nueva Delhi: Ediciones SM, Edición española publicada por acuerdo con Corwin Press Inc.



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

- Rodríguez, Cristian; Arias, Laura; Caicedo, Sebastian. (2019). *El cibercontrol parental: un mecanismo idóneo para salvaguardar el interés superior del menor, frente a los riesgos on line*. Villavicencio: Universidad Santo Tomás.
- Sanchez-Valle, M., de Frutos-Torres, B., & Vásquez-Barrios, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 1-11.
- Selwyn, N. (2013). Internet y Educación. (BBVA, Ed.) *C@mbio*, 191-253.
- Tordi, N. (2019). Algunas aproximaciones sobre la responsabilidad civil de los padres por el uso indebido de las tecnologías de la información y de la comunicación por sus hijos. *Cartapacio de Derecho: Revista Virtual de la Facultad de Derecho*, 1-16.
- Valcket, M. B.-W. (2010). Internet Parenting Styles and the Impact on Internet Use of Primary School.

Autor

OLGA DELGADO-ZAMBRANO obtuvo su título de Magíster en Educación, Mención: Educación y Creatividad en la Universidad San Gregorio de Portoviejo en 2021 y el título de Analista en sistemas por la Facultad de Ingeniería en Sistemas de la Universidad Laica Eloy Alfaro del Ecuador en 1999. Con un profundo sentido social, ejerce como docente desde el año 2011 hasta la actualidad; transitando por colegios emblemáticos como la Unidad Educativa Fiscal “San Mateo” y la Unidad Educativa Fiscal “Tarqui” (UEFT) ambas de la ciudad de Manta en Ecuador. Cuenta con capacitación en temas como “Sensibilización en discapacidades” organizado por el CONADIS; “De la escuela tradicional a la innovadora” por la UNAE y el programa de actualización académica en “Liderazgo e innovación Educativa” ejecutado por la fundación Varkey, la Universidad de la Rioja y el Ministerio de Educación del Ecuador”; entre otros.

Actualmente se desempeña como Vicerrectora de la Unidad Educativa Fiscal Tarqui, tratando de plasmar en sus estudiantes el rol de protagonistas del desarrollo, como una idea activa para aportar a la calidad de la educación.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Orientación vocacional y profesional como alternativa en la elección de carreras universitarias

Vocational and professional guidance as an alternative in the choice of university careers

Francisco Dillon-Pérez

Universidad Indoamérica, Quito, Ecuador

franciscodillon@uti.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8776-3435>

David Rojas-Londoño

Universidad Indoamérica, Quito, Ecuador

davidrojas@uti.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2046-6636>

Elizabeth Lara-Ramos

Universidad Indoamérica, Quito, Ecuador

elizabethlara@uti.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5547-7197>

Irina Freire-Muñoz

Universidad Indoamérica, Quito, Ecuador

irinafreire@uti.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7651-3801>

(Recibido: 07/10/2022; Aceptado: 15/11/2022; Versión final recibida: 19/12/2022)

Cita del artículo: Dillon-Pérez, F., Rojas-Londoño, D., Lara-Ramos, E. y Freire-Muñoz, I. (2023). Orientación vocacional y profesional como alternativa en la elección de carreras universitarias. *Revista Cátedra*, 6(1), 78-91.



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

Revista Cátedra, 6(1), pp. 78-91, enero-junio 2023. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v6i1.4109>

Resumen

Los procesos de orientación vocacional y profesional deberían permitir al estudiante de bachillerato seleccionar una carrera universitaria orientada a su proyecto de vida. Sin embargo, son muchos los estudiantes que desertan en los primeros semestres de la universidad debido a diversos factores (económicos, emocionales, psicopedagógicos, entre otros). Entre estos se encuentra también la falta de orientación profesional y la construcción de tareas vocacionales y profesionales que consoliden esa elección de carrera. El objetivo del presente trabajo de investigación consistió en determinar la influencia del proceso de orientación profesional en la elección de carreras universitarias en estudiantes de tercero de bachillerato. El enfoque utilizado fue cuantitativo de tipo explicativo y correlacional apoyado en un proceso de análisis cualitativo de tipo hermenéutico interpretativo. La población de estudio fue seleccionada a través de un muestreo intencional y estuvo conformada por 342 estudiantes de tercero de bachillerato de diversas instituciones educativas públicas y particulares de Ecuador. Como instrumentos de investigación se utilizó una batería de prueba de aptitudes e intereses profesionales y una entrevista de base estructurada. Los resultados del estudio estadístico realizado han permitido identificar la influencia de la orientación profesional en la elección de una carrera universitaria en la población de estudio. Se concluye por consiguiente que, este proceso podría ayudar a los estudiantes de este contexto a elegir una carrera profesional alineada a su proyecto de vida y potencial aptitudinal.

Palabras clave

Estudiante, evaluación, orientación profesional, participación social.

Abstract

Vocational and professional orientation processes should allow high school students to select a university career oriented to their life project. However, many students drop out in the first semesters of college due to various factors (economic, emotional, psychopedagogical, among others). Among these is also the lack of professional orientation and the construction of vocational and professional tasks that consolidate this career choice. The objective of this research work was to determine the influence of the professional orientation process on the choice of university careers in third year high school students. The approach used was quantitative of an explanatory and correlational type supported by a qualitative analysis process of an interpretative hermeneutic type. The study population was selected through a purposive sampling and consisted of 342 students in the third year of high school from various public and private educational institutions in Ecuador. A battery of tests of professional aptitudes and interests and a structured interview were used as research instruments. The results of the statistical study carried out have made it possible to identify the influence of professional orientation on the choice of a university career in the study population. It is therefore concluded that this process could help students in this context to choose a career aligned with their life project and aptitudinal potential.

Keywords

Student, evaluation, career guidance, social participation

1. Introducción

En el Ecuador y principalmente en el nivel educativo de bachillerato son muchos los estudiantes que presentan dificultades al momento de seleccionar una carrera



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

universitaria. Leyendo a Viteri se podría reflexionar acerca de si esta dificultad se produce como resultado de una reflexión personal no consensuada y de momento que podría influir a futuro y de manera determinante en algunos casos en la vida personal, académica y profesional del estudiante que toma esta decisión (Viteri, 2018, pág. 365). Frente a esto, Rodríguez (2020) analiza como la comunidad educativa en el nivel de bachillerato intenta solventar esta dificultad dotando a los estudiantes de una “mayor cantidad de información para que ellos puedan seleccionar una carrera profesional orientada a su proyecto de vida, sus gustos e intereses” (pág. 49).

Considerando lo mencionado en líneas anteriores, son muchos los profesionales en el ámbito psicológico y principalmente psicopedagógico que ofrecen sus servicios profesionales con la finalidad de aportar de manera técnica a que esa elección de carrera profesional sea la adecuada. Según el criterio de Briones y Triviño (2018) “pueda cristalizarse de mejor manera tomando en cuenta algunos aspectos que empíricamente el estudiante desconoce” (pág. 6) como, por ejemplo, sus potencialidades académicas, sus características de personalidad, su estilo de aprendizaje, sus aptitudes e intereses profesionales.

La orientación vocacional según la perspectiva de los autores Verdesoto et al. (2018) se constituye como “un proceso psicopedagógico de asesoramiento previo a la elección de una especialidad de bachillerato donde se realiza una evaluación integral de las habilidades, destrezas y capacidades del estudiante” (pág. 14). Esto para poder orientar su vocación e identificar las denominadas tareas vocacionales y profesionales que son necesarias para asegurar en algo, el éxito académico en ese espacio. Debido a que en la actualidad muy pocos profesionales realizan este proceso y también a que, la reforma educativa y curricular vigente eliminó las especialidades de bachillerato como: físico matemático, químico-biológico y ciencias sociales; el desarrollo de aptitudes y conocimientos específicos orientados a determinadas carreras profesionales tuvieron que ser replanteados para compensar esta realidad. Esto de alguna manera ha llevado a que los estudiantes seleccionen un bachillerato en ciencias o de tipo técnico que no los prepara para integrar conocimientos y mejorar su perfil de ingreso para la universidad.

Justamente, según los autores Ocampo et al. (2017) la construcción de estas tareas vocacionales y profesionales dentro del aula de clases “permiten al estudiante determinar de manera mucho más efectiva cuál es su perfil de desarrollo académico” (pág. 341), para poder empatar su perfil de competencias y aptitudes con la elección de bachillerato que se va a seleccionar. Una vez consolidada esta elección, el elegir una carrera profesional debería ser solo cuestión de tiempo. Sin embargo, los alumnos que toman estas decisiones se enfocan en aspectos socioemocionales y económicos y no en aquellos determinantes importantes como la calidad académica, el desarrollo de sus potencialidades y su vocación.

Según Mejía (2019), el concepto de vocación hace referencia a la “inclinación de una persona para dedicar su tiempo y esfuerzo a una determinada actividad que le genere mucha satisfacción” (pág. 383). Frente a esto, la construcción de las tareas asociadas a la vocación debe consolidar los gustos e intereses que una persona define en un período de tiempo para orientarlo profesionalmente. Sin embargo, el perfil del estudiante y la construcción de estas tareas que según Ocampo et al. (2017) son las que “determinan en gran medida lo que sucederá con la denominada elección profesional” (pág. 341).

Los autores Santana y Viguera (2019) definen a la orientación profesional como “un proceso también psicopedagógico que permite consolidar la elección de una carrera profesional en función del perfil de desarrollo vocacional y de la construcción de tareas



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

específicas” (pág. 12), mismos que según Figueroa et al. (2021) “deben ser evaluados con una batería de test psicométricos y a través de métodos cualicuantitativos para dotar de validez al diagnóstico definitivo de orientación” (pág. 853) esto, acompañado de la sugerencia de carreras universitarias ofrecidas por el profesional a cargo de este proceso. Sin embargo, según Erazo y Rosero (2021) son muchos los profesionales en psicología los que consideran que “la evaluación parcial de determinados aspectos les puede ofrecer de manera muy clara un diagnóstico que integre todos los componentes antes mencionados” (pág. 593).

Un proceso de orientación profesional por consiguiente según Mejía et al. (2018) debe “incluir un diagnóstico previo de las motivaciones que llevaron al estudiante a seleccionar en primera instancia, una especialidad de bachillerato sobre las otras” (pág. 385), esto porque los componentes académicos que forman los perfiles de ingreso a la universidad deben empatar con el perfil de desarrollo vocacional del estudiante para garantizar en algo un posible éxito académico y, es justamente, en este momento donde por falta de orientación u conocimiento, los estudiantes eligen una carrera universitaria sin conocer ninguno de estos aspectos.

Acorde a lo anteriormente fundamentado, el objetivo general del presente trabajo de investigación consistió en proponer un estudio correlacional para determinar la influencia del proceso de orientación profesional en la elección de carreras universitarias en estudiantes de tercer año de bachillerato de instituciones educativas públicas y particulares del Ecuador; para esto, el diseño del artículo tiene la siguiente estructura: una breve introducción al tema y problema de estudio, la fundamentación metodológica que da soporte al proceso de investigación y a la aplicación de instrumentos, un espacio donde se analizan y discuten los principales resultados obtenidos y, una sección donde se realizan algunas conclusiones del trabajo.

2. Método

La población de estudio fue seleccionada a través de una muestra no probabilística por conveniencia y estuvo conformada por 342 estudiantes (171 varones y 171 mujeres) de tercer año de bachillerato de instituciones educativas de tipo fiscal (122 estudiantes), particular (95 estudiantes) y municipal (125 estudiantes) de diversas provincias ecuatorianas. El proceso de investigación contó con el consentimiento informado de toda la población de estudio para el levantamiento de datos, análisis de información y entrevista final donde, una vez terminada esta fase, se realizaría la sugerencia de carreras profesionales adaptadas al perfil del estudiante y su proyecto de vida.

Las técnicas utilizadas en el proceso de investigación fueron:

- Test estandarizado con su instrumento de prueba estandarizada. En este proceso de investigación se utilizó una batería de cinco pruebas estandarizadas y de base estructurada de aptitudes diferenciales (Razonamiento abstracto, verbal, numérico, mecánico y espacial) conocido comercialmente como DAT en su forma “A”. Esta forma del reactivo fue adaptada en el contexto ecuatoriano por psicopedagogos del Departamento de Orientación Profesional de la Universidad Central del Ecuador quienes realizaron los procesos de validez de criterio, contenido y constructo en estudiantes de nivel secundario y universitario generando para su calificación un baremo que considera puntajes en escala percentilar (0-99 puntos). Debido a su versatilidad y al contexto de la pandemia de covid-19 se solicitó la autorización a esta dependencia para realizar la adaptación virtual de esta batería de



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

reactivos sin que esto implique que los mismos pierdan sus criterios de validez y confiabilidad en el diagnóstico de resultados.

- Se procedió de manera similar con la adaptación de las pruebas de intereses profesionales (GEIST - prueba que mide 12 áreas de intereses y ofrece el diagnóstico de beneficios dominantes, medios y no significativos) y, de inteligencia espacial (Raven escala General. – prueba que ofrece un diagnóstico de inteligencia espacial y análisis por comparación).
- Entrevista con su instrumento el guion de entrevista (misma que contó con los criterios de validez de expertos previo su aplicación) y servía como punto de partida para establecer cualitativamente a través de un análisis de tipo hermenéutico interpretativo la consolidación de las tareas vocacionales y profesionales en los estudiantes del contexto investigado, mismas que son esenciales en la elección de una carrera profesional adaptada a sus potencialidades y proyecto de vida.

Para analizar los resultados obtenidos y ofrecer posteriormente un diagnóstico del proceso de orientación profesional se utilizó un enfoque de investigación cuantitativo, de tipo descriptivo, explicativo y correlacional donde se realizó la calificación de todas las pruebas aplicadas y se transformó los resultados obtenidos a puntajes percentilares. Con esto se pudo obtener el resultado de los intereses profesionales, aptitudes e inteligencia espacial mismo que forma parte integral del análisis cuantitativo del proceso de orientación. Posteriormente se agruparon estos resultados y se compararon los perfiles profesionales de cada aspirante con el de ingreso a diversas carreras universitarias; esto permitió dar una sugerencia de carrera más adaptado a las características del estudiante evaluado, mismo que también pudo ser ajustado a su proyecto de vida.

Para complementar este diagnóstico se compararon los resultados de la entrevista de orientación profesional con los obtenidos en la aplicación de los test aplicados siguiendo los criterios de investigación de los autores Hernández-Sampieri et al. (2018) confirmando de esta manera y por segunda vez que, el diagnóstico sugerido se adaptaba al proyecto de vida referido en la entrevista final con el estudiante. Para delimitar el alcance de los resultados y establecer diferencias significativas dentro de la población de estudio se plantearon dos hipótesis de trabajo: la primera fue si existe una diferencia significativa entre el desarrollo de intereses profesionales, aptitudes e inteligencia que afecte la decisión profesional de los estudiantes investigados; y la segunda hipótesis que tuvo que ver con la elección diferenciada de una carrera profesional definida el tipo de colegio, tipo de universidad (sostenimiento) tipo de carrera (por campo amplio y específico del conocimiento) y género donde se obtuvieron resultados estadísticamente significativos; para esto se realizaron considerando las variables de estudio e hipótesis planteadas cuatro pruebas individuales de chi cuadrado de Pearson utilizando el software estadístico SPSS versión 25 relacionando las variables antes mencionadas.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en la aplicación de la batería de test psicométricos se dividen en tres partes: Aptitudes: en este espacio se realizó la aplicación de cinco pruebas de aptitud (DAT, forma "A"):

- a) El razonamiento abstracto es capacidad para pensar y procesar la información a través de las operaciones de análisis y síntesis. Permite al sujeto inducir, deducir, concluir y formular hipótesis. Capacidad para trabajar o razonar con símbolos. Es decir, con situaciones no verbales representativas del pensamiento subjetivo.



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

- b) El razonamiento espacial es la capacidad para razonar y manejar conceptos estructurales objetivos: formas, tamaños, distancias, perspectivas, entre otros. Establece razonamientos con: volumen, peso, textura, entre otros. Es la relación espacial representativa del pensamiento objetivo o práctico. Este tipo de razonamiento requiere manipulación mental de los objetos en tres dimensiones.
- c) El razonamiento verbal es la capacidad para comprender y procesar: conceptos expresados a través de símbolos verbales (palabras) y la esencia de mensajes verbales y escritos con la finalidad de responder a dichos mensajes. Calidad de abstraer, generalizar y pensar de modo constructivo (expresión del pensamiento). No radica en la simple fluidez verbal o conocimiento del vocabulario.
- d) El razonamiento numérico es la capacidad para comprender relaciones numéricas y razonar con material cuantitativo. Práctica de conocimientos y dominio del cálculo estrictamente mental. Reduce al mínimo la utilización del lenguaje para evitar la interferencia de factores verbales. La mayoría de estos razonamientos solo miden destrezas en el cálculo. Exigen la comprensión de las relaciones numéricas en función de los conceptos; y,
- e) El razonamiento mecánico es la capacidad para comprender y aplicar principios físicos y mecánicos. Manejo de problemáticas físico-mecánicas, que se presentan en situaciones de la vida ordinaria. Utiliza mecanismos simples, familiares a la mayoría de los sujetos, que no requieren conocimientos científicos específicos.

En los exámenes aptitudinales el promedio de resultados percentilares obtenidos por tipo de colegio ha permitido identificar un mayor grado de desarrollo en las aptitudes de tipo numérico (61/99), abstracto (49/99) y verbal (41/99), lo que implicaría necesariamente que estos estudiantes tienen un mayor desarrollo en el manejo de operaciones matemáticas básicas, el razonamiento lógico y un adecuado conocimiento del lenguaje mientras que, las aptitudes que se han identificado tienen un menor desarrollo son los de tipo mecánico (33/99) interrelacionados a resoluciones de problemas relacionados a la física y química y, al razonamiento espacial (15/99) que tiene que ver con el manejo de conceptos estructurales y objetivos (Ver cuadro 1).

Tipo de colegio	Abstracto	Verbal	Espacial	Mecánico	Numérico
Fiscal	51	41	8	36	56
Municipal	46	42	23	30	65
Particular	50	41	15	33	64
Promedio general	49	41	15	33	61

Cuadro 1. Promedio de Puntajes percentilares de aptitud por tipo de colegio

Intereses profesionales. En este espacio se realizó la aplicación de un test que mide diez áreas en estudiantes varones y once áreas en mujeres (Test de aptitudes diferenciales GEIST- escala masculina y femenina):

- a) Interés profesional de tipo persuasivo son actividades relacionadas con la comunicación de ideas, que implican acción de convencimiento o influencia de una persona a otra. Ejemplo: derecho, trabajo social, psicología, negocios internacionales, comercio exterior, marketing, comunicación social, sociología y politología, entre otros.



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

- b) Interés profesional de tipo administrativo son actividades que implican sistematización y organización en labores de oficina o procesos de gestión. Ejemplo: ingeniería en administración pública, ingeniería en administración de empresas, ingeniería en auditoría y contabilidad, economía, ingeniería estadística, ingeniería financiera, comunicación social, asistente dental, entre otros.
- c) Interés profesional de tipo mecánico son actividades que guardan relación con el manejo de máquinas, herramientas e instrumentos mediante destrezas micro y macro manuales. Ejemplo: ingenierías, arquitectura, tecnologías médicas, técnico dental, asistente dental, mecánica automotriz, mecánica industrial, electromecánica, entre otros.
- d) Interés profesional de tipo musical son actividades que hacen referencia a la apreciación, discriminación, composición, dirección, ejecución de sonidos, melodías, ritmos y armonías musicales. Ejemplo: composición, locución, dirección de orquesta, interpretación, ingeniería de sonido, diseño multimedia, producción de radio y televisión, entre otros.
- e) Interés profesional de tipo científico son actividades encaminadas al conocimiento de la función, organización, estructura y utilización de los elementos constitutivos de los seres vivos: ser humano, animales y plantas. Ejemplo: medicina, enfermería, obstetricia, tecnologías médicas. ingeniería genética, agronomía, veterinaria, ciencias químicas, odontología, entre otros.
- f) Interés profesional hacia actividades al aire libre son actividades que guardan relación con la preservación, mantenimiento y producción sostenible de la naturaleza y el medio ambiente; incluyendo la actividad físico- motriz en espacios abiertos. Ejemplo: carreras militares, educación física, ingenierías de tipo agronómica, geología, minas, petróleo, ambiental, turismo, biología marina, entre otros.
- g) Interés profesional de tipo literario son actividades concernientes al análisis, discriminación, producción, creación y reproducción de pensamientos, a través del lenguaje escrito, oral o mímico. Ejemplo: docencia, politología, sociología, relaciones públicas, comunicación social, psicología, trabajo social, economía, entre otros.
- h) Interés profesional de tipo numérico son actividades concernientes al manejo de dimensiones, pesos, volúmenes, longitudes, proporciones y medidas en general. Es decir, todos los elementos que representan relaciones cuantitativas, reales y abstractas. Ejemplo: ingenierías, topografía, geomensura, economía, ingeniería financiera, ingeniería estadística, ingeniería en contabilidad y auditoría, ingeniería comercial, arquitectura, entre otros.
- i) Interés profesional de tipo artístico son actividades relacionadas con la organización, apreciación, expresión, recreación y ejecución de elementos e instrumentos que implican la utilización del pensamiento creativo y estético. Ejemplo: arquitectura, artes: pintura, escultura, cerámica y grabado. ingeniería en diseño industrial, computación gráfica, diseño gráfico, licenciado en diseño y dibujo, ingeniería en sonido, ingeniería en multimedia.
- j) Interés profesional hacia actividades de servicio social son actividades encaminadas a la promoción y desarrollo del bienestar social y personal de la comunidad, mediante la ejecución de políticas tendientes al logro de una convivencia armónica, dirigida hacia la transformación social. Ejemplo: derecho, psicología, ciencias médicas, odontología, docencia, trabajo social, sociología, relaciones públicas, politología, entre otros.
- k) Interés profesional de tipo dramático son actividades dirigidas al aprendizaje, ejecución, exhibición y representación de roles, ante un público presente o imaginario (salón de teatro, cámaras, equipos de audio, medios de comunicación,



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

entre otros) Ejemplo: actuación, escritura de guiones, intérpretes, producción de teatro, cine, radio, televisión, marketing, auxiliares de vuelo, dirección escénica, entre otros.

- l) Interés profesional hacia actividades de servicio personal son actividades que abarcan el logro de satisfacciones personales para la utilización adecuada del tiempo libre, salud, nutrición, belleza y estética. Ejemplo: asistencia de vuelo, emergencias médicas, auxiliar de enfermería, cosmetología, gastronomía, hotelería, guardia de seguridad, ramas militares, asistente dental, turismo, entre otros.

En relación con los resultados obtenidos en las pruebas de intereses profesionales, se puede identificar por tipo de colegio (Ver cuadro 2), que el mayor grado de intereses profesionales se centran en las áreas: 1) Musical, 2) Actividades al aire libre, 3) Dramático, 4) Mecánico, 5) Artístico, y; 6) Servicio Social. Considerando lo observado en el cuadro 2, se puede deducir que los intereses profesionales guían la elección de carreras hacia profesiones asociadas al ámbito de las ciencias humanas y de la salud.

Interés profesional	Tipo de colegio				Promedio general
	Fiscal	Municipal	Particular		
Administrativo	48	46	46		47
Mecánico	52	52	51		52
Musical	65	53	59		59
Científico	38	54	45		45
Actividades al aire libre	59	51	57		56
Literario	43	48	45		46
Numérico	40	43	41		42
Artístico	50	51	50		50
Servicio social	43	52	49		48
Dramático	52	54	54		53
Servicio personal	52	54	26		44

Cuadro 2. Promedio de resultados de intereses profesionales por tipo de colegio

En relación con el análisis de intereses profesionales desde una perspectiva de género (Ver cuadro 3), se puede identificar que el mayor grado de intereses profesionales se centran en las áreas: 1) Científico, 2) Dramático, 3) Servicio personal, 4) Musical, 5) Servicio social, y; 6) Actividades al aire libre. Considerando también lo observado en el cuadro 3, se puede deducir que los intereses profesionales guían la elección de carreras hacia profesiones asociadas al ámbito de las ciencias humanas y de la salud y en muy pocos casos a las profesiones asociadas a las ciencias básicas y tecnológicas.



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

Género	Masculino	Femenino
Administrativo	47	46
Mecánico	53	51
Musical	65	53
Científico	37	54
Actividades al aire libre	60	52
Literario	44	48
Numérico	40	43
Artístico	50	51
Servicio social	44	52
Dramático	52	54
Servicio personal	----	54

Cuadro 3. Promedio de resultados de intereses profesionales por género

Guion de entrevista: este instrumento permitió identificar cualitativamente a través de un análisis de tipo hermenéutico interpretativo y de tipo etnográfico de participación acción el criterio de los estudiantes de manera individual en función de la construcción de las tareas vocacionales y profesionales, la perspectiva del perfil de ingreso a una carrera universitaria y el desarrollo referencial de sus aptitudes profesionales que, empataadas en conjunto con sus intereses profesionales se adaptaban a la elección de una posible carrera y de un proyecto de vida trascendente. Para esto, el profesional a cargo del proceso de orientación profesional siguió los siguientes pasos:

- Se analizaron cuantitativamente y de manera individual los resultados obtenidos en los test de aptitudes verificando su puntaje percentilar final,
- Se analizó cuantitativamente y de manera individual los resultados obtenidos en la prueba de intereses profesionales donde, según los puntajes, se procedió a dividir las áreas en tres subconjuntos o triadas (áreas dominantes con puntajes de más de 70, áreas medias con puntajes entre 30 y 69 y; áreas no significativas con puntajes menores a 30)
- Posterior a esto se analizaron cualitativamente los criterios de referencia del estudiante obtenidos a través del guion de entrevista y se integró el análisis cuantitativo del resultado de los resultados obtenidos en la aplicación de los test, esto con la finalidad de determinar cuál o cuáles serían las carreras profesionales más acorde a su perfil de desarrollo aptitudinal y de intereses, mismo que, debería empatar con su perspectiva de construcción de las tareas vocacionales y profesionales y de su proyecto de vida.

Para verificar esta premisa se realizaron cuatro pruebas de chi cuadrado de Pearson individuales a las variables: tipo de colegio, tipo de universidad (sostenimiento) tipo de carrera (por campo amplio y específico del conocimiento) y género; los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos y se presentan a continuación (Ver cuadro 4):



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

VARIABLES CORRELACIONADAS	CHI-CUADRADO DE PEARSON	DF	SIGNIFICACIÓN ASINTÓTICA (BILATERAL)
Carrera sugerida – tipo de colegio	45,915	3	0.001
Carrera sugerida - tipo de universidad (pública o particular)	15,919	3	0,000
Carrera sugerida – género (masculino y femenino)	277,120	78	0,001
Carrera sugerida – por campo amplio y específico de conocimiento	327,442	156	0,000

Cuadro 4. Pruebas de chi cuadrado

4. Discusión

En el Ecuador, al momento, no se ha medido de manera efectiva si la reforma curricular que dejó de lado ciertas especialidades de bachillerato ha permitido a los estudiantes de este nivel de educación consolidar un adecuado perfil de ingreso que les permita acceder a la educación superior mucho más preparados. Según Figueroa et al. (2021) este cambio de paradigma educativo es considerado “un error debido a que no existió una adecuada articulación con las instituciones de educación superior” (pág. 868) ya que las carreras y programas ofertados no modificaron sus requisitos de ingreso adaptándolos al perfil de egreso diferenciado por tipo de especialidad de bachillerato. Leyendo a Quishpe (2022) esto cobraría mucho sentido ya que, aquellos estudiantes que poseen “mejores condiciones cognitivas tendrían una ventaja académica y aptitudinal frente al resto” para ingresar en mejores condiciones a estudiar una carrera universitaria (pág. 1172).

Debido a lo mencionado, al momento son muchos los estudiantes que seleccionan una carrera universitaria con un perfil de bachillerato general que no diferencia sus potencialidades y que, además, no les permite consolidar de manera adecuada la construcción de sus tareas vocacionales y profesionales, esto porque la especialidad de bachillerato que les toca cursar les obliga a consolidar un perfil académico que no necesariamente se adecúa al desarrollo de sus aptitudes, intereses y conocimientos.

Para acceder de manera consciente a la elección de una carrera universitaria sea esta técnica o profesionalizante, los autores Andrade, et al. 2017 y Cancino 2018 sugieren que el estudiante tenga acceso a un cúmulo de información académica de la carrera que pretende seleccionar como los perfiles de ingreso y los requisitos y que, adicionalmente, conozca e identifique el desarrollo de sus conocimientos, aptitudes e intereses profesionales. Esto podría permitirle complementariamente con la realización de un proceso de orientación profesional, analizar más a detalle todas estas variables (Andrade, et al. 2017, pág. 33, Cancino, 2018, pág. 115).

Lamentablemente, según las observaciones realizadas por Yépez et al. (2019) “los procesos de orientación profesional son realizados de manera empírica por muchos profesionales de la psicología y de otras ramas” (pág. 50) donde se utiliza muchas veces una sola prueba de intereses profesionales. Esto implica por consiguiente que los estudiantes toman una



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

decisión que podría afectar el resto de su vida académica y profesional en función de un solo argumento.

Si a esta premisa le sumamos los sesgos de género y las relaciones de poder establecidas como parte del aprendizaje social en un entorno académico, la elección sesgada de una carrera universitaria cobraría mucho más sentido. Es muy común hoy en día escuchar aún comentarios de estudiantes que están próximos a elegir una carrera universitaria como: “no estudies educación inicial porque es una carrera para mujeres”; o: “no sigas ingeniería porque es una carrera para hombres que saben matemáticas” donde, según el criterio de los autores De la Hernán et al. (2018) “el potencial aptitudinal y cognitivo del estudiante y sus intereses profesionales no tienen cabida y tampoco empatan con la consolidación de su proyecto de vida por la implicación de estos sesgos de género” (pág. 158).

5. Conclusiones

Una de las principales conclusiones del proceso de investigación ha permitido determinar la influencia del proceso de orientación profesional en la elección de carreras universitarias en estudiantes de tercero de bachillerato de diversas instituciones públicas y privadas del Ecuador. Adicionalmente los resultados descriptivos y el estudio correlacional realizado han permitido analizar que esta elección se ve influenciada por el tipo de colegio al que asisten los estudiantes, el tipo de carrera profesional que eligen, su género y el campo amplio-específico en el que esta elección de carrera se consolida en última instancia.

Considerando lo mencionado y según el criterio de los autores García et al. (2020) “los procesos de orientación educativa deben responder a criterios multifactoriales y pedagógicos” (pág. 47) de ahí que el presente proceso de investigación ha planteado una nueva propuesta metodológica para realizar un proceso de asesoramiento y consejería profesional que permita a los estudiantes de tercero de bachillerato tomar una decisión consciente al seleccionar una carrera universitaria empatando su proyecto de vida sin estereotipos de género.

Los autores Lucero et al. (2020) mencionan que “las características vocacionales y el comportamiento social los estudiantes en la actualidad se ha modificado trascendentalmente” (pág. 28) esto debido a factores socioculturales que afectan la toma de decisiones respecto a la elección profesional y como esta se ve afectada por variables externas dejando de lado las capacidades o potencialidades propias del individuo que sí juegan un papel trascendental en la elección de una carrera universitaria.

Finalmente se podría mencionar a criterio de Ramírez et al. (2019) que, “la educación en el Ecuador presenta aún grandes problemas y fuertes estereotipos de género” (pág. 34) mismos que afectan de manera trascendental el cómo los docentes enseñan y direccionan a los estudiantes a la toma consciente de una determinada carrera universitaria y en cómo los estudiantes con las herramientas disponibles al momento toman una decisión que podría afectar su futuro académico, personal y profesional.



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

Bibliografía

- Andrade, J., Tapia, P., y Chávez, F. (2017). Orientación vocacional y personalidad en el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión en la Universidad Técnica de Ambato. *Ecos de la Academia*, 3(5), 26-39.
- Briones, Y., y Triviño, J. (2018). *Trends and challenges in higher education in Latin America - Factores que intervienen para elegir carreras universitarias*. Universidad Técnica de Manabí. (J. C. Tovar-Gálvez, Ed.) Eindhoven, Netherlands: Adaya Press. Obtenido de file:///C:/Users/xavie/Downloads/Dialnet-TrendsAndChallengesInHigherEducationInLatinAmerica-735673.pdf
- Cancino, P. (2018). La orientación profesional desde la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí: una brecha social en la relación universidad-sociedad. *Open Journal Systems en: Revista de entrenamiento*, 1(3), 115-128.
- De la Herrán Gascón, A., Cedeño, A., y Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166.
- Erazo, X., y Rosero, E. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-603.
- Figuroa, F., Vergara, G., Pico, G., Soledispa, E., y Briones, M. (2021). La psicopedagogía y su influencia en la orientación vocacional de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 850-868.
- García, O., Lorenzo, E., y Del Pino, J. (2020). Estrategia con enfoque multifactorial para la orientación profesional pedagógica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(3), 45-59.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Lucero, E., Pin, L., y Hernández, M. (2020). Características vocacionales y comportamiento social de la Generación Z. Caso El Triunfo, Ecuador. *Maskana*, 11(1), 26-32.
- Mejía, D., Cueva, A., Diaz, S., y Cuenca, S. (2018). Orientación vocacional y elección de la carrera profesional en la Universidad Nacional de Loja. *Revista UNIANDES Episteme*, 5(4), 372-387.
- Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102.
- Ocampo, J., Pulupa, J., y Knezevich, A. (2017). Beneficios y limitaciones del empleo de TIC en la orientación vocacional de estudiantes de educación secundaria de Guayaquil, Ecuador. *Maskana*, 8(1), 333-342.
- Quishpe, J. (2022). Diseño de un instrumento de orientación vocacional para estudiantes de educación tecnológica. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 1169-1186.
- Ramírez, R., Manosalvas, M., y Cárdenas, O. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista Espacios*, 40(41), 29-36.



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

- Rodríguez, W. (2020). Importancia de la orientación profesigráfica en los bachilleres que desean estudiar una carrera en la Universidad de Guayaquil a partir del año 2020, en el Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(2), 47-56.
- Santana, G., y Viguera, J. (2019). Hacia un Sistema Virtual de orientación vocacional. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), 1-15.
- Verdesoto, G., Mora, K., y Torres, L. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades del Ecuador y América Latina. *Pertinencia Académica*, 8(1), 1-28.
- Viteri, C. (2018). Pluralidad de causas en la demanda por una carrera universitaria, estudio de la zona 3-Ecuador. *Revista Educación*, 42(2), 356-378. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27263>
- Yépez-Herrera, E., Rivera-Heredia, M., Valadez-Sierra, M., Pérez-Daniel, M., y González, F. (2019). Hacia una comprensión de la reprobación universitaria en las carreras de ingeniería de Ecuador y México. *Revista Educación y Desarrollo*, 48(1), 41-52.

Autores

FRANCISCO DILLON-PÉREZ obtuvo su título de licenciado en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación y, Magíster en Educación y Proyectos de Desarrollo con Enfoque de Género por la Universidad Central del Ecuador, cuenta además con un diplomado superior en Docencia Universitaria e Investigación por la Universidad Indoamérica-CIFE y, una certificación profesional sobre Business Analytics y toma de decisiones por la Universidad de Cambridge. En su trayectoria profesional ha sido Coordinador del Departamento de Bienestar Universitario y Coordinador del Departamento de Admisiones en la Universidad Tecnológica Indoamérica – Sede Quito.

Actualmente continúa trabajando en esta casa de estudios como Docente de grado, posgrado y educación continua en el área educativa y como Analista de Información Institucional - BI. En su experiencia profesional tiene en su participación como expositor en varios eventos académicos nacionales e internacionales y cuenta con varios artículos científicos de alto impacto publicados e indexados en revistas renombre en el área Educativa, de Psicología, Educación Superior y Psicopedagogía. Ha sido reconocido como el mejor estudiante en su carrera de pregrado y con una pasantía de excelencia académica por el Ministerio del Trabajo. Al momento sus áreas de interés profesional y docente se centran en la educación superior, psicopedagogía, investigación educativa y planificación estratégica.

DAVID ROJAS-LONDOÑO obtuvo su título de licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación Básica, Magíster en Docencia Universitaria y Administración educativa, Especialista en Diseño Curricular por Competencias por La Universidad Tecnológica Indoamérica, también tiene una Maestría en Programación Neurolingüística y cuenta con un Diplomado Internacional en Investigación obtenidos en Universidades Internacionales. Actualmente se encuentra cursando sus estudios Doctorales para obtener su grado de PhD en Educación. En su trayectoria profesional destaca el ser Director Nacional y luego Sub-Director Ejecutivo del Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional – SECAP, fue Sub Director de Desarrollo Académico y de Investigación en la Escuela de la Función Judicial del Consejo de la Judicatura.

Actualmente es Coordinador Académico de Posgrado en el área de Educación en la Universidad Tecnológica Indoamérica y docente de pregrado de la Universidad Central del



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

Ecuador. También es invitado de la Universidad Nacional del Ecuador – UNAE para participar en los programas de posgrado relacionados a la Educación de Jóvenes y Adultos – EPJA. Ha participado como consultor y parte activa de los cambios para fomentar la formación técnica y educación no formal para el desarrollo de competencias profesionales y cualificaciones con la Organización Internacional del Trabajo (OIT- CINTERFOR), ha participado en congresos como III Encuentro de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Red de Instituciones de Educación Superior Binacional Ecuador – Colombia REDEC y en la IX Asamblea General de la Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales RIAEJ representando al Ecuador. Escritor de un libro sobre Investigación Cualitativa en contextos educativos y de artículos científicos de alto impacto en Latindex y Scopus a nivel nacional e internacional.

