



REVISTA
CÁTEDRA

enero - junio 2025

Vol. 8 Num. 1

Quito - Ecuador



J. BAUTISTA

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 una herramienta de detección de plagio (*Compilatio*, <https://www.compilatio.net/es>). Se aceptará un porcentaje máximo de coincidencia de 10%.

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>

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICOS



<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=28312>



[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. Patricio Héctor Aurelio Espinosa del Pozo
Rector

Ph.D. Mercy Julieta Logroño
Vicerrectora Académica

Ph.D. Maryam Katerine Zurita Solís
Vicerrectora de Investigación, Doctorados e Innovación

Dr. Silvio Alejandro Toscano Vizcaíno
Vicerrector Administrativo

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

MSc. Carlos Manuel Calderón Guevara, 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, <https://orcid.org/0000-0001-5000-864X>)

MSc. Verónica Patricia Simbaña Gallardo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (vpsimbanag@uce.edu.ec, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>)

CONSEJO CIENTÍFICO

Ph. D. Cristina Cachero Castro. Universidad de Alicante, España (ccc@ua.es, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0001-6281-8287>)

Ph. D. Santiago Meliá Biegbeder. Universidad de Alicante, España (santi@ua.es, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0003-3782-6626>)

Ph. D. Silvia Berenice Fajardo Flores. Universidad de Colima, México (medusa@ucol.mx, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0002-4332-4377>)

Ph.D. Rosa Navarrete. Escuela Politécnica Nacional. Ecuador. (rosa.navarrete@epn.edu.ec, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0002-5022-1376>)

Ph.D. Marker Milosz. Politechnika Lubelska. Polonia (m.milosz@pollub.pl, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0002-5898-815X>)

EDITOR ACADÉMICO

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

EDITOR DE REDACCIÓN

MSc. Lizbeth Gisselle Ponce Tituaña. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (lgponcet@uce.edu.ec, <https://www.linkedin.com/in/lizbeth-ponce-titua%C3%B1a-72a660a4/> <https://orcid.org/0000-0002-9126-4866>)

EDITOR ASOCIADO

Ph.D. Adalberto Fernández Sotelo. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador (afernandez@unach.edu.ec, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0003-2026-9202>)

EQUIPO TÉCNICO

MSc. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador. (jasantamaria@uce.edu.ec, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0001-8639-4300>)



[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](#), <https://orcid.org/0000-0001-8639-4300>)

DISEÑADOR

Tnlgo. Iván Alejandro Miranda Madrid. Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Ecuador (iv1993.16@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0308-8453>)

DISEÑADOR PORTADA

MSc. José Abraham Bastidas Narvaez. Universidad Central del Ecuador
(josebastidas1959@hotmail.com, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0002-2233-3821>)

TRADUCTOR

MSc. Diego Patricio Maldonado Miño. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador
(dpmaldonado@asig.com.ec , <https://usfq.edu.ec/paginas/inicio.aspx>,
<https://orcid.org/0000-0002-4007-4894>)

MAQUETADOR

MSc. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.
(jasantamaria@uce.edu.ec, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0001-8639-4300>)

ASISTENTE

Lic. Silvia Calvachi. Universidad Central del Ecuador. Ecuador
(sjcalvachi@uce.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0003-3393-8890>)

SOPORTE OJS

MSc. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.
(jasantamaria@uce.edu.ec, [web personal](#), <https://orcid.org/0000-0001-8639-4300>)

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. Se priorizarán los trabajos que describan experiencias pedagógicas, didácticas empleadas, procesos de innovación, y sus relaciones con las nuevas tecnologías educativas.

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 vinculadas a las Ciencias de la Educación, se constituya en el referente de mayor prestigio en la comprensión y perfeccionamiento del proceso educativo.

ENFOQUE Y ALCANCE: *Revista Cátedra* tiene como bases teóricas las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo. Se priorizarán los trabajos que describen experiencias pedagógicas, didácticas



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

empleadas, procesos de innovación, y sus relaciones con las nuevas tecnologías educativas.

Difunde artículos científicos-académicos construidos bajo parámetros propios de la metodología de la investigación. Está abierta a escritores nacionales e internacionales interesados en aportar significativamente a la solución de problemas educativos actuales.