IRINA FREIRE-MUÑOZ obtuvo su título de Licenciada en Comunicación Social con especialidad en Desarrollo por la Universidad Politécnica Salesiana de Quito obtuvo su masterado en Comunicación por la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Quito y un diplomado superior en Investigación Socio – Educativa por la Universidad Tecnológica América.

Actualmente es docente de las carreras de Psicología y Arquitectura e investigadora de la Universidad Indoamérica sede Quito. Ha sido autora principal y coautora de varios artículos publicados en revistas indexadas relacionadas a los temas de género, comunicación y educación. Adicionalmente ha sido ponente en Seminarios Internacionales de Educación y Género.

ELIZABETH LARA-RAMOS obtuvo su título de Psicóloga General por la Universidad Indoamérica.

Actualmente trabaja como analista de formación académica y como asesora en el área de orientación profesional de esta misma universidad en la ciudad de Quito. Cuenta con una vasta experiencia en el análisis y diagnóstico de tipo psicopedagógico y de orientación profesional. Sus líneas de investigación se centran en estas mismas áreas y en varios aspectos de la psicología organizacional y clínica.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad

Pedagogies of solidarity: service-learning model for social transformation. A view from the university

César Perdomo-Guerrero

Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia

cesarineiva@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0453-7043>

Ana Pirela-Hernández

Alianza de Investigadores Internacionales, Quito, Ecuador

anarelyspirela@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9251-7055>

Belkis Rodríguez-Villasmil

Universidad del Zulia, Zulia, Venezuela

belkisb1002@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5480-2899>

(Recibido: 08/08/2022; Aceptado: 29/08/2022; Versión final recibida: 09/01/2023)

Cita del artículo: Perdomo, C., Pirela, A. y Rodríguez, B. (2023). Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad. *Revista Cátedra*, 6(1), 92-109.

Resumen

Los acelerados cambios que en la actualidad viven las sociedades en general han afectado significativamente el ámbito educativo originando la caducidad de los paradigmas educativos convencionales, concibiendo el replantearlos en su naturaleza teórica y práctica como una necesidad imperante en el sistema educativo. Por lo anterior y como una alternativa para hacer frente a estas nuevas necesidades de aprendizaje se planteó como



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

objetivo de esta investigación: analizar la utilidad de las pedagogías solidarias desde la perspectiva de la universidad como un modelo de aprendizaje del servicio para la transformación social. Para dar respuesta al objetivo planteado se empleó una investigación de tipo cualitativo, con alcance descriptivo y con diseño de tipo documental, basado en fuentes documentales primarias, se utilizó la técnica de revisión y análisis de la información recolectada para sustentar las bases teóricas de esta investigación. Entre los hallazgos más importantes se puede mencionar que aquellas pedagogías que son aplicadas desde el principio de la solidaridad contribuyen a formar personas más comprometidas en realizar aportes significativos a la sociedad en la que se desenvuelven. Para finalizar se concluyó que las pedagogías solidarias son formas innovadoras de aprendizaje orientadas al servicio de la sociedad, originadas de la necesidad de alcanzar una alternativa que promueva el crecimiento y desarrollo social, son modelos de intervención, que no solo promueven el avance social, sino que también, mejoran la calidad de la educación, formación de valores y principios en los implicados.

Palabras clave

Aprendizaje del servicio, pedagogías solidarias, transformación social, universidad Surcolombiana.

Abstract

The accelerated changes currently experienced by societies in general have significantly affected the educational field, causing the expiration of conventional educational paradigms, conceiving the rethinking of their theoretical and practical nature as an imperative need in the educational system. Therefore, and as an alternative to face these new learning needs, the objective of this research was to analyze the usefulness of solidarity pedagogies from the perspective of the university as a model of service learning for social transformation. In order to respond to the stated objective, a qualitative type of research was used, with descriptive scope and documentary type design, based on primary documentary sources, the technique of review and analysis of the information collected was used to support the theoretical bases of this research. Among the most important findings, it can be mentioned that those pedagogies that are applied from the principle of solidarity contribute to form people more committed to make significant contributions to the society in which they develop. Finally, it was concluded that solidarity pedagogies are innovative forms of learning oriented to the service of society, originated from the need to achieve an alternative that promotes social growth and development; they are models of intervention that not only promote social progress, but also improve the quality of education and the formation of values and principles in those involved.

Keywords

Service learning, solidarity pedagogies, social transformation, Universidad Surcolombiana

1. Introducción

En las últimas dos décadas muchos han sido los cambios a nivel general que han experimentado los seres humanos, en un mundo globalizado donde el surgimiento de nuevas tecnologías hace cada vez más acelerados dichos cambios y en muchas ocasiones sin oportunidad de adaptarse a ellos, por la misma rapidez con la que ocurren. En este sentido, Montes et al., afirman que la educación es un aspecto que ha tenido mucha importancia dentro de estos vertiginosos acontecimientos, la necesidad de alcanzar una educación de calidad y una mejor gestión del conocimiento obliga a los actores del sistema educativo a



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

generar un entorno enseñanza-aprendizaje, elocuentemente diferente (Montes et al., 2005, p. 1).

En este orden de ideas se afirma que estos “acelerados eventos originan la caducidad de los paradigmas educativos convencionales, concibiendo el replantearlos en su naturaleza teórica y práctica como una necesidad imperante” (Abal de Hevia, 2016, p. 3). Es por esto, que se considera preponderante perfilar nuevos caminos y formas de enseñanza, atrayendo de esta manera la escucha y atención del estudiantado, y a la vez convertirse en “educadores abiertos al cambio educativo y posibilitadores de espacios que no se limiten al aula” (Betancor y Cabrera 2006, p. 59). Por su parte, Cotán sugiere que otro aspecto importante a considerar en el entorno educativo es la incorporación de la resiliencia, puesto que, todo cambio genera mecanismos y habilidades para superar una situación adversa que se presente, lo que también obliga a establecer la innovación y la vanguardia en los procesos (Cotán, 2019, p. 8).

Es indudable que generar procesos de cambio en las formas de enseñanza-aprendizaje es una tarea del sistema educativo, empero, deben ser dirigidas no solo hacia la población involucrada en el proceso educativo, sino también, como un aporte a la transformación y desarrollo de la sociedad, que en palabras de Páez-Granja et al. (2019) “demanda cambios emergentes y constantes en la educación” (p. 87). Por esta razón, es importante mencionar la opinión de Fernández y Martínez quienes resaltan la importancia de construir una educación para el desarrollo social, que funcione como un mecanismo fundamental en la cimentación de una ciudadanía que adopte estos modelos educativos a manera de cultura global (Fernández y Martínez, 2016, p. 1).

Así pues, hablar de la construcción de una educación para la transformación social, conlleva a reflexionar y escuchar el clamor de esa sociedad en cuanto a sus necesidades; ese saber escuchar, es lo que Flores (2014) denomina el “principio de convivencia y solidaridad” (p. 67), siendo la solidaridad una circunstancia que según Díaz (2020) “enlaza el reconocimiento de situaciones de injusticia, con la promoción activa y las luchas por la justicia social” (p. 168), y que a su vez abre un espacio para repensar esa justicia social desde la educación.

Lo anterior, invita a la utilización de pedagogías enmarcadas dentro de esa justicia social y que actualmente están surgiendo de manera muy rápida y posicionándose en los sistemas educativos muy acertadamente, y son las llamadas pedagogías solidarias, también denominadas aprendizaje del servicio. Las pedagogías solidarias desde el punto de vista de Imen (2021) están edificadas para lograr un beneficio y desarrollo de cambios en la educación, “aportando a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y diversa” (p. 159). Según Tapia es importante dejar claro, que las pedagogías de la solidaridad no buscan convertir las instituciones educativas en centros asistenciales, sino promover la solidaridad como una forma de enseñanza que contribuya a mejorar la educación (Tapia, 2006).

Gezuraga y Herrero (2017) sostienen que las pedagogías solidarias están alcanzando gran difusión, auge y desarrollo en el ámbito de la educación superior a nivel internacional, resaltando el alto nivel de “institucionalización que esta propuesta está alcanzando, así como los retos que se presentan a futuro” (p. 4). Los autores también destacan que la implementación de estas pedagogías implica el protagonismo de varios actores, como lo son docentes, estudiantes y autoridades, haciéndose presente una articulación entre ellos, orientada a generar la responsabilidad social universitaria, alcanzando el desarrollo humano sustentable.



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

Sin embargo, a tal respecto Guzmán et al. (2020) aseguran que el protagonismo en el proceso enseñanza-aprendizaje es y será ocupado por la población estudiantil, como:

Gestor de la construcción de sus conocimientos, autónomo y responsable de satisfacer sus necesidades de formación, motivado para aterrizar su proyecto de vida como un individuo feliz en constante perfeccionamiento para transformar su entorno en ambientes armónicos que le permitan alcanzar sus metas y el bienestar personal y colectivo (p. 133).

Pese a la divergencia de estas dos opiniones, lo que sí es un hecho, es que las pedagogías solidarias o aprendizaje del servicio, se encuentran en un indudable auge, es “una propuesta no solo muy vigente, sino también en expansión” (Zarzuela y García, 2020, p. 1). por lo que, la Universidad Surcolombiana, institución que a raíz de la emergencia sanitaria por covid-19, se hizo presente e implementó el uso de las pedagogías solidarias, como una alternativa para hacer frente a tantas vicisitudes que esta pandemia trajo con ella, promoviendo la solidaridad en su comunidad. Así pues, ¿son necesarias las pedagogías solidarias como modelo de aprendizaje para la transformación social? Lo anteriormente expuesto, permite establecer como objetivo de esta investigación: analizar la utilidad de las pedagogías solidarias desde la perspectiva de la universidad, como un modelo de aprendizaje del servicio para la transformación social.

Este trabajo está dividido en cinco secciones; en la primera, se aborda el planteamiento acerca de las pedagogías solidarias desde la visión universitaria; posteriormente, se fundamentan teóricamente las variables con estudios previos de otros investigadores; en una tercera sección, se detallan los materiales y métodos utilizados; luego se exponen los hallazgos más resaltantes, discutiendo los aspectos y factores que intervienen en el proceso del aprendizaje servicio; y finalmente, se exponen las conclusiones correspondientes.

2. Revisión de la literatura

2.1 Pedagogías solidarias (aprendizaje del servicio)

2.1.1. Pedagogía y solidaridad

Hablar o establecer un concepto específico de pedagogía sería hacerlo fuera de la realidad, puesto que, según Zambrano (2022) este debe ser abordado según el momento crítico y social en el cual es escrito, tal vez sería más conveniente, según el autor “hablar de pensamiento pedagógico, pues la pedagogía no es la misma en todas las épocas. Se desarrolla en los momentos críticos de la historia de la sociedad” (p. 7).

Por otro lado, se ubica la pedagogía como un espacio en el que convergen dos corrientes fundamentales: “antipedagogos frente a hiperpedagogos”. La primera, alberga pensamientos limitantes, donde predominan formas de enseñanza-aprendizaje convencionales y la segunda, acoge pensamientos de libertad; nuevas corrientes y paradigmas son aceptados y puestos en práctica. Así pues, el autor plantea su perspectiva expresando que la pedagogía debe estar alejada de:

Los planteamientos inmovilistas y unilaterales del cientificismo que olvida la diferencia entre la verdad de los conocimientos y la verdad de las acciones humanas. Las acciones humanas están sujetas a una orientación de valor que provienen de los fines, no solo de la ciencia. Una Pedagogía exclusivamente centrada en la tecnología o en el desarrollo



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

futuro de las neurociencias contribuye decisivamente a la amnesia pedagógica (Meirieu, 2022, pp. 73-74).

De este modo, el autor concluye diciendo que la pedagogía es siempre la unión de estos tres elementos: finalidades, conocimientos e instrumentos. En lo que respecta a la solidaridad se puede decir, en palabras de Haker (2014):

Es la práctica de aceptar a quienes han sido avergonzados, la inclusión de quienes son socialmente excluidos y la defensa política y legal de quienes carecen de defensores. La justicia exige estas prácticas de solidaridad para identificar las prácticas en que la diversidad se apoya en la injusticia; la expresión injusticia, a través del relato de las víctimas, es una parte necesaria del proceso de negociación entre diferentes intereses, pero la solidaridad también exige el punto de vista de la justicia, para trascender el punto de vista necesariamente parcial de las políticas de la identidad en las que a menudo se basa la solidaridad (p. 25).

Lo anterior parece afirmar que existe una estrecha relación entre el principio de justicia y la solidaridad, lo que coincide con la opinión de Díaz (2020) quien propone analizar esta relación como “dimensiones que están presentes y forman el núcleo normativo de la educación liberadora” (p. 176) a su vez, el autor comenta, que esta vinculación surge como un indicativo para repensar las pedagogías desde una visión que permita alcanzar la transformación social.

En este sentido de la búsqueda de una transformación social, emergen en el panorama las pedagogías solidarias, catalogadas por Fernández como las pedagogías de la diferencia, y esto se refiere, a sembrar en la cultura del estudiantado, el concebir la educación como un instrumento de colaboración y aporte al mejoramiento y desarrollo de la sociedad en la que hacen vida y dejar atrás las formas de pensar la educación solo como un método de adquirir conocimientos para obtener un título profesional, para luego incorporarse en los mercados laborales (Fernández, 2005, p. 33). Para Tapia y Perigalli estas pedagogías son un instrumento que permite decir presente en tiempos de necesidad (Tapia y Perigalli, 2020, p. 59).

2.1.2. Pedagogías solidarias para la transformación social

Las pedagogías solidarias vistas como un aprendizaje orientado al servicio de la sociedad nacen de la necesidad de alcanzar una alternativa que promueva el crecimiento y desarrollo social a través del compromiso de los ciudadanos de colaborar y aportar a este proceso. De esta manera, Tapia y Perigalli, señalan que estas pedagogías someten a prueba a los sistemas educativos, gobiernos, instituciones y organizaciones, la capacidad que tienen para aprender y seguir innovando en tiempos de profundas crisis (Tapia y Perigalli, 2020, p. 53), sobre todo porque las sociedades actualmente atraviesan por procesos complejos en constantes cambios.

Este argumento del aprendizaje servicio y solidario, ratifica lo señalado por Abal de Hevia, el cual manifiesta que estas formas de aprendizaje constituyen una innovación educativa, apoyadas en el principio de la solidaridad en cuya aplicación se origina el rescate o refuerzo del sentido social en las personas, asegurando la transformación y progreso de la sociedad, y a su vez, se estarían creando entornos educativos y sociales más equitativos y justos. (Abal



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

de Hevia, 2016, p. 5). El autor igualmente afirma que estas pedagogías son modelos de intervención, que no solo promueven el avance social, sino que también, mejoran la calidad de la educación, así como también en la formación de valores como principios éticos universales en los involucrados en la aplicación de estas pedagogías. En este sentido, Tapia (2000) plantea tres aspectos importantes a saber, para asegurar el éxito en la aplicación del aprendizaje del servicio solidario, estas son:

a) Destinado para atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas de la comunidad; b) protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación; c) articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, es decir, involucrando los contenidos curriculares, reflexión sobre la práctica, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, e investigación vinculada a la práctica solidaria (pp. 26-27).

Por otro lado, Flores agrega que los actores involucrados en el aprendizaje solidario deben entender que este aprendizaje involucra asumir una posición en cuanto a la responsabilidad, compromiso y consciencia frente a aquella sociedad que desean construir (Flores, 2014 p. 73). Por su parte, autores como Rojas, propone la idea de realizar un diagnóstico para determinar las necesidades de las comunidades y de esta manera, planificar y enlazar los contenidos programáticos con dichas necesidades y alcanzar más y mejores resultados (Lamas, 2016, p. 66). Paralelo a lo anterior, distingue Tapia (2012):

Esta acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Este tipo de experiencias permiten realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una comunidad, y también mejorar la calidad e inclusión de la oferta educativa formal y no formal (p. 24).

2.2. Intervención docente solidaria

Al respecto, Fernández (2005) sostiene que “el principio de la pedagogía es la habilidad de los docentes de hacer posible la enseñanza, a través de su participación o intervención” (pp. 33-34). Así pues, propone definir la intervención docente solidaria como la habilidad de colocarse en el lugar del otro, en este caso del alumno, de igual manera indica el autor que “la enseñanza supone tomar un lugar activo frente al aprendizaje del otro y asumir dicha responsabilidad” (Fernández, 2005, pp. 33-34), es ofrecer el apoyo que se requiera en cualquier situación que se presente en el proceso de educar; es hacer propia la necesidad del otro y aplicar las estrategias de acción más convenientes. La intervención docente “opera como práctica discursiva, es decir, un conjunto de reglas que establecen cómo actuar, qué decir y qué callar” (Fernández, 2005, pp. 33-34), en situaciones específicas, orientadas a encontrarle un nuevo sentido a la práctica docente.

El acompañamiento educativo como así lo catalogan García y Mendiá (2015) debe ser una vía para lograr no solo el aprendizaje académico, sino también convertirse en “una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo” (p. 42), de los educandos. Argumentan los autores “es educar través del cuidado de las relaciones, del clima y del estilo educativo, la actitud de la persona acompañante posibilita conceder el



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

protagonismo pedagógico de cada experiencia al educando. Además, este liderazgo no puede darse sin la participación de todos los agentes implicados” (García y Mendía, 2015, p. 42). Opiniones como la de Rodríguez, expone que los docentes tienen la tarea, además de enseñar los contenidos que refieren a una asignatura en específico; luchar por defender y aplicar las pedagogías basadas en la solidaridad por y para la sociedad, estimulando al estudiantado a la movilización y dejar de lado la quietud, e incitarlos a “ser parte de una ciudadanía plena” e inculcar la participación de una lucha continua a favor de la sociedad (Rodríguez, 2019, p. 124).

Por su parte, Rodríguez (2019) opina que la intervención docente implica el aceptar que este tipo de aprendizaje no puede ser encasillado en viejas pedagogías limitadas a un aula de clases “marcados por un orden numérico del uno al diez, ni por un a, b, c, ni mucho menos por introducciones y conclusiones” (p. 125), por el contrario, deben ser inculcadas como enseñanzas que permitan adquirir una sabiduría que perdure en el tiempo, haciéndose parte del ser y en beneficio de la sociedad que conforman. Para finalizar, Tapia (2012) propone:

Un modo de vinculación pedagógica en la que educador y educando aprendan juntos de la realidad y se comprometan juntos en su transformación. Implica aprendizajes activos y significativos, centrados en el sujeto que aprende, y una concepción del conocimiento como bien social. Involucra una mirada sobre la identidad misma de las instituciones educativas. En una institución educativa tradicional se aprende sólo en las aulas y laboratorios. La pedagogía del aprendizaje servicio reconoce que también se puede aprender de la comunidad y en la comunidad (p. 28).

2.3. Pedagogías de la solidaridad desde la perspectiva universitaria

Las universidades al igual que cualquier institución educativa tienen la tarea de formar personas, con la diferencia de que esta población va directamente a ocupar un puesto en el mercado laboral, por ende, están más comprometidas a realizar aportes a la sociedad. Por ello, las universidades actualmente están institucionalizando aquellas pedagogías que les permitan, no solo formar y egresar profesionales, sino lograr hacerlo desde una perspectiva más social, donde se alcancen mayores aportes y beneficios a la sociedad. Lo anterior según Arratia (2008) nace como una “respuesta a las permanentes demandas de innovación en la educación superior, en orden a integrar estrategias educativas que permitan impulsar la resolución de problemas” (p. 61) por y para la sociedad.

En este sentido, en las últimas décadas, las instituciones de educación superior han estado trabajando por enaltecer la Responsabilidad Social Universitaria, entendida esta, como el rol que desempeñan estas instituciones en la generación de impactos positivos en la sociedad, a través de la articulación de varios factores que consoliden la formación de principios éticos, personales y sociales, propios de los distintos ámbitos profesionales. Fuentes et al., consideran un aporte valioso si se mira desde el punto de vista de la misión sustantiva de cada universidad, ya que vincula los principios de la equidad, inclusión y justicia social (Fuentes et al., 2018, p. 16).

Finalmente, y aunado a lo anterior, Gezuraga y Herrero (2017) manifiestan que la inserción del aprendizaje solidario en las universidades, “ha hecho que en el contexto latinoamericano cada vez surjan más puntos de encuentro donde hablar sobre las pedagogías solidarias



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

universitarias y su institucionalización” (p. 10) como un método para optimizar las prácticas docentes a favor de formar profesionales más comprometidos con una sociedad en constante evolución.

3. Métodos y materiales

Para dar respuesta al objetivo planteado, se empleó una investigación de tipo cualitativa, con alcance descriptivo y con diseño de tipo documental, con un muestreo probabilístico intencional, basado en fuentes documentales primarias que constan de artículos científicos, libros, fuentes oficiales, informes técnicos, entre otros.

Para el abordaje de las variables de estudio, se eligieron un total de 98 documentos, los cuales se recopilaron en bases de datos indexadas de alto impacto tales como Scopus, Elsevier, Dialnet, Google Scholar. Posteriormente, se procedió a analizar la totalidad de los documentos para luego tomar una muestra de forma intencional conformada por 57 artículos arbitrados, en especial aquellas investigaciones que más se ajustaban al objetivo propuesto en este estudio, finalmente, se utilizó la técnica de revisión y análisis de la información recolectada para sustentar las bases teóricas de esta investigación, y se procedió a establecer los resultados y las conclusiones pertinentes.

4. Resultados y discusión

4.1. Pedagogías solidarias (aprendizaje del servicio)

Los acelerados cambios que se han llevado a cabo a nivel mundial en el último siglo han provocado transformaciones en las formas de observar al mundo y la vida, esos cambios determinaron la prescripción de los paradigmas educativos tradicionales, lo cual generó, la necesidad de replantearlos, tanto a nivel teórico como práctico.

Es por lo anterior, que según Abal de Hevia, surge en la actualidad el aprendizaje servicio, brindando una multiplicidad de opciones que pretenden ayudar a subsanar la realidad de los actuales entornos educativos, mejorando las ofertas educativas en todos los niveles y utilizando los conocimientos adquiridos para satisfacer las necesidades de la colectividad (Abal de Hevia, 2016, p. 3), construyendo una sociedad más humana, unida, equitativa solidaria ante las innumerables vicisitudes que presenten. Abal de Hevia, apunta que el aprendizaje servicio solidario es una innovación educativa que, fundamentándose en la ética de la solidaridad rompe con los modelos individualistas actuales, promoviendo más y mejores condiciones educativas y sociales para todos los involucrados; así como también, rescatando y fortaleciendo el sentido social, estableciéndose como una prometedora herramienta tanto para la formación como para la transformación cultural y social que demanda una sociedad en constante cambio (Abal de Hevia, 2016, p. 5). A continuación, en la figura 1, se presentan las características principales del aprendizaje solidario como innovación educativa.



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

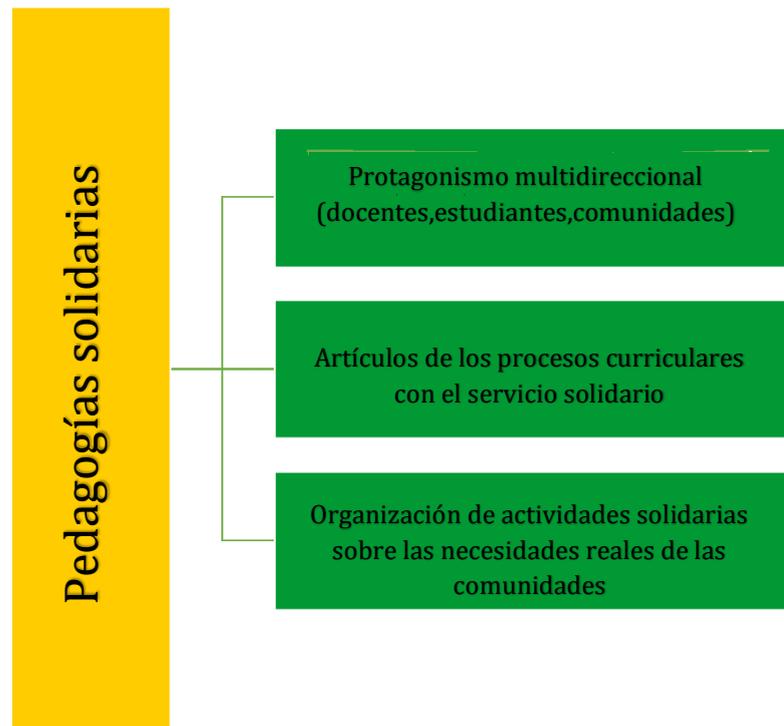


Figura 1. Características principales del aprendizaje solidario como innovación educativa. Adaptado de: (Abal de Hevia, 2016).

En este contexto, Tapia (2010) expresa que el aprendizaje-servicio entendido como pedagogía, involucra aspectos importantes que plantean articulaciones dentro del entorno educativo, en donde se posibilita que el docente y los estudiantes aprendan juntos de la realidad, a la vez que crean un compromiso para su transformación; lo cual “implica aprendizajes activos y significativos, centrados en el sujeto que aprende, y una concepción del conocimiento como beneficio social” (p. 29). El autor argumenta que los sistemas educativos deben comprender que la sociedad no necesita de una educación tradicional que se lleve a cabo sólo en las aulas y laboratorios, sino que requiere de nuevas formas educativas en las también es posible “aprender de la comunidad y en la comunidad”.

Así pues, las pedagogías solidarias son derivadas de aquella pedagogía que pretende educar desde la libertad y para la libertad, con el fin de lograr transformaciones socioculturales en la humanidad, dejando atrás la mecanicidad del proceso educativo, y orientarlo más bien hacia el desaprendizaje de lo que ya está caduco y no proporciona aportes significativos a la sociedad. Lo anterior, argumentan los autores, debe ser orquestado desde la reflexividad y en la “perspectiva de hacer de cada quien una mejor persona, que da lo mejor de sí, para su propio bien y el de los demás” Arboleda y Lopera (2011, p. 57) ya que, las pedagogías solidarias educan para tal fin, como un universo integrado.

En este sentido de abordar la educación desde la perspectiva de las pedagogías solidarias, en el cuadro 1, se plantean un conjunto de saberes y haberes que podrían ponerse en práctica para lograr que los actores participantes en esta forma de enseñanza-aprendizaje, puedan convivir y sobrevivir de manera equitativa y armoniosa para todos; esto sería:



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

	Saberes y haberes
Educación desde la solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> • Centrar la enseñanza y la acción educativa en las particularidades que tienen este tipo de organizaciones, en el desarrollo del pensamiento social, comunitario, solidario y participativo que se oriente a prácticas sociales de transformación. • Construir reflexiones contextuales desde la educación y la pedagogía de hoy, que relacionen los antiguos contenidos educacionales con los nuevos, en los que se considere a los sujetos como autogestores de una cultura solidaria. • Generar, a partir de procesos reflexivos críticos, una pedagogía de la solidaridad que signifique recuperar la memoria de los valores y principios de la cooperación y la solidaridad, la reciprocidad, la ayuda mutua y el bien común. • Hacer reconocimiento del diálogo como acto pedagógico que puede llegar a ser liberador y transformador a partir del reconocimiento de los otros. • Fomentar actos pedagógicos de reconocimiento de la libertad, en los que se exprese la autonomía, la autogestión, la solidaridad y la cooperación como manifestaciones del ser en su constante afán por mejorar su expresión humana, siempre en diálogo con los otros; • Vivenciar los valores cercanos a la construcción de humanidad, pero también de realizar actos educativos y pedagógicos con enfoques e intencionalidades que signifiquen la incorporación de la solidaridad en la práctica pedagógica; • Concebir una praxis de la economía solidaria, trabajando en una propuesta pedagógica que permita la reflexión desde el sujeto educador y el sujeto educando, mediada por una práctica educativa comunitaria que posibilite el reencuentro entre seres.

Cuadro 1. Saberes y haberes de la educación desde las pedagogías solidarias. Arboleda y Lopera (2011, pp. 60-61).

Aunado a lo anterior, se puede añadir que estas pedagogías, dado que sus dinámicas transforman los saberes al consentir una nueva percepción del mundo, se genera una mezcla de conocimientos y a su vez, una mejor comprensión de los procesos colectivos desde sus diversas realidades. El aprendizaje del servicio se basa en la construcción social, “una praxis colectiva capaz de engendrar acciones y resultados aceptables para todos los individuos” Albuquerque (2019, p. 50) lo que permitirá instaurar una corriente de interacción dentro de los espacios económicos, sociopolíticos y culturales de las sociedades desde una perspectiva más amplia; es lo que el autor ha denominado como “multiproporcionalidad” es una forma de garantizar el equilibrio y el respeto de cada actor en el proceso.

De forma similar y con igual importancia, se incorpora a esta discusión, los estudios de Buxurrais (1998), quien “partiendo de la base de que la solidaridad es una actitud y una disposición aprendida” (p. 2), permitiendo a los individuos colocarse en el lugar del otro y



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

mostrar unión, genera además empatía, por ende se lleva a cabo una mayor comprensión de las razones, los sentimientos, las actitudes y los valores de las otras personas, lo que contribuye al incremento en el nivel de disposición con respecto a su participación en la consolidación de una sociedad unida para lograr fines que les sean comunes a todos los implicados.

Por su parte, Blandon y Niño resaltan que es necesario que la pedagogía se implemente en todos los ámbitos que conforman la comunidad, con el fin de generar prácticas que consoliden una corriente vivencial de pensamiento solidario, crítico, creativo y emprendedor, como medio para alcanzar el desarrollo y la armonía dentro de la misma. Allí la praxis se convierte en el fundamento que sustenta la solidaridad y encuentra su base en el trabajo en equipo, que es un esfuerzo colectivo, en el cual cada uno aporta sus conocimientos personales, habilidades e ideales, favoreciendo así un trabajo exitoso donde todos los miembros conocen sus fortalezas y debilidades y las de sus compañeros (Blandon y Niño, 2009, p. 85).

Para finalizar, Abal de Hevia (2016) plantea que cualquiera que sea el nivel educativo, donde se practique la educación “basada en la ética de la solidaridad”, surgen como respuestas a los diferentes desafíos que son planteados por la sociedad y demuestran de qué manera el aprendizaje servicio puede ser aplicado originando el compromiso de los actores y mostrando su potencial formador y transformador logrando superar las barreras tanto curriculares como sociales, lo cual puede evidenciarse en los resultados alcanzados. Desde el punto de vista formativo es mucho más enriquecedor participar en actividades que contribuyan al apoyo a las comunidades, que prepararse para un examen que en la mayoría de los casos bloquea al estudiante, a la vez que le impide dar lo mejor de sí, además para las comunidades beneficiadas, los servicios no solo reparan inequidades, sino que también contribuyen al empoderamiento lo cual estimula la transformación de las comunidades incluidas (Abal de Hevia, 2016, p. 5).

4.2. Intervención docente solidaria

Los seres humanos adquieren la mayoría de sus aprendizajes a través de las relaciones con los demás, ya sea en el ambiente familiar o social, pero, es en los espacios educativos donde este aprendizaje toma mayor relevancia y son los docentes los encargados de que esta adquisición de conocimiento no se trate exclusivamente de realizar una tarea curricular, sino fundamentalmente de desarrollo humano. Innumerables investigaciones han determinado el “salón de clases como un ambiente de relaciones verticales entre un maestro que decide qué actividades deben realizarse y unos estudiantes que, en el caso ideal, se amoldan a estas indicaciones” (Morales et al., 2022 p. 47). Es por esto, que el accionar y desempeño de la intervención del docente cobran mayor relevancia, tomando en consideración la necesidad de enrumbar la actividad docente hacia una transformación social y cultural del estudiante, lo que se puede catalogar como intervención docente solidaria.

Así pues, la intervención docente solidaria es lo que Fernández denomina “la pedagogía de la diferencia” esta se fundamenta en abandonar los prejuicios y prácticas obsoletas y comprender el papel del docente desde una perspectiva alejada del rol solo como trasmisor unilateral de conocimientos, por el contrario, es necesario concebir la participación de los estudiantes desde una realidad que cambia constantemente y que demanda condiciones diferentes de aprendizaje. Para apoyar esta afirmación se presenta la figura 2, la cual muestra que la intervención docente, vista desde las pedagogías solidarias incluye un aprendizaje multidireccional y cíclico (Fernández, 2005, p. 39).



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

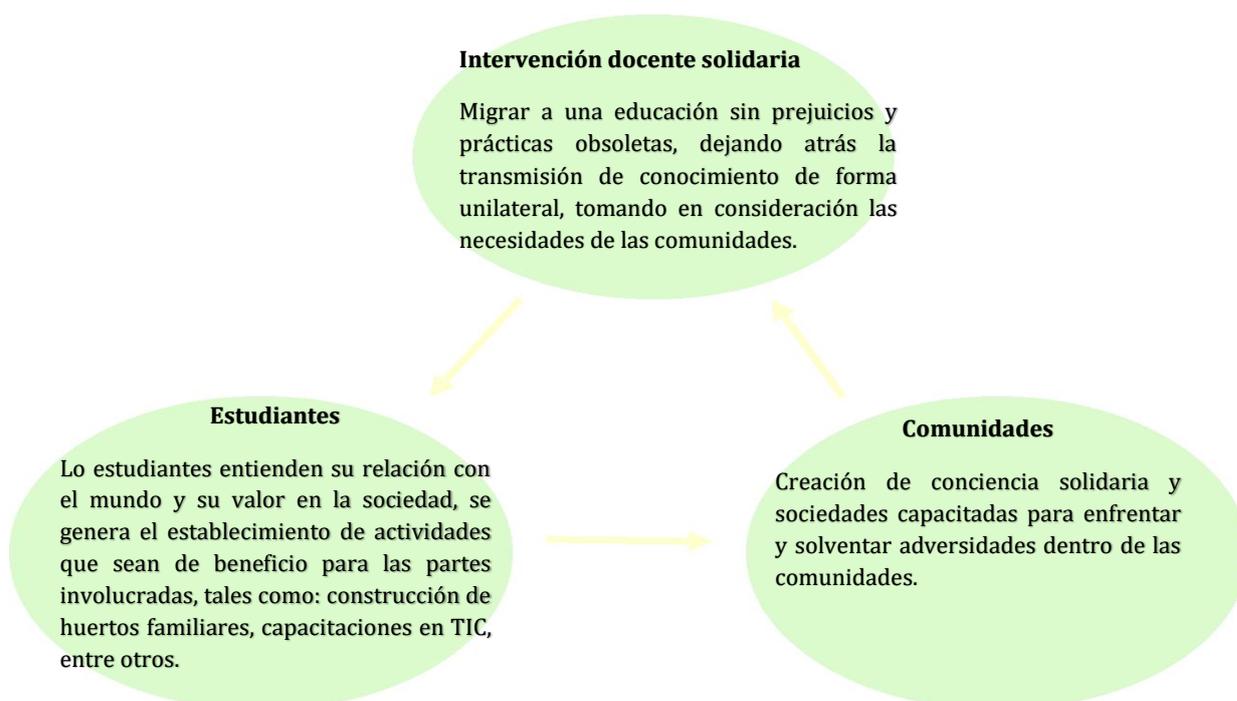


Figura 2. Intervención docente desde las pedagogías solidarias

Considerando los resultados en investigaciones como las de Ramos y Centurión (2018) los cuales determinaron que entre los estudiantes encuestados existe “una débil conciencia social para aplicar sus aprendizajes pre-profesionales en el terreno social” (p. 66), llama a la reflexión nuevamente del tan importante papel que juegan los docentes en el establecimiento de formas de aprendizaje que contribuyan a aumentar ese nivel de conciencia. En tal sentido, Amariles propone, que la participación docente realizada desde el principio de la solidaridad requiere permitir albergar el objetivo de fortalecer y consolidar el entorno educativo a través de la articulación docente-estudiante-comunidades, tomando en consideración los movimientos sociales bajo la postura indiscutible de una transformación de la sociedad (Amariles, 2015, p. 79).

Desde el punto de vista de Magill y Rodríguez (2021) “los maestros podrían comenzar por adoptar y encarnar una postura pedagógica ontológica crítica para articular formas transformacionales de aprendizaje” (p. 1), y a su vez, reconociendo que la solidaridad no es una serie de prácticas, sino un acercamiento a la realidad en la que viven las sociedades actuales. Indiscutiblemente, los docentes tienen una tarea muy compleja pero no imposible, contemplando la evolución de una sociedad totalmente distinta hoy en día, asumiendo como responsabilidad la obligación de cumplir con la formación de personas tanto a nivel curricular para alcanzar un grado académico, como también en la formación de individuos más sensibles y comprometidos de realizar contribuciones significativas a la colectividad en la que se desenvuelven.

4.3 Pedagogías solidarias de la perspectiva universitaria



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

Gran porcentaje de universidades a nivel mundial están optando por implementar la aplicación de pedagogías que promuevan el desarrollo social como parte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que promulgan y ejecutan estas instituciones educativas. En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que el papel principal de las universidades en este ámbito, debe ser “socialmente transformador y proyectarse en la comunidad mediante la participación de docentes, estudiantes y el espacio universitario en general” (UNESCO, 2018 s. p), es decir, deber realizarse un trabajo mancomunado entre todos los actores que hacen vida en las universidades para asegurar el éxito en los objetivos propuestos.