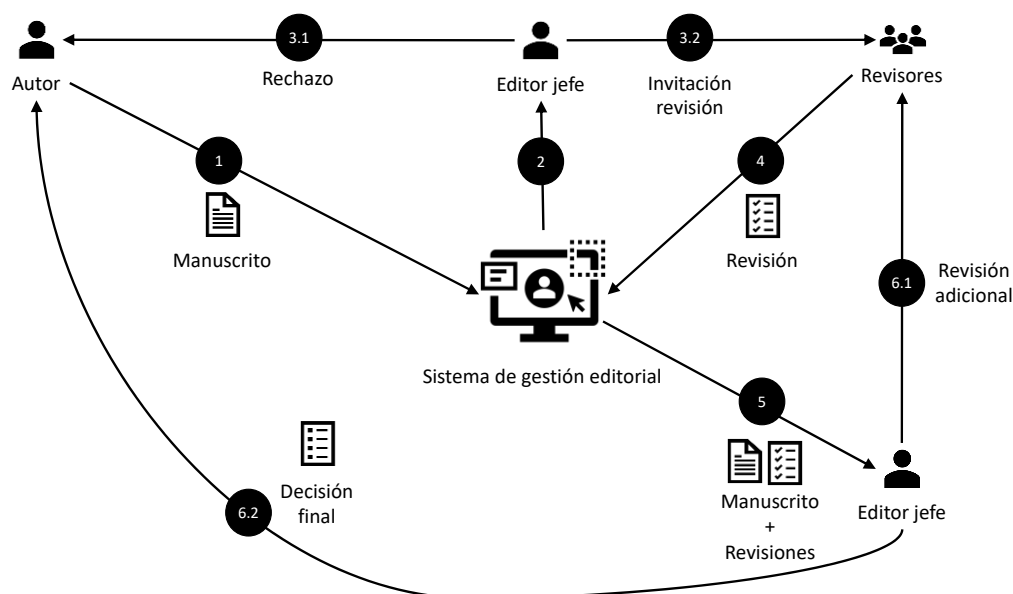
PERIODICIDAD

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 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.



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

2. El editor jefe realiza un examen previo del artículo para verificar que cumpla los parámetros esenciales de la revista: temática, estructura del artículo, cumplimiento de las instrucciones generales, revisión antiplagio, etc.

3. Según el resultado del examen del paso 2, el editor jefe decide:

3.1 Rechazar el artículo por incumplir los parámetros esenciales.

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

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 DE PLAGIO: la revista usa una herramienta de detección de plagio (*Compilatio*, <https://www.compilatio.net/es>). Se aceptará un porcentaje máximo de coincidencia de 10%.



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

CÓDIGO DE ÉTICA

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

Compromisos de los autores

- **Originalidad del manuscrito:** los autores confirman que el manuscrito es inédito y no contiene contenido similar al de otros autores.
- **Manuscritos simultáneos** los autores confirman que el manuscrito no ha sido enviado para su posible publicación como artículo de congreso, artículo de otra revista, capítulo de libro o cualquier otra publicación similar.
- **Fuentes originales:** los autores proporcionan correctamente las fuentes bibliográficas que se utilizaron para el manuscrito. La revista a través del sistema antiplagio URKUND revisará la originalidad, si el artículo presenta un nivel menor de coincidencia será aceptado, caso contrario se rechazará.
- **Autoría:** los autores de los artículos garantizan la inclusión de personas que han hecho contribuciones académico-científicas sustanciales al manuscrito. La revista acepta el orden de autores en el artículo, una vez enviado a revisión no se podrá modificar los autores.
- **Conflicto de intereses:** los autores que escriben en la revista tienen la obligación de señalar que no existe conflictos de intereses con entidades relacionadas a los manuscritos.
- **Responsabilidad:** los autores se comprometen a realizar una revisión de la literatura científica relevante y actual para ampliar perspectivas, visiones y horizontes del tema analizado, también se comprometen a realizar todas las correcciones enviadas por los revisores y a cumplir con el proceso de envío del artículo.