Tal es el caso de la Universidad Surcolombiana, la cual ha institucionalizado las pedagogías solidarias, internalizándolas desde su visión y misión, ya que como centro educativo tienen en su haber la formación integral humana, mediante procesos académicos, sociales y políticos transformadores, comprometidos con la construcción de una nación democrática, deliberativa, participativa y en paz, sustentada en el desarrollo humano, social, sostenible y sustentable en la región. Así pues, para ser coherentes y comprometidos con lo antes mencionado la Universidad Surcolombiana agrupa a todos los docentes y estudiantes de todas las facultades, desarrollando diferentes temáticas en cada encuentro, realizando planteamientos como el desarrollo de un diplomado en pedagogías solidarias, para demostrar cómo la solidaridad y la equidad pueden ser un elemento primordial para el desarrollo institucional. La implementación de estas pedagogías a raíz de lo sucedido con la llegada de la pandemia por covid-19, la cual obligó, evolucionó y cambió algunos elementos de formación pedagógica involucrando la palabra solidaridad, como una forma de coadyuvar las implicaciones que esta emergencia sanitaria ocasionó a nivel general en el mundo entero.

A pesar de que estas pedagogías parecen haber llegado para quedarse, no todo es positivo en su aplicación, al respecto Ramos y Centurión (2018), resaltan en su investigación que existe una “tendencia predominante a no interactuar dentro del espíritu solidario con los problemas de la comunidad” (p. 66) argumentando, pues, que es responsabilidad de la propia universidad, reorientar sus políticas, en forma más agresiva, a la implementación de programas educativos de servicio solidario, visto de otro modo, los autores, dejan claro que la participación activa de sus autoridades como cabeza dirigente y pensante es fundamental en este sentido.

En este orden de ideas, Lugo y De-Juanas (2020) obtuvieron experiencias similares en su estudio, ya que gran parte de la población estudiada se mostró más proclives a participar en iniciativas de acción social, sugiriendo los autores que las universidades deben “fomentar una cultura participativa y ampliar la formación para el desarrollo de competencias acordes a la sostenibilidad, espíritu emprendedor, autonomía e iniciativa profesional” (p.75) para de esta manera lograr mayor compromiso social y solidario. Así pues, las instituciones de educación superior (IES) requieren entender que no solo deben asumir y cumplir el rol de producción del conocimiento, sino que también es necesario que incluyan asuntos sociales y solidarios como algo permanente dentro de la comunidad universitaria (Pastore, 2017). Por su parte, Urdapilleta (2019) sostiene que las IES deben revisar el tipo de orientación que le proporcionan a sus programas y políticas sociales, como uno de los aspectos más importantes dentro de la responsabilidad social que les compete.

Para Gallardo (2019) las universidades deben ser creadoras de impactos positivos para lograr un cambio social, promoviendo en su comunidad y para la colectividad “valores éticos, capacidad de adaptación en nuevos entornos, creatividad y liderazgo” (p. 23) como



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

parte de su responsabilidad social. Según Gezuraga y Herrero (2017), incluir el “aprendizaje solidario en la educación superior en Latinoamérica ha propiciado más puntos de encuentro en los cuales disertar sobre los beneficios que aportaría poner en práctica las pedagogías solidarias en el proceso enseñanza- aprendizaje en las universidades y que éstas formen parte de su estructura curricular, con el objetivo de formar profesionales que comprendan desde adentro los cambios a los cuales se someten las sociedades” (p. 10). Sin embargo, Ramos y Centurión advierten, que estos los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio pueden tomar mucho tiempo, puede llevar años de políticas institucionales consistentes para apreciar resultados significativos (Ramos y Centurión, 2018, p. 69).

Finalmente, Gavrilá propone que las IES establezcan la existencia de una armonía entre los objetivos de la educación superior y las principales necesidades de la sociedad, como una necesidad mutua para lograr el desarrollo y transformación de los individuos y, por ende, de la sociedad en general (Gavrilá, 2018, p. 3).

5. Conclusiones

Las pedagogías solidarias son necesarias como modelo de aprendizaje para la transformación social, ya que son formas innovadoras de aprendizaje orientadas al servicio de la sociedad, originadas de la necesidad de alcanzar una alternativa que promueva el crecimiento y desarrollo social, son modelos de intervención, que no solo promueven el avance social, sino que también, mejoran la calidad de la educación, formación de valores y principios en los implicados.

Esta investigación concuerda con las investigaciones de otros investigadores tales como: Ramos y Centurión (2018); De-Juanas (2020); Pastore (2017); Gallardo (2019); Gezuraga y Herrero (2017); Gavrilá (2018); UNESCO (2018) entre otros, quienes afirman que la implementación de estas pedagogías implica el protagonismo de varios actores, como lo son docentes, estudiantes, gobiernos y sociedad en general, haciéndose presente una articulación entre ellos, orientada a generar la responsabilidad social para alcanzar el desarrollo humano sustentable. A su vez, dichos actores deben entender, que este aprendizaje solidario involucra asumir una posición en cuanto al compromiso hacia aquella sociedad que desean construir.

Desde la perspectiva de la Universidad Surcolombiana se visualiza que las prácticas que vinculan aprendizaje y servicio solidario permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en las aulas al servicio de la comunidad, y simultáneamente les ayuda adquirir nuevos conocimientos y poner en juego competencias en contextos reales, desarrollando prácticas valiosas tanto para la formación de una ciudadanía activa y participativa como para la inserción en el mundo laboral.

Para finalizar, se sugiere la creación de nuevas líneas de investigación apoyadas desde la perspectiva solidaria que ayudarán al desarrollo de las comunidades en materia de salud, economía, educación, procurando solventar problemáticas propias de las comunidades en función de alcanzar una sociedad más comprometida con su entorno.



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

Bibliografía

- Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.2>
- Albuquerque, P. P. D. (2019). Economía Social y Solidaria: la necesidad de una pedagogía solidaria para contrarrestar la ambigüedad y la incertidumbre económica. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 39/2019, Economía Social y Cooperativismo en América Latina, una revisión interdisciplinar, pp. 45-51. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/89167/1/408421-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1371491-1-10-20191230.pdf>
- Amariles-Mejía, C. (2015). Acerca de las concepciones y prácticas de la educación en el sector solidario de Medellín, Colombia. *Cooperativismo & Desarrollo*, 23(106), 7-23. <http://dx.doi.org/10.16925/co.v23i106.1125>. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/1125>
- Arboleda, O. y Lopera, L. (2011). Concepciones y prácticas sobre pedagogía y educación cooperativa y solidaria. *Desisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. 29, mayo-agosto 2011. Pp. 56-61. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_29/decisio29.pdf
- Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta bioethica*, 14(1), 61-67. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v14n1/art08.pdf>
- Bentancor, C. y Cabrera, M. (2006). Al Encuentro de una pedagogía solidaria en el medio rural. En: Heuguerot, C. y Caamaño, C. (Coord.) *Estudios en docencia: rutinas y rupturas. Primeras roducciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República de Uruguay. <https://www.fhuce.edu.uy/images/Educaci%c3%b3n/Heuguerot-Caamao WEB-completo.pdf#page=60>
- Blandon W., y Niño, D. (2009). Consenso para la búsqueda y consolidación del modelo en pedagogía solidaria. Trabajo de grado. Universidad de la Gran Colombia, Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/829/CONSENSO%20PARA%20LA%20BUSQUEDA%20Y%20CONSOLIDACION%20DEL%20MODELO%20EN%20PEDAGOGIA%20SOLIDARIA.pdf?sequence=1>
- Buxurrais, M. (1998). Educar para la solidaridad. *ACSUR Las Segovias*. IberLibro. https://www.academia.edu/1532046/Educar_para_la_Solidaridad
- Cotán, A. (2019). Resiliencia en la educación: factores protectores ante la adversidad en el alumnado con discapacidad. En: Cotán Fernández, A. (Ed.) *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Eindhoven, The Netherlands, Adaya Press. <https://bit.ly/3xwSYZv>
- Díaz, A. (2020). Justicia social, reconocimiento y solidaridad. Sobre la actualidad de la pedagogía de Paulo Freire. *DOSSIER Revista del IICE* 48 167-179. doi: 10.34096/iice.n48.10209
- Fernández, M. (2005). La tarea docente como intervención solidaria: en búsqueda del sentido de la pedagogía de la diferencia. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/1650>



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

- Fernández, Y. y Martínez, M^aJ. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 111-138. DOI10.1344/RIDAS2016.2.6
- Flores, J. (2014). Pedagogía, solidaridad y transformación social. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 59-74, jul./set. 2014. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.36581
- Fuentes Cómbita, J. D. J., Gómez Gómez, T., y Osorio Cardona, R. (2018). Educación transformadora desde el pensamiento crítico y la pedagogía solidaria de la Universidad La Gran Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/5561/EDUCACI%c3%93N%20TRANSFORMADORA%2016-05-10-3-21.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gallardo, D. (2019). Escala de medida de Responsabilidad Social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. *Estudios Gerenciales*, 35 (151), 159-177. <http://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>
- García, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 1, enero abril, pp. 42-58. Universidad de Granada, Granada, España.
- Gavrila, M. (2018). A New Direction in University Teaching. Between Solidarity, Complexity and Media Education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(2), 57-75. <http://ijse.padovauniversitypress.it/2018/2/5>
- Gezuraga, M.; Herrero, M.A. (2017). El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires: avanzando hacia su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 3, 4-22. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2017.3.2/21586>
- Guzmán Aguilar, R. M., Vázquez, J. A., & Escamilla Ortiz, A. (2020). Cambio de paradigma en la educación. *Cirujano general*, 42(2), 132-137. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-00992020000200132
- Haker, H. (2014). Nueva reflexión sobre la solidaridad y la justicia. *Concillium*, 354, número monográfico: Vivir en la diversidad. <https://www.revistaconcillium.com/wp-content/uploads/2019/pdf/354.pdf>
- Imen, P. (2021). Hacia una pedagogía de la solidaridad: tendiendo puentes entre el cooperativismo y la educación. *Revista Idelcoop*. N| 233. Sección: Educación y Cooperativismo. 157-174pp. https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/pdf/233_revista_completa_ok.pdf
- Lamas, H. (2016). La pedagogía de la alternativa. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*. Volumen 1, Número 2. Universidad Peruana Unión. ISSN: 2415-0606. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/869
- Lugo, M. y De-Juanas, A. (2020). Participación social y solidaria estudiantil en la universidad: el punto de vista del profesorado. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*. Vol. 24, N°3. DOI: 1030827/profesorado.v24i3.11560



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

- Magill, K. R. & Rodriguez, A. (2021). Teaching as intellectual solidarity. *Critical Education*, 12(1), 1-21. <https://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186451>
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5031570#>
- Montes, V., Ressel, A., Silva, N. y Coppini, V. (2005). "Nuevas formas pedagógicas para la formación, capacitación e información en organizaciones de la economía social y solidaria". Programa de Colaboración Académica entre la Unión Europea y América Latina. ALFA. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Morales, M., Morales, E., Urtusuastegui, E. y Rosete, J. (2022). "Ponerse en los zapatos del estudiante". Una experiencia docente de aprender y enseñar en diálogo. *Desisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. 56, enero-abril 2022. Pp. 46-54. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_56/decisio_56_completo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, [2018]). Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. IESALC.
- Páez-Granja, R. y Martínez-González, AB. (2019). Innovación educativa y su incidencia en el profesorado. *Revista Cátedra*, 2(3), 83-103. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1803>
- Pastore, R. (2017). Reflexiones sobre educación universitaria en economía social y solidaria: apuntes para el debate desde una práctica de democratización universitaria. En: Coraggio, J. L. (editor). *Miradas sobre la economía social y solidaria en América Latina*. Ediciones UNGS. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210325054604/Miradas-sobre-la-economia-social.pdf>
- Ramos, M. L. y Centurión, Á. J. (2018). Programa socio-educativo de aprendizaje y servicio solidario para mejorar el nivel de conciencia social en estudiantes universitarios - *Rev. Tzhoecoen* 2018 VOL. 10 / N° 1, ISSN: 1997-8731. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/782/pdf>
- Rodríguez, C. O. (2019). Hacia una pedagogía solidaria en una ciudad cualquiera: ¿Quién habla? ¿Quién escucha?. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante* (ISSN 2452-4301), 1(2), 118-129. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/8>
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria. http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_Nieves_Tapia.pdf
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, revista científica, n.5, p.23-43. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-una_perspectiva_latinoamericana.pdf



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

- Tapia, M. N. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio”. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 23-36. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/578>
- Tapia, M.R. y Peregalli, A. (2020). Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 49-61. DOI10.1344/RIDAS2020.10.5 <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/33106/32706>
- Urdapilleta Carrasco, J. (2019). Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la economía social y solidaria. *Perfiles educativos*, vol. XLI, núm. 164, pp. 171-185, 2019. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661> <https://www.redalyc.org/journal/132/13271594011/html/>
- Zambrano, A. (2022). Cuestiones filosóficas de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia. *Praxis y Saber*, 13(32), e13836. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13836/11346
- Zarzuela, A. y García, M. (2020). Comprendiendo el encuentro entre significados del Aprendizaje y Servicio crítico en contextos comparados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 57-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100057>

Autores

Cesar Perdomo-Guerrero Doctorando en Administración de la Universidad de la Salle, Magíster en Administración de la Universidad del Valle, Especialista en Dirección Financiera y Desarrollo Organizacional por la Universidad Central de Bogotá, Administrador de Empresa egresado de la Universidad Surcolombiana, Colombia.

Actualmente es docente de planta e investigador activo adscrito a la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Surcolombiana. Coordinador de proyección social y internacionalización. Coordinador laboratorio tecnológico de la Facultad de economía y administración de la Universidad Surcolombiana, Huila, Colombia.

Ana Pirela-Hernández obtuvo su título de Licenciada en Administración por la Universidad del Zulia (Venezuela) en 1998. Especialista en el manejo editorial de revistas científicas. Excoordinadora de la Revista de la Facultad de Agronomía de la Universidad del Zulia, Venezuela.

En la actualidad es investigadora activa de la Alianza de Investigadores Internacionales, ALININ-Ecuador. Editora de libros de carácter académico científico. Atorara de artículos y capítulos de libros científico-académicos, Quito, Ecuador.

Belkis Rodríguez-Villasmil obtuvo su título de Licenciada en Química en la Universidad del Zulia (Venezuela) en 2000. Especialista en cacao. Escolaridad culminada en Ciencia y Tecnología de Alimentos en la Universidad del Zulia.

Actualmente es asistente de investigación de la Facultad de Agronomía de la Universidad del Zulia, Venezuela. Coordinadora de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Organización Integracionista del Cacao, Zulia, Venezuela.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Evaluación del proceso gerencial en la interacción del estudiante con diversidad funcional en el entorno universitario

Evaluation of the managerial process in the interaction of students with functional diversity in the university environment

Víctor Zapata-Achig

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

vhzapata@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8632-3668>

Milagro Yustiz-Ramos

Universidad Yacambú: Barquisimeto, LARA, Venezuela

milagro.yustiz@uny.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0002-3037-8560>

Paulina Meneses-Vásquez

Universidad Indoamérica, Quito, Ecuador

pmeneses@indoamerica.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5080-9794>

(Recibido: 27/09/2022; Aceptado: 15/10/2022; Versión final recibida: 01/11/2022)

Cita del artículo: Zapata-Achig, V., Yustiz-Ramos, M. y Meneses-Vásquez, P. (2023). Evaluación del proceso gerencial en la interacción del estudiante con diversidad funcional en el entorno universitario. *Revista Cátedra*, 6(1), 110-135.



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

Resumen

El presente artículo tuvo como propósito construir un corpus teórico sobre la visión de la realidad emergente del proceso gerencial de interacción del estudiante con discapacidad en el entorno universitario. Para ello la investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, y la postura epistemológica partió de la concepción del conocimiento como una construcción social, direccionado por el método fenomenológico y apoyado en la hermenéutica con el propósito de interpretar y comprender los significados creados por los actores sociales desde sus marcos de referencia sobre el fenómeno en un ámbito intersubjetivo. Como técnica para recopilar la información se utilizó la entrevista en profundidad, aplicada a cinco actores sociales: dos directivos educativos universitarios; dos estudiantes con alguna diversidad; y un docente universitario. El procesamiento de la información fue sistematizado mediante la codificación, categorización y triangulación, donde se formularon categorías asociadas a la realidad del proceso gerencial de interacción del estudiante con discapacidad en el entorno universitario. Se estableció una aproximación teórica a partir de los resultados develados de las voces de los actores sociales, y categóricamente en combinación con la teoría se evidenció la necesidad imperante de estar capacitados, tanto los docentes como la población estudiantil, mantenerse en constante aprendizaje y actualizar las bases del conocimiento en relación con el manejo de estudiantes con diversidad funcional. Esto condujo a reflexionar sobre las acciones colaborativas existentes que se deben dar en la comunidad educativa, pues son los máximos actores que, por definición, interactúan con personas con capacidades diferente.

Palabras clave

Administración universitaria, diversidad funcional, entorno universitario, inclusión, proceso gerencial.

Abstract

The purpose of this article was to build a theoretical corpus on the vision of the emerging reality of the managerial process of interaction of students with disabilities in the university environment. For this purpose, the research was based on the interpretative paradigm, qualitative approach, and the epistemological position was based on the conception of knowledge as a social construction, directed by the phenomenological method and supported by hermeneutics with the purpose of interpreting and understanding the meanings created by the social actors from their frames of reference on the phenomenon in an intersubjective environment. An in-depth interview was used as a technique to collect the information, applied to five social actors: two university educational directors; two students with some diversity; and a university professor. The information processing was systematized through codification, categorization and triangulation, where categories associated with the reality of the managerial process of interaction of students with disabilities in the university environment were formulated. A theoretical approach was established from the results unveiled from the voices of the social actors, and categorically in combination with the theory, it was evidenced the imperative need to be trained, both teachers and the student population, to keep in constant learning and update the knowledge bases in relation to the management of students with functional diversity. This led to reflect on the existing collaborative actions that should take place in the educational community, since they are the main actors who, by definition, interact with people with different abilities.



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

Keywords

University administration, functional diversity, university environment, inclusion, managerial process, management process

1. Introducción

Una de las principales características del nuevo panorama mundial es la que se presenta con los acelerados cambios en el contexto globalizado de la tecnología, los sistemas de información, la economía y la política; cambios que han conducido a las organizaciones a desarrollar procesos de transformación que las conduzcan en el camino competitivo y lograr responder con productos y servicios de calidad para satisfacer al cliente. Según Garbanzo estos cambios han conducido a las organizaciones a desarrollar procesos de transformación que las guíen en el camino competitivo y lograr dar respuesta significativa a la población universitaria (Garbanzo, 2015, p. 12). Así, las universidades no quedan al margen de estos cambios, pues éstas han experimentado en los últimos años una enorme evolución, tanto en su estructura, funcionamiento, como en su organización. Muchas de las transformaciones que han surgido dentro de este sector educativo han sido producto de la integración de personas con discapacidad al entorno universitario, representada para las Universidades una salida para cubrir la demanda de personas que desean ingresar, realizar y culminar sus estudios universitarios.

Al respecto, en esta investigación se representó las bases significativas de los estudiantes con diversidad funcional desde un contexto universitario, debido a que la información brindada por los actores sociales, así como informantes previos, permitieron observar, que la diversidad no puede ser vista como un elemento aislado de la academia, sino que ésta debe ser inclusiva en todas las áreas. Echeita y Duk (2008) hacen referencia a que “debe concebirse como parte de la institución, de la sociedad en general, impregnándola, permeándola para realizar cambios acordes con las necesidades de la misma sociedad a la cual pertenecen los estudiantes con condiciones especiales” (p. 5). Así, se consideró oportuno la revisión de la gerencia universitaria de las generalidades que conlleva el ingreso de las personas con discapacidad al entorno universitario; inclusive en los planes, programas, proyectos, toma de decisiones, entre ellas las motivaciones con fines de articular las políticas a sus condiciones verdaderas de desarrollo personal, social, académico, vocacional y profesional, en atención a la diversidad de cada persona. Se ha tomado en cuenta, que decidir es circunstancial a la vida, por este motivo, ni el individuo, ni las actividades científicas, profesionales, sociales o comunitarias pueden abstraerse de tomar decisiones.

Desde esta mirada, bajo aspectos razonables, la acción de estudios universitarios en personas con diversidad funcional obliga a reconocer la aceptación plena de una limitación, pero, apegada a los estamentos normativos que requieren de una extrema gerencia con el propósito de garantizar el cumplimiento efectivo de estos derechos educativos, pues es fundamental para los estudiantes que padecen de alguna deficiencia o discapacidad. De este modo, se pretende visionar a la gerencia de la educación universitaria, como la actividad realizada por seres humanos con capacidades específicas dentro de ese cosmos de la academia.



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

Al respecto, se puede razonar que la educación universitaria conlleva al proceso social con la responsabilidad de planear, regular y ejecutar las operaciones en la misma, con lo que oportunamente se logra un propósito, a manera que pueda dar respuesta a las necesidades del entorno y lograr el éxito de esta modalidad de enseñanza, aplicando para tal fin un estilo gerencial determinado. Así, el gerente con su estilo y su manera particular de ejercer la dirección se convierte en un individuo capaz de orientar, tomar decisiones y lograr objetivos vitales, para el éxito de la universidad y del talento humano que allí labora para integrar al equipo de trabajo, y finalmente, es un precursor del crecimiento académico de los estudiantes.

En este sentido, y en virtud de la carencia de investigaciones sobre el tema, surge el presente trabajo que contribuye con un conjunto de conocimientos derivados de la construcción y representación de la gerencia. Específicamente en relación con la integración de las personas con discapacidad al entorno universitario, considerando los saberes, opiniones, percepciones y creencias de los actores sociales y de esta manera construir una aproximación teórica del tema en referencia.

Para ello, el estudio se estructuró en cuatro escenarios. El escenario I llamado semblanza ontológica refiere a la aproximación al objeto de estudio, las intencionalidades e importancia de la investigación; el escenario II donde se realizó una revisión de literatura, la aproximación al objeto de estudio, las intencionalidades e importancia de la investigación y se presentó las referencias teóricas que sustentan la investigación. Mientras que el escenario III titulado métodos y materiales, posee dentro de su contenido la mirada ontoepistemológica y metodológica de la investigación. En cuanto al escenario IV titulado resultados, corresponde a visión emergente desde la perspectiva real, donde se expone la muestra comprensiva de los hallazgos del estudio y se visiona el acontecer reflexivo que permite plasmar la integración de la diversidad a la sociedad.

2. Revisión de Literatura

2.1. Proceso Gerencial

Los procesos gerenciales se refieren al estudio de las misiones de las áreas de organización en término de los servicios que prestan al interior o exterior de una institución, Miner (1978) hace referencia a que el “proceso administrativo contiene cinco elementos, planeación, organización, dirección, coordinación, control” (p. 28). Estos elementos suelen imponerse en los procesos gerenciales, acercándolos a los eventos académicos, cuando se hace referencia a planeación se evidencia la contribución de los objetivos así como la extensión de la planeación para finalmente verificar la eficacia de los planes; en tanto que para la organización se cuenta con los objetivos cuantificables en un escenario con un claro concepto de actividades o actividades involucradas así como el área clara y concisa de la autoridad o de la decisión. Para el eje de la dirección se cuenta con el propósito de la empresa en este caso no es otro más que el escenario universitario, del mismo modo se incluyen los factores productivos y la naturaleza del factor humano. Finalmente, está el control mediante el cual se puede establecer estándares, hacer las correcciones y la debida medición sin dejar de plantear la respectiva retroalimentación.

Ante los eventuales cambios que se vienen dando en el mundo se demandan nuevas formas de trabajo, formación de ciudadanos, que tienen su génesis en la ruptura epistemológica de



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

las ciencias y eventos que se acentúan por el reverdecer de las tecnologías de información y comunicación, la academia con el florecimiento de una nueva época. En este sentido, evidenciamos como esta época invita a las organizaciones a reorientar sus procesos en función de la creación de redes de trabajadores, usuarios, la comunidad, las formas organización, relaciones laborales orientadas al cambio continuo e innovador. Con el propósito de caminar en el contexto de profundos cambios al igual que transformaciones. En este sentido, las organizaciones han de identificarse en un ambiente competitivo actual que admite la globalización, con capacidad de adaptarse a las situaciones, avanzar ante sucesos imprevistos, sobreponiéndose a lo opuesto y aprovechando los desafíos para desaprender, aprender, reaprender y desplegarse.

Para lograr lo antes mencionado, estas organizaciones han de disponer de diversos recursos, especialmente del talento humano que se convierte en la columna esencial de toda organización. Chiavenato (2006) establece “que las organizaciones constituyen la forma dominante de la institución, de la sociedad moderna e involucra la participación de innumerables personas para lograr los objetivos preestablecidos” (p. 7). De allí, entonces se visualiza a la organización como una unidad compuesta por dos o más personas que trabajan en relativa continuidad para conseguir una meta o conjunto de metas para el bien común.

De este modo, las organizaciones constituyen un sistema biológico donde el eje primordial son todos los miembros, seres humanos en acción e interacción que la integran para la efectividad de ella, donde se establecen para prevalecer condiciones que no son determinantes en las capacidades intelectuales o físicas las que dificultan el alcance de las metas organizacionales, sino es la falta de aptitudes y actitudes para accionar con otros individuos. En sintonía a lo acotado, Crosby (1996) refiere en cuanto a la falta de aptitudes y actitudes, las cuales “deben estar presente al seleccionar soluciones simples, armónicas e integradoras, pues las soluciones simples son más prácticas, por ser un hecho innegable en el mundo donde vivimos” (p. 32). Así como en el entorno donde funcionan las organizaciones pueden incidir en un mundo más turbulento e incierto, así mismo la competitividad que está exacerbada al extremo, por ejemplo, los mercados que se encuentran sumamente fragmentados.

Por otro lado, en cuanto a las prácticas de gestión orientadas a la eficiencia operacional no son por sí solas suficientes para consolidar la competitividad y garantizar la viabilidad a largo plazo de una organización debido a la gestión de las personas que en ella se encuentran, pues vienen a formar parte de un factor clave de éxito en las organizaciones. Esto con la finalidad de avanzar en el proceso productivo, fortaleciendo y adaptándose a las estructuras que hoy día demanda la sociedad. Así, con el pasar del tiempo se ha tratado de responder a una sociedad cambiante; las empresas, por ejemplo, tienen estilos gerenciales aunados al desempeño organizacional en la cual demandan necesidades reales que permiten aumentar la calidad de vida en un mundo dinámico que apunta hacia un avance tecnológico y profesional en los distintos ámbitos. Es por lo que, las organizaciones han buscado responder a dichas demandas por medio de paradigmas y enfoques gerenciales, que permitan satisfacer las necesidades actuales del ser humano.

Cabe considerar que el contexto gerencial las organizaciones demandan un esfuerzo cada vez mayor, es un abanico de ambientes inciertos donde no solo se pone en juego la



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

capacidad gerencial para intervenir en dicho contexto, sino también para generar estrategias de gestión eficaces e innovadoras y estilos gerenciales que permitan abordar desafíos en la búsqueda de brindar soluciones reales en beneficio de las expectativas sociales. Al respecto, Robbins y Coulter (2005) expresan que la administración “consiste en coordinar las actividades de trabajo de modo que se realicen de manera eficiente y eficaz con otras personas y a través de ellas” (p. 17). Mientras que Chiavenato (2006) manifiesta que la administración que “es un proceso operacional compuesto de funciones” (p. 126). Tomando en consideración las citas planteadas se pueden observar las coincidencias de ambos autores respecto a diversos elementos pertenecientes a la administración, que al conjugarse constituyen al proceso gerencial. Del mismo modo cabe señalar que entre los elementos del proceso gerencial es muy importante definir por separado, las funciones que ejercen los gerentes y que al interrelacionarse constituyen al proceso gerencial.

2.2 Elementos del proceso gerencial

En primer lugar, se tiene la planeación, según los autores Robbins y Coulter (2005) “los gerentes que desempeñan la función de planeación definen las metas, fijan las estrategias para alcanzarlas y trazan planes para integrar y coordinar las actividades” (p. 9). Dicho de otro modo, se requiere que la gerencia se dé a la tarea de pensar con anticipación el curso a seguir por la organización, establezca las acciones a realizar, los tiempos y la frecuencia de estas. Asimismo, este elemento permite determinar de forma clara y precisa cuáles son los objetivos y resultados a alcanzar por la institución como resultado de sus procesos productivos. También se puede observar la organización, esta función gerencial les permite a las empresas determinar cómo alcanzar las metas establecidas. En tal sentido, Münch (2006) explica que “mediante la organización se determinan funciones y responsabilidades y se establecen los métodos tendientes a la simplificación del trabajo” (p. 92). El autor describe la estructura, los límites y la manera en que los participantes de la organización realizarán las tareas que permitan lograr lo establecido en la planeación.

Bajo esta perspectiva se interpreta la dirección, este elemento del proceso gerencial permite según el autor Chiavenato (2006) citando a Fayol “guiar y orientar al personal” (p. 70). Es claro que marcar la senda en la realización de tareas por parte de los colaboradores tal como lo expresa el autor, requiere de la habilidad del gerente en liderar, influir y motivar al personal, con el fin de obtener su máximo rendimiento y conseguir los objetivos y metas propuestas. Con las mismas condiciones elementales está el control, esta función gerencial consiste en comparar los resultados obtenidos de una gestión o proceso productivo determinado, con respecto a las metas u objetivos planificados. Dentro de este marco, los autores Bateman y Snell (2009) explica que el control “se trata de cómo los administradores efectivos se aseguran de que las actividades se desarrollen conforme a lo planeado” (p. 574). Así, es evidente que cualquier desviación ocurrida respecto a lo proyectado requerirá de la acción del gerente para garantizar el cumplimiento de metas y la mejora continua de los procesos.

Además, es importante mencionar la motivación para cualquier organización el recurso humano, pues constituye sin lugar a duda uno de los factores más importantes en el desarrollo de los procesos productivos, logro de objetivos y alcance de metas. Partiendo de esta premisa, resulta prioritario para cualquier gerente, mantener en sus colaboradores una



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

constante disposición en la aplicación de destrezas, habilidades, conocimientos, y capacidades en función de mantener e incrementar la productividad empresarial.

2.3 Semblanza del Modelo Social de la Diversidad Funcional

Adentrarse al conocimiento de la historia emblemática conlleva a presentar un modelo teórico social sobre la diversidad funcional y se hace relevante recorrer el mundo cognitivo mediante la formación de algunos movimientos que se han formado con el devenir del tiempo. Sin embargo, detrás de esa cortina de voluntades se encuentra lo más importante, se trata del factor organizacional con apoyo del gobierno nacional ecuatoriano.

Como postura muy acertada Peña (2014) explica cómo cambia el término discapacidad por Diversidad funcional:

El término discapacidad nos recuerda una carencia, la particularidad de un individuo que en un contexto determinado puede llegar a mermar también otras habilidades. Por esta razón, preferimos el concepto de diversidad ya que transforma ese sentido negativo de discapacidad en algo positivo. Esta aclaración en la terminología es también una apuesta, la de ir deshaciendo prejuicios que hemos asimilado y que tienen mucho que ver con el papel que a lo largo de la historia se ha atribuido a las personas con discapacidad (p. 172).

Cabe destacar que dentro de la complejidad de la vida todos los seres humanos poseen una trayectoria de valor; en tal sentido, la existencia de personas con una diferencia de actuar notoria distinta a los demás es lo que ha permitido poner fin al mito de diferenciar un ser humano que pueda estar impregnado de muchas otras virtudes muy a pesar de su diversidad. Esto es lo que ha hecho que estudios del tema puedan romper ese hito e integrar e incluir esa población en la sociedad.

Resulta pertinente traer a colación un movimiento que ha sido determinante para la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional al mundo académico. Es por ello que este movimiento de vida independiente a criterio de García (2003):

Nace en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo pasado, en la Universidad de Berkeley, California. Si bien este movimiento tiene una firme carga de lucha por los derechos civiles, en él, con la voz de las propias personas discriminadas o su diversidad funcional, se establecieron cambios radicales desde el punto de vista moral para aproximarse a esta realidad humana (p. 136).

Con esta aproximación a lo que se tiene como garantía de la lucha radical por un derecho tan especial como es la discriminación se precisa encontrar el fundamento que tiene esa voz de quienes han vivido la experiencia de ser discriminados o excluidos de los derechos y garantías como la educación y el libre desenvolvimiento académico. Tal como lo reafirmó Palacios (2007) “un estudiante con discapacidad severa ingresó en la universidad de Berkeley, California, para estudiar Ciencias Políticas, demostrando dicho acontecimiento, es la capacidad que tiene una persona, para alcanzar metas en cuanto a lo académico”. Este modelo social presenta su entrada en los años 60. Así al permitirle el ingreso a la universidad demostró su capacidad con la aprobación de la carrera.



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

Cuando se trata, de indagar las causas de origen de la discapacidad se atribuyen al aspecto social, Pérez (2010) argumenta que:

Las “soluciones” no deben tener cariz individual respecto de cada persona concreta “afectada”, sino que más bien deben dirigirse a la sociedad. De ahí que, a diferencia del modelo médico que se asienta sobre la rehabilitación de las personas con discapacidad, el modelo social ponga el énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad. (p. 1100).

En este sentido, se incluye en el modelo social la conducción a la rehabilitación ciudadana. Es decir, a una tendencia que contribuya a cubrir las necesidades elementales de la persona que requiere el trato adecuado a su discapacidad. Así eventualmente podrá ser concebida y diseñada a la integración total de esta persona con diversidad funcional para que pueda adecuarse totalmente a las actividades regulares de cualquier persona.

A diferencia del modelo médico que procura la rehabilitación en cuanto al ámbito de la salud. Se postula desde la Psicología en su Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (DSMV, 2018) la Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Así de acuerdo con el acercamiento Muñoz (2010) indica que:

La deficiencia (impairment), se refiere a toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades, órganos u otras estructuras corporales, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones (p. 48).

De esta manera, hacer referencia a la deficiencia es tornar funciones psicológicas que perturben de cualquier modo la estructura orgánica funcional; pueden ser en las extremidades o cualquier otro órgano, con reducción en el funcionamiento preciso y determinado, para el cual amerita de su función en estado normal. Sin más limitaciones que las que son propias de esta anomalía funcional, consideradas para la realización de movimientos fundamentales, como caminar, se encuentran comprometidos los órganos como la visión, la audición, presente la disfasia, entre otras características de las discapacidades en el ser humano que limitan el desenvolvimiento por sí solo. Sin embargo, debido a los avances tecnológicos ya se dispone a nivel mundial de exitosas operaciones quirúrgicas a fin de recuperar el órgano comprometido, así como equipos asistentes que brindan conformidad para realizar las actividades habituales.

Muñoz (2010) demuestra la minusvalía como:

Minusvalía (handicap), hace referencia a una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y lo culturales). El término es también una clasificación de las circunstancias en las que es probable que se encuentren las personas discapacitadas. La minusvalía describe la situación social y



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

económica de las personas deficientes o discapacitadas, desventajosa en comparación con la de otras personas (p. 50).

En este contexto puede tomarse en consideración la sintonía fundamental de una realidad que aparece como una barrera que debe llevar de por vida para quien presenta la condición de la diversidad funcional. Debido a estas causas las personas pueden requerir de mayor atención a las necesidades básicas, sin embargo, con el modelo de integración social se garantiza la libertad de estudios, la cual favorece el desarrollo y evolución de una persona con diversidad funcional. En la posición actual se encuentran presentes los tres criterios principales del diagnóstico: limitaciones significativas en funciones de intelectual; limitaciones significativas en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades conceptuales como sociales y prácticas; comienzo antes de los 18 años. Por lo que la discapacidad intelectual no debe entenderse como una característica propia del individuo.

Para el año de 1992 fue considerada la discapacidad intelectual con la intención de eliminar el uso excesivo de pruebas dirigidas a diagnosticar el coeficiente intelectual. Sin embargo, esta tarea ha sido por años el problema de los profesionales de la psicología, quienes bajo los aportes de los sucesivos manuales han concentrado su uso eliminando algunas anomalías para fusionarlas con otras. Buscando tener información, para evaluar a la persona bajo sus necesidades individuales, con el reflejo de los factores externos que lo rodean.

Es relevante mencionar que las personas con discapacidad intelectual o diversidad funcional, de una u otra manera, son personas que se encuentran protegidas desde la perspectiva significativa y significativa por los Derechos Humanos. De ahí que no han de ser discriminados o excluidos de la formación académica y profesional como otro semejante, al no cumplirse este decreto se estaría vulnerando el derecho que le es inherente como persona, independientemente de la dificultad o limitación que éste tenga. Hoy día llamado trastorno del desarrollo intelectual.

Así, se plantean criterios fundamentales que recogen los estándares para evaluar en la persona su capacidad intelectual que estaría dentro de los razonamientos valorados como discapacidad. Al respecto el Manual de Diagnósticos y Estadísticas de las Enfermedades Mentales DSMV (2018) indica que:

deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, comprobado mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, participación social, vida independiente en los múltiples entornos. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el periodo del desarrollo (p. 3).

Entre los elementos característicos de las deficiencias como limitantes del conocimiento por ser un estado mental que compromete el aprendizaje se evidencia la presencia de expertos



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

en la materia para evaluar el avance o no de un paciente con patologías de este tipo, pero el ser humano, en su entorno no tiene limitaciones mediadas individuales, sino más acertadamente que nuestras propias limitaciones. De allí que una persona que propenda una diversidad funcional tendrá una o más limitaciones en las actividades de la vida diaria, pudiendo aun así desenvolverse en su entorno bajo un período de adaptación.

2.4 Pedagogía de la Diversidad

La pedagogía desde la perspectiva inclusiva como lo refiere el marco de acción de la Declaración de Salamanca (UNESCO) debe reconocer y responder a las diversas necesidades del estudiantado, acomodando tanto estilos como velocidad en el aprendizaje y asegurar su educación a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones con la comunidad. Con referencia a lo que sugiere este enfoque debe dirigir su interés a algunas áreas específicas como el currículo, la organización de la escuela, los recursos, la comunidad y las estrategias de enseñanza.