Compromisos de los revisores

- **Rol de los revisores:** el proceso de evaluación de los artículos se presenta por pares ciegos para garantizar la imparcialidad, son especialistas en el tema; los autores desconocen sus identidades. Los revisores emiten criterios académicos con ética, transparencia y conocimiento con el fin de mantener la calidad científica de la revista.
- **Cumplimiento de los plazos previstos y reservas académicas:** es necesario que los revisores cumplan con los tiempos designados en la revisión del manuscrito; se notificará por la plataforma la fecha de envío y la fecha de presentación de los resultados. Del mismo modo los revisores designados guardarán la confidencialidad del manuscrito.
- **Objetividad:** los revisores están obligados a dar razones suficientes para sus valoraciones. Entregarán su informe de manera crítica, **según la plantilla de revisión respectiva.**



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

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

Compromisos de los editores

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



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

ÍNDICE

EDITORIAL.....	15-17
----------------	-------

ARTÍCULOS

Innovación educativa

<i>Desarrollo de competencias investigativas a través de la inteligencia artificial. Un enfoque innovador.....</i>	18-38
--	-------

Cárdenas- Velasco Kléver
 Moreira-Benavides Jesenia
 Amores-Pacheco Celia
 Núñez-Santiana Mariela

<i>Estudio de la inteligencia emocional, empleando el inventario de coeficiente intelectual Bar-on en estudiantes de la Facultad de Filosofía</i>	39-59
---	-------

Taramuel-Villacreces James
 Pérez-Narváez Hamilton
 Rosero-Celi Yessenia

Recursos educativos

<i>“Voces del miedo”: podcasts de terror latinoamericano para el desarrollo de la expresión oral de estudiantes de educación básica superior</i>	60-76
--	-------

Cabrera-Quirola Emilia
 Peñafiel-Peñafiel Viviana

<i>Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita.....</i>	77-103
---	--------

Chasi-Solórzano Byron
 Nuñez-Zumba Cristina
 Araujo-Chalá María José

Filosofía de la educación

<i>Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico.....</i>	104-121
---	---------

Cherres-Vargas Diana
 Aguilar-Gordón Floralba



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

El concepto de la persona en la cultura Bantú-Fang.....122-139
Ncogo-Ndong Florentino

Gestión Educativa

*Liderazgo: análisis del desempeño profesional directivo en instituciones
educativas*.....140-159
Quishpe-Mosquera Kleber
Cevallos-Benavides Diana



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

EDITORIAL

Es un placer para la Revista Cátedra presentar el volumen ocho, número uno, en su versión digital. Los temas tratados en esta edición se fundamentan en las Ciencias de la Educación, abarcando diversas especialidades y niveles educativos. De esta manera, se presentan aspectos destacados de cada trabajo académico, abordando áreas como Innovación educativa, Recursos educativos, Filosofía de la educación, y Gestión educativa.

Los contenidos incluidos en este número se distinguen por estar desarrollados según estándares propios de la metodología de la investigación. Además, han sido elaborados con rigor académico, evaluados mediante un sistema de arbitraje a doble ciego y respaldados tanto por la práctica como por la teorización docente.

Este número consta de siete artículos aprobados:

El primer artículo titulado Desarrollo de competencias investigativas a través de la inteligencia artificial. Un enfoque innovador de los autores Cárdenas- Velasco Kléver, Moreira-Benavides Jesenia, Amores-Pacheco Celia y Núñez-Santiana Mariela destaca la necesidad de incorporar la inteligencia artificial en la educación para optimizar el aprendizaje activo y resolver el problema de la falta de conocimiento sobre la inteligencia artificial en docentes y estudiantes. El objetivo principal es mejorar el proceso educativo integrando la inteligencia artificial y fomentando las competencias investigativas, con un enfoque en la dimensión ética de su uso. Además, el estudio se apoya en métodos analítico-sintéticos, análisis documental y revisión bibliográfica especializada, concluyendo que es crucial implementar progresivamente la inteligencia artificial en las instituciones educativas. Esto requiere soporte virtual adecuado para facilitar el desarrollo de competencias investigativas y promover un aprendizaje cooperativo.