Desde este planteamiento se puede mencionar que los currículos escolares deben revisarse para que tanto los objetivos como los contenidos que se incluyan sean lo suficientemente amplios, funcionales, relevantes y flexibles para facilitar, precisamente, que un número igualmente amplio y diverso del estudiantado encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender. No es suficiente que un currículo sea amplio y relevante para la mayoría, pues este a criterio personal debe ser susceptible de adaptarse hasta donde sea preciso para atender a las necesidades especiales de determinados estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Ortiz (2000) sugiere que “se debe adoptar una enseñanza y un aprendizaje interactivo” (p. 16). En esta nueva comprensión de la enseñanza se hace más compleja la acción del docente, al considerar básica su acción crítica adecuando el currículo común a las diferentes necesidades individuales.

Por otra parte, la escuela inclusiva se ha planteado como uno de sus principios el progreso de las comunidades y sociedades, es decir, sociedades donde todos desarrollen el sentido de pertenencia en las que todos tengan los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades. Con esto se explica que la inclusión se trata de un modelo diseñado para alcanzar la mejora social donde cada uno de los miembros de la comunidad se comprometa a conseguir resultados inclusivos.

Al mismo tiempo, es fundamental profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los elementos que condicionan el currículo como son la organización, la planificación, y la coordinación entre todos los sectores implicados. Con ello se transformaría el clima escolar y redundaría en una mayor y mejor colaboración y participación de todos. Los fundamentos que contiene el término de inclusión son cimientos importantes para que este concepto sea adoptado cada vez más por el contexto internacional con la intención de aclarar, asumir, debatir y entender que todos los niños deben estar incluidos en la vida educativa y social, y no solo aquellos considerados con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

Por lo tanto, la inclusión no intenta integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo ciertamente excluido; su objetivo es promover mejoras en la escuela y en la



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

sociedad para no dejar a nadie fuera. Es decir, se centra en cómo construir un sistema que logre responder exitosamente a las necesidades.

Es significativo presentar a Peña (2014) quien oportunamente acota sobre la diversidad funcional en las aulas universitarias, al exponer:

Cada vez con mayor frecuencia nos encontramos a estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. En estos casos, el educador debe asumir el reto de planificar y diseñar estrategias que den respuesta sobre qué y cómo enseñar con el fin de lograr su inclusión junto al resto de estudiantes. En este artículo presentamos la experiencia de una estudiante ciega en el aula de educación artística. La imagen es nuestro lenguaje y pretendemos deshacer esa aparente contradicción entre imagen e invidencia para poder entender que es posible la creación artística y visual en las personas ciegas. La experiencia nos remite a ese universo de representaciones internas del invidente que le hace capaz de generar otras nuevas imágenes. Lo visual se convierte así en un lenguaje con el que establecer puentes de comunicación entre los que ven y los que no (p. 9).

Al respecto, se pretende que el docente universitario pueda integrar e incluir estudiantes con diversidad funcional, para ello hade utilizar todas las herramientas necesarias y las estrategias, que le permitan la fluidez del aprendizaje de las personas con la limitación para el aprendizaje, como así lo hiciere quien carece de este estado condicional.

2.5 El Currículo Universitario

Los vertiginosos cambios culturales, sociales, políticos, tecnológicos que están impactando a la sociedad han venido generando realidades complejas, cambiantes y dinámicas que afectan a las instituciones educativas, en especial a las universidades. En la mayoría de los casos, las universidades se ubican bajo una lógica que responde a las exigencias del mercado y a los diseños de estos tiempos globalizados.

Esa racionalidad es la que ha llevado al desarrollo de la ciencia objetiva, a la imposición de leyes universales proclamadoras de un método unívoco, donde predomina lo calculable y la exactitud; es decir, la razón técnico instrumental. Es así como desde ese paradigma positivista se ha sometido tanto al hombre como a la naturaleza, convirtiéndolo en muchos casos en un objeto pasivo, distante, desesperanzado con una subjetividad disciplinada y normada. Desde esta perspectiva simplificadora de la realidad se privilegian los binomios como opuestos antagónicos: objeto-sujeto, cambio-estabilidad, naturaleza -sociedad, entre otros.

Estos planteamientos están íntimamente asociados a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en nuestras universidades. En este sentido, varios autores coinciden en afirmar que las diferentes concepciones predominantes en los currículos universitarios involucran diversas perspectivas epistemológicas e ideológicas, estrechamente vinculadas con la lógica hegemónica y sus mecanismos de control social dominantes en el espacio educativo (Follari, 1996; Lanz, 1997; Pérez, 2000). De allí que mucho se expone en las Instituciones de Educación Superior como contenido de conocimiento y el singular lenguaje con el que se



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

define, no responde a la elección de cada uno, sino que obedece a lo establecido como legítimo por la comunidad científica.

Sobre la base de este esquema se afirma que en la universidad se ha instalado, mantenido y reproducido un modelo de formación caracterizado por una acentuada orientación profesionalizante, cuyo propósito se dirige hacia la formación de profesionales, eficaces, capacitados para la elaboración, aplicación y dominio de técnicas y procedimientos alejados de toda subjetividad creativa. Esta postura obedece a que el conocimiento es asumido desde lo homogéneo, lo analógico, lo unívoco, orientado hacia la universalización de las leyes como realidad inobjetable.

Se encuentra, entonces, como lo señala Gil (2012) frente a una institución que “prefigura, uniformiza, moldea y controla a los principales protagonistas del hecho educativo, despojándolos de su bagaje cultural y de su sentido creativo, simbólico, volitivo y afectivo” (p.17). Por ello, la normatividad y el reduccionismo vienen a ser el refugio que coadyuvan a esas prácticas instrumentales que impregnan y prevalecen en el discurso de los ambientes académicos.

Ese discurso economicista-positivista supedita al proceso educativo universitario a nociones de eficiencia, efectividad, productividad, competitividad, orientando la práctica pedagógica, al dominio de cuestiones tales como: capacitar, instruir, transmitir; objetivos curriculares en términos de conductas observables y medibles; competencias preestablecidas dirigidas a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella, a demostrar capacidades evaluativas en términos de desempeño. En este contexto Díaz y Rodríguez (2016) argumenta que “las prédicas curriculares que se imponen en los diferentes modelos provienen de variados referentes teóricos tales como: educación basada en competencias, currículo flexible, planeación curricular estratégica, análisis institucional, calidad total, entre otros” (p. 55). Visiones que, en la mayoría de los casos, priorizan las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano altamente competente y competitivo.

2.6 El Currículo Universitario ante la Diversidad Funcional

Una de las herramientas fundamentales de las que la universidad dispone para atender las características individuales y diversas de sus estudiantes es la planificación de la enseñanza. Para Escudero (1992) la elaboración de estos documentos debería ser considerada “como algo más que un puro proceso administrativo, debiendo llevar incorporado el reconocimiento explícito y el compromiso con un nuevo estilo de promover el cambio en educación: participación, negociación, autonomía e implicación de la comunidad social y del profesorado” (p. 37). En definitiva, estos documentos de gestión del centro tendrían que responder a la expresión y a la exigencia de un trasfondo político, social, cultural y económico que diera respuesta a la diversidad lingüística, cultural y personal de cada estudiante en particular como caracteriza a una sociedad democrática.

Desde este planteamiento cabe hablar de un currículo abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de nuestro estudiantado. Una comunidad de personas no presionadas sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia misión educativa. Personas



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

entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el currículo hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los estudiantes y sus entornos socioculturales. Sin olvidar, asimismo, las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y de nuestra historia democrática.

Esta perspectiva promueve un nuevo modelo de escuela en donde profesores, estudiantes, padres y otras entidades sociales trazan su propia trayectoria como comunidad escolar. Entrar en este proceso de debate es lo realmente enriquecedor para el centro. De no ser así, la elaboración de los distintos niveles de concreción del currículo puede convertirse en un mero trámite administrativo, como consecuencia el proyecto de centro elaborado no daría cuenta explícita de su existencia; no tendría el valor ni la fuerza para transformar la práctica cotidiana del mismo. Además, no respondería a una reflexión y valoración compartida de la realidad de su entorno.

El concepto de necesidades educativas especiales en el marco de la escuela comprensiva centra su atención en las necesidades necesarias para proporcionar al estudiante su proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva la responsabilidad de la escuela es decisiva, pues tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza.

Consecuentemente, el currículo constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas del estudiantado que acude a la escuela. Un currículo que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto para proporcionar a todo el estudiantado igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio estudiante a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad que permite la adecuación y la adaptación del currículo a las necesidades educativas que presenta cada estudiante. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse.

3. Métodos y materiales

3.1 Enfoque

La investigación se basó en el enfoque cualitativo. Al referirse a este tipo de investigación cualitativa, Cook y Reichardt (2009) indican que su centro de interés está en “comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo” (p. 29). Así, la investigación, lejos de pretender generalizar, buscó percibir y aprehender la realidad desde el sentir y pensar de los actores sociales protagonistas del fenómeno estudiado.

3.2 Alcance

La investigación tuvo un alcance descriptivo debido a que se realizó una descripción verbal o explicación del fenómeno estudiado, su esencia, naturaleza, del comportamiento. Desde



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

tal perspectiva se puede decir que, a partir de los estudios sociales, no solamente son para comprender los elementos que caracterizan y configuran el fenómeno objeto de estudio, sino. Además, permitió construir una aproximación teórica en la cual están expresados los haceres, saberes y sentires de su legado etnográfico. De acuerdo con Álvarez-García (2005) este alcance permite:

reunir los resultados de la observación en una exposición de los rasgos del fenómeno que se estudia, de acuerdo con criterios que le den coherencia y orden a la presentación de los datos, a fin de llegar a la formulación de hipótesis. En el nivel descriptivo no se plantean hipótesis, la finalidad de la etapa descriptiva es la de generalizar a fin de llegar a la formulación de hipótesis (p. 95).

De lo anterior se desprende que los estudios fenomenológicos contemplan mucho más que una descripción, así como también incluyen la comprensión e interpretación de fenómenos hasta llegar a teorizaciones sobre los mismos. Por lo tanto, en atención a este razonamiento, el estudio no solamente comprende la descripción de los valores, creencias y costumbres que forman parte de los docentes; sino que además pueda interpretar y comprender la visión de la realidad del estudiante con discapacidad en su proceso de interacción con el entorno universitario.

3.3 Método

En cuanto al método se adopta el fenomenológico y hermenéutico de Ricoeur que permitió realizar la interpretación de los significados que le otorgaron los actores sociales a la realidad inmersa en el desarrollo del fenómeno objeto de estudio en el proceso de la investigación. De manera que en la medida que emergen las circunstancias que vinculan los elementos del actuar gerencial con el entorno de los estudiantes universitarios, la diversidad funcional se va mostrando reflexiva. Los autores definen al método de la fenomenología como un vasto proyecto que no se restringe a una obra o a un grupo de obras precisas; es, en efecto, menos una doctrina que un método capaz de encarnaciones múltiples y del cual Husserl ha desarrollado solo un pequeño número de posibilidades (Ricoeur, 1991, p. 11).

3.4 Población y muestra

La investigación partió de la idea de realizar un estudio con estudiantes con discapacidad en el entorno universitario los cuales fueron denominados actores sociales y a través de ellos se llegó a la génesis de su proceso de interacción, en relación con estos informantes clave Taylor (1986) sostiene que “los informantes son los que apadrinan al investigador en el escenario y son fuente primaria de la información” (p. 61). Por lo tanto, los informantes clave son casi figura memorable que constituyen ejemplos notables en relación con ellos. Según Martínez (2008) en el uso de los estudios cualitativos requiere que el investigador “se identifique con precisión cuál es la población que permita identificar describir e interpretar detalladamente situaciones de los contextos a ser estudiados” (p. 85).

En este sentido, los actores sociales de este estudio fueron, dos (2) personal directivo administrativo, dos (2) estudiantes, y un (1) docente de cátedra, cuyas características son las siguientes: el personal administrativo conformado por la Decano y el Sub-Decano, son personal directivo que pertenecen a la Universidad, experiencia de 12 años la primera y 5



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

años la segunda, así como son estudiantes universitarios que poseen alguna diversidad, y el docente, compañero de trabajo quien representa el gremio en Consejo Universitario con experiencia de 18 años en la universidad. Los criterios utilizados para la selección de los actores sociales y los encuentros con los mismos se conformaron de acuerdo con la disponibilidad de estos, así como la presencia de las características antes señaladas. También participaron como informantes previos los docentes de quienes es importante conocer sus experiencias pedagógicas en la interacción con los estudiantes con discapacidad, saber qué recursos y estrategias utiliza para lograr el fin pedagógico y cumplir con los objetivos educativos. Además, determinar cuáles son sus necesidades y sentimientos acerca de la enseñanza de este grupo de estudiantes.

Actor social	Cargo	Profesión	Sexo	Años
A	Personal directivo	Administrativo	F	37
A2	Personal directivo	Administrativo	M	29
B	Estudiante con diversidad	Semestre	M	19
B2	Estudiante con diversidad	Semestre	M	22
C	Profesor de la universidad	Docente	M	41

Cuadro 1. Actores sociales del estudio

3.5 Técnicas e instrumentos de investigación

Se utilizó como estrategias para la recolección de la información proveniente de los actores sociales la técnica de la entrevista en profundidad. Según Benney esta es una herramienta que posibilita entrar en el mundo de los sujetos a través de relatos, del modo en que ellos ven y experimentan su realidad y como lo proyectan en sus acciones. Este viene a representar un recurso valioso en donde el objeto de estudio está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y normas del entrevistado (Benney, 1970).

La entrevista se organizó de acuerdo con los temas centrales de la investigación y se aplicará cuidadosamente para lograr obtener los relatos claros de los actores sociales y su experiencia relacionada a la realidad emergente del proceso de interacción del estudiante con diversidad en el entorno universitario.

3.6 Fiabilidad de los instrumentos

La fiabilidad de esta investigación se detecta por la misma intencionalidad relacionada con interpretar la realidad del estudiante con discapacidad en su proceso de interacción con el entorno universitario, lo cual se asume en la no replicabilidad. Esto sustentado en los argumentos de Goetz y LeCompte (2008) que en un escenario natural resulta particularmente susceptible las dificultades de replicación “la generación, perfeccionamiento y validación de constructos y postulados puede no exigir la replicación de las situaciones. Por lo demás, puesto que el comportamiento humano no es nunca estático, ningún estudio (...), puede ser replicado con exactitud” (p. 215). Así, para que la información transcrita cumpliera con efectos de fiabilidad se presentaron a los actores sociales el material en la entrevista para que ellos dijeran si realmente eso era lo que describía a cada una de las situaciones sobre la cual se traza la entrevista. En cuanto a la observación comprensiva se presentó el protocolo a cada actor para que este verificase si el relato hermenéutico allí expuesto se corresponde con la realidad.



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

3.7 Técnicas de procesamiento de datos

Para el procesamiento de los datos se utilizó la técnica de la categorización que consiste en la interpretación de la información, y sirve para desarrollar la teoría, al mismo tiempo constituye la base para la decir sobre qué datos adicionales se deben recoger. Por lo tanto, el proceso lineal de primero recoger la información y después interpretarlos se abandona a favor de procedimientos entremezclado. Con la interpretación en el abordaje temático se persiguieron dos metas puntuales: una de ellas trata sobre la relación, descubrimiento o contextualización de afirmaciones que lleva normalmente a un aumento del texto original; y, la otra meta permitió reducir el texto original por segmentos (codificación del material con el propósito de categorizar) asumiendo los elementos que mayormente llaman la atención al interés del investigador. A efectos de este estudio, una vez transcrito el material resultante de las entrevistas y presentado a los actores sociales para que verificasen si lo que allí se expresen se corresponde con lo que ellos querían decir, se procedió a leer y simultáneamente escuchar el contenido con el objeto de rememorar el momento, tomando nota de las categorías emergentes en torno a la intencionalidad de este estudio, así como de aquellos elementos que definen a la categoría y las cuáles constituyeron a posteriori las subcategorías o dimensiones de cada una de ellas.

Con el fin de facilitar el proceso de categorización se identificaron las áreas temáticas alrededor a las cuales giran las categorías. Todo esto en un proceso hermenéutico que permitirá ir y venir, preguntándole a los datos con base en las inquietudes que orientan este estudio. Finalmente, el desarrollo de la teoría implicó la formulación de categorías o conceptos y sus interconexiones en una estructura de alto nivel conceptual para así construir un corpus teórico de reflexión sobre la visión de la realidad del estudiante con diversidad funcional en su proceso de interacción con el entorno universitario.

Finalmente, luego de agrupar, codificar, identificar, clasificar las categorías se procedió a elaborar una síntesis comprensiva con miras a construir la aproximación teórica reduciendo la información de los actores sociales para transformarlos en un conjunto de conocimientos que permitan comprender los sucesos y fenómenos que respondan a las intencionalidades de la investigación, y aportar de esta forma una explicación, solución de forma innovadora a la problemática existente.

3.8 Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó la interpretación hermenéutica, debido a que esta técnica ofreció una articulación y comprensión adecuada de una realidad educativa que construye su significado y sentido a partir del lenguaje intersubjetivo, que se inicia en la concepción que cada actor social tiene del proceso de interacción en el entorno universitario, pero que luego será compartido y consensuado en las relaciones que se establezcan entre sí a partir de la cotidianidad.

Así, con la intención de interpretar diversas posturas, se observa que cada uno de los niveles interpretativos se encuentren fundamentados teóricamente, para efectos del proceso de categorización abierta, axial y selectiva, presentando seguidamente la triangulación como el evento que facilita la confrontación de las diversas versiones dadas por los actores sociales durante los cuatro encuentros previamente concertados en cada localidad, lo cual fundamenta el nivel de confianza investigativa, tal como lo señala la siguiente Figura 1 que



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

tiene que ver con el ciclo hermenéutico, hace referencia a la comprensión, la explicación y finalmente la interpretación.



Figura 1. Ciclo Hermenéutico. Fuente: (Martínez, 2008)

4. Resultados

A partir del análisis de los datos, emergieron cinco categorías con sus respectivas subcategorías: (1) programa generándose la subcategoría: planificación (2) inclusión, generándose la subcategoría: no discriminación. (3) unidad curricular generándose las subcategorías: gestión del conocimiento, transferencia del conocimiento (4) estrategias generándose las subcategorías: voluntad, políticas institucionales y decisión. (5) capacitación con las subcategorías de concientización y humanización. Además, se presenta un gráfico que muestra las categorías emergentes y seguidamente se realizó un esbozo de estas categorías:



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

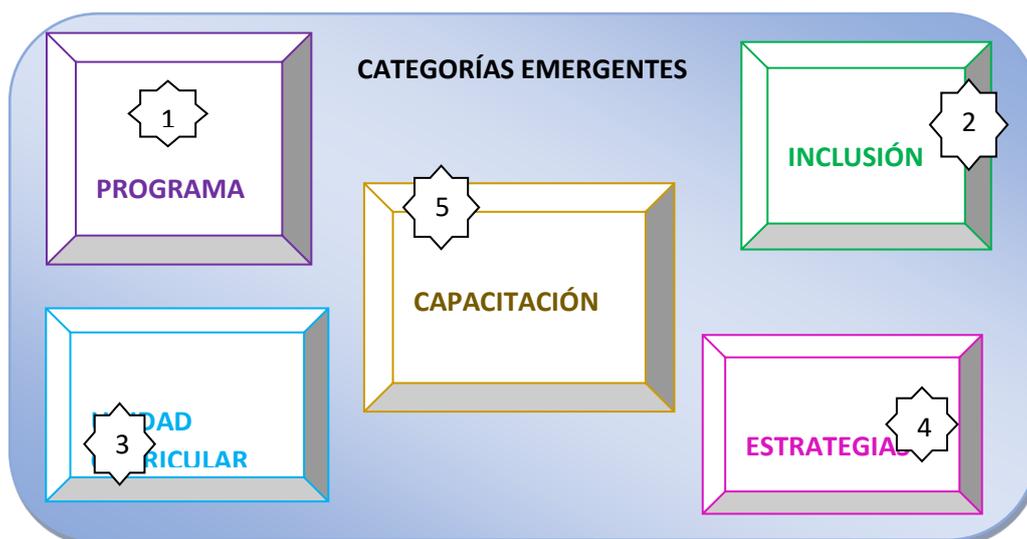


Figura 2. Categorías emergentes.

Así mismo en el cuadro 2 se presenta la estructura categorial obtenida a partir de las entrevistas en profundidad de cada uno de los informantes:

N	DIMENSIÓN	CÓDIGOS	CITAS RELEVANTES
1	Gerencial en el entorno universitario con estudiantes de diversidad funcional.	Programas A1-B1-C1	Participación y procedimientos que garanticen el acceso y permanencia a programas [A1] No están los programas definidos [A1] programa que fortalezca [B1] posibilidad de repetir una asignatura como refuerzo. [C1]
2	Gestión de conocimientos con estudiantes de diversidad funcional	Inclusión A1-B1-C1	Creo en el derecho de inclusión porque cada diversidad debe atenderse de manera individual. [C1] Creo en el derecho de inclusión porque cada diversidad debe atenderse de manera individual [B1] No debe haber discriminación [A1]
3	Aprendizaje para los estudiantes con de diversidad funcional	Unidad Curricular A1-B1-C1	Pero podemos apresurar las cosas si existieran proyectos para dar las clases de manera un poco más didáctica, nos transfieren el conocimiento que ellos tienen, sin pedagogía[C1] Pero podemos apresurar las cosas si existieran proyectos para dar las clases de manera un poco más didáctica, nos transfieren el conocimiento que ellos tienen, sin pedagogía. [B1] Deben dar respuesta a una gestión en la cual radica el nivel académico o de rendimiento para el aprendizaje. [A1]



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

4	Gestionar el proceso gerencial en el entorno universitario de los estudiantes con diversidad funcional	Estrategias A1-B1-C1	Allí tienen para aplicar estrategias, de aprendizaje, ponen a los estudiantes con diversidad funcional, a explicar lo aprendido. [C1] Allí tienen para aplicar estrategias, de aprendizaje, ponen a los estudiantes con diversidad funcional, a explicar lo aprendido. [B1] Que los docentes implementen estrategias pedagógicas tanto por convicción personal, como por directrices de la universidad. [A1]
5	Gestión académica de aprendizaje consolide una formación de calidad en estudiantes con diversidad funcional	Capacitación A1-B1-C1	Que el adiestramiento de los estudiantes que tenemos dificultad de movilidad, aun de aprendizaje logremos avanzar eso sería capacitación. [C1] Nuestra universidad es una empresa que su finalidad es capacitar personas para que puedan defenderse en la vida con el aprendizaje. [B1] Que los docentes conozcan de materiales especializados. [A1]

Cuadro 3. Estructura categorial Informantes. Dimensiones y códigos A1=Personal Directivo Administrativo B1=Estudiantes con diversidad C1=Docente Universitario, entrevistado. Los números del 1 al 3 indican el orden de participación

Finalmente, una vez que se procedió con la generación de categorías de información (codificación abierta), se seleccionó las categorías y se posicionaron dentro de un modelo teórico (código axial), para posteriormente presentar la interpretación de los hallazgos, que emergieron de los actores sociales de la investigación. De este modo se identificaron las categorías siguientes:

4.1 Categoría: Programa

En relación con la categoría referida al Programa, es preciso mencionar, lo que aguarda la Organización de las Naciones Unidas (1982) de acción mundial para las personas con discapacidad, siendo el mismo considerado como una estrategia global a los fines de consolidar su prevención, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades. Dicho de este modo se busca la plena participación de todas personas en la vida social y el desarrollo nacional, que tengan una diversidad funcional. En el programa también se subraya la necesidad de abordar la diversidad desde una perspectiva de derechos humanos.

Con base en ello, en el mundo entero, se evidencian cambios en todos los contextos, siendo el educativo uno de los más resaltantes puesto que las personas con discapacidad o diversidad funcional estuvieron excluidas de esta área por mucho tiempo, en especial, del subsistema de educación universitaria. Esto debido a que el enfoque de inserción evaluaba más las debilidades que las capacidades presentes en este grupo de personas; impidiendo la posibilidad de inserción, prosecución y culminación de algunas carreras universitarias. Esta categoría incorpora su respectiva subcategoría planificación.

4.2 Categoría: Inclusión

En cuanto a esta categoría se generó la subcategoría: no discriminación. En tal sentido, Booth señala que la inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, educación o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión



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

(Booth, 1996). Implicará, así también lo refiere Ainscow (1999) “la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo” (p. 25). Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión. Desde la perspectiva participativa, en la academia no se debe discriminar por ninguna condición, sobre todo, por ser un derecho humano, establecido en todas las naciones del mundo, la inclusión permite el desenvolvimiento de la personalidad, así mismo los seres humanos unificamos sentimientos, conocimiento, independientemente de la raza, sexo, condición social edad, que tengan las personas.

4.3 Categoría: Unidad curricular

Otra categoría sustancial que emanó de los actores sociales en sus versiones fue la unidad curricular, pues, al estar implementada de forma eficiente en cada uno de los procesos neurálgicos que determinan el desenvolvimiento eficaz de la misma y para lograr las metas pautadas, se debe incorporar programas sustentables que se inserten en la sociedad un binomio sociedad-empresa (instituciones universitarias públicas y privadas) en las cuales están inmersas. Esta unidad curricular, lleva consigo las subcategorías gestión del conocimiento, transferencia del conocimiento.

4.4 Categoría: Estrategias

Al respecto, se visualizó una categoría que refiere de una manera particular con el nivel de educación y el proceso gerencial, se trata de las estrategias; estas deben ser aplicadas en todo momento por el docente en el manto educativo, se está en el deber de reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, acomodando tanto estilos como velocidad en el aprendizaje y asegurar la educación a todos los alumnos a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones con la comunidad”. Así también lo apuntaló la Declaración de Salamanca (UNESCO) 1994. Con referencia a lo que sugiere este enfoque debemos dirigir las áreas específicas como el currículo, la organización de la escuela, los recursos, la comunidad y las estrategias de enseñanza. De esta categoría se generaron las subcategorías: voluntad, políticas institucionales y decisión.

4.5 Categoría: Capacitación

Guarda semblanza con los estándares académicos, en tal sentido se menciona a García-Hoz (1981) quien afirma que:

En el ámbito de la educación, toda actividad educativa auténtica ha de centrarse en el desenvolvimiento armónico de la personalidad. El fin de la actividad educativa no radica en el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad o en la educación de una capacitación técnica, sino en impulsar el proceso de personalización, mediante el cual el hombre pone en acto potencialidades personales (p. 10).

Es por lo que, la capacitación del personal que labora en la institución universitaria debe estar constantemente adquiriendo competencias necesarias para la inserción e integración adecuada a los estudiantes con diversidad funcional. Al respecto Ruiz vinculada la capacitación a la gerencia en el sector educativo universitario, está referida lógicamente a la sabia administración de todos los recursos, entre ellos físicos, financieros, humanos y



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

tecnológicos en posesión de la institución, útiles y necesarios para alcanzar los fines establecidos por la organización para dar cumplimiento a su misión y visión en el marco de sus valores institucionales (Ruiz, 2002).

Debido a ello, el gerente de manera estratégica debe ocuparse de la gestión la cual consiste en planificar, organizar, dirigir y controlar la praxis de todos los trabajadores, así como generar la motivación necesaria para lograr los objetivos en un clima laboral satisfactorio. En el sentido estricto de la palabra, el gobierno académico liderado por un gerente innovador y transformador debe contar con gerentes de *staff* intermedio llámense en este caso, decanos, directores, jefes de departamento, e incluso docentes, con pensamiento transformador, que propicien la sinergia y el equilibrio emocional en todos los estratos de trabajadores, es decir, personal docente, administrativo y de servicio, así como el equipo de consultores y asesores externos que trabajan en la promoción de la imagen institucional, brindando las herramientas y estrategias necesarias para lograr objetivos de visión tanto interna como externa para poder entrar al mundo de la galaxia transmoderna.

5. Conclusiones

Esta experiencia nos orienta a considerar que la diversidad en el aula universitaria supone un trabajo integral de constante colaboración que involucra a todos los miembros de la comunidad académica, entre los cuales se encuentran estudiantes, maestros y tutores. En tal circunstancia, se describió algunas cuestiones que reflexionan sobre la diversidad en el aula universitaria a partir de esta experiencia educativa. Así el esquema gerencial presenta un nivel de profundidad dentro de la académica, por cuanto ha de concebirse como la columna vertebral del proceso de aprendizaje, por lo que el acceso a realidades distantes genera nuevos valores cuando el escolar se enfrenta a saberes y sujetos a los cambios, adaptaciones a nuevas culturas. El propósito fundamental, desde la percepción reflexiva es la eficacia en la transmisión de conocimientos, en ello, se debe educar los estados afectivos que conocemos de aquellos quienes tienen limitaciones, que no es impedimento para continuar académicamente.

En tal sentido, al gerenciar la educación, se aprecia como un resultado que se obtendrá de una praxis potenciada desde el punto de vista de la cultura de los docentes que constituyen un cúmulo de conocimiento, hábitos, creencias, costumbres o capacidades. Trastocar el sueño de la educación en el nivel universitario refleja el sin fin de oportunidades laborales, en el plazo referente al término educativo, el cual abrirá las puertas al sustento personal y familiar. Dentro del pensamiento pedagógico, con tendencia hoy día hacia lo ecocognitivo es importante ofrecer programas de formación gerencial a los directivos de las organizaciones escolares, así como a los miembros de la comunidad. Esto con la finalidad de afianzar y consolidar acciones creativas para elevar los conocimientos en la búsqueda de indagar avances tecnológicos en materia de gerencia educativa que cumpla la función de captar mayor número de estudiantes con diversidad funcional para insertarlos al mundo ocupacional.

En esta sintonía, se siente el compromiso que tienen los docentes, así lo plasma la norma constitucional de Ecuador, la misma que sirve de engranaje cognitivo en el devenir del egresado y su potencial inserción laboral; contribuyendo a la configuración de la identidad profesional. De esta reflexión, la trascendencia de las experiencias para la intervención a



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

través de prácticas profesionales universitarias estriba en lo que mediante ellas se hace una transmisión sobre la profesión, en términos de un quehacer profesional, que irremediamente remite a interrogarse acerca de la razón de ser de la disciplina.

Además, se observó las prácticas que se caracterizan por el rechazo, la segregación y la exclusión de estudiantes con diversidad funcional, en una búsqueda constante propia y de sus familias por encontrar un espacio educativo donde sean reconocidos y aceptados. Finalmente, se identificaron como principales retos de la Universidad la falta de colaboración, comunicación y liderazgo de las autoridades, resaltando la necesidad de unificar las metas, considerando las voces de la planta docente y de los estudiantes con diversidad funcional.

Bibliografía

- Álvarez- García, I. (2005). *Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos*. México, D.F.: Limusa, S.A.
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Bateman, Th. y Snell, S. (2009). *Administración una ventaja competitiva*. Mc Graw Hill. México.
- Benney, M. (1970). *La Entrevista es la Herramienta de Excavar Favorita*. Bilbao: Mensajero.
- Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-9
- Chiavenato, I. (2006). *Gestión del talento humano*. 3ra. Edición. México: McGraw-Hill.
- Cook, T. D y Reichardt, Ch. S. (2009). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (5 Ed.). Madrid: Morata.
- Crosby, P. (1996) *Los principios absolutos del liderazgo*. México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. vº 24 enero-junio, <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- DSMV (2018). *Manual de Diagnósticos y Estadísticas de las Enfermedades Mentales*. <https://psicologia.isipedia.com/optativas/alteraciones-deldesarrollo/diversidad-funcional-intelectual>
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2),1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>
- Escudero, J.M. (1992). *La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela*. Seminario de Formación en Centros. CEP Sevilla.



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

- Freire, P. (1997) - Pedagogía de La Autonomía Saberes Necesarios para La Práctica Educativa
- Follari, R. (1996). El ocaso de la escuela. Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- García Hoz, V. (1981). La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales en la obra colectiva: La calidad de la educación. Madrid. C.S.I.C.
- Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87.
- García J (2003). Movimiento de Vida Independiente. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Gil, M. (2012). La Formación del Docente en el contexto de la enseñanza de la ciencia: Una Mirada desde el Pensamiento Complejo. Tesis Doctoral. UDO. Cumaná.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (2008). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Lanz R. (1997). Temas posmodernos. Critica de la razón formal. Caracas: Tropykos.
- Martínez, M. (2008). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Miner J (1978). El Proceso Administrativo. Teoría, Investigación y Práctica. Caracas: CECSA.
- Münch, L. (2006). Fundamentos de Administración. Casos y prácticas. México: Trillas.
- Muñoz, A. P. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Internacional Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*. Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas (1982). Programa de acción mundial para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas.
- Ortiz, J. (2000). La educación en los nuevos paradigmas. Cali, Colombia: Caleña.
- Palacios, A (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid Cinca.
- Peña, N. (2014), La diversidad en la enseñanza universitaria. Un reto por la creación visual desde la invidencia. Universidad de Valladolid. *Revista Pedagógica* Nro. 23-2014.
- Pérez Bueno, L. (2010). Modelo Social de la discapacidad. Madrid: Cinca.
- Pérez Gómez, A. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1991). Retórica poética hermenéutica. *Estudios de Filosofía*, 87- 97.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005). Administración. México: Pearson Educación.
- Ruiz, J (2002). Gerencia en el Aula. Yaracuy. Venezuela. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Experimental el Libertador.
- Taylor, S. (1986). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. México: Paidós.



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

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. España



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

Autores

VICTOR ZAPATA-ACHIG cursó estudios de pregrado en la Universidad Central del Ecuador donde obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la educación Mención Informática, posteriormente estudió en la Universidad Tecnológica Israel de donde obtuvo la Especialidad multimedia Educativa siguiendo la línea en educación continuo con sus estudios en la Universidad Tecnológica Israel donde obtuvo el título de Maestría Mención Sistemas informáticos en Educación. Nuevas tecnologías en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Administración de plataformas Moodle en la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA).

Actualmente se encuentra laborando como docente en la Universidad Central del Ecuador, facultad de filosofía y letras en la carrera Pedagogía de la Informática, así como también trabaja en la Institución Educativa Pomasqui de la ciudad de Quito, donde funge el cargo de docente del área técnica. Y profesor de la carrera de Pedagogía de filosofía de la informática, Al presente se encuentra culminando el Doctorado en Gerencia en la Universidad Yacambú de Venezuela.

MILAGRO YUSTIZ-RAMOS realizó estudios de Pregrado en la Universidad Fermín Toro: donde obtuvo el Título de Abogado; Estudió en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada donde obtuvo el título de Maestría en Ciencias Jurídicas y Militares; Obtuvo una Maestría en Derecho Constitucional y Derechos Fundamentales en la Caribbean International University; realizó sus Doctorado en Gerencia en Universidad Yacambu; y, sus estudios de Postdoctorado en Filosofía e Investigación en la Universidad Nacional Experimental Yaracuy (UNEY) y en Políticas Públicas y Educación (2021) en la Universidad Nacional Experimental Yaracuy (UNEY).

En cuanto a su experiencia laboral ha trabajado en Juzgado Cuarto de Parroquia San Diego, Libertador, Los Guayos y Naguanagua de la Circunscripción Judicial del Estado Carabobo, se ha desempeñado como asesor externo del Ministerio de la Defensa; asesor externo de la Fiscalía Militar 26 Barquisimeto estado Lara; asesor Metodológico como Tutor y Jurado de Pregrado y Postgrado Universidad Yacambu: y, Tutor Externo de la Escuela Nacional de Fiscales Caracas.

PAULINA MENESES-VÁSCONEZ Paulina del Rocío Meneses Vásconez; cursó estudios de pregrado en la Universidad Central del Ecuador donde obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la educación Mención Inglés, posteriormente estudio en la Universidad Politécnica de Ejército donde obtuvo el Diplomado en Enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua. (Teaching English as a Second Language.) Siguiendo la línea en educación continuo con sus estudios en la Universidad Tecnológica Israel donde obtuvo el título de Maestría Mención Gestión del Aprendizaje mediado por las TIC. Ha realizado diversos cursos de actualización como Seminario taller de las TIC en la Educación. Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Coaching para docentes del Instituto Tecnológico Superior Sucre. Taller de formación de instructores y práctica docente basada en competencias. Ha participado en la IV Jornadas Tecnológicas 2018-2019. Nuevas tecnologías en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Administración de plataformas Moodle en la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA).



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

Desarrollo del Pensamiento, habilidad lingüística y lógica matemática en la Universidad tecnológica equinoccial.

Actualmente se encuentra laborando como docente en la Universidad Indoamérica del Ecuador en el Departamento de Lengua Extranjera, así como también trabaja en la Institución Educativa Fiscal Sucre de la ciudad de Quito donde funge el cargo de Coordinadora del Área de lengua Extranjera. Al presente se encuentra culminando el doctorado en Gerencia en la Universidad Yacambú de Venezuela.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Métodos inclusivos para la capacidad lectora: caso de estudiantes con discapacidad intelectual moderada

*Inclusive methods for reading ability: case of students
with moderate intellectual disability*

Celinda Pisco-Sánchez

Universidad San Gregorio, Portoviejo, Ecuador

e.capisco@sangregorio.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4408-6550>

Lubis Zambrano-Montes

Universidad San Gregorio, Portoviejo, Ecuador

lczambrano@sangregorio.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1436-9031>

(Recibido: 07/12/2021; Aceptado: 20/02/2022; Versión final recibida: 15/11/2022)

Cita del artículo: Pisco-Sánchez, C. y Zambrano-Montes, L. (2023). Métodos inclusivos para la capacidad lectora: caso de estudiantes con discapacidad intelectual moderada. *Revista Cátedra*, 6(1), 136-152.

Resumen

El presente artículo trata sobre los métodos inclusivos como estrategias metodológicas y su alcance en el abordaje de la capacidad lectora de estudiantes con discapacidad intelectual moderada. El desconocimiento y poco dominio de temas inclusivos por parte de los docentes limitan la capacidad de respuesta ante las demandas individuales y diversas. La visión crítica de cuatro expertos en el tema nutrió la tarea investigativa y permitió confrontar el desarrollo de las prácticas reales con las pertinentes. Los objetivos bases permitieron describir las características de los métodos inclusivos y evaluar la capacidad lectora que desarrollan los estudiantes con discapacidad intelectual moderada; a través de una prueba de lectura se evidenció las fortalezas y debilidades en el área lingüística. Los métodos analítico y deductivo se evidenciaron en el estudio, constituyéndose en referentes válidos para la obtención de datos confiables. Los resultados relevantes obtenidos en la prueba permitieron concluir que, en un nivel promedio, la capacidad lectora del grupo estudiantil se encuentra en proceso de ser adquirida, siendo viable la incorporación de



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

iniciativas inclusivas orientadas a la mejora continua del desarrollo lector. La presentación de textos con imágenes es una opción válida puesto que facilita la comprensión e interpretación de los temas abordados.

Palabras clave

Aprendizaje, capacidad lectora, discapacidad, métodos inclusivos.

Abstract

This article deals with inclusive methods as methodological strategies and their scope in addressing the reading ability of students with moderate intellectual disabilities. The teachers' lack of knowledge and little mastery of inclusive topics limit their capacity to respond to individual and diverse demands. The critical vision of four experts on the subject nourished the research task and allowed confronting the development of real practices with the pertinent ones. The basic objectives made it possible to describe the characteristics of inclusive methods and to evaluate the reading ability developed by students with moderate intellectual disabilities; through a reading test, the strengths and weaknesses in the linguistic area were evidenced. The analytical and deductive methods were evidenced in the study, constituting valid references for obtaining reliable data. The relevant results obtained in the test allowed concluding that, at an average level, the reading ability of the student group is in the process of being acquired, being viable the incorporation of inclusive initiatives oriented to the continuous improvement of the reading development. The presentation of texts with images is a valid option since it facilitates the comprehension and interpretation of the topics addressed.

Keywords

Learning, reading, disability, inclusive methods, reading skills

1. Introducción

La educación inclusiva se convierte en la actualidad en un desafío para los entes reguladores de la política educativa, no solo a nivel nacional, sino también internacional. La institución inclusiva debe contemplar procesos reflexivos de análisis e identificación de las pautas negativas para la aplicación de mejoras en el desarrollo educativo, promoviendo así la participación dinámica de los actores claves del proceso. Conlleva la puesta en práctica de estrategias que permitan disminuir las barreras y armonizar los entornos para una efectiva asimilación de conocimientos en medio de necesidades especiales.

En efecto, una institución que se precie de ser inclusiva genera espacios donde se afiancen las relaciones educativas en equidad y se combate la exclusión, formando seres humanos no solo con alcances académicos sino con sólidos valores, capaces de forjar un devenir social más empático. En el proceso de cimentar bases firmes, cada eslabón de la cadena juega un rol preponderante, así lo cita la UNESCO (2020) en su estudio respecto a enseñanza inclusiva:

En Portugal, el Decreto Ley 54/6 de julio de 2018 exige que las escuelas cuenten con un equipo multidisciplinario, compuesto por un docente, un docente de educación especial, un psicólogo y tres miembros del consejo pedagógico, a fin de apoyar, asesorar y capacitar al personal docente en la aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas (Agencia Europea para



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

las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2020c), (p. 4-5).

En el estudio científico de Gallo y Naranjo (2021) denominado *Efectividad de la inclusión pedagógica de los estudiantes con discapacidad intelectual en las Unidades Educativas Fiscales del circuito 06-11 de la ciudad de Latacunga*, perteneciente al Ecuador, se establecen varios constructos, entre ellos:

La efectividad de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en las Unidades Educativas Fiscales de la ciudad de Latacunga muestra grandes ineficiencias desde el punto de vista pedagógico, didáctico y administrativo. Falta una metodología práctica de obligatorio cumplimiento en las Unidades Educativas Fiscales de la ciudad de Latacunga para que en las mismas se puedan aplicar correctamente las adaptaciones curriculares requeridas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual (p. 135).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales han constituido una población presente en el sistema educativo y, como tal, merecen la atención debida para que sus niveles de logro sean correctamente ponderados. La situación que enfrentaron los docentes, al atender diversidad de contextos en sus entornos laborables, les impulsó a ser recursivos. No obstante, es prioritaria una formación continua en materia inclusiva, para que la atención a la discapacidad intelectual y otras condiciones sea más efectiva.

En cuanto a la estructura y contenido del artículo, en la sección 2 se presentan los estudios relacionados con la investigación. En la sección 3, la revisión de diferentes fuentes bibliográficas y conceptos sobre métodos inclusivos y capacidad lectora. En la sección 4, se detalla la metodología utilizada para desarrollar esta investigación. En la sección 5, se muestran los resultados. En la sección 6, se establecen las conclusiones de acuerdo con los resultados obtenidos.

2. Estudios relacionados

La investigación efectuada por Viero-Iglesias et al. (2015) cita a Montero (2003) para sustentar el análisis respecto a estrategias aplicables a personas con discapacidad intelectual:

Una de las áreas susceptibles de apoyo es el área de la comunicación, que en las personas con discapacidad intelectual (DI) se ve limitada en cuanto a dificultades en la comprensión, adquisición y uso de los elementos morfosintácticos, en el desarrollo del lenguaje oral en todas sus dimensiones y en sus vertientes comprensiva y expresiva, etc., (p. 33).

La discapacidad intelectual moderada incide en problemas de lenguaje consecuentes al grado de la discapacidad que se afronta. El camino para recorrer, para apoyar significativamente a los estudiantes que padecen tal condición no es sencillo, pero se convierte en un gran desafío para el docente, puesto que aporta en el avance pedagógico y en el desarrollo social. La tarea no solo es competencia del docente, es un trabajo que involucra a los estamentos educativos especializados y a quienes dirigen el sistema educativo.

El objetivo de la investigación se enmarca en analizar la incidencia de los métodos inclusivos en la capacidad lectora de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada de tercero



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

de bachillerato de la Unidad Educativa Costa Azul. La misión es gestionar estrategias metacognitivas, control del aprendizaje, mejora de la comprensión lectora y del rendimiento académico de los estudiantes como parte fundamental de la estrategia pedagógica.

La constitución del Ecuador contempla una educación inclusiva, por lo cual faculta el ingreso de los estudiantes con capacidades diferentes en los diversos centros educativos del país; no obstante, surgen inconvenientes que deben ser salvados por los docentes, en medio de circunstancias de desconocimiento de métodos apropiados para promover el desarrollo escolar de todos. La estrategia clave es la adaptación curricular que, en el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada se sitúa en grado 1, abarcando la adecuación de los espacios o recursos materiales sin influir en modificaciones significativas en el currículo. En esta instancia es crucial el aporte de la comunidad educativa, así lo evidencia la investigación de Lara (2020) en su estudio en el Ecuador *Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*:

El área de literatura al ser una asignatura creativa y dinámica se presta para emplear diferentes metodologías innovadoras que sin duda serán de mucho beneficio para los estudiantes con (NEE). Una correcta elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares logrará el objetivo de inserción escolar, además de formar alumnos con las mismas capacidades y al mismo nivel que el resto de los estudiantes, para ello se necesita el apoyo del estado, las instituciones educativas, docentes y padres de familia que son los que deben otorgar las condiciones pertinentes para que la escolarización de estos alumnos sea llevada a cabo siguiendo los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación y la LOEI (p. 4).

El punto de partida para dar forma a las adaptaciones curriculares es la información relevante de cada caso como la valoración diagnóstica neuropsicológica. Con tales pautas se favorece la participación y el aprendizaje, optimizando el trabajo del docente. Los escenarios educativos inclusivos en el Ecuador al igual que otros entornos buscan centrar su atención en modalidades apropiadas de escolarización que garanticen educación de calidad. Esta conceptualización es consistente con lo aseverado por Alcaraz y Arnaiz, (2019) en su estudio *La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal*:

El engranaje del proceso de educación inclusiva, como se ha señalado, roza con la presencia de sistemas de escolarización no ordinarios para un tipo de alumnado como el de los estudiantes con NEE. Puede ser una buena oportunidad para conseguir una transformación del sistema educativo español hacia una inclusión efectiva. Es verdad que esta transformación requiere de procesos de cambio progresivo, acompañados de una política económica que invierta en dotación de recursos a los centros educativos y en formación del profesorado para dar una respuesta de calidad a todo el alumnado; pero es necesario que España avance hacia la materialización de una política de escolarización inclusiva en todos sus territorios para cumplir con los compromisos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (p. 317).



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

En España los centros educativos que acogen estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) programan la Adaptación Curricular Individual (ACI), misma que se recoge en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) que se aplica también en el Ecuador. El formato es responsabilidad de cada maestro o docente de asignatura, contando con el asesoramiento y orientación de los pedagogos de apoyo. Las actividades adaptadas pueden involucrar al grupo, para cumplir una verdadera inclusión. Pueden planificarse para que progresivamente sean desarrolladas de manera autónoma por el educando.

El reto educativo de atender dificultades del lenguaje activa la comunicación a través de patrones lingüísticos claros y coherentes, así lo sostiene Morán-Alvarado et al. (2017) en el artículo publicado en Ecuador *Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela*:

La etiología de las necesidades educativas especiales vinculadas al desarrollo del lenguaje se elabora desde un amplio espectro causal en los que se identifican causas sensoriales, neurológicas, psíquicas, la discapacidad intelectual, los trastornos del ritmo, fallas orgánicas, de maduración o de trastornos articulatorios funcionales, las cuales devinieron en necesidades educativas especiales que se asociaron a trastornos de diferentes tipos (p. 194).

Prestar atención al origen de las necesidades educativas presentes en el aula clarifica el panorama y permite al docente plantear alternativas metodológicas tendientes a levantar espacios de comunicación y estimulación de procesos cognitivos. La detección temprana de los trastornos del lenguaje permite una mediación oportuna, evitando que progresen otras patologías que agraven la condición, así también se promueve la intervención focalizada, asegurando el apoyo de los entes especializados.

Los sistemas educativos deben encaminar la inclusión de manera fundamentada, es decir, enfocando la política pública en el fortalecimiento de una educación de calidad. La eliminación de la exclusión y el acercamiento de conocimientos en un ambiente de equidad, es la meta de muchos estados, así lo sostienen Tobón y Cuesta (2020) en su investigación *Diseño universal de aprendizaje y currículo*:

...tanto en Colombia como en otros países de Latino América, centran su trabajo en el currículo y la didáctica, estableciendo como base el desarrollo de currículos flexibles que incluyan a todos los estudiantes y los cuales reduzcan las barreras de aprendizaje y proporcionen los apoyos necesarios para que todos tengan las mismas posibilidades de acceder a los conocimientos, tomando como base El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (p. 169).

Cada estado del mundo implementa sus propios modelos educativos en torno a su realidad; no obstante, es pertinente tomar como referentes válidos a países que han contribuido a una formación docente con respaldo y reconocimiento y por ende una alta educación.

Tal es el caso de Finlandia. Así lo confirman Alarcón y Benito (2019) en su investigación *El sistema educativo finlandés y el aprendizaje invisible*:

En Finlandia la figura del docente es reconocida como la clave de la calidad de la educación, la cual está muy valorada y es el motor principal del éxito de este país. Allí los profesores respetan y son respetados,



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

forman parte del proceso educativo y son los principales agentes que guían la educación, que no quiere decir que sean autoritarios. La educación inclusiva es de gran importancia ya que eso es garantía de que todos los niños y jóvenes, con o sin la detección de algún trastorno, discapacidad o dificultad, aprendan todos juntos en las escuelas y clases ordinarias, con todos los medios necesarios que atiendan esa dificultad que les produce ese lento aprendizaje. El sistema educativo de Finlandia no es menos en este aspecto, y tiene como principal función en su ideología integrar a los alumnos de Necesidades Educativas Especiales (NEE) con el resto (p. 167-168).

Finlandia mantiene una perspectiva de innovación continua, resaltando al docente como autoridad, cuya preparación le ubica en una postura de autonomía pedagógica, capaz de evidenciar de manera oportuna las necesidades generales y particulares de su aula.

3. Conceptos relacionados

3.1 Métodos inclusivos

La educación en un contexto inclusivo demanda de prácticas acordes a los requerimientos del escenario educativo. Así lo plantea Yépez (2017) en el que indica que:

Atender a la diversidad en los contextos educativos conlleva al planteamiento de nuevas metodologías y estrategias que permitan responder a las necesidades de la heterogeneidad de estudiantes en el aula, lo cual, constituye un desafío para la enseñanza, que debe superar sus procesos tradicionales selectivos y excluyentes, para convertirse en un verdadero espacio social con fines de desarrollo y transformación integral del ser humano (p. 132).

Bajo esta percepción teórica de la inclusión, se puede determinar que los métodos inclusivos se conceptualizan como estrategias pedagógicas que buscan la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, evidenciadas particularmente en grupos de alta vulnerabilidad. Los docentes deben promover ideales de inclusión y respeto a la diversidad y los métodos inclusivos deben ser innovadores y pertinentes al contexto y a la gestión educativa.

3.2 Características de los métodos inclusivos

Los métodos inclusivos buscan atender las necesidades pedagógicas de un grupo específico, para tal efecto Quevedo-Álava et al. (2020) en su estudio sobre la educación inclusiva y su aporte en la práctica docente, Portoviejo -Ecuador, plantean:

Es importante considerar que existen características que deben ser contempladas en los recintos escolares cuyo objetivo sean las prácticas pedagógicas inclusivas. En primera instancia: a) Garantizar que los alumnos aprendan en un clima de igualdad y justicia. b) Como segunda característica está el que en las prácticas educativas se incluyan a todos independientemente de su diversidad. c) Incentivar a los docentes para que las planificaciones sean adaptadas a las particularidades de los estudiantes. d) Se incentiva el aprendizaje colaborativo (p. 192).

Una política educativa de avanzada, demanda métodos transformadores que respondan a necesidades definidas de una población especial, potenciando sus habilidades y destrezas, respetando y salvaguardando su integridad.



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

3.3 Capacidad lectora

Según su estudio investigativo, Vivanco (2020) señala que la discapacidad intelectual está marcada por un CI entre 35-40 hasta 50-55. Destaca las siguientes particularidades de esta condición:

Las características de la DI moderada según los ámbitos del desarrollo. Cognitivo: dificultades en el aprendizaje de símbolos, en la interpretación de la información, en la atención, memoria y tiempo de latencia, al mismo tiempo poco interés en las actividades, pero con posibilidad de aprender secuencias y de un pensamiento concreto. Comunicación y lenguaje: lentitud en el desarrollo y adquisición de habilidades lingüísticas que afectan su lenguaje oral, comunicación y habla presentando alteraciones en la articulación y la fluidez del discurso. Autonomía: son autómatas al realizar actividades de la vida cotidiana y de su cuidado personal en cuanto a su comportamiento requieren un grado de apoyo pues pueden generar conductas disruptivas (p. 11).

El diseño del material a utilizar en el proceso educativo con los estudiantes con discapacidad intelectual moderada debe contemplar las características que identifican a esta condición. El enfoque debe ligar pensamiento y lenguaje, priorizando la aplicación de estrategias que gestionen un aprendizaje inclusivo, integral y cooperativo.

3.4 Evaluación de la capacidad lectora en estudiantes con discapacidad intelectual moderada

Los docentes deben analizar las condiciones de su población vulnerable y hacer uso de técnicas para su evaluación, así lo confirman Bastidas y Briones (2020):

Las herramientas que el docente va a utilizar tienen como requisito previo un análisis minucioso del estudiante, con el fin de descubrir sus destrezas y habilidades y de esta manera potenciarlas. Para la obtención de ese tipo de información, existen diversas pruebas: test de habilidades básicas, test de los estilos de aprendizajes, pruebas informales, y la más importante la "observación", directa e indirecta, siendo esta última de valor indispensable, ya que permite abarcar las situaciones que se dan en el contexto escolar de manera natural y real, brindando así información necesaria para el proceso evaluativo y a su vez adecuar el currículo según se requiera (p. 11).

Los estudiantes se convierten en protagonistas del proceso cognitivo, mientras que los docentes cumplen el rol de guías, entregando las herramientas adecuadas para la construcción de sólidos aprendizajes. Para reafirmar que exista una verdadera apropiación de saberes y desarrollo de habilidades y destrezas en tiempos específicos se evalúa la adquisición de competencias, se valoran problemas de aprendizaje y se sugieren pautas de apoyo, involucrando la participación de la familia. Los parámetros que se evalúen deben evidenciar los logros alcanzados por los discentes. Los entornos de aprendizaje deben ser accesibles para todos y deben generar confianza. El uso de estrategias adecuadas y el material a utilizar deben crear seguridad para un apropiado desempeño de los evaluados.

4. Métodos

El presente trabajo de investigación considera un enfoque cualicuantitativo no experimental y de tipo descriptivo. La recopilación de datos a través de un cuestionario



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

dirigido a un grupo de especialistas evidencia el enfoque cuantitativo, mientras que la observación y la mirada crítica de la realidad que viven los estudiantes del nivel de bachillerato con condiciones intelectuales limitadas, marcan el tópicu cualitativo. Esta orientación posibilitó la expansión de la información, la medición y descripción de las variables y el abordaje del objeto de indagación. Los criterios obtenidos a través de la aplicación de entrevistas a cuatro expertos en métodos inclusivos para la capacidad lectora de estudiantes con discapacidad intelectual moderada, permitió contrastar la base científica de las diversas fuentes bibliográficas con la experticia de los entendidos en la materia.

El análisis investigativo se realizó en la Unidad Educativa Fiscal "Costa Azul" ubicada en el cantón Manta, provincia de Manabí, república del Ecuador. La población estudiada la integran 12 estudiantes con discapacidad intelectual moderada. El segmento específico analizado no excedió la base poblacional establecida, por lo cual, no fue necesario utilizar una muestra probabilística. La información profesional de los especialistas indagados permitió valorar el manejo de las prácticas pedagógicas inclusivas que se llevan adelante en el entorno áulico. Como instrumento de medición del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercero de bachillerato, cuyas edades oscilan entre 16 y 18 años, se utilizó una prueba de lectura diseñada de manera muy didáctica, acogiendo las sugerencias de los expertos, respecto a la asociación de imágenes con un texto interesante, misma que permitió evidenciar los niveles del desarrollo lector considerando criterios de precisión, velocidad, comprensión y motivación.

La selección y aprobación de las herramientas para la obtención de información y datos, contó con la visión y criticidad de 2 profesionales que participan significativamente en tópicos investigativos. La experticia y el alto conocimiento en metodologías y técnicas científicas les faculta a direccionar de la mejor manera los diversos instrumentos de consolidación de información. Los métodos analítico y deductivo se evidenciaron en el estudio, constituyéndose en referentes válidos para la obtención de resultados confiables y precisos, los cuales fueron procesados a través de cuadros de análisis acordes a la realidad de la tarea investigativa.

5. Resultados y discusión

Educar es un proceso que involucra compromiso y decisión. No obstante, la investigación reconfirmó que las acciones aplicables para una gestión positiva no son exclusivas de un actor específico, derivan en la convergencia de aportes desde las diversas instancias; el andamiaje que se erige parte de la suma de ideas y criterios profesionales reflejados en la cristalización de objetivos emanados de una clara visión.

Se evidencia que el grupo estudiantil analizado requiere fortalecer el desarrollo de la capacidad lectora, mediante prácticas educativas que materialicen procesos formativos de interacción dialógica, orientados al aprendizaje significativo. El diagnóstico inicial que se levantó de cada caso marcó la ruta a seguir en el manejo pedagógico de la discapacidad. La aplicación de la prueba de lectura permitió entender las necesidades de la población estudiantil de análisis.

La institución educativa base del estudio, maneja parcialmente, propuestas inclusivas que coadyuvan en la tarea de educar a los más vulnerables. La investigación buscó clarificar el panorama de acción que se lleva adelante; precisamente por los antecedentes de la problemática planteada se tornó fundamental analizar la incidencia de los métodos inclusivos en la capacidad lectora de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada.



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

La entrevista a expertos nacionales e internacionales, desarrollada a través de plataformas digitales, contempló 5 interrogantes acordes al tema investigado, siendo considerados los 3 cuestionamientos más relevantes, destacándose que:

Los métodos pedagógicos inclusivos se definen como estrategias metodológicas que orientan la tarea educativa en un entorno de diversidad, respetando las singulares e individuales maneras de percibir el aprendizaje de cada estudiante. Estas particularidades, pueden derivarse de una especial condición neurológica o pueden provenir de la exclusión causada por diferentes factores sociales. Las instituciones educativas deben trabajar colaborativamente para crear verdaderas oportunidades, que aporten en el desarrollo integral de los más vulnerables. Estas premisas se ajustan con lo planteado por Cornejo (2017) manifiesta que:

La atención a la diversidad se entiende a nivel general como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Constituye, por tanto, un principio fundamental que debe regir a todos los niveles educativos, asegurando la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes ante la educación y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar y el consecuente riesgo de abandono del sistema educativo (p. 78).

Pregunta	E1	E2	E3	E4
1. ¿Cuál es su opinión sobre los métodos pedagógicos inclusivos?	Los métodos pedagógicos inclusivos tienen carácter socioecológico, contextual y neurocientífico. Buscan mejorar el aprendizaje.	Los métodos pedagógicos inclusivos resultan pertinentes para atender la neurodiversidad. Las neuroadaptaciones colaboran para que los métodos de enseñanza respeten el procesamiento individual.	Los métodos de inclusión varían en su esencia. Se abordan según la manera en que el colegio encamine la cultura inclusiva, propiciando apoyo y compromiso.	La educación inclusiva atiende las necesidades de aprendizajes de los niños, jóvenes y adultos vulnerables.

Cuadro 1. Entrevista a expertos sobre métodos pedagógicos inclusivos

Los criterios emitidos y que figuran en el cuadro 1 son congruentes con la propuesta de educación inclusiva que está contemplada en las leyes del Estado ecuatoriano, para la atención a la diversidad en función de las necesidades educativas especiales que presenta cada estudiante y que responda a las iniciativas de calidad de la institución educativa.

El sistema educativo en el Ecuador se basa en principios de solidaridad y atención a las diferencias, no obstante, la acción debe superar a la retórica, la finalidad es fortalecer las bases estructurales de la educación, para una verdadera justicia social, no solo se trata de emitir lineamientos. Los entes reguladores del sistema educativo tienen la competencia de proveer los medios y materiales necesarios para la atención integral de los estudiantes con



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

necesidades educativas especiales, a través de una intervención oportuna y un seguimiento a lo largo de su vida escolar.

La inclusión está ligada a los derechos humanos, a la igualdad de oportunidades, a los valores de respeto, tolerancia y equidad, obviando la exclusión y la marginación. La eliminación de barreras incide en nuevas posturas sociales, enmarcando una gestión de enseñanza integral y de cooperación. Los métodos inclusivos no son estáticos, deben ser flexibles a cada situación particular. Las diferentes áreas del currículo requieren ser adaptadas para acercar los contenidos a los estudiantes que por diversas circunstancias presentan marcadas dificultades para la comprensión de argumentos en relación con sus compañeros.

Otro de los criterios expuestos por los expertos entrevistados evidencia la importancia de la motivación y la implementación del aprendizaje desde la perspectiva sensorial, reafirmando así, la comprensión a través de estrategias lúdicas, novedosas y motivadoras que cautiven la atención y el interés de los estudiantes. El trabajo con educandos con discapacidad intelectual moderada debe partir desde la activación de la conciencia fonológica y fonémica, mediante la asociación de sonidos y su correspondencia con grafemas, potenciando la capacidad lectora y favoreciendo la participación a través de acciones variadas y oportunas. Las alternativas metodológicas que se planteen deben involucrar a todos, evitando la discriminación y la exclusión. Una adecuada interacción, dependerá inclusive de una correcta ubicación de cada individuo en el espacio áulico. Con la labor conjunta se edifican entornos escolares de éxito. Tales aseveraciones son consecuentes con lo expuesto por Ocampo (2016), en su libro *¿Cómo fomentar la lectura en niños y jóvenes con discapacidad?: desafíos desde la educación inclusiva y la neurodidáctica:*

En el caso de los estudiantes en situación de discapacidad, la competencia lectora se desarrolla a través de interacciones propias de la vida cotidiana, que permitan a cada niño, niña y joven construir significados contextualizados a partir de lo que hablan, leen y comprenden. De modo que, los principios de animación a la lectura en personas en situación de discapacidad conjugarán los aportes de la ludoterapia, el arte terapia (particularmente en su dimensión simbólica), el pensamiento lateral y la creatividad, como elementos claves en el fortalecimiento de su competencia comunicativa y educación lectora (p. 240).

Las competencias lectoras requieren el desarrollo de aspectos semánticos, sintácticos y de activación de esquemas que permiten la comprensión del texto. Las diferencias culturales y socioeconómicas se convierten en ejes de acción. Con actitudes y visión firme se obtiene una inclusión digna, garantizando una sociedad más equilibrada, sensible y justa. Conocer el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes es clave para determinar el enfoque y ampliar el horizonte para forjar contenidos significativos. Toda enseñanza debe partir de estímulos y motivación, y sobre todo emoción. Los contenidos curriculares deben combinarse con el desarrollo del conocimiento a través de las vivencias.

En efecto, es indiscutible la asociación positiva entre la realidad y el entorno del discente y la construcción de aprendizajes. En el centro de estudios analizado, la situación específica de cada hogar, en ocasiones limita el aporte familiar tan crucial para el avance equilibrado, aquello, demanda un doble esfuerzo en el aula por parte del docente, siendo prioritario el soporte del especialista en apoyo pedagógico a las necesidades educativas especiales. Esta intervención no conecta como se requiere, por cuanto, los profesionales que ejercen esta labor están asignados no solo a una institución específica, sino dos o tres, lo que imposibilita



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

un correcto seguimiento. Por ello, sigue siendo imprescindible la conjugación de teoría y acción desde las esferas principales de la administración escolar.

Estos pronunciamientos son consecuentes con lo aseverado por López (2015) quien indica que:

El apoyo coordinado familia-colegio-profesionales especialistas, al desarrollo de funciones ejecutivas, aumenta las posibilidades de adquirir estrategias compensatorias útiles en el presente y en el futuro. La psicoeducación dirigida al niño/adolescente, a su familia y a los educadores, es un factor protector de la salud mental (p. 47).

El cuadro 2 recoge las sugerencias de los expertos entrevistados sobre métodos inclusivos:

Pregunta	E1	E2	E3	E4
2. ¿Qué sugerencias podría emitir para el manejo de la capacidad lectora en los estudiantes con discapacidad intelectual moderada?	La enseñanza de la lectura en jóvenes con discapacidad moderada, se desarrolla considerando el trabajo personalizado y la realidad individual.	La clave para estimular el nivel de manejo de la capacidad lectora en los estudiantes con discapacidad intelectual moderada es trabajar la conciencia fonológica.	Los estudiantes con discapacidad intelectual tienen limitado raciocinio. Se requiere incentivar la lectura, mediante temas interesantes.	Se puede utilizar juegos didácticos sistemáticos para el aprendizaje de la lectura, considerando la ejercitación y desarrollo de funciones psicológicas.

Cuadro 2. Entrevista a expertos sobre el manejo de la capacidad lectora

Los expertos consultados en el presente estudio opinan que los métodos inclusivos que se pueden aplicar para un mejor desarrollo de la capacidad lectora en estudiantes con discapacidad intelectual moderada dependerán del contexto y de la factibilidad de recursos. El punto de partida lo determinará una evaluación neuropsicológica. De acuerdo con su experticia mencionan que no es aconsejable saturar a los estudiantes con lecturas extensas, los tópicos deben ser interesantes y motivadores. Las técnicas para emplear deben distar de ser tradicionales y más bien deben ser adaptables a la discapacidad intelectual abordada, que pese a ser moderada, se caracteriza por un nivel de entendimiento diferente al de sus compañeros. El uso de lectores de pantallas con voz es otra alternativa viable según los expertos. El método de lectura fácil es otra opción para abarcar contenidos condensados y emplea un lenguaje sencillo y claro; de acuerdo con el avance se puede adicionar otros niveles de comprensión lectora con una complejidad mayor. Los pictogramas, la asociación de palabras e imágenes coadyuvan también al objetivo lector. La educación inclusiva debe involucrar a los compañeros en el aula, caso contrario sería excluyente. La suma de esfuerzos consolida firmes avances. Así lo sustenta también García (2017) en su investigación *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* manifiesta que:

Las metodologías rígidas y de carácter transmisivo son menos recomendables para lograr una adecuada atención a la diversidad en el aula, siendo, por el contrario, más adecuados los métodos basados en el descubrimiento y en el papel activo del alumnado. Entre los distintos



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

tipos de metodologías de este tipo destacan, el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo, que supone la aplicación en el aula, de los procedimientos habituales en la investigación científica y que permiten desarrollar en el alumnado todas las competencias clave (p. 166).

La lectura forma parte del currículo de Lengua y Literatura del sistema de educación obligatoria en el Estado ecuatoriano y se encamina a alcanzar la destreza de comprensión de textos y el uso de recursos disponibles, no obstante, la interpretación de contenidos está presente en todas las asignaturas y en la vida cotidiana, he allí la importancia de emplear estrategias didácticas efectivas y de gran utilidad para los casos de estudiantes con discapacidad intelectual moderada. La participación de los estudiantes en ambientes de confianza, permiten una interacción social activa y equilibran la salud emocional que en toda transformación cognitiva aporta favorablemente. El diseño de actividades que combinen lo afectivo y emocional dan paso a la imaginación, los tópicos a leer deben ser motivantes para todos, sin embargo, para los estudiantes con discapacidad se considerarán imágenes que hagan más entretenida la asimilación. Los estudiantes deben dominar las competencias lectoras, para así aprovechar las oportunidades académicas y laborales a las cuales sin duda tendrán acceso en su futuro próximo. La responsabilidad formativa que emerge desde las instancias docentes debe, de manera prioritaria, estar sustentada por talleres orientadores en materia inclusiva, coordinados por el ente rector de la política educativa, pero no como un mero formulismo, sino como la oportunidad de crear verdaderos gestores del conocimiento y la inclusión. El cuadro 3 muestra la visión de los expertos.

Pregunta	E1	E2	E3	E4
3. Según su experiencia ¿Qué métodos inclusivos se pueden aplicar para un mejor desarrollo de la capacidad lectora en estudiantes con discapacidad intelectual moderada de 3ero. de Bachillerato?	Es útil, la propuesta de progresión pedagógica a partir de las dificultades de lectura. Se recomienda, mayor tiempo para la evaluación, no penalizar las faltas ortográficas, no lecturas excesivas.	Los métodos fonológicos son los más apropiados para sentar las bases de la lectura, según las variables individuales. Una evaluación neuropsicológica permitirá escoger el método adecuado.	La lectura fácil, es fundamental en los chicos con discapacidad intelectual, puesto que utiliza ideas claves. Emplear lenguaje claro, reemplazar palabras difíciles por términos simples.	El método global es adecuado, ya que inicia con palabras, permite descomponer en sílabas, asociar términos con dibujos.

Cuadro 3. Entrevistas a expertos sobre métodos inclusivos para desarrollo lector

La prueba de lectura aplicada a los estudiantes con discapacidad intelectual moderada de tercero de bachillerato del centro de estudios analizado genera resultados que ubican al grupo estudiantil en un nivel de desarrollo lector en proceso de ser alcanzado. Se denota que los criterios de precisión y velocidad se sitúan en el 50%, mientras que la comprensión se sitúa en el 33.33% y la motivación en un 41.67%, siendo estos rangos los que predominan en el análisis global.



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

Estos resultados proyectan la factibilidad de insertar métodos inclusivos que respondan a la diversidad y que equilibren las competencias faltantes de los estudiantes. En el caso de la discapacidad intelectual moderada es conveniente incluir imágenes alusivas al tema para que así exista la asociación de datos y su asimilación sea más significativa. Lo relevante es estructurar bases para el disfrute y la práctica autónoma de la lectura, teniendo en cuenta que mientras más didáctica sea una estrategia mayor será su efecto. Así lo refiere también Wengrowicz (2020) en su investigación *Universidad y discapacidad. El uso de las tecnologías en la enseñanza de las disciplinas proyectuales: estrategias didácticas que favorecen la educación inclusiva*:

Considerar el diseño de la clase en forma flexible y accesible, implica planificar estrategias teniendo en cuenta los actores involucrados, escuchándolos, contemplando los diferentes entornos, y las herramientas con las que se cuenta, teniendo como horizonte el concepto de Diseño universal del aprendizaje (p. 225).

En efecto, la simplificación de textos, la lectura fácil, la adaptación de actividades lúdicas, ayudan a la comprensión de textos de una manera más dinámica y colaboran en la integración social y en la eliminación de conductas disruptivas. Todo aquello se evidenció a través de la prueba de lectura, aplicada de manera individual y en un lapso de 8 minutos, considerando igualdad de condiciones, previamente se desarrolló una actividad de gamificación que mantuvo el equilibrio emocional del grupo. Por la modalidad de estudio que se lleva adelante en la actualidad, derivada de la pandemia del covid 19, el escenario para la aplicación fue la virtualidad, no obstante, el clima de trabajo estuvo marcado por la predisposición de los estudiantes. El cuadro 4 recoge estos resultados:

Niveles de desarrollo lector				
Indicadores	No adquirido	En proceso	Con ayuda	Adquirido
Criterios	%	%	%	%
Precisión	25.00	50.00	8.33	16.67
Velocidad	8.33	50.00	16.67	25.00
Comprensión	16.67	33.33	25.00	25.00
Motivación	8.33	41.67	16.67	33.33

Cuadro 4. Prueba de lectura a estudiantes con discapacidad intelectual moderada.

En el lapso establecido cada estudiante demostró su desarrollo lector. Mediante la visualización del texto en pantalla uno a uno procedió a dar lectura a los 300 caracteres expuestos, es allí donde se valida la precisión y la velocidad. Posteriormente se efectuaron preguntas sobre el argumento para determinar el nivel de comprensión y asimilación.



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

Finalmente, se adicionó un fragmento concordante con la historia ya presentada y se midió el grado de motivación al nuevo tiempo de lectura. Los resultados determinaron que el nivel de desarrollo lector se sitúa “en proceso” de ser alcanzado.

Si bien es cierto, la implicación activa y recursiva de los docentes del sistema educativo del Ecuador ha logrado encauzar la educación inclusiva, no es suficiente la buena voluntad, para edificar aprendizajes en la diversidad, hace falta mucho más, la vinculación de las autoridades en el proceso, la capacitación docente, la dotación de recursos y materiales, ayudas técnicas, todo en su conjunto permitirá a las instituciones adaptarse al ritmo de sus estudiantes con discapacidad intelectual moderada, permitiendo que ellos fluyan en su devenir educativo, personal, laboral y social, sintiéndose eslabones fuertes en el proceso.

Es innegable que la formación general del docente no abarca esa conexión con la cultura inclusiva, convirtiéndose en un verdadero reto, promover iniciativas diferentes, cuando no se cuenta con el acompañamiento necesario. Esta percepción la comparte Ricoy (2018) indica que:

La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos (p. 162).

Los docentes como guías tienen la facultad de asentar rutas hacia fases formativas, despejando en la medida de sus posibilidades cada tramo, y así mismo preparando a los estudiantes para afrontar los obstáculos que surjan. Mientras mayor sea su preparación, más impactante será su labor. Sin duda, enfrentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada es una tarea que involucra al ámbito escolar, los estilos de enseñanza y el soporte del entorno familiar. Las respuestas oportunas dentro de un ambiente propicio generan la aplicación de técnicas o métodos accesibles y apropiados que enriquecen el trabajo formativo en terrenos creativos y emotivos. En la investigación de Guayasamín (2019) se sostiene:

La importancia de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes se basa en que contribuyen de manera positiva al desarrollo de una mejor comprensión lectora de los estudiantes mediante la utilización de textos con imágenes, ya que de esta manera los estudiantes se sentirán motivados por la lectura (p. 8).

Lo verdaderamente importante es potenciar habilidades y reforzarlas continuamente.

6. Conclusiones

La criticidad de los expertos entrevistados permite concluir que los métodos inclusivos son estrategias metodológicas encaminadas a la atención de la diversidad y como tales presentan especificidades direccionadas al desarrollo de adecuadas prácticas pedagógicas implementadas con el respaldo de la política educativa. La investigación permitió definir las características de las técnicas de trabajo aplicadas a los estudiantes con discapacidad intelectual moderada resaltando entre ellas, la flexibilidad en el manejo de las tácticas para la personalización de las diversas experiencias de aprendizaje, promueven la integración y cohesión del grupo, mediante la conexión de la emoción y la educación fomentan la reflexión



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

y la visión crítica, cumpliendo con principios de organización y orden lógico, prestando atención al desarrollo de la conciencia fonológica y fonémica, respetando la individualidad y el alcance en el procesamiento de datos.