El segundo artículo Estudio de la inteligencia emocional empleando el inventario de coeficiente intelectual Bar-on en estudiantes de la Facultad de Filosofía de los autores Taramuel-Villacreces James, Pérez-Narváez Hamilton y Rosero-Celi Yessenia aborda los retos de la educación superior en formar integralmente a los estudiantes en un entorno que exige inteligencia emocional para gestionar situaciones complejas. La inteligencia emocional es clave para desarrollar habilidades interpersonales, adaptabilidad y manejo del estrés, fundamentales para el éxito personal y profesional. El estudio utiliza el modelo multifactorial de Bar-On, que combina habilidades emocionales y sociales, y emplea el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i)-S para evaluar cinco dimensiones de la inteligencia emocional. Los resultados muestran niveles variados de inteligencia emocional, influyendo en los ámbitos social, académico y profesional. Como conclusión, se recomienda crear espacios de reflexión entre docentes y estudiantes para trabajar en áreas como la autoconciencia emocional, la autorregulación y las habilidades interpersonales, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

El tercer artículo “Voces del miedo”: podcasts de terror latinoamericano para el desarrollo de la expresión oral de estudiantes de educación básica superior de los autores Cabrera-Quirola Emilia y Peñafiel-Peñafiel Viviana parte del hecho de que el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de Educación Básica Superior en



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

Ecuador sigue siendo un desafío, ya que la mayoría de los docentes utiliza metodologías tradicionales que limitan la participación activa y la creatividad del alumnado. Estas habilidades son esenciales para el éxito académico, profesional y social, pero métodos tradicionales como exposiciones y lecturas en voz alta no han logrado resultados significativos. Por ello, en este estudio se propone el uso de podcasts de terror latinoamericano como una estrategia didáctica innovadora que, apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación, puedan potenciar la expresión oral al conectar aspectos tecnológicos y culturales. Como conclusión, se afirma que la incorporación de podcasts de terror latinoamericano podría ser una herramienta efectiva para mejorar las habilidades de expresión oral en estudiantes, fomentando un aprendizaje más dinámico y culturalmente enriquecido.

El cuarto artículo Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita de los autores Chasi-Solórzano Byron, Nuñez-Zumba Cristina y Araujo-Chalá María José analiza cómo la falta de técnicas de enseñanza de la escritura creativa afecta el aprendizaje de la expresión escrita en estudiantes de Educación General Básica (EGB) en Ecuador. Para ello, se emplea un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental pre-post test. Los resultados muestran que estas técnicas mejoraron significativamente aspectos como ortografía, secuencia, caligrafía y creatividad narrativa. Además, los estudiantes que participaron en el estudio lograron expresar ideas de manera más clara, coherente y adecuada al contexto comunicativo. En conclusión, la incorporación de técnicas innovadoras en la enseñanza potencia la expresión escrita y fomenta el pensamiento divergente, destacando la importancia del compromiso docente en la mejora de las prácticas educativas.

El quinto artículo Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico de los autores Cherres-Vargas Diana y Aguilar-Gordón Floralba aborda la crisis del pensamiento crítico en los estudiantes, causada por la constante exposición a información inmediata y no verificada, lo que afecta su capacidad de análisis y reflexión. Desde una perspectiva humanista-crítica, la filosofía de la educación analiza el estado del sistema educativo y propone un marco normativo que evalúa y desarrolla estrategias para revitalizar el pensamiento crítico en la educación.

El sexto artículo El concepto de la persona en la cultura Bantú-Fang del autor Ncogo-Ndong Florentino analiza la pérdida de identidad cultural en la juventud de Guinea Ecuatorial frente a la globalización, destacando la importancia de reflexionar sobre el concepto de persona para redescubrir su identidad. El estudio se centra en la cultura bantú-fang y examina cómo este concepto pudo haber sido afectado por la colonización, utilizando un enfoque analítico-descriptivo basado en el análisis de la lengua fang. Los resultados muestran que el concepto fang de persona no sufrió aculturación, ya que la colonización afectó principalmente al patrimonio cultural tangible, dejando intactos los aspectos intelectuales y conceptuales. En conclusión, para la cultura fang, ser persona implica tanto la pertenencia a la humanidad como el cumplimiento de valores y normas comunitarias, subrayando la necesidad de preservar la identidad cultural en un contexto globalizado.