La comprensión de textos se logra con adecuadas prácticas pedagógicas. La investigación permitió evaluar la capacidad lectora de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada a partir de la aplicación de una prueba de lectura basado en criterios de precisión, velocidad, comprensión y motivación. Los resultados obtenidos permitieron determinar que, en un nivel promedio, la capacidad lectora del grupo se encuentra en proceso de ser adquirida. Por ello, es viable la incorporación de nuevas iniciativas inclusivas orientadas a la mejora continua del desarrollo lector. La familia debe ser parte del trabajo, acompañando desde casa actividades que mejoren la concentración. El asesoramiento docente en estrategias cognitivas y metacognitivas y el soporte de los profesionales especializados es básico para el éxito de la gestión. Se comprobó que la lectura de textos con imágenes tiene una gran acogida por parte de los estudiantes debido a que les facilita la interpretación.

A partir de los resultados de la investigación se sugiere el diseño de proyectos encaminados al desarrollo de estrategias lectoras que activen ideas previas, faciliten la identificación de ideas principales y secundarias y potencien la comprensión lectora, sin dejar de lado los estilos de aprendizaje del grupo. Una alternativa adecuada sería la creación de un club de lectura fácil, cuyo fin es fomentar la ilustración y la participación social de personas que comparten dificultades similares. En ese contexto, la lectura de libros o textos se efectúa de manera paralela en un espacio y tiempo determinado; posteriormente, mediante una sesión conjunta se analizan los logros alcanzados en cuanto a comprensión de los textos abordados. El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) son propicias para la puesta en marcha de estos espacios en el escenario formativo actual.

Bibliografía

- Alarcón y Benito (2019). El sistema educativo finlandés y el aprendizaje invisible. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 167-168. https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Rivera-Vargas/publication/333093010_EL_SISTEMA_EDUCATIVO_FINLANDES_Y_EL_APRENDIZAJE_INVISIBLE/links/5cdb4ead458515712eac101c/
- Alcaraz y Arnaiz (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 317. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Bastidas y Briones (2020). Las adaptaciones curriculares en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual leve de 8vo de educación general básica de la unidad educativa san esteban diácono en el periodo lectivo 2020-2021. Guayaquil-Ecuador: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Obtenido de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4196>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. (U. P. Nacional., Ed.) *Revista Colombiana de Educación*, 73 (78) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413651843005>
- Gallo y Naranjo. (2021). Efectividad de la inclusión pedagógica de los estudiantes con discapacidad intelectual en las Unidades Educativas Fiscales del circuito 06-11 de la ciudad de Latacunga. *Unidades EPISTEME*, 8 (135). <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1967>



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

- García, M. M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. Jaén-España: Jaén:Universidad de Jaén. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10953/>
- Guayasamín, N. T. (2019). Estrategias didácticas a través de la adaptación de textos con imágenes para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Quito-Ecuador: Quito:UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/19729>
- Lara, M. E. (2020). *Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en el Área de Lengua y Literatura en el 1ro BGU de la Unidad Educativa Patrimonio de la Humanidad, año 2018-2019*. Quito-Ecuador: Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/20937>
- López, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Revista Médica Clínica Las Condes., 26, 47. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- Morán-Alvarado, M., Vera-Miranda, L. y Morán-Franco, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales.Consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 194. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300030
- Ocampo, A. (2016) ¿Cómo fomentar la lectura en niños y jóvenes con discapacidad?: desafíos desde la educación inclusiva y la neurodidáctica. (C. d. (CELEI), Ed.) Jaén, España. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11181/5575>
- Quevedo-Álava, R., Pazmiño-Campuzano, M. y San Andrés-Laz, E. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo –Ecuador. *Revista científica Dominio de las Ciencias.*, 6, 192. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1213>
- Ricoy, A. J. (30 de Marzo de 2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.*, 4, 162. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.9>
- Tobón y Cuesta (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia-Educación*, 16(2), 168. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- UNESCO. (Octubre de 2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa.locale=es
- Viero-Iglesias (2015). Estrategias visuales para el manejo autónomo de TIC en discapacidad intelectual severa. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 13, <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/issue/view/57>
- Vivanco, J. S. (2020). Características del lenguaje en la discapacidad intelectual moderada. Quito: Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22500>
- Wengrowicz, A. (2020). Universidad y discapacidad. El uso de las tecnologías en la enseñanza de las disciplinas proyectuales: estrategias didácticas que favorecen la educación inclusiva. Buenos Aires-Argentina. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7869101>



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

Yépez, A. G. (2017). Metodologías educativas en el contexto socieducativo. Retos de la ciencia, 1, 132.
<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/135>

Autores

CELINDA PISCO-SÁNCHEZ obtuvo su título de Economista por la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador) en 2002. Su preparación académica le ha permitido analizar financiera y estadísticamente la incidencia de las grandes inversiones que impactan a la economía. Con visión clara, destaca que indudablemente una sociedad alcanzará un crecimiento sostenible, cuando su mayor inversión sea en educación. Con decisión y compromiso, desde hace 7 años, asumió el desafío de contribuir en la formación de los ciudadanos del futuro. Consciente de la importancia de la formación continua, cursa la Maestría en Educación y Creatividad que oferta la Universidad San Gregorio de Portoviejo (Ecuador) en 2020-2021.

Actualmente labora para el Distrito de Educación 13D02, siendo parte de la Planta Docente de la Unidad Educativa Fiscal Costa Azul, de su natal ciudad de Manta (Ecuador).

LUBIS ZAMBRANO-MONTES obtuvo el título de doctora PhD en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Ignacio Agramonte Loinaz, de Camagüey, república de Cuba en el año 2017. Obtuvo el título de Máster en Docencia mención Educomunicación por la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador en el año 2000. Obtuvo el título de doctora en Pedagogía por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador en el año 2007. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Psicología y Orientación Vocacional por la Universidad Técnica de Manabí en el año 1993.

Se ha desempeñado como docente de maestrías en las Universidades: Estatal del Sur de Manabí en la maestría en Gerencia Educativa, desde el año 2011 hasta el año 2014. Pontificia Universidad Católica sede Manabí en la maestría en Innovación Educativa en cuatro cohortes 2019 hasta la actualidad. Universidad San Gregorio de Portoviejo en la maestría en Educación mención Educación y Creatividad desde el año 2019 hasta la actualidad en 6 cohortes. Actualmente es docente investigadora en la carrera de Educación Inicial de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, impartiendo cátedras de Psicología, Investigación educativa, Diseño curricular, Antropología educativa, Evaluación, Ética profesional y otras asignaturas vinculadas con las ciencias de la Educación. Es autora y coautora de artículos científicos en temas relacionados a Educación ambiental, didáctica, educación intercultural, diseño curricular, evaluación entre otros temas referentes a las ciencias de la educación. Colabora como par evaluador en varias revistas científicas.



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



REVISTA

CÁTEDRA

La Chakana como instrumento metodológico intercultural de fortalecimiento de la comprensión lectora

Chakana as an intercultural methodological instrument for strengthening reading comprehension

Leslie Núñez-Zurita

Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador

leslie.zurita@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-1522-5395>

(Recibido: 11/02/2022; Aceptado: 23/03/2022; Versión final recibida: 15/07/2022)

Cita del artículo: Núñez-Zurita, L. (2023). La Chakana como instrumento metodológico intercultural de fortalecimiento de la comprensión lectora. *Revista Cátedra*, 6(1), 153-170.

Resumen

En el ámbito educativo existe gran variedad de metodologías orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que usualmente ha estado centrada en la metodología tradicional de transmisión de saberes. Sin embargo, los últimos tiempos han develado una nueva mirada de interactuar con los conocimientos con propuestas alternativas. En este sentido, la Chakana andina es un recurso didáctico alternativo que puede mejorar el pensamiento crítico o reflexivo de los estudiantes que aporta significativamente en distintas asignaturas como la Literatura, un campo que dentro del presente estudio ha sido abordado tomando en cuenta la comprensión lectora, un factor fundamental para adquirir conocimientos como reforzarlos. En este sentido, los principales resultados evidenciaron que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 5to. año de Educación Básica de la unidad educativa “Cardenal Spínola Fe y Alegría” tiene falencias en vocabulario, construcción de oraciones, pero principalmente, deficiencias en la lectura literal. Además, los docentes desconocen el instrumento metodológico intercultural la Chakana. Se concluye así que frente a las falencias evidenciadas y conforme las bondades que ofrece esta metodología alternativa bajo la cosmovisión andina, la Chakana forja espacios para una educación integral como el aprender en armonía conforme el uso de sus colores, principios y dimensiones; siendo, de esta forma, de gran utilidad en el campo de la comprensión



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

lectora, donde este instrumento facilita profundizar sobre un texto previo un proceso que involucra armonizar los saberes, al poner en contacto al estudiante con la naturaleza.

Palabras clave

Chakana, comprensión lectora, educación intercultural

Abstract

In the educational field there is a great variety of methodologies aimed at improving the teaching-learning process, which has usually been centered on the traditional methodology of knowledge transmission. However, recent times have revealed a new way of interacting with knowledge with alternative proposals. In this sense, the Andean Chakana is an alternative didactic resource that can improve the critical or reflective thinking of students, which contributes significantly in different subjects such as Literature, a field that within the present study has been approached taking into account reading comprehension, a fundamental factor to acquire knowledge as well as to reinforce it. In this sense, the main results showed that the level of reading comprehension in 5th grade students of the "Cardenal Spínola Fe y Alegría" educational unit has deficiencies in vocabulary, sentence construction, but mainly, deficiencies in literal reading. In addition, teachers do not know the intercultural methodological instrument Chakana. It is thus concluded that in the face of the evidenced shortcomings and according to the benefits offered by this alternative methodology under the Andean cosmovision, the Chakana forges spaces for an integral education such as learning in harmony according to the use of its colors, principles and dimensions; being, in this way, of great utility in the field of reading comprehension, where this instrument facilitates to deepen on a previous text a process that involves harmonizing the knowledge, by putting the student in contact with nature.

Keywords

Chakana, reading comprehension, intercultural education

1. Introducción

Las experiencias de la práctica pedagógica desde la interculturalidad a nivel de Latinoamérica, revelan que las iniciativas de inclusión pedagógica desde la interculturalidad, ha sido una temática que no solo reivindica las luchas indígenas, sino también visibiliza aquellos aspectos que las comunidades indígenas puedan aportar en el ámbito educativo, en efecto, esto sugiere que dichas prácticas contribuyen significativamente a mejorar el conocimiento en diversos ámbitos, entre ellos, la comprensión lectora; una problemática que en la región presenta grandes desafíos para los estudiantes, los docentes y el sistema educativo en general que, aunque "el conocimiento teórico y práctico sobre la lectura y su enseñanza ha proliferado notablemente" (Shanahan y Lonigan, 2010, citado en Orellana, 2018, p. 15), la puesta en práctica en el aula se ha manifestado más lenta y desigual intentando, incluso, reparar falencias de los propios docentes que se encuentran en formación. Se observa, además, vacíos en la inclusión de estrategias pedagógicas más eficientes, donde la sabiduría ancestral, como la Chakana, tampoco ha sido considerada en el campo de la educación. Esto se evidencia, ante todo, porque en el aula y ahora en el aula virtual todavía se maneja la metodología tradicional, lo que refleja limitadas propuestas educativas con instrumentos metodológicos desde espacios como la interculturalidad, en áreas como Lenguaje y Literatura, y más específicamente en la comprensión lectora, un espacio del que los estudiantes necesitan un nivel adecuado para abstraer, de mejor manera, el conocimiento.



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

Lo expuesto conlleva a romper los tradicionales cánones de la educación centrada en el docente bajo un modelo de enseñanza lineal memorística que todavía se maneja en países como Ecuador, por otra que promueve un aprendizaje significativo desde el aporte que el estudiante pueda dar al proceso educativo, como protagonista de los conocimientos que adquiere en el transcurso de su vida estudiantil, donde la propuesta desde la pedagogía con enfoque intercultural se convierte en un encuentro y diálogo permanente de saberes, en el que el conocimiento se construye con base a otros discursos provenientes de grupos étnicos y culturales diversos.

La realidad de la práctica pedagógica intercultural en el contexto nacional revela que en el país “existen importantes antecedentes de la lucha por lograr construir un sistema de educación intercultural que haga visibles la historia y los conocimientos de los pueblos indígenas” (Di Caudo, Llanos y Ospina, 2016, pág. 167). Esta ha sido una propuesta que a nivel latinoamericano ha dado impulso a políticas inclusivas que incorporan un enfoque que valora la contribución que los saberes ancestrales, como la Chakana, puedan aportar al conocimiento; por tanto, se ha convertido en una línea de acción para visibilizar estos instrumentos metodológicos interculturales en el ámbito educativo.

El Plan Nacional del Buen Vivir 2017-2021 en el Ecuador establece en su objetivo 1, “garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todos” (Senplades, 2017, p. 53), como el derecho de otorgar a todas y todos, una vida digna en igualdad de oportunidades. Esto en el ámbito educativo significa promover espacios de inclusión, desarrollo integral y un aprendizaje continuo y de calidad. “Del mismo modo, se revela la necesidad de propiciar y fortalecer una educación con pertinencia cultural, lingüística y ambiental, que atienda a las necesidades educativas específicas de los pueblos y nacionalidades” (Senplades, 2017, p. 55). Lo expuesto, en efecto, significa fomentar la educación intercultural bilingüe a modo de reivindicar los logros de los pueblos y nacionalidades del Ecuador frente al proceso homogenizador de occidente, además, otorgar valor a las propuestas que desde la sabiduría ancestral puedan aportar a la educación. Para ello, se hace necesario impulsar planes y proyectos educativos dirigidos no solo a capacitar al personal docente en metodologías activas con enfoque de las prácticas de educación intercultural bilingüe, sino especialmente el aporte que la sabiduría andina como la Chakana pueda contribuir en el proceso.

Así, en la investigación que es resultado de una tesis, se plantea como preguntas de investigación ¿cómo la Chakana, instrumento metodológico intercultural, fortalece la comprensión lectora en los estudiantes de 5to. de Educación Básica de la unidad educativa “Cardenal Spínola Fe y Alegría en Quito”?, ¿qué factores esenciales tiene la Chakana como instrumento metodológico intercultural?, ¿qué grado de comprensión lectora tienen los estudiantes? y ¿qué propuesta educativa intercultural desde la Chakana, fortalece la comprensión lectora en los estudiantes de 5to año de Educación Básica de la unidad educativa “Cardenal Spínola Fe y Alegría en Quito”?. De aquí se toma como objetivo principal indagar a la Chakana como instrumento metodológico intercultural para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de 5to. de educación básica de la unidad educativa “Cardenal Spínola Fe y Alegría”, y como objetivos específicos se ha planteado identificar los factores esenciales de la Chakana como instrumento metodológico intercultural; determinar el grado de comprensión lectora en los estudiantes, y, diseñar desde la Chakana, una propuesta educativa intercultural para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Se entiende así la importancia de promover otras metodologías de enseñanza con enfoque de la sabiduría ancestral, como parte de la propuesta intercultural en la educación, puesto que



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

al no alcanzarse en el aula niveles adecuados de comprensión lectora, en la práctica el estudiante no estará adquiriendo aprendizajes significativos.

En este sentido, las limitaciones de la presente investigación están dadas principalmente por la insuficiente bibliografía relacionada a la metodología la Chakana, en tanto, es un proceso de enseñanza poco abordado dentro de la educación formal. Sin embargo, constituye un gran desafío el plantear una propuesta dirigida a forjar la comprensión lectora en los estudiantes conforme los parámetros de un instrumento metodológico intercultural, entendiéndose que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es vital comprender lo que se lee; por tanto, el propósito del estudio es ofrecer una alternativa metodológica desde la sabiduría ancestral ante la dificultad que los estudiantes presentan en la comprensión lectora.

De esta forma, la estructura del presente artículo aborda como punto inicial la parte introductoria, en el que se exponen las experiencias de la práctica pedagógica desde la interculturalidad a nivel de Latinoamérica, y del Ecuador, las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. Dentro del segundo punto se realiza una revisión bibliográfica sobre temáticas como la Chakana un método de enseñanza alternativo, aspectos esenciales de la simbología andina: sus colores y dimensiones; definición y alcance de la comprensión lectora. En el tercer punto se desarrolla el apartado que señala los métodos y materiales, es decir, el enfoque y diseño de la investigación, como la descripción de la muestra y el contexto de la investigación. A continuación, se realiza la parte de resultados: análisis y discusión; paso que permite, finalmente, exponer la parte de las conclusiones.

2. Revisión de la literatura

2.1 La Chakana como instrumento metodológico intercultural. Método de enseñanza alternativa

Las propuestas pedagógicas que se han planteado a lo largo de la historia han sido variadas. Esto con la finalidad de proponer alternativas más útiles para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una acción docente que provoque conocimientos significativos hacia una educación de calidad. En este sentido, desde el punto de vista de Pérez, Africano, Febres-Cordero y Carrillo (2016) las pedagogías alternativas en general, “son un conjunto de estrategias innovadoras que abren caminos a posturas fundamentadas en tendencias educativas que pretenden ser renovadoras del hecho educativo” (p. 237) y en el caso específico de la Chakana se enmarca dentro de las llamadas pedagogías alternativas, plantea como un instrumento metodológico intercultural, que toma como base el enfoque constructivista al involucrar de manera activa al estudiante en el aprendizaje.

En efecto, dentro del contexto educativo, la Chakana andina se utiliza como un recurso didáctico que favorece el aprendizaje, al ser un facilitador para forjar el pensamiento crítico y reflexivo, constituyéndose así en “un icono no solo de cultura, sino que también de profundo conocimiento de múltiples áreas abarcando desde las ciencias exactas como son las matemáticas hasta las ciencias sociales pasando por las ciencias naturales y la literatura” (Escandón y Rivera, 2020, p. 26); por lo que el símbolo se plantea como una alternativa para fomentar la interdisciplinariedad. Se entiende así, que frente a la gran variedad de pedagogías didácticas que se plantean, como métodos de enseñanza alternativo, la Chakana se convierte en una interesante propuesta que desde la visión andina promueve un nuevo tipo de enseñanza que forja el conocimiento del educando desde la particularidad de su simbología milenaria.



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

2.1.1 Simbología andina

De acuerdo con Puma (2014), “el imperio Inca desarrolló su cultura asumiendo la Chakana como modelo de organización territorial y símbolo ritual asociado a la sabiduría” (p. 15). Así, traducida al castellano como Cruz del Sur está representada en forma cuadrada con 12 puntas y ocho bordes, en cuya esencia según Escandón y Rivera (2020) simbolizan desde la cosmovisión indígena, la relación armónica entre la naturaleza y el cosmos ampliamente relacionada a la organización social y a la producción agrícola. Además, significa el puente o escalera, donde posee una antigüedad de 4000 años. Se puede observar este símbolo en la tela de la cultura Aymara, la cual conserva las 13 lunas del año, con 28 días cada una. La cruz andina tiene una forma geométrica de una cruz latina perfecta. La Chakana Andina no solo puede percibir conceptos arquitectónicos o geométricos, también, adquiere el significado de “escalera a lo más elevado” (Escandón y Rivera, 2020, p. 27).

Constituye así la síntesis de la cosmovisión andina con un uso múltiple complejo; ligado, además, a las estaciones del año desde el concepto astronómico, en esencia:

La cruz andina es la imagen que invita a la convivencia con la naturaleza, a respetar el agua y todo lo que la madre tierra hace para dar el alimento a sus hijos. “La chacana significa nuestra vivencia, y como debemos conservar a la madre naturaleza para nuestros hijos, nietos y para todos los que vienen”, asevera Samuel. Es de ver como los taitas cuelgan de su cuello una cruz andina. Taita Yaku esculpió su propia chacana en madera de palosanto. Es una chacana que tiene su parte blanca y su parte oscura, así es como representa la dualidad, ya sea el bien y el mal, hombre y mujer, etc. (El Mercurio, 2017, párr. 1) (Ver Figura 1)



Figura 1. La Chakana: Confederación del Pueblo Cayambi

De este modo, como parte de la simbología andina, la Chakana promueve la integralidad del ser humano en sus distintas dimensiones desde la construcción de saberes ancestrales, donde integra de manera armónica los elementos de la naturaleza que se ha prolongado hasta la actualidad asumiendo distintos roles dentro del contexto cultural andino.



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

2.1.2 Colores

Desde la cosmovisión indígena, los colores del arco iris “tienen una trascendencia en el desarrollo y unión entre los pueblos” (Vinueza, 2016, p.27) expresado en el wiphala (símbolo de la filosofía andina); donde sus 49 trazos “se encuentran estrechamente relacionados con la Chakana andina, debido a que crea ordenamiento paritario al mundo cosmogónico andino, desde la dualidad masculina-femenina o yanantin y desde la doble dualidad o Tawantin dividida en cuatro cuadrantes” (Quispe, 2017, párr. 3). En este sentido, los colores de la Chakana constituyen el elemento más representativo de la identidad de los pueblos indígenas adquiriendo un significado particular al realzar la importancia de la dualidad de las personas, la madre tierra, el tiempo, el espacio, entre otros que, plasmados en una figura geométrica, en los tiempos pasados se utilizó como recurso para campos como el religioso, filosófico, de las ciencias sociales y matemáticas.

Los colores de la Chakana para Mayanza (2019) reflejan la visión ancestral sobre la importancia del conocimiento del hombre andino como el valor de las culturas y la vida humana, es decir, su preservación y procreación; “así como la naturaleza: su riqueza en beneficio de los pueblos y los principios morales (desde la cosmovisión andina) que cada ser humano práctica” (Mayanza, 2019, p. 4). En el campo educativo, de acuerdo a Gualavisí (2018) está representado por cinco colores: rojo, amarillo, azul, verde y blanco redistribuidos de la siguiente manera:

Amarillo: Área de desarrollo de Motricidad fina y gruesa, la textura dura, la figura del rombo, el elemento tierra, percusión, sentimiento de seguridad, planta medicinal Manzanilla, sabor dulce, sentido del gusto, Alli Ruray.

Rojo: Área de desarrollo Socioafectiva, la textura suave y rugosa, la figura del cuadrado, el elemento fuego, el sonido de la voz, sentimiento de amor, planta medicinal hierba Luisa, sabor agrio, sentido del olfato, Alli Yananti.

Azul: Área de desarrollo Cognitivo, la textura suave, la figura del rectángulo, el elemento agua, el sonajero, sentimiento de miedo, planta medicinal zunfo, sabor salado, sentido del oído, Alli Yachay.

Verde: Área de desarrollo de Lenguaje, la textura rugosa, la figura del triángulo, el elemento madera, cuerdas, sentimiento de ira, planta medicinal Ruda, sabor amargo, sentido del tacto, Alli Rimani.

Blanco: textura lizo, figura círculo, elemento aire, sentimiento Paz, planta medicinal Romero, sentido de la vista, sabor picante (p. 18).

En esencia, el papel central de los colores en el modelo de enseñanza-aprendizaje se dirige a transformar una sociedad en desigualdad de condiciones al articular tanto la sabiduría ancestral expresada, según Castro (2017) en sus cuatro dimensiones, querer muñaña, saber yatiña, hacer luraña, y poder atña con la ciencia de Occidente.

2.1.3 Dimensiones

Dentro del pensamiento tradicional, conceptos como el saber (saberes), saber conocer (internalizar los conocimientos), saber hacer (destrezas), saber ser (desarrollo de actitudes), saber convivir (desarrollo de competencias sociales); forman parte de las competencias enfocadas en el nuevo modelo de educación que toma como base el proceso



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

globalizador enfocado a mejorar la productividad como la competitividad del capital humano, y dentro de ello, el reconocimiento social. Sin embargo, dentro de la cosmovisión andina, la Chakana toma en cuenta las siguientes dimensiones:

- Saber trascender-desear-decir
- Saber Ser
- Saber Hacer
- Saber Pensar
- Saber emocionar/corazonar

Se entiende que, bajo esta concepción el individuo está en la capacidad de desarrollar, dentro del enfoque de la Chakana, la herramienta que privilegia aspectos como la convivencia, la armonía del ser, el sentido comunitario y paritario.

2.2 Comprensión lectora

El término comprensión lectora ha sido abordado por una serie de investigadores que no ha hallado una definición única y acordada, por lo que a decir de Fuentes (citado por Amaya, 2017), ha sido definida de distintas maneras conforme la orientación metodológica reforzándose así la idea de que se constituye en un proceso complejo ampliamente asociado al acto de leer; donde, la lectura es una actividad procedimental y que la comprensión lectora, por otra, se refiere a los procesos psicológicos que realiza cada individuo, donde la motivación “es un pilar central para la determinación de la eficiencia de su capacidad para comprender lo que lee” (Amaya, 2017, p. 20). Se entiende así que la acción de leer es relevante para la adquisición de nuevos conocimientos como el reforzamiento de otros, siempre y cuando el proceso se realice en profundidad, donde el estudiante al trascender a la etapa de comprender un texto debe tener conocimientos previos como habilidades para captar; por lo que “en esta complejidad interactiva, se involucran varios procesos – perceptivos, cognitivos y lingüísticos–, debiendo el lector inferir información en varios niveles de procesamiento, no solamente en los más básicos, superficiales o explícitos (Núñez y Donoso, 2000, citado por Herrera, Hernández, Valdés y Valenzuela, 2015, p. 128).

Lo expuesto sugiere entender que, así como la lectura es un proceso complejo, también lo es la comprensión lectora que involucra tres niveles: literal, inferencial y crítico, para lo cual se requiere una serie de habilidades. En este sentido, es esencial que para que se realice un proceso efectivo hacia la adquisición de aprendizajes significativos involucra estrategias e instrumentos metodológicos basados en el constructivismo, que toma muy en cuenta al alumno como el protagonista en la enseñanza.

2.3 La Chakana: como herramienta para la comprensión de textos

Al entenderse la Chakana como un símbolo milenario proveniente de las culturas de Los andes, encierra una serie de elementos contrapuestos pero complementarios, que a decir de Torres (2015) explica la cosmovisión del mundo andino tomando como base elementos como “lo masculino/femenino, cielo/tierra, sol/luna, norte/sur, arriba/abajo, tiempo/espacio” (p. 28). En este sentido, para Coarite (2014), dentro del ámbito educativo, la Chakana es una herramienta hábil para áreas como para la comprensión de textos, donde:

Las dos tareas de leer para escribir son posibles gracias al empleo de la Chakana como instrumento de análisis de textos. El texto se lee con el modelo de la Chakana, es decir, el texto se analiza con la herramienta. La actividad de leer con la Chakana trae la tarea de escribir, interpretando el sentido paritario. La escritura puede derivar en la estructuración de diferentes tipos de textos, por ejemplo: precisos, reseñas, comentarios,



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

ensayos y monografías. En consecuencia, gracias a la herramienta de análisis se anda simultáneamente con las actividades de lectura y escritura (párr. 28).

De este modo, la Chakana toma como centro el texto, cuyos problemas alrededor del mismo son solucionables mediante esta herramienta; sin embargo, es necesario que exista de parte del lector el interés por la lectura hacia el despliegue del fortalecimiento de una lectura crítica; donde para Coarite (2014), la comprensión da paso a la paridad recíproca y complementaria de sentido, y que al comprender el tema se inicia con una posición crítica, que es lo que interesa en la comprensión lectora. En este sentido, el llamado desarrollo de la vivencia o experiencia del aprendizaje está presente en la secuencia chakánica, cuyo proceso aborda cuatro pasos: “Paso 1: Vivencia desde lo cercano a la vida (rojo). Paso 2: Descripción y significados, uso de los recursos (azul). Paso 3: Aumentos y yapas (verde). Paso 4: Vivenciad de lo aprendido (amarillo)” (Confederación del pueblo Kayambi, 2018, p. 26). Esta experiencia de aprendizaje aplicado al contexto de la comprensión lectora involucra, según Coarite (2014), tomar en cuenta los siguientes aspectos: en el centro de la Chakana se encuentra el texto, el problema a resolverse, en segundo lugar, es esencial la voluntad de la persona para leer. Tercero “la comprensión trae la paridad recíproca y complementaria de sentido, el cual acontece en el centro de la Chakana, se anota en el Taypi” (párr. 32) y, finalmente, frente a lo que se ha comprendido, se asume una posición crítica que posibilita argumentar.

3. Métodos y materiales

En el trabajo de investigación se aplicó el enfoque mixto, es decir, el cualitativo y cuantitativo; los mismos que a decir de Hernández, Fernández y Baptista (citado por Otero, 2018) hacen uso de un proceso sistemático, riguroso y empírico para producir conocimiento. En este sentido, el enfoque cuantitativo utiliza la medición numérica para analizar una realidad, donde “se comienza con definir una idea que va delimitando el proceso sistémico secuencial que el investigador otorga al rigor científico que pone en la búsqueda de nuevos conocimientos” (p. 10). De este modo, dentro del presente estudio, el enfoque cuantitativo ha servido de base para obtener más información sobre el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de quinto de Educación Básica de la unidad educativa “Cardenal Spínola Fe y Alegría”.

Con relación al enfoque cualitativo, Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2013), señalan que se fundamenta sobre la perspectiva interpretativa de la realidad abordada, donde “el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (p. 9); cuya utilidad de dicho enfoque en la presente investigación estuvo dada por permitir el análisis de información obtenida a partir de la técnica de la entrevista, desde donde se indagó sobre la variable la Chakana.

Finalmente, se toma como base el nivel de investigación descriptivo, el mismo que “se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad” (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020, p. 165), donde en la investigación se usa para describir las variables: comprensión lectora y la Chakana en el ámbito educativo.

3.1 Descripción de la muestra y el contexto de la investigación

Dentro del uso de la prueba, se utilizó como población a los estudiantes de Quinto año de Educación Básica de la unidad educativa “Cardenal Spínola Fe y Alegría”, los mismos que en



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

total son 21 estudiantes pertenecientes a este nivel, donde por ser un número reducido no se procedió a realizar una muestra.

La escuela pertenece a la provincia de Pichincha, cantón Quito, y se encuentra ubicada en la avenida Marcelo Spinola Oe3-102 y Lorenzo Flores. La jornada es matutina, tiene un horario de 07h00 a 12h45. Funciona desde Primero de Básica hasta Tercero de Bachillerato, y se imparten materias adicionales como inglés, artística y religión.

Con relación a la entrevista, se tomó en cuenta a 2 expertos técnicos de la dedicación intercultural de la confederación del pueblo Cayambi, y a dos docentes del centro educativo “Cardenal Spínola Fe y Alegría”.

4. Resultados

4.1 Investigación realizada a estudiantes: prueba de evaluación

Dentro del presente apartado se analiza los resultados obtenidos a partir del test sobre comprensión lectora realizada a los estudiantes conforme la siguiente escala:

- a) Escala de 0-1 respuesta correcta: bajo
- b) Escala de 2-3 respuestas correctas: medio
- c) Escala de 4-5 respuestas correctas: alto



Figura 2. Nivel de vocabulario

Con relación a conocer el nivel de vocabulario en los estudiantes se observa que en un 67% tienen un nivel alto, el 28% un nivel medio y el 5% un nivel bajo. Los resultados indican que, en general, entre el grupo abordado, este punto está mayoritariamente fortalecido, un aspecto positivo cuando se entiende que el conocer el significado de palabras aporta a comprender, de mejor manera, un texto y, por ende, no resulta una situación que frustre su aprendizaje.



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

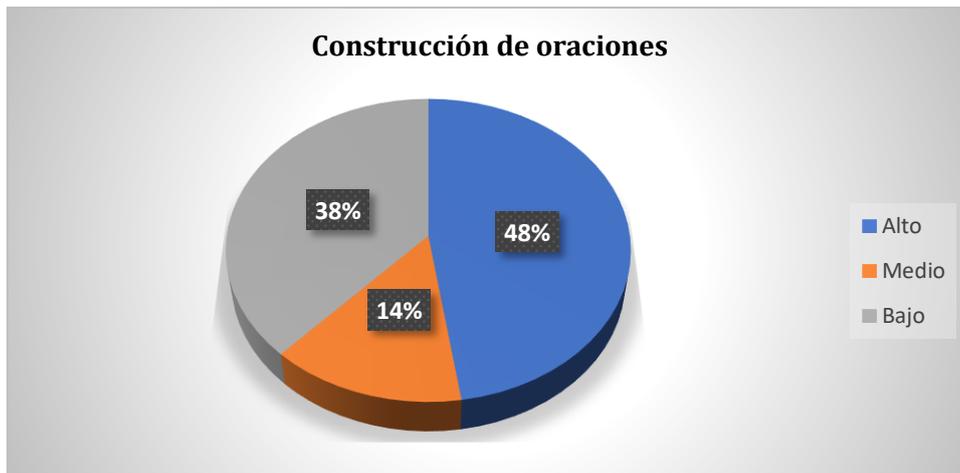


Figura 3. Construcción de oraciones

Respecto a conocer sobre la habilidad de construir oraciones, se aprecia un 48% que tiene un nivel alto, en un 14% un nivel medio y en un 38% un nivel bajo. Se infiere, de este modo, que este punto necesita mayor atención, puesto que los resultados son menos positivos con relación al nivel de vocabulario antes analizado.

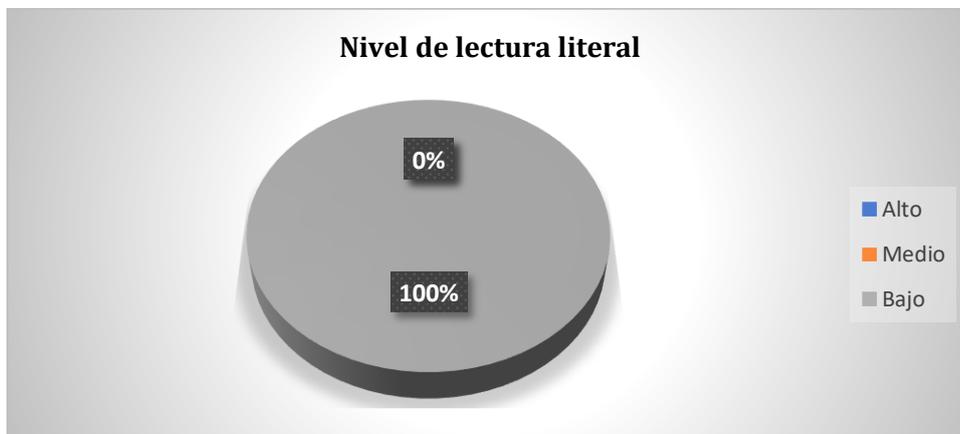


Figura 4. Nivel lectura literal

Con relación a conocer el tipo de lectura literal, se aprecia que en un 100% no han alcanzado este punto, puesto que al indicar que dentro del párrafo expuesto sobre la obra Huasipunga contesten los personajes del relato, el tiempo en que se desarrolla la historia y el lugar del relato; hubo fuertes falencias de respuesta. Lo expuesto conlleva a determinar que se necesita reforzar este aspecto en comprensión lectora, siendo hasta ahora el punto más débil evidenciado en la prueba llevada a cabo en los estudiantes de quinto año de Educación Básica.



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



Figura 5. Nivel de lectura exploratorio

Respecto a conocer el nivel sobre el tipo de lectura exploratorio se aprecia que en un 86% tienen un porcentaje alto, en un 9% bajo, en un 5% medio alto y ninguno obtiene un puntaje medio. Se aprecia, de este modo, que es el resultado más positivo alcanzado en el grupo de todos los puntos abordados hasta el momento, en tanto, pudieron contestar ampliamente el título del texto, los capítulos que contiene el mismo, su autor y tipo de relato conforme las opciones expuestas (Jorge Icaza, indigenista, ninguno y Huasipungo).

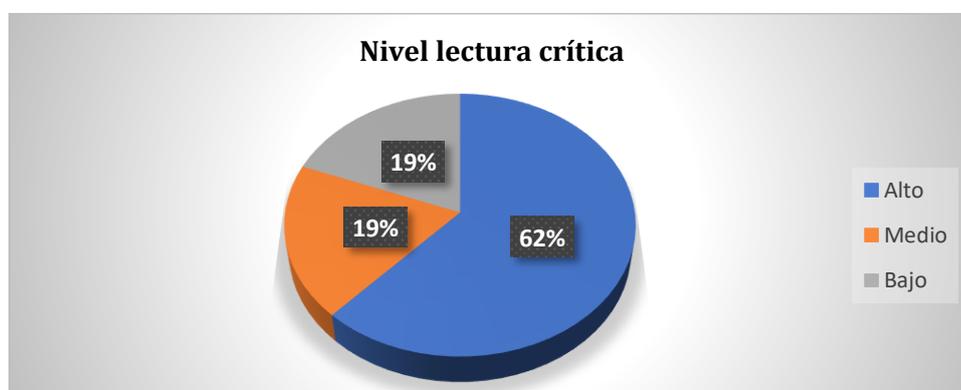


Figura 6. Nivel de lectura crítica

Finalmente, sobre el nivel crítico se aprecia que en un 62% tienen un nivel alto, en un 19% un nivel medio y bajo. Se deduce, de esta forma, que, dentro de este aspecto, los estudiantes alcanzan un puntaje medianamente positivo pero que todavía requiere ser reforzado.

4.2 Análisis de entrevista a docentes

Dentro de este punto se ha tomado en cuenta la entrevista dirigida a dos docentes de un centro educativo del país, a quienes se han ubicado códigos (entrevistado 1 y entrevistado), con la finalidad de mantener confidencialidad. De este modo, sobre determinar qué grado de conocimiento tienen sobre la Chakana (su definición) los resultados fueron los siguientes:



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

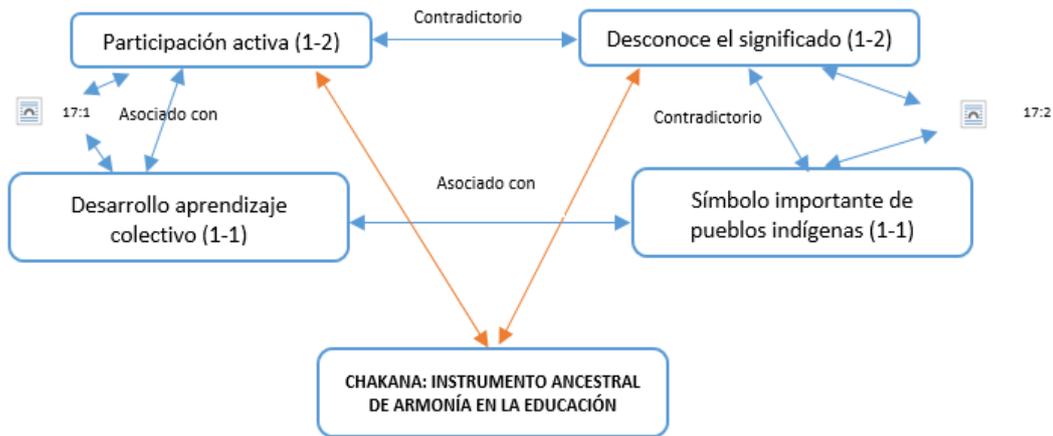


Figura 7. La Chakana: instrumento ancestral de armonía en la educación

En la Figura 7 se observa que existe un conocimiento base sobre el mismo, entendiéndose que uno de ellos manifestó que fomenta la participación, forma parte del desarrollo del aprendizaje colectivo, y el segundo manifestó que tiene un conocimiento general sobre la Chakana. “Es un símbolo muy importante para los pueblos indígenas; sin embargo, no he tenido conocimiento de que sirva como un instrumento de armonización” (Entrevistado 1, entrevista, 28 de septiembre de 2021).

Respecto a conocer las experiencias educativas desde la sabiduría ancestral, se obtuvo lo siguiente:

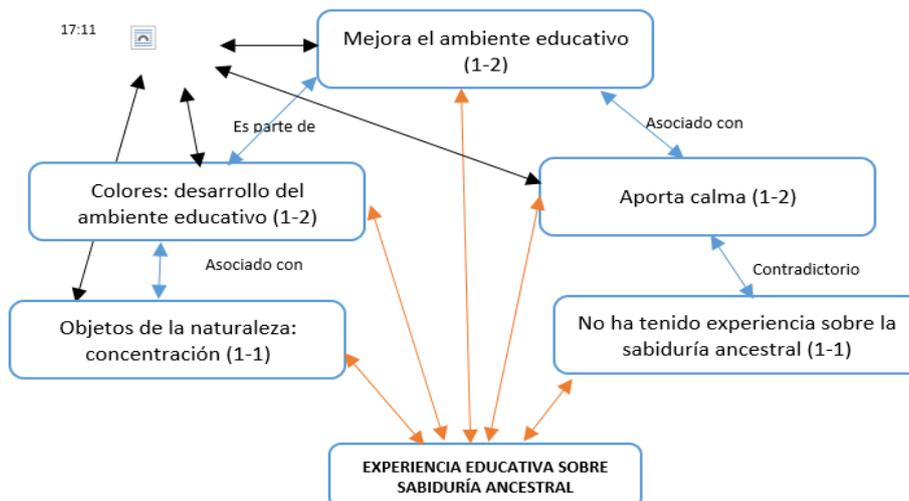


Figura 8. Experiencia educativa sobre la sabiduría ancestral

En la Figura 8, se aprecia un conocimiento general en uno de ellos, quien señala que “la parte ancestral en la educación influye mucho en la utilización de los colores en donde se encuentra desarrollando el ambiente educativo, la colocación de plantas y sonidos para reflejar la naturaleza. Ayuda a mejorar la concentración y el cuidado de cada estudiante colocando una responsabilidad de protección, y mejora a nivel ambiental el estrés del día a día influyendo calma al momento de desarrollar las clases” (Entrevistado 2, entrevista, 28 de septiembre de 2021). El otro, en cambio, señala “nunca he tenido ninguna experiencia vinculada a la sabiduría ancestral” (Entrevistado 1, entrevista, 28 de septiembre de 2021).



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

Finalmente, sobre conocer si le gustaría aprender nuevas metodologías de enseñanza a partir de instrumentos metodológicos interculturales como la Chakana, se observa lo siguiente:

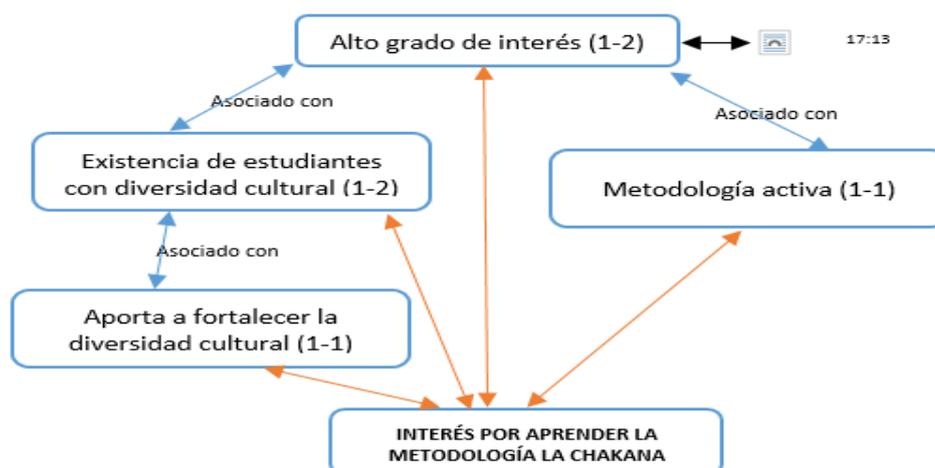


Figura 9. Interés por aprender la metodología La Chakana

En la Figura 9 se aprecia que hubo una respuesta unánime al señalar que genera un alto grado de interés, es una metodología útil, ya que “sería interesante aprender nuevas metodologías, ya que en nuestros establecimientos educativos tenemos estudiantes de diversas culturas y costumbres diferentes que forman parte esencial de nuestra identidad” (Entrevistado 1, entrevista, 28 de septiembre de 2021).

4.3 Análisis de entrevistas a expertos

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos conforme las respuestas de dos expertos en educación intercultural y la Chakana, a quienes se les ha asignado un código (Experto 1 y experto 2). A continuación, se explica.

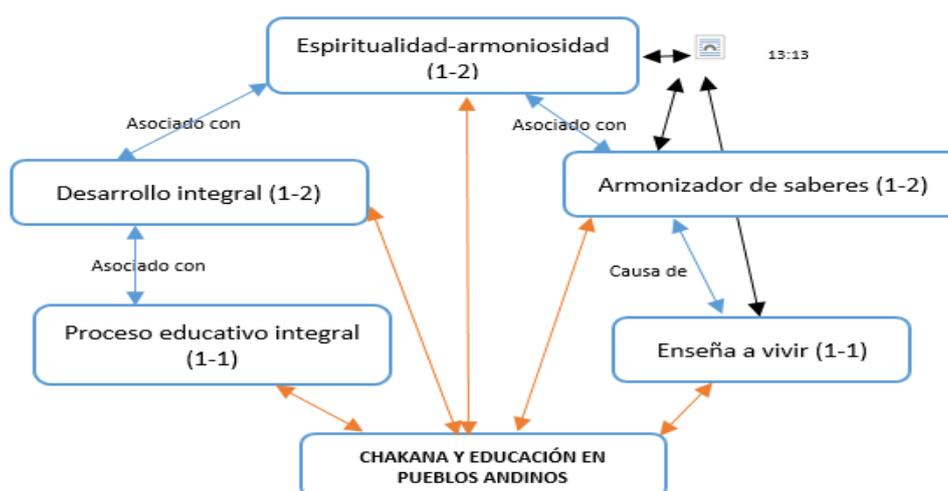


Figura 10. Chakana y la educación en los pueblos andinos

Sobre conocer qué es o qué representa la Chakana para la educación de los pueblos andinos, se aprecia que en las respuestas de los expertos existen dos categorías centrales: desarrollo



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

integral y armonía. En este sentido, uno de los entrevistados considera que “es un proceso educativo integral, por eso ni siquiera debería llamarse educación sino desarrollo integral. El tema es que a la educación le han desintegrado” (Experto 1, entrevista, 24 de septiembre de 2021), por lo que para la experta la Chakana “nos enseña a vivir una parte espiritual-armoniosa” (Experto 2, entrevista, 20 de septiembre de 2021) en ámbitos como la educación enseñándole al estudiante a vivir.

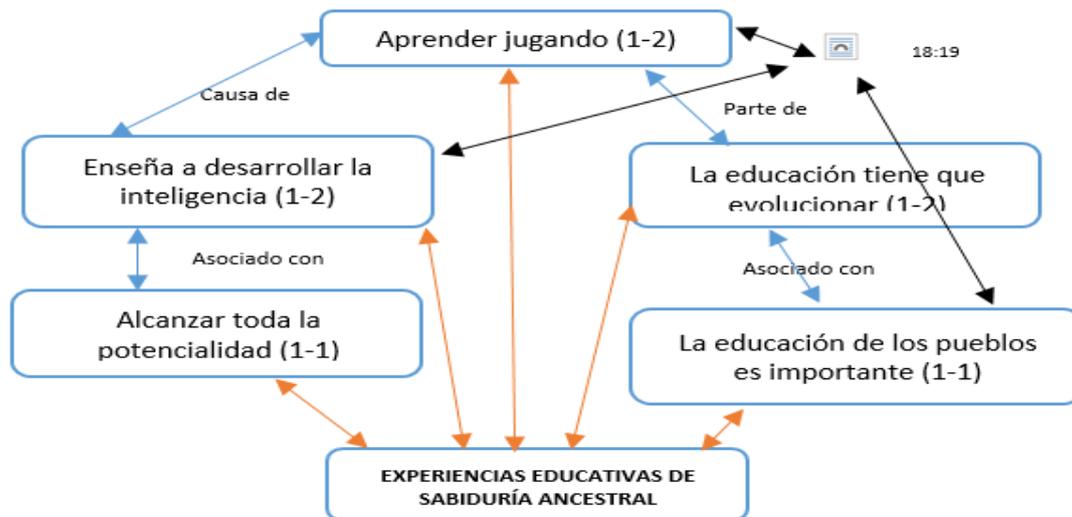


Figura 11. Experiencias educativas de sabiduría ancestral

Respecto a conocer qué experiencias educativas desde la sabiduría ancestral se han vivido en el país, qué resultados se han alcanzado. En este punto señalan que las experiencias educativas han dado cuenta la importancia de la educación de los pueblos, “el problema es que en el país no hay una política pública donde diga que la educación de los pueblos vale, o el idioma tiene que valer para ingresar a un lado a trabajar. Enseñan más bien a eliminar porque lo que importa es saber es el español” (Experto 2, entrevista, 20 de septiembre de 2021), por tanto, para uno de los entrevistados, la educación tiene que evolucionar y si no lo hace “estamos perdidos” (Experto 1, entrevista, 24 de septiembre de 2021); es esencial enseñar a desarrollar la inteligencia y abarcar toda la potencialidad que tiene el niño.



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

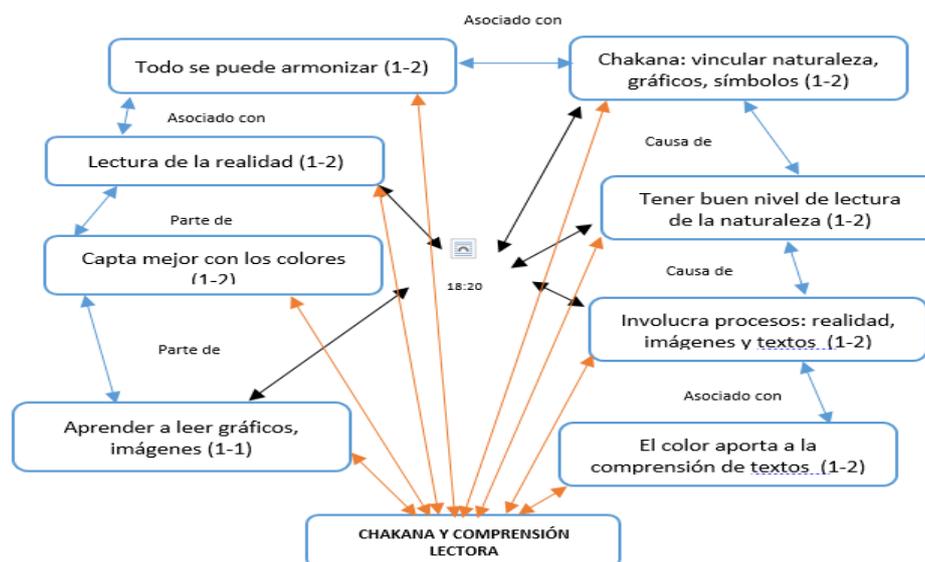


Figura 12. La Chakana y comprensión lectora

Finalmente, sobre conocer de qué manera la Chakana puede aportar al campo de la comprensión de textos; las respuestas indicaron que es necesario enseñar desde la Chakana tomando como base la lectura de la realidad, lo que involucra un proceso. “Es la capacidad de una persona de interpretar significacionalmente un texto, pero para nosotros no solo es eso, es hacer uso de la Chakana circular, es decir, integrar la naturaleza, los gráficos y símbolos” (Experto 1, entrevista, 24 de septiembre de 2021). Para ello, “debemos tener un buen nivel de lectura de naturaleza y, por tanto, lectura de la realidad: leer en realidad” (Experto 2, entrevista, 20 de septiembre de 2021).

En este sentido, el Experto 2, del pueblo kayambi, manifiesta que el uso de los colores ayuda al estudiante a captar mejor la comprensión lectora, donde:

En cada color se puede poner los textos dependiendo del tema. Se puede también en cada color planificar en la educación, y hay varias maneras de trabajar en los colores. Para los niños se puede poner con los animalitos, por ejemplo, en el rojo va el cuy, que nos enseña la máxima fertilidad, el máximo amor hacia el ser querido. En el color azul tenemos la serpiente, y se pueden contar historias con los animalitos. En el color verde tenemos el picaflor y ahí también encontramos al chanchito. El color amarillo nos da seguridad, y está representado por el perrito, la seguridad está en las montañas, la fuerza de una comunidad que es el perrito y/o el osito. En el centro que tenemos la parte espiritual, visionaria, el cóndor la tortolita (Entrevista, 20 de septiembre de 2021).

5. Discusión de los resultados

Los datos obtenidos permitieron evidenciar, por un lado, el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de quinto año de educación básica y, por el otro, determinar en qué medida los docentes entrevistados conocen la Chakana como instrumento metodológico intercultural, pero también identificar los factores esenciales de esta propuesta de la concepción ancestral.



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

De este modo, se aprecia que frente a falencias evidenciadas en el grupo de estudiantes sobre la comprensión lectora que es más clara sobre su nivel literal que crítico, pero así mismo en falencias en cómo construir una oración determina que la metodología utilizada no ha dado los resultados esperados. En este punto, el estudio realizado por Moreta y Mayorga (2020) conllevó a concluir que, mediante la metodología tradicional utilizada en un centro educativo de Colta, Ecuador, “el 48% de los alumnos evaluados no llega a la media esperada (normalidad) para su nivel de educación, y tan solo un 13% de los mismos evidencia una competencia lectora alta o muy alta” (p. 60; resultados que se obtuvieron a partir de una prueba Evaluación de la Comprensión Lectora, de una muestra de 101 estudiante.

Ahora bien, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se aprecia, en el presente estudio, que los docentes no han introducido nuevas propuestas metodológicas como se plantea en la investigación, y que así lo demuestran los resultados desconociendo ampliamente las bondades que la Chakana oferta a la educación, en distintos campos del conocimiento. Aquí es importante señalar el estudio desarrollado por Escandón y Rivera (2020), para quienes en el sistema educativo actual no se toma en cuenta recursos didácticos ancestrales para el desarrollo de destrezas en áreas como la Geometría. Así lo evidenció su investigación desarrollada conforme el uso de la técnica de la entrevista a docentes y encuesta a estudiantes de un centro educativo, donde se concluyó que el grupo no entiende los temas tratados en clase, ni alcanza los aprendizajes requeridos bajo la metodología tradicional, pero conforme se aplicó un Plan de Unidad Didáctica (PUD) con enfoque al uso de la Chakana, su proceso de aprendizaje mejoró significativamente.

De esta forma, se aprecia que este instrumento metodológico se constituye en una propuesta interesante dentro del campo de la comprensión lectora (campo en el que no existe variada literatura en Ecuador), en tanto, como los expertos señalan otorga no solo espacios para mejorar este proceso, sino que también articula la experiencia de la comprensión lectora con la realidad integrando elementos de la naturaleza sobre el precepto de aprender a leer la realidad. Pero, de igual modo, aporta a forjar un desarrollo integral a partir de sus principios y colores, puesto que se ocupa de aspectos como lo emocional a partir de generar ambientes de armonización.

6. Conclusiones

Dentro del presente apartado se desarrolla la parte de conclusiones. Esto en función de los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo, por lo que a continuación se detallan conforme los objetivos específicos planteados en el estudio.

Sobre identificar los factores esenciales de la Chakana como instrumento metodológico intercultural se concluye que dentro de esta metodología se toma en cuenta dos categorías centrales: el desarrollo integral y aprender en armonía, donde los colores de la Chakana (bien sentir: rojo, bien pensar: azul, bien decir: verde, bien hacer: amarillo y blanco: armonía) le permiten al estudiante interactuar con la realidad, siendo el juego una parte importante dentro del proceso educativo entendido desde la visión andina como un ente curador, sanador.

Se concluye, así mismo, que otro de los factores esenciales está dado por enfocar la metodología conforme un aprendizaje basado en las vivencias en el que interactúan de manera activa tanto docente como alumno bajo una educación compartida. Esto aplicado al campo de la comprensión lectora, involucra enseñar desde el uso de una lectura basada en la realidad, es decir, ayudarlo a interpretar el significado de un texto, pero integrando en el proceso elementos como gráficos, símbolos y la naturaleza. Respecto a determinar el grado



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

de comprensión lectora en los estudiantes se concluye que dentro de los aspectos que se necesita reforzar están principalmente la habilidad para construir oraciones, pero de manera especial el reforzar el uso de la lectura literal, punto que ninguno de los estudiantes alcanzó. Además, se hace necesario mejorar el nivel de vocabulario y el nivel crítico, ambos aspectos que evidenciaron obtener en un nivel medio alto; siendo el mejor desarrollado el tipo de lectura exploratorio con más del 80% alcanzado en el grupo estudiado.

Finalmente, sobre el objetivo que refiere a diseñar una propuesta educativa intercultural desde la Chakana para el fortalecimiento de la comprensión lectora se concluye que la propuesta debe estar enfocada a la elaboración de una guía didáctica tomando como base los colores de la Chakana que refuercen aspectos como mejorar el vocabulario, la lectura literal y el nivel crítico y saber construir oraciones, pero tomando como base el uso de un texto como también aprender a leer gráficos, símbolos tomando como base el juego y las vivencias dentro del contexto que la naturaleza pueda aportar a la comprensión lectora. Así mismo, se concluye que la propuesta debe estar dirigida a fomentar la participación del estudiante, desde la Chakana como instrumento ancestral de armonización de saberes, dando una inducción inicial sobre esta metodología, uso de sus colores en la educación, dimensiones, principios entendiéndose que, en la entrevista realizada a los docentes, evidenciaron tener conocimientos muy generales sobre el tema.

Bibliografía

- Amaya, M. (2017). *Comprensión lectora en clave intercultural*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Castro, V. (2017). *Chakana, método de enseñanza alternativo en la carrera de Ingeniería Agronómica de la universidad indígena boliviana Aymara*. Universidad Mayor de San Andrés.
- Coarite, M. (2014). *La Chakana como herramienta para la comprensión de textos*. Obtenido de <https://www.alainet.org/es/articulo/103128>
- Confederación del pueblo Kayambi. (2018). *Kintiku Yachay. Guía didáctica de crianza sabia para la vida comunitaria*. Cayambe: Confederación del pueblo Kayambi.
- Di Caudo, M., Llanos, D., y Ospina, M. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur*. Quito: Abya Yala.
- El Mercurio. (2017). *La simbología de la chacana o cruz andina*. Cuenca: CIDAP.
- Escandón, S., y Rivera, W. (2020). "Propuesta didáctica sobre el uso de la Chakana Andina para el desarrollo de destrezas del bloque de Geometría y Medida en el séptimo de EGB". Azogues: Universidad Nacional de Educación.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. *Revista Científica Mundo*. 4(3). 163-173.
- Gualavisí, D. (2018). *Estrategias didácticas con enfoque intercultural para el desarrollo del ámbito de las relaciones lógico-matemáticas en el primer grado de educación general básica, en la escuela municipal del cantón Cayambe*. Universidad Politécnica Salesiana. Sede Quito.



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

- Herrera, L., Hernández, G., Valdés, É., y Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares. *Foro Educativo* (25), 125-142.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). McGrawHill.
- Mayanza, L. (2019). *Sabiduría andina Chakana y sus colores, una herramienta didáctica para la educación intercultural bilingüe*. Ambato: Pontificia Universidad Católica.
- Moreta, R., y Mayorga, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Research Gate*, 1-11.
- Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1.
- Otero, A. (2018). Enfoques de investigación tabla de contenido. *Universidad del Atlántico*, 1-35.
- Pérez, A., African, B., Febres-Cordero, M., y Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66), 237-247.
- Puma, N. A. (2014). *Ramillete de caminos*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Quispe, M. (2017). La Chakana como herramienta para la comprensión de textos. [www.alainet.org: https://www.alainet.org/es/active/76902](https://www.alainet.org/es/active/76902)
- Senplades. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir 2017-2021*. Quito: Senplades.
- Torres, E. (2015). *El rol de la mujer indígena en la comunidad Inti*. Quito, Pichincha, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Vinueza, G. (2016). *Análisis de los símbolos y signos de las culturas ancestrales en la producción artesanal quiteña*. Universidad Politécnica Salesiana. Sede Quito.

Autor

LESLIE NÚÑEZ-ZURITA obtuvo su maestría en Educación con mención en Innovación y Liderazgo Educativo (MEILE7) de la Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador, en 2021. Obtuvo el título de Ingeniera en Gerencia y Liderazgo de la Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Pichincha, Ecuador en 2017.

Actualmente es Oficial de crédito en cooperativa JEP, el último cargo ocupado en el ámbito de la educación fue como docente en la Escuela Volcán Cotopaxi, desempeñaba el cargo de tutora de básica media, en la Unidad Educativa Mariscal Sucre, impartía la cátedra de Ciencias Naturales y Lengua y Literatura.



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



REVISTA

CÁTEDRA

La cultura para el reconocimiento de la identidad: caso de la cultura fang de Guinea Ecuatorial

The culture for the recognition of the identity: case of the fang culture of Equatorial Guinea

Bonifacio Nguema Obiang-Mikue

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Bata, Guinea Ecuatorial

bnguemaobiangm@uao.es

<https://orcid.org/0000-0001-7905-1246>

(Recibido: 27/05/2022; Aceptado: 15/06/2022; Versión final recibida: 04/01/2023)

Cita del artículo: Obiang-Mikue, B. N. (2023). La cultura para el reconocimiento del ser personal: caso de la cultura fang de Guinea Ecuatorial. *Revista Cátedra*, 6(1), 171-186.

Resumen

La cultura es una manifestación que ayuda al reconocimiento e identificación de un determinado grupo social o de un individuo. Ésa se define como el conjunto de manifestaciones que expresan el modo de pensar, modo de vivir, las costumbres y la inteligencia desarrollada por un grupo social. En este trabajo se trata claramente de la cultura en la etnia fang de Guinea Ecuatorial. Por lo que, el propósito de esta investigación consiste en dar a conocer que la cultura es un elemento imprescindible y vital para el hombre fang, actualmente se está observando un animoso derrumbamiento. Al tratarse de una investigación que aborda una cuestión sociocultural como es la cultura fang, se ha visto necesario adoptar una metodología cualitativa. Los motivos que indujeron a aplicar este enfoque es porque existe estudios sobre relaciones sociales. Uno de los resultados más relevantes es que todos los encuestados estiman que la cultura tiene influencia en la persona. Cabe decir que en el contexto actual, no se puede hablar de una cultura al margen de un grupo social. Y como conclusión más reveladora, está el asunto del declive de la cultura fang. Se observa que varios son los motivos que están atizando dicha decadencia. Se señala así el caso de la globalización y/o modernismo como causas.

Palabras clave

Cultura, cultura fang, ser personal, identidad cultural, reconocimiento



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

Abstract

Culture is a manifestation that helps the recognition and identification of a certain social group or individual. It is defined as the set of manifestations that express the way of thinking, way of living, customs and intelligence developed by a social group. This paper clearly deals with culture in the Fang ethnic group of Equatorial Guinea. Therefore, the purpose of this research is to make known that culture is an essential and vital element for the Fang man, currently a lively collapse is being observed. As this research deals with a socio-cultural issue such as the Fang culture, it was necessary to adopt a qualitative methodology. The reasons that induced to apply this approach is because there are studies on social relations. One of the most relevant results is that all respondents believe that culture has an influence on the person. It must be said that in the current context, it is not possible to speak of a culture apart from a social group. And as the most revealing conclusion, there is the issue of the decline of the fang culture. It is noted that there are several reasons that are fueling this decline. Globalization and/or modernism are pointed out as causes.

Keywords

Culture, fang culture, fang culture, personal self, cultural identity, recognition

1. Introducción

El presente trabajo lleva por título *La cultura para el reconocimiento de la identidad: caso de la cultura fang de Guinea Ecuatorial*. Varias son las motivaciones que atizan la redacción de este trabajo. En primera instancia por la importancia que reviste la cultura para todo ser humano que pertenece a un determinado grupo social; y en el contexto que nos ocupa para el *fang negroafricano bantú*. Por otra parte, se estima que la cultura fang está actualmente sufriendo una decadencia en el sentido de que está perdiendo su esencia a sabiendas de que, la cultura es poder, es historia, y aquel pueblo que se olvida de su propia historia está condenado a repetirla. Se puede afirmar que el reconocimiento de un grupo social o de un ser personal pasa obviamente por su identidad cultural. Si se parte del siguiente ejemplo ¿cómo se identifica un fang ante un maliense cuando llegan a una metrópoli como París? Se cree que es por su cultura si se omite la cuestión de nacionalidad y teniendo solo por aspecto el color de la piel negroafricano.

La cultura se entiende como ese conjunto de manifestaciones que expresan el modo de pensar en el sentido de conocimiento, modo de vivir, las costumbres y la inteligencia desarrollada por un grupo social considerado aquí como un pueblo o civilización según el contexto. Y es así que cada pueblo, cada grupo social tiene un reconocimiento cultural dicho de otra manera, identidad. La cultura a través de sus manifestaciones y elementos es la que nos define en nuestra esencia. En lo que toca al *ser personal*, hace referencia a un término cuya etimología griega es *prósopon*, es decir, persona. La persona es la peculiaridad de cada ser humano, una naturaleza humana con principios, valores éticos, morales, culturales que está conforme a su proceso de socialización.

Por último, se tiene la cultura fang. Los fang son un grupo social o pueblo negroafricano localizado con mayor frecuencia en la zona del África central; repartidos en diferentes países centroafricanos como Guinea Ecuatorial, Gabón, Camerún, Congo Brazaville; y cabe resaltar también que forman un tronco con una misma realidad histórica y cultural, con las mismas creencias (el animismo, por ejemplo,) y hablan las lenguas bantúes de un tronco común entre las cuales tenemos fang, bubu, balengue, kikuyu, etc.



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

Con esta investigación se pretende demostrar que la cultura es un elemento imprescindible y vital para los fang. Es decir, que con la cultura, el hombre fang bantú se define y se identifica socialmente y tiene reconocimiento de su ser personal. El problema de nuestra investigación versa sobre el declive de la cultura fang actualmente, y dicha situación ha llamado la atención. Desde esta perspectiva se piensa que es necesario investigar sobre el tema y dar una revalorización a la cultura fang.

A partir de lo dicho anteriormente, se formula las siguientes preguntas de investigación ¿cuál es el impacto que tiene la cultura fang en su ser personal?, en otras palabras, ¿qué aporta la cultura en el ser fang y por qué es importante para ellos?; ¿por qué la cultura fang hoy en día está en su declive? De ahí, la tesis que se expone en este trabajo es *La cultura fang como conjunto de valores, modos de pensar y vivir, costumbres y conocimientos de la etnia fang es su identidad. Por ende, se tiene que proteger y valorar.*

Según los criterios exigidos para la realización de un trabajo de investigación se desarrolla las siguientes secciones: en la sección 2 se presenta el estado de la cuestión que consiste en la revisión de las fuentes bibliográficas que aborden la cuestión objeto de estudio. En la sección 3, se establece la defensa de la tesis donde efectivamente se muestra la necesidad de proteger la cultura. Para ello, se tiene como primer subepígrafe las consideraciones y perspectivas sobre el término cultura; y como segundo punto los estadios de la cultura fang. En la sección 4, se detalla la metodología utilizada para desarrollar la investigación. En la sección 5, se muestran los resultados, análisis y discusión. En la sección 6, se establece la conclusión de acuerdo con los resultados obtenidos.

2. El estado de la cuestión

La cuestión sobre la cultura fang tiene varios soportes bibliográficos, se constata que muchos autores han dedicado su plena atención para redactar sobre la cultura negroafricana fang. Es así como se aborda este tema desde una perspectiva antropológica. Los estudios sobre la cultura fang han permitido ver que es un pueblo muy peculiar. Es necesario que los aspectos culturales de ese grupo social sean transmitidos de generación en generación con la finalidad de que se perpetúe. El fang es sin duda alguna, un puro tradicionalista. Es decir, todo lo que realiza a nivel social tiene una inclinación a los conocimientos o comportamientos que se transmiten de una generación a otra.

Esta investigación no pretende abrir un nuevo marco teórico sobre estudios culturales fang debido a la cantidad de autores que ya escribieron sobre ello, los autores han hablado sobre los aspectos culturales de la etnia. El objetivo es partir de esos previos escritos para mostrar la vital importancia de la cultura para el fang. Es necesario ante todo conocer el marco histórico. Es por lo que Adjoa y Kouakou-Kouamé (2017) señalan que:

La historia escrita informa que los fang son originarios del actual Sur del Sudán, de donde salieron para evitar la invasión musulmana; emigraron al suroeste llegando al Congo y Nigeria. Los antropólogos coinciden en que pertenecen al grupo étnico bantú, y se mezclaron de forma muy intensa con sudaneses, etíopes y congolese. Conocidos por ser valientes, fuertes y guerreros, consiguieron ocupar y apropiarse de las zonas a las que se vieron obligados a emigrar buscando solución a su forma de vida.

Además, su repartición territorial es tan larga que supera el área geográfico ecuatoguineano. Así, se les puede encontrar en cinco países



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

entre los cuales Guinea Ecuatorial donde ocupan el 75% de la población, en Congo con el 38%, en Gabón con el 33%, en Camerún con el 23% y en Santo Tomé con solo 10%; situación que nos hace reflexionar lo poco apropiado que es considerar a la etnia de un país como una exclusiva entidad. En este sentido, podemos aceptar el que el pueblo fang, tiene una entidad más cultural que biológica (p. 41).

Los fang actualmente se localizan con una densa frecuencia en la zona geográfica de África Central. Ahí es donde realizan sus actividades culturales. La historia de ese pueblo indica que provienen del Sur de Sudán donde se escaparon de la trata de esclavos, y en su huida, migraron hacia la parte sur hasta que se asentaron en África Central en Gabón, Camerún y Guinea Ecuatorial donde se encuentran en masa. Los fang representan así un grupo étnico con una grandeza cultural.

De acuerdo con Bituga-Nchama (2020) indica que:

Durante varios años, ese pueblo ha ido configurando su propia cosmovisión del mundo. De hecho, se puede hablar de una cultura que se ha ido transmitiendo de una generación a otra, conservando el legado cultural heredado de sus ancestros. Es un pueblo que tiene un origen difuso porque son ágrafas y no existen testimonios que realmente describan con exactitud su procedencia. La hipótesis frecuente suele ser que los Fang proceden del norte de África, donde habían migrado en busca de mejores asentamientos para dedicarse al cultivo y a la caza (p. 17).

En las mismas líneas, el mismo autor piensa que “los Fang constituyen un grupo étnico con sus propias idiosincrasias. Esto significa que tienen sus propios mitos, filosofía, antropología, lo cual constituye el acervo cultural que les singulariza” (p. 18). La cultura fang se desarrolla en diferentes ámbitos tal y como lo menciona Bituga-Nchama.

Las investigaciones sobre la cultura fang siguen siendo amplias debido a que hay otros escritores que abordan dicha temática. Es el caso de Cornelia Beatriz Ondo Emerua que realizó una investigación sobre la dote en el matrimonio de la etnia fang, la dote siendo un elemento cultural de la sociedad fang. La misma autora expone lo siguiente:

En el caso del pueblo Fang, aparece un fenómeno marital denominado nsua que consistiría en un pago del novio a la familia de su novia. La dote es especialmente importante entre los Fang, es la contraprestación económica que la familia del futuro marido debe pagar a la familia de la futura esposa, es tan relevante que sin dote no hay matrimonio (Ondo-Emerua, 2013, p. 30).

La cultura fang reviste varias dimensiones. Cada dimensión ha sido investigada según el interés del mismo investigador valga la redundancia. Los que hablan del matrimonio, de la familia, de los ritos funerarios, de la religión, etc. por esta razón existe suficiente información sobre la cultura fang, ya que es un campo abierto.

3. Defensa de la tesis

La tesis que se defiende en este trabajo es la siguiente: *La cultura fang como conjunto de valores, modos de pensar y vivir, costumbres y conocimientos de la etnia fang es su identidad. Por ende, se tiene que proteger y valorar.*



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

La *autenticidad cultural* es un aspecto que hay que tener en cuenta, se estima que cada pueblo tiene que respetar sus orígenes, su propia cultura. Es así que el chino tiene ser auténtico, el francés tiene que ser auténtico al igual que el ecuatoguineano o el nigeriano, el colombiano, el americano, etc. El respeto de la cultura no merma su esencia, en cambio da mucho valor al ser personal de uno. La autenticidad cultural es por ende una cuestión de *dignidad*. La cultura tiene una influencia positiva en todas sus vertientes, se dice con respecto a su aporte en la construcción cultural del ser humano. No se está objetando que la cultura no conlleva aspectos negativos.

Volviendo a la tesis se reafirma aquí que la identidad cultural del hombre fang le hace auténtico porque le define y da reconocimiento a su ser personal. Ahora se analiza el argumento de Boleká (2003) indica que:

Los Fang son un grupo étnico con una identidad cultural y lingüística muy características [...] Es un pueblo que sigue conservando su estructura tribal con patriarcas por encima de quienes no existe otra autoridad [...] Hemos de decir que se trata de un pueblo que se rige por el sistema de clanes, cuyo grupo base es la familia horizontal, y cuyos miembros están agrupados alrededor de un patriarca, de unos descendientes, de otros familiares consanguíneos, etc. (p. 25).

La cultura fang se ha tomado como paradigma entre las culturas bantúes. Sin embargo, las demás estarían posiblemente en las mismas condiciones, se hace alusión a la transmisión y a la conservación. La cultura tiene mucha influencia sobre la vida de las personas que viven en una comunidad o sociedad. Es así como no existe sociedad sin cultura. Desde tiempos remotos el ser humano viene desarrollando tradiciones y costumbre, y gracias a ella, se define. Entre los conocimientos culturales que ha desarrollado el hombre fang se pueden destacar en los siguientes campos: religión, arte, vida sexual, matrimonio, circuncisión, funeral, gestación, entre otros. En cada sector aquí mencionado, se reconoce algún tipo de ritual o proceso que le asemeja a este grupo étnico mencionado. Es importante señalar y recalcar que los fang constituye un grupo social étnico con una cultura muy peculiar.

Entre a los valores culturales importantes en la etnia fang se cita la familia. Desde su perspectiva, Bituga-Nchama (2021) estipula que “el concepto de familia fang sigue siendo sólido y los lazos de sangre constituyen un nexo irrompible” (p. 14). El concepto familia en África sobre todo negra es muy respetado. Por ese motivo por el autor citado *a priori* sigue diciendo que la familia “constituye uno de los grandes valores que poseen los pueblos africanos y sobre ella reposa fundamentalmente la sociedad. Los lazos de parentesco que se establecen en el pueblo fang condicionan a los individuos que pertenecen a esta tribu o familia” (Bituga-Nchama, 2021, p. 14).

Dentro de los mismos valores aparece el *ayong* como un valor fundamental en la sociedad fang.

En lo social o comunitario, el término o el concepto *Ayong* (clan o tribu) como se suele traducir a las lenguas modernas europeas, resulta ser la categoría primordial para los *Fang*, porque su vida gira(ba) en torno a él. Era en la sociedad tradicional la tarjeta de identidad del hombre y la mujer *fang* cuando se presenta(ba) a un poblado desconocido o en el encuentro ocasional de gente no conocida, unas veces, como norma de cortesía y otras, como búsqueda de gente acreditada en tierras lejanas,



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

ya que los *Fang* vivían en poblados dispersos en la selva ecuatorial. El *Ayong* tenía también, en dicha sociedad ancestral y sigue teniendo en la actualidad, el *carácter autodefensivo* y de *conservación del grupo*, es decir, evitaba las guerras intestinas y el peligro de un poder centralizado (Eyama-Achama, 2014, p. 301).