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

Por último, el séptimo artículo Liderazgo: análisis del desempeño profesional directivo en instituciones educativas de los autores Quishpe-Mosquera Kleber y Cevallos-Benavides Diana analiza el estilo de liderazgo en cuatro tipos de instituciones educativas (fiscal, fiscomisional, municipal y particular) y su relación con los estándares de calidad educativa en el desempeño profesional directivo, a partir de auditorías realizadas por el Ministerio de Educación de Ecuador. Con un enfoque mixto, se recopilieron datos mediante encuestas a docentes y directivos, además de entrevistas a varios expertos. Los resultados indican que los estilos de liderazgo transformacional, distribuido, dialógico y sostenible tienen una relación significativa con las dimensiones del desempeño profesional directivo. Además, se concluye que existe una alta correlación entre los estilos de liderazgo distribuido y sostenible y la gestión pedagógica, destacando la necesidad de fortalecer las competencias directivas en estos estilos para mejorar el cumplimiento de los estándares de calidad educativa.

La *Revista Cátedra* extiende su agradecimiento a todos los autores y evaluadores de artículos que han contribuido a la realización de esta publicación. Asimismo, invita a la comunidad académica, tanto a nivel nacional como internacional, a enviar sus trabajos de investigación vinculados a las Ciencias de la Educación en sus distintas especialidades y niveles educativos para su evaluación y publicación en un número futuro.

Directores/Editores Jefe



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



REVISTA

CÁTEDRA

Desarrollo de competencias investigativas a través de la inteligencia artificial. Un enfoque innovador

Development of research competencies through artificial intelligence. An innovative approach

Kléver Cárdenas-Velasco

Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina
Facultad de Humanidades y Artes, Doctorado en Educación

kgcardenas@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4070-6361>

Jesenia Moreira-Benavides

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

jmmoreirab@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2701-5168>

Celia Amores-Pacheco

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

cramores@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0319-1693>

Mariela Núñez-Santiana

Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Educación Básica

mariela.nunez@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-2608-1061>

(Recibido: 08/03/2024; Aceptado: 20/07/2024; Versión final recibida: 18/09/2024)

Cita del artículo: Cárdenas-Velasco, K., Moreira-Benavides, J., Amores-Pacheco, C. y Núñez-Santiana, M. (2025). Desarrollo de competencias investigativas a través de la inteligencia artificial. Un enfoque innovador. *Revista Cátedra*, 8(1), 18-38.



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

Revista Cátedra, 8(1), pp. 18-38, enero-junio 2025 e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.6621>

Resumen

El artículo presenta el tema sobre el Desarrollo de competencias investigativas a través de la inteligencia artificial. Un enfoque innovador. Responde al paradigma constructivista que enfoca el aprendizaje activo fundamentado en el contexto de experiencias y el cognetivismo, plantea redes de conocimiento con manejo de tecnología para la construcción del aprendizaje. Se describen ideas que ayuden a resolver el problema actual, pues, los docentes y estudiantes no tienen el suficiente conocimiento de la Inteligencia Artificial (IA) y su relación con las competencias investigativas. El objetivo es proponer la optimización del proceso educativo con la incorporación de la IA y el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Se sustenta en contenidos actualizados sobre los dos temas principales, con énfasis en su dimensión ética. Se empleó el método analítico-sintético; el análisis documental y la revisión bibliográfica con información científica especializada que respalda el trabajo y proyecta sus resultados a otros posibles estudios. Se concluye que existe la necesidad de incorporar la IA de manera progresiva en las instituciones educativas, en las cuales se deberá instalar el soporte virtual necesario para que se apliquen las competencias investigativas en el proceso de aprendizaje y lo puedan manejar eficientemente los docentes y paulatinamente los estudiantes. Es un requisito indispensable para lograr un mejoramiento cualitativo en los procesos educativos con la finalidad de dejar a un lado el verbalismo y dar paso a la conformación de grupos cooperativos en los cuales los alumnos planteen sus inquietudes, busquen alternativas de solución y encuentren sus propias respuestas.

Palabras clave

Aprendizaje, competencias investigativas, enfoque innovador, ética, inteligencia artificial.