Según lo mencionado anteriormente la tribu o clan se denomina en la cultura fang como *ayong*, y representa la tarjeta de identidad de un fang ante los demás grupos. Por ende, la tribu para el fang es un valor. La pertenencia al mismo *ayong* evita netamente las relaciones de carácter sexual. Esta visión del *ayong* involucra un tabú según el cual individuos del mismo clan no puedan casarse, si se diera se consideraría como *zama duru* traducido en español como incesto. El *ayong* reviste así una dimensión moral inviolable. Dicho con palabras de Eyama-Achama (2014), “su carácter moral evitaba incestos y, por lo tanto, hacía a los fang personas abiertas, ya que buscaban su pareja siempre fuera de su propio clan (ayong)” (pág. 301). Seguidamente, se va a desarrollar unos apartados que ayudan a entender la cuestión objeto de estudio.

3.1. Consideraciones y perspectivas sobre el término cultura

Se introduce este subepígrafe con la siguiente serie de preguntas: ¿qué es cultura? ¿por qué el hombre es considerado como un ser cultural? ¿cuáles son las consideraciones y perspectivas sobre el término cultura? ¿por qué la cultura es tan importante para cualquier ser humano en general y para el hombre fang en particular?

De entrada, se puede afirmar que el hombre es un ser cultural desde la perspectiva filosófica. Por antonomasia, el hombre pertenece al reino animal, pero por su capacidad racional y creativa le convierte así en un *animal cultural*. Se quiere subrayar que la cultura es un *hecho social* porque representa el modo de vida, modo de pensar, las costumbres y hábitos de un determinado grupo social. Antropológicamente hablando, la cultura es producto humano, es decir, es la manifestación de unas ideas pensadas por el mismo hombre para acomodarse y afirmarse en la naturaleza respetando así su esencia. Hay que mencionar, además, que la cultura es un proceso histórico que promueve el legado de los antepasados a la posteridad.

En el marco de la temática que se va a abordar, se observa al negroafricano bantú, el mismo que desarrolla una cultura propia, peculiar y auténtica adecuada a su naturaleza humana y ser personal. La cultura negroafricana bantú manifiesta así un conjunto de valores a proteger y salvaguardar. Lo dicho hasta aquí supone que la *identidad cultural* negroafricana bantú se refleja en todas sus manifestaciones culturales y constituyen unos valores para ése. Muchos “psicólogos sociales y antropólogos coinciden en definir a la cultura como un estilo de vida. La cultura consiste en los patrones socialmente adquiridos de pensamiento, sentimiento y acción” (Paéz y Zubita, 2001, p. 1).

Ron (1977) define la cultura como “ese todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, la costumbre y otras facultades y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (p. 13). La noción de cultura se vincula evidentemente con la personalidad, de hecho se sostiene que no existen sociedades tampoco individuos que carezcan de una cultura. Todas sociedades o comunidades poseen una cultura propia y peculiar por muy sencilla que sea, es decir, no importa su grandeza o su impacto a escala supranacional, lo importante es respetarla.

El ser humano tiene habilidades y facultades para transformar la naturaleza, es lo que se llama cultura. Entonces todo lo que ha creado, todo lo que se añade a su naturaleza a



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

través de acciones constituye un producto cultural. La cultura se considera también como un hecho social, es el modo de organización entre los hombres ante la naturaleza. Se adquiere gracias al aprendizaje, a la educación, a la iniciación a las normas que rigen la vida de toda una comunidad o grupo social. Por lo tanto, las sociedades se distinguen entre sí por medio de la cultura.

La cultura también es un “conjunto de conocimientos compartidos por un grupo de individuos que tienen una historia común y participan en una estructura social” (Paéz y Zubita, 2001, p. 3). Y precisamente, en este trabajo, se toma como paradigma a la cultura negroafricana bantú. En ese grupo social [bantú] se ha evidenciado por supuesto el desarrollo de conocimientos, valores, normas, reglas y estilos de vida que se ha ido conservando y transmitiendo de generación en generación. Así que, se sigue manteniendo el objetivo de esta investigación que demuestra cómo influye la cultura en el ser personal del hombre bantú.

3.2. Estadios de la cultura fang

Teniendo en cuenta que se ha concretizado nuestra investigación tomando como paradigma a los negroafricanos bantúes en general y de los fang en particular por formar parte de esta familia. Se puede destacar tres períodos en la cultura fang:

- a. **El estadio original.** Esta etapa de la cultura fang se refiere a la cultura en su *estado bruto*, es decir la esencia y pureza de dicha cultura antes de entrar en contacto con otros pueblos o civilizaciones.

Se trata de campos de la tradición cultural, entendida ésta como un todo de la herencia compartida de los societarios, o el conjunto de bienes culturales que se transmiten de generación en generación dentro de una determinada comunidad. La tradición almacenaba y garantizaba la existencia de aquellos valores, costumbres, manifestaciones socio-culturelles y niveles de conocimiento que eran recreados por la sociedad, porque se consideraban valiosos y se debían inculcar y transmitir sin más a las nuevas generaciones (Boleká, 2014, p. 35).

- b. **El estadio colonial.** En este estadio, la cultura fang se ve afectada debido al proceso de colonización. A partir de unos medios de transmisión tales como la escuela a través de la inculcación de nuevos conocimientos, la Iglesia con el proceso de evangelización; la colonización ha afectado en gran medida las culturas negroafricanas.

Así, se estima que en este estadio colonial se han mermado muchos valores culturales y “conocimientos del estadio anterior” (Boleká, 2014, p. 35). En el hombre fang, víctima de la colonización se reconoce por lo tanto, “una profunda deculturación, una consciente inculturación y la construcción de nuevas identidades, nuevos valores y conocimientos para los africanos mentalmente atrapados en el permanente proceso de la colonización” (Boleká, 2014, p. 36).

- c. **El estadio post-colonial.** Es un estadio más avanzado donde el mismo fang tiene que elegir entre una cultura auténtica (cultura original) y una importada (cultura occidental). De ahí, la implantación de una heterogeneidad cultural.

Actualmente se percata un hibridismo cultural, una convivencia entre la cultura auténtica de un fang y la cultura occidental importada. Es una situación bastante inquietante que



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

pone a muchos en la situación de optar por la cultura que le convenga según la realidad actual. Se estima que aquello es un error, el impacto de la globalización sobre las culturas negroafricanas constituyen uno de los mayores problemas antropológicos. Las culturas bantúes hoy en día están en plena decadencia, por lo tanto, es necesario buscar mecanismos para erradicar dicha lacra.

En síntesis, ante la cuestión de los estadios o períodos de la cultura fang, cabe decir que ninguna cultura negroafricana se ha quedado a salvo, es decir, que todas las culturas han estado en contacto con otros pueblos, civilizaciones o culturas. Ya se ha señalado arriba con el estadio colonial, cuando se inicia la colonización las culturas se han visto afectadas en todos los aspectos. Por ejemplo, a nivel cultural, la importación del cristianismo como nueva doctrina a la que se ha detenido que someter el negroafricano bantú fang en detrimento de sus propias creencias religiosas. Se sabe que dicho pueblo era animista, creían en la fuerza de la naturaleza. En el siguiente apartado, se muestra una razón contundente por la que se tiene que conservar la cultura del negroafricano bantú.

3.3. La cultura como reconocimiento de la identidad del fang

Si la cultura participa al reconocimiento de la identidad del hombre fang, es importante que se preserve y se valore. La tradición es la transmisión de la cultura por lo que ella “se aprendía y formaba parte de la identidad cultural (como la música, los ritos, las danzas, los cuentos, entre otros)” (Boleká, 2014, p. 35). Existen unas manifestaciones culturales y elementos propios de cada cultura. El negroafricano bantú de igual manera ha desarrollado desde antaño dicha cultura se ha venido transmitiendo de generación en generación hasta el día de hoy. Pese a esta transmisión la cultura bantú ha sufrido muchas modificaciones. Se ha combinado modernismo con cultura; como en genética, siempre hay un alelo dominante, y en el caso de la combinación evocada anteriormente, la cultura occidental se presenta como la dominante.

Es importante señalar que gracias a la cultura el hombre bantú llega a ser una persona íntegra y auténtica.

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (Molano, 2007, p. 73).

Cada pueblo o etnia tiene que ser auténtico y esa autenticidad se fundamenta en los elementos culturales de ésta. Por ejemplo, el nombre de un fang bantú es su identidad. Es así que “el nombre, al tener significado de familiaridad, el nombre de un amigo se imponía a los hijos, así como el de los suegros o yernos” (Nsue-Mibui, 2005, p. 92). Lo que quiere decir el autor es que la imposición del nombre al hijo o a los hijos obedece a un cierto patrón, ya que el objetivo es la conservación del linaje.

El nombre fang, visto desde el punto de vista de su aplicación, obedecía a las mismas condiciones del modelo occidental, es decir, el nombre que imponía el padre pasaba como nombre propio de la persona y el nombre del padre pasaba a ser el apellido común de todos sus hijos e hijas (Nsue-Mibui, 2005, p. 92).



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

El nombre fang como se ha visto es la identidad de uno. En el contexto bantú no se cuenta el nombre de bautizo (nombre occidental, por ejemplo, Bonifacio, Pedro, Santiago, etc.) sino más bien los nombres culturales son los que se utilizan para identificarle a uno. Desde esa perspectiva, existen nombres que son netamente utilizados para los hombres, tal es el caso de *Nguema, Ndong, Nze, Ondo, Ngomo, Esono, Obiang, Tomo, Bituga*, etc.; y nombres tales como *Nchama, Ñengono, Angue, Obono, Mikue, Okomo, Ayang, Nfono*, entre otros para identificar a las mujeres. Para ver más nombres fang tanto masculinos como femeninos, se recomienda leer la obra de Rosendo Ela Nsue Mibui cuyo título es *Historia de Guinea Ecuatorial. Período pre-colonial (vida de los primeros habitantes de Guinea Ecuatorial)*.

Con respecto al hecho de dar nombres a los hijos e hijas, Nsue-Mibui (2005) lo explica así: “una persona que se llamase -NSUE- todos tendrán como apellidos el nombre de su padre -NSUE-” (p. 92). Como ya se ha dicho *ut supra*, el fang considera el nombre bantú. Y el hijo o la hija es llamado/a con un nombre que le haya puesto su padre. Si el padre tuviese cuatro hijos, tres varones y una mujer les pondría los nombres de los miembros de familia o de la tribu para perpetuar el linaje más el apellido que es el suyo. Así sería el resultado: Primer hijo: *Nguema*; Segundo hijo: *Ondo*, Tercer hijo: *Nsue* y la hija *Obono*. Y en relación con el padre, todos los hijos tendrían el apellido -NSUE-. El primer hijo sería -*Nguema Nsue*-; el segundo sería -*Ondo Nsue*-; el tercero sería -*Nsue Nsue*- siendo el representante onomástico de su padre que llevaría el nombre a sus hijos de ahí el cuadrado de éste nombre; y la hija se llamaría -*Obono Nsue*-.

También cabe decir que los nombres tienen de vez en cuando significados. De los hombres existe una relación con los animales de la selva o aves: *Nze* (Tigre), *Nkisogo* (la guarida del elefante), *Obama* (gavilán) o estación del año: *Oyono* (verano), *Okiri* (mañana) mientras que los nombres de las mujeres se relacionan a temas o cuestiones sociales tales como *Ayetebe* (difícil de levantarse), *Ñengono* (la madre de la novia o suegra), *Ayecaba* (difícil de repartir), *Abumgono* (el embarazo de la jovencita), *Asangono* (todavía no es mujer), *Nlang* (cuento, historia), *Nchama* (mujer destructora) etc. Nsue-Mibui (2005) enseña otro enfoque de los nombres fang al exponer que

En el conjunto de los nombres del pueblo fang, encontramos nombres que parece que son netamente originales y de los que no puede encontrarse posibilidad de derivación o de composición circunstancial como *Mbomio (Mbomeyo), Esono, Edú, Elá, Mbá, Abeso, Nguema, Obono, Mibui, Angue, Mangué (Mengue)*, etc. A otros nombres, pues, por su composición, puede dárseles otros significados, como **Ndabengono**: de NDA-casa, y BENGOHAN-hijas. Se dará el nombre de **Ndabengono** a una de las hijas de una familia que sólo tuviese hijas. **Abecara**: de ABE – feo y cara (acaran) o hacer competencia fealdad que compete. **Ncara**: **NCART**-negar. Se dará a una hija que naciera con una sospecha de adulterio cometido por su madre durante la gestación y negado a denunciarlo en el parto (p. 102).

Esa dimensión onomástica en la cultura fang es muy importante y vital en el sentido de que “cuando moría un hombre y dejaba mucha descendencia se entendía que su nombre, al repetirse como apellido en cada uno de sus hijos, naturalmente se perpetuaba en el tiempo y en el espacio” (Nsue-Mibui, 2005, p. 102).

Otro elemento cultural que se puede resaltar aquí es el arte. El arte según se entiende es una manifestación importante en la cultura fang.



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

El arte representa algo esencial e importante en la cultura de la sociedad fang. En efecto, el arte tradicional fang rebosa principalmente en las esculturas hechas de maderas, y con éste buscan no solo lo estético, la belleza, sino también algo más importante y elevado: la perfección espiritual (Adjoa y Kouakou-Kouamé, 2017, p. 41)

Aquí se habla de las máscaras como identidad cultural. Se ha llevado estudios antropológicos sobre los tipos de máscaras negroafricanas y sus representaciones. Es así que "la categoría máscaras responde a la concepción de identidad y de relación de las diferentes realidades del ser humano" (Revilla-Carrasco, 2014, p. 103). Revilla (2014) muestra la importancia de las máscaras en el seno de las culturas negroafricanas, de hecho, para él, "la utilización de máscaras conlleva una suplencia de nuestra propia naturaleza que se sustituye por la suplantada" (p. 102). Es decir, que con la máscara el ser bantú adquiere una identidad trascendental.

Dentro de la función social, las máscaras pueden referirse a ritos de fertilidad (Máscara *Nimba* de los бага, máscara *Do* de los bwa, las máscaras casco *Ty Wara* de los bamana, la máscara *Ma'bu* de la sociedad secreta *Nwarog* de Camerún), a los ritos de iniciación (la máscara *Cikunza* y la *Kalelwa* de los tshokwe, la máscara yaka de iniciación, la máscara *Nkaki* de los lwalwa del Zaire, la máscara de los salampasu y de los mbagani) o, a fundamentos de la vida social, como la legitimación de autoridad (máscara de latón tipo *aron arabai* de los temne), o la máscara de guerra de los grebo (Revilla Carrasco, 2014, p. 103).

En las mismas líneas,

Una máscara no es exactamente un disfraz –en todo caso, en el contexto de las culturas mágicas en las que florece, un disfraz no es meramente un disfraz: la frontera entre el ser y el aparecer no ha establecido aún sus prestigios, por lo que endosar una máscara no pertenece al dominio de la apariencia y la simulación, sino de la transformación y la metamorfosis (Morey, 2001, p. 18).

En este sentido, las máscaras tienen un aspecto representativo, es decir, que no se utilizan como un mero disfraz para adornar la cara, sino que las máscaras se utilizan para los momentos especiales sobre todo durante rituales. Las lenguas bantúes constituyen también una identidad cultural para el hombre Bantú. Para el negroafricano, "el lenguaje no es, como normalmente para los europeos, la concepción de mundo de un pueblo, por la que éste se presenta como unidad cultural" (Picotti, 2005, p. 47).

En la cultura negroafricana, la palabra entendida como lenguaje reviste importancia y un rol esencial: la de identificar. Así, "estas consideraciones acerca del sentido africano convocador de la palabra, que tanto peso tiene en nuestra identidad y que recupera dimensiones originarias en una época de instrumentación y manipulación del lenguaje" (Picotti, 2005, p. 49). Antropológicamente, las lenguas distinguen los pueblos, en otras palabras son portadoras de un sistema de valores culturales que constituyen un elemento importante de la nacionalidad como concepto, y forma un factor unificador entre individuos del mismo grupo social (Zamora, 2001). Pues, la lengua está en concordancia con la cultura, razón por la cual es menester identificarse con ella. A lo largo de esta



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

investigación se ha puesto de manifiesto que la lengua otorga una determinada identidad cultural para sus hablantes.

Se piensa que las lenguas Bantúes por ser un elemento cultural para la identidad deben ser conservadas y preservadas. Se debe agregar que

cualquier pueblo tiene su propia lengua y que la imposición lingüística puede incluso acabar con la identidad de los habitantes de una determinada región, pues al perder su lengua, pierden su cultura y por tanto la identidad. Parece un eslabón que es mejor salvaguardar pues contiene la esencia del ser humano (Bituga-Nchama y Nvé-Ndumu, 2021, p. 39).

La identidad cultural del negroafricano bantú en general y del fang en particular se demuestra sus diferentes manifestaciones culturales reiteramos el pensamiento. Si se da una mirada retrospectiva hacia el estadio originario de esa cultura se constata que todavía siguen con los criterios de transmisión los conocimientos actualmente. Para que el fang se identifique parte desde unas consideraciones generales a unas particulares. Por ejemplo, soy humano, soy africano, soy negro, soy bantú, soy fang, soy de la tribu X..., hijo de X... es un aspecto que sigue manteniéndose. Sin embargo, cabe agregar también que la cultura no puede ser estática de por vida, siempre sufrirá unas alteraciones, pero, esas modificaciones no deberían afectar la esencia misma de la cultura. Se estima que la evolución no implica el cambio sustancial, pues, en el caso de la cultura fang, debería ser lo mismo.

4. Metodología

Al tratarse de una investigación que aborda una cuestión sociocultural como es la cultura fang, se ha visto necesario adoptar una metodología cualitativa. Los motivos que nos han inducido a tomarla se deben a que ésta consiste en el estudio de relaciones sociales.

Como técnica de investigación se va a utilizar la encuesta y el instrumento será un cuestionario que contiene preguntas cerradas. El cuestionario será útil para recoger los datos que se analizan en esta investigación. La población es la de Niefang (un distrito de Guinea Ecuatorial), y la muestra seleccionada es aproximadamente de 102 sujetos preferentemente de la etnia fang.

5. Análisis y discusión de los resultados

La encuesta realizada en la ciudad de Niefang ha tenido como finalidad conocer el grado de percepción que se tiene sobre el objeto de estudio era necesario realizar esa fase de trabajo de campo para un mejor resultado. Se ha partido de la problemática según la cual la cultura fang está en plena decadencia hoy en día. La tesis a defender se resume en el hecho de que la cultura fang tiene que ser protegida y valorada por los mismos. Tras la encuesta realizada se presenta los resultados recopilados.

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
------------	------------	-------------------



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

Válido	SÍ	102	100%	100%
	NO	0	0%	0%
	TOTAL	102	100%	100%

Cuadro 1 ¿Eres de la etnia fang?

La etnia fang es una de las pertenecientes a la cultura bantú. En Guinea Ecuatorial es la etnia mayoritaria. Para el trabajo de campo se ha visto necesario dirigir las preguntas de investigación a individuos preferentemente de etnia fang. Por esta razón, el 100% de los encuestados han respondido sí a la pregunta. Es necesario que los fang sean los referentes de la investigación para que los resultados propiciados a posteriori conlleven una gran eficiencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SÍ	78	76.47%	76.47%
	NO	24	23.53%	23.53%
	TOTAL	102	100%	100%

Cuadro 2 ¿Sabes en qué consiste ser fang?

El 76.47% de los encuestados han dicho que sí saben lo que es ser fang, para los encuestados el fang es un individuo con sus rasgos y características peculiares de ahí que se identifica como tal. Para ellos el ser fang consiste primero en tener una identidad cultural, es decir, pertenecer a un clan. Por ejemplo, ser del clan Esangui, Ndong, Esawong, Nsoomo, Obuk, etc. Cabe decir que aquí existen más de cincuenta tribus o clanes en la cultura fang; en segundo lugar, el ser fang consiste en tener un poblado donde residen todos los miembros de ese clan; seguidamente llevar nombres y apellidos de los fang, por ejemplo ,Nguema, Mibuy, Ondo, Esono, Nchama, entre otros. A sabiendas de que en la cultura existen apellidos que pertenecen a la las mujeres y otros que pertenecen las hombres.

Existen otros elementos que permiten la identificación de un fang muy aparte de los que se ha citado anteriormente. Se tiene el caso de los elementos culturales como el matrimonio, la familia, etc. Sin embargo, el 23.53% de los encuestados han respondido que no saben en qué consiste ser fang, según ellos el fang puede negar su identidad y tomar la otra etnia. Se estima que cada uno es libre de elegir la identidad que le favorece. Desde esa perspectiva se observa que esa minoría tienen un pensamiento existencialista que se ampara en el ideal de que el hombre nace primero y luego se define. Por lo tanto, un fang puede hacerse kombe, bubi o annobonés (estas etnias mencionadas conviven en Guinea Ecuatorial con la etnia fang).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
--	-------------------	-------------------	--------------------------



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

Válido	SÍ	102	100%	100%
	NO	0	0%	0%
	TOTAL	102	100%	100%

Cuadro 3 ¿Crees que la cultura fang tiene influencia en el ser personal del hombre fang?

Todos los encuestados estiman que la cultura tiene influencia en la persona. Cabe decir que en el contexto actual no se puede hablar de una cultura al margen de un grupo social. En el caso de los fang es evidente que su cultura tiene una influencia positiva en el su persona. Un fang se identifica como tal a través de las manifestaciones y prácticas culturales que residen en su etnia a pesar de que actualmente existe un conflicto de identidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje
Válido	SÍ	102	100%	100%	
	NO	0	0%	0%	
	TOTAL	102	100%	100%	

Cuadro 4 ¿Conoces elementos o manifestaciones culturales en la cultura fang?

Ante esa interrogación se ha visto que todos los encuestados conocen algunas que otras manifestaciones culturales fang. Es así que nos han dado como el ejemplo de manifestaciones el *ndong mba* como danza tradicional, el *alugan fang* como tipo de matrimonio peculiar, *akerga* (circuncisión), ntonobe (coro) en el ámbito religioso, etc. Cada manifestación tiene sus respectivos procesos y rituales que lo caracterizan. Es importante señalar que el hombre se manifiesta a través de los elementos culturales que el mismo ha desarrollado, es una manera de identificarse ante otros grupos sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SÍ	89	87.26%	87.3%
	NO	13	12.74%	12.7%
	TOTAL	102	100%	100%

Cuadro 5 ¿Crees que la cultura fang está en plena decadencia?

Para la mayoría de los encuestados, es decir, el 87.26%, la cultura fang está en plena decadencia, se está perdiendo los valores culturales. Para ejemplificar lo dicho, el uso de la lengua vernácula fang está inferiormente hablado por dicho grupo social. Es así que en los hogares tanto los padres como los niños solo hablan con sus hijos el español. Por otra



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

parte, se tiene el desconocimiento de los elementos culturales como es el *ayong* (tribu). Cabe decir que el *ayong* no es un mero elemento cultural, sino que forma parte de los valores tradicionales. Es así que ningún fang puede identificarse al margen del *ayong*. Una de las principales causas de la decadencia fang es la cohabitación con otras culturas y la influencia negativa que tiene el modernismo sobre ellas. Muchos fang van acatando mejor los valores tradicionales de occidente en detrimento de la suya. Esto es un problema generacional ¿en qué sentido? En el sentido de que son rasgos culturales que se desvanecen poco a poco y a la larga no quedaría valores culturales fang a inculcar a las futuras generaciones.

El 12.74% de los encuestados estiman efectivamente que no existe una decadencia de la cultura fang porque sigue habiendo tradiciones de esa etnia hoy en día. Se piensa que la cultura fang no puede desvanecerse, porque si fuese el caso, la misma etnia también desaparecería. No existe cultura sin sociedad ni sociedad sin cultura. Partiendo de ese axioma la minoría de los encuestados han pensado lo contrario con respecto a la pregunta formulada sobre si la cultura fang tiene rasgos o efectos negativos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido			
SÍ	102	100%	100%
NO	0	0%	0%
TOTAL	102	100%	100%

Cuadro 6 ¿La cultura fang tiene rasgos o efectos negativos?

Muchos de los entrevistados consideran que la cultura fang a pesar de ser imprescindible tiene rasgos negativos. Desde la perspectiva de género se observa que la mujer es la principal víctima de estos aspectos negativos, por ejemplo, existe ritos como el levirato donde los derechos de la mujer son quebrantados y mermados.

6. Conclusión

En conclusión, el trabajo de investigación tenía como problemática la decadencia actual de la cultura fang, y como defensa de la tesis que: *La cultura fang como conjunto de valores, modos de pensar y vivir, costumbres y conocimientos de la etnia fang es su identidad. Por ende, se tiene que proteger y valorar.* Con esta tesis se ha desarrollado principalmente tres argumentos sobre el concepto de cultura desde perspectivas filosóficas y antropológicas. En este subapartado se destaca el hecho de la cultura designa todo lo que crea el hombre y que se añade a su naturaleza, y de igual manera que la cultura es manifestación de unas ideas pensadas por el mismo hombre para acomodarse y afirmarse en la naturaleza respetando así su esencia. En segundo lugar, lse observa tres estadios de la cultura fang: originario, colonial y postcolonial. Y por último, se ha examinado la cultura como reconocimiento de la identidad del fang, con ese argumento se ha llevado a expresar que la identidad del negroafricano bantú, en general, y del fang en particular se exterioriza en sus diferentes manifestaciones culturales como el nombre, la danza, el arte, la religión, etc.

Partiendo de las preguntas de investigación a saber ¿cuál es el impacto que tiene la cultura fang en su ser personal ?, en otras palabras, ¿qué aporta la cultura en el ser fang y por qué



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

es importante para ellos? ¿por qué la cultura fang hoy en día está en su declive? y según los resultados del trabajo de campo se ha llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la cultura tiene un impacto positivo, en el caso del hombre fang le otorga un reconocimiento y una identidad ante otros grupos sociales. La influencia de la cultura en el ser personal del fang es positiva, ya que fortalece su identidad. Los fang sin importar su localización geográfica tienen los mismos criterios culturales. Es así que, gracias a ella, puede afirmarse a nivel social, todos son portadores de una cultura que les caracterice o identifique. Es por lo que la cultura es de vital importancia para los fang tal y como se ha podido destacar en el comentario del cuadro tres, que, en el caso de los fang es evidente que su cultura tiene una influencia positiva en el su persona. Un fang se identifica como tal a través de las manifestaciones culturales que residen en su etnia. En cuanto al caso del declive o derrumbamiento de la identidad, cabe decir que son varios los motivos que están atizando dicha decadencia. Se tiene el caso de la globalización y/o modernismo que están afectando seriamente la cultura fang. Es así que crea por supuesto la pérdida de los valores, elementos y costumbres.

Se recalca que en esta investigación no se quiere construir un nuevo marco teórico, sino aportar unos detalles a los estudios socioculturales sobre los fang. Muchos investigadores de Guinea Ecuatorial han descrito la cultura, y evidentemente se suma a esta línea de investigación. Se debe agregar que la cultura fang es muy ambigua, revista muchos aspectos que necesitan análisis detenidamente. Por ejemplo, en el caso de género, se tiene a Pedro Bayeme-Bituga Nchama que se ha compilado estudios sobre las relaciones de género desde la cultura fang. Como toda investigación, se ha presentado limitaciones, así como dificultades como pocas fuentes primarias. Sin embargo, se ha llegado a resultados que se destacan en los cuadros *ut supra*.

Bibliografía

- Adjoa, N., & Kouakou Kouamé, R. (2017). La identidad en la historia de los pueblos de Guinea Ecuatorial. *La Razón Histórica* (36), 37-50.
- Bituga Nchama, P. B. (2021). *Las relaciones de género en el sistema patriarcal fang. Una aproximación al estudio del feminismo en la sociedad ecuatoguineana dentro del contexto africano*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bituga-Nchama, P. (2020). La conflictividad de la ideología feminista en la cultura fang: una aproximación al estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial. *Revista Cátedra* 3(1), 15-27.
- Bituga-Nchama, P., & Nvé-Ndumu, C. (2021). La decadencia de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial: una manifestación de la pérdida de identidad cultural. *Revista Cátedra* 4(3), 35-56.
- Boleká, J. B. (2003). *Aproximación a la historia de Guinea Ecuatorial*. Salamanca: Amarú .
- Boleká, J. B. (2014). El auge y el declive de las culturas del África Occidental (o Atlántica). *Vegueta*, 27-84.
- Eyama Achama, J. R. (2014). La Fundamentación de los Derechos Humanos en la etnia Fang. *Revista Internacional de Pensamiento Político*(9), 297-320.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*(7), 69-84.



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

- Morey, M. (2001). Conjeturas sobre la máscara. *Lápiz* 117(7), 16-26.
- Nsue-Mibui, R. E. (2005). *Historia de Guinea Ecuatorial. Período pre-colonial (vida de los primeros habitantes de Guinea Ecuatorial)*. Madrid: Gráficas Algorán.
- Ondo-Emerua, C. B. (2013). *La dote ¿tradición de la etnia fang? En el barrio Los Ángeles ciudad de Malabo capital de Guinea Ecuatorial*. Facultad Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Paéz, D., & Zubita, E. (2001). Cultura y psicología social. *Psicología social. Cultura y Educación*, 1-40.
- Picotti, D. (2005). El pensar de las culturas afroamericanas. *Revista de CESLA*(7), 45-62.
- Revilla-Carrasco, A. (2014). La identidad en el negroafricano a través del vínculo con la realidad. *Revista de educación e humanidades*(5), 99-110.
- Ron, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Quito: Instituto Andino de artes populares.
- Tessmann, G. (2003). *Los Pamues (Los Fang)*. Alcalá: Nuevo Siglo S.L.
- Zamora, G. (2001). Globalización, lengua universal y traductores. *ACIMED* 9(2), 136-141.

Autores

BONIFACIO NGUEMA-OBIANG MIKUE obtuvo en 2020 su título de Graduado en Humanidades, en el perfil de Cooperación Internacional y Desarrollo por la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial con la tesis *Guinea Ecuatorial ante la injerencia de las grandes potencias*. Está cursando el Máster Universitario en Estudios Humanísticos y Sociales de la Universitat Abat Oliva-CEU de Barcelona. Está elaborando su Trabajo Fin de Máster con la tesis *Del estadio colonial al postcolonial: Estudio sobre el estado actual de la cultura fang de Guinea Ecuatorial*.

Actualmente es funcionario, encargado de Relaciones Públicas en el Ministerio de Comercio y Promoción de Pequeñas y Medianas Empresas en su Delegación Regional (Bata) desde octubre de 2022. También, es profesor de F.L.E (Francés Lengua Extranjera) en diferentes institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Bata, y sus principales temas de investigación incluyen las cuestiones socioculturales, políticas de su contexto. Ha dirigido varios Trabajos Fin de Grado como cotutor.



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

NORMAS EDITORIALES

La Revista *Cátedra*, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador presenta a continuación la siguiente normativa para la [presentación, estructura y proceso de envío del manuscrito](#).

Estas normas de estilo e instrucciones son de uso obligado para los autores/as, si no se cumple estrictamente con las normas de estilo y las instrucciones proporcionadas el artículo puede ser rechazado.

DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO. PLANTILLA

El manuscrito debe cumplir con el **100% al formato de la Plantilla Microsoft Word** proporcionada. Los manuscritos presentados para publicación en la *Revista Cátedra* deberán cumplir con las características que se detallan en las instrucciones de uso de la plantilla de la revista. La plantilla detalla: fuente, tamaño, estilo, alineación, espaciado anterior, espaciado posterior, interlineado y color en cuanto a estilo principal del texto, el título del artículo, los autores, el resumen, las palabras clave, los títulos de secciones, las listas y las citas. A continuación, se detallan otros aspectos que también se deben cumplir para la presentación del manuscrito.

- Escribir el artículo con una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.
- Evitar párrafos extensos y párrafos cortos compuestos por una sola oración.
- Escribir el artículo de manera impersonal.
- Citar de cuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

Descargue la plantilla del manuscrito en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

La estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinea al formato IMRAD, siglas de los cuatro apartados esenciales de un artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (International Committee of Medical Journal Editors, 2018). La estructura IMRAD permite comunicar de manera ordenada, precisa y lógica los resultados del proceso de la investigación, lo usan médicos, ingenieros, académicos, en general todo profesional que quiera escribir un artículo. La estructura es considerada como el eje para todo trabajo científico que quiera ser publicado; aunque el formato IMRAD incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar.



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

Descargue las instrucciones en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

PROCESO DE ENVÍO

Frecuencia de publicación

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 es español e inglés.**



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

SISTEMA DE ARBITRAJE

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

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

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

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

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

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.

Título del trabajo:(en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).	
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)	
<input type="checkbox"/>	El manuscrito es original e inédito, no se ha enviado a otra revista, revistas, congresos, capítulos de libros o cualquier otra publicación similar para su revisión y posible publicación.
<input type="checkbox"/>	Las citas textuales siempre están referenciadas, indicando el número de página del origen de la cita textual cuando sea posible.
<input type="checkbox"/>	La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.
<input type="checkbox"/>	Las figuras y cuadros están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción.
<input type="checkbox"/>	Los datos, contenidos, que no está en fuentes bibliográficas, pero que consta en el manuscrito son de propiedad intelectual de los autores, y si fuere el caso se responsabilizan de haber solicitado a otras fuentes obtenidas por comunicación verbal o escrita.
Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)	
<input type="checkbox"/>	Algunas partes del manuscrito han sido publicadas con anterioridad en otras publicaciones públicas como, por ejemplo, actas de congresos, revistas o capítulos de libros (si fuera el caso, completar la información pertinente en observaciones)



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

<input type="checkbox"/>	Este trabajo es una traducción de una publicación similar de los autores y es copiado de textos íntegros con autorización de los autores y editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final. (Completar la información en el apartado de observaciones).		
Autoría (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los abajo firmantes han sido parte de todo el desarrollo del manuscrito. También participaron en ajustes de borradores del documento, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su divulgación formal.		
<input type="checkbox"/>	No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.		
Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los responsables del trabajo han evitado cometer errores en su metodología y fundamentación, así como en la presentación de los resultados y en su interpretación. Caso contrario, antes o después de su publicación, advertirán seguidamente a la Dirección de la revista.		
<input type="checkbox"/>	Las deducciones o resultados del trabajo investigativo se han interpretado de forma objetiva y conjunta.		
Reconocimientos (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Se agradece todas las fuentes de financiación para este estudio, se indica de forma concisa el organismo que financió y el código de identificación.		
<input type="checkbox"/>	Se menciona en los agradecimientos a todas las personas que colaboraron en la elaboración del manuscrito.		
Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)			
<input type="checkbox"/>	Los firmantes del manuscrito comunican que no tienen vínculos de ninguna índole de carácter comercial, tampoco con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el manuscrito.		
Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).			
<input type="checkbox"/>	Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, distribución y comunicación pública a nivel mundial bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0.		
AUTORÍA			
APELLIDOS	NOMBRES	FIRMA	FECHA



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

En _____(ciudad), a los _____días del mes de _____de 201_

Firmado. (Por autor o autores).

Declaración de autoría. Adaptado de: (Editorial CSIC., 2017, págs.2-5).



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

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS

DATOS DEL ARTÍCULO		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código del artículo:
ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO		
INDICADORES	Valore de 0 a 1	COMENTARIO
1. El título del manuscrito se encuentra en español e inglés (máximo 20 palabras).		
2. Los autores se identifican con nombre y apellidos, indican institución, ciudad, país, correo electrónico y el código ORCID.		
3. Los autores al final del artículo detallan grados académicos e instituciones de trabajo.		
4. Se incluye resumen en español, mínimo 200 y máximo 250 palabras. El resumen describe: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones.		
5. Se incluye abstrac en inglés con la misma extensión y estructura que el resumen en español.		
6. Palabras clave (español) y Keywords (inglés): mínimo 5 y máximo 8 separadas por comas y ordenas alfabéticamente.		
7. La introducción posee este orden: descripción breve del tema, planteamiento del problema, objetivo de la investigación, presentación de la idea a defender justificación, interés, importancia, actualidad, pertinencia del estudio, citas bibliográficas y finalmente, una breve descripción de la estructura del manuscrito.		
8. El artículo tiene literatura relevante.		
9. Se presentan con precisión los métodos y materiales utilizados.		
10. Los cuadros y figuras que presentan los resultados más importantes de la investigación están numerados consecutivamente, poseen título y fuente si no son de elaboración propia. Tiene como máximo seis materiales ilustrativos.		
11. Se plantea una discusión científica.		
12. En las conclusiones se resume los principales hallazgos, se explica las limitaciones de la investigación realizada.		
13. Las citas en el manuscrito se ajustan a la normativa APA, sexta edición.		
OTRAS CONSIDERACIONES		



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

14.Redacción: Párrafos no cortos (mínimo 2 oraciones). Párrafos no demasiado extensos (máximo 8 oraciones). Oraciones no demasiado extensas (máximo 25 palabras). Ausencia de faltas de ortografía y modismos. Uso adecuado de los signos de puntuación.		
15.Relevancia de la temática: El artículo analiza la pertinencia de temas de acuerdo al ámbito educativo.		
16.Originalidad del trabajo: El artículo presenta un contenido inédito, no presentado previamente en otras publicaciones.		
17.Bibliografía: Las referencias están actualizadas, son pertinentes, principalmente de fuentes primarias y documentos científicos como artículos de congreso, de revista y libros.		
18. La bibliografía responde a los autores que se mencionan en el desarrollo del artículo.		
19. Se ha respetado la plantilla y el formato del manuscrito. Ver https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA en		
20. El artículo tiene una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.		
TOTAL, EVALUACIÓN		
SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN		
Recomienda publicar el artículo:		
Se acepta el artículo con correcciones (indique las correcciones que deben aplicar los autores).		
Las correcciones están adjuntas en el documento.		
El artículo no se acepta para publicación (indique las razones).		



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



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN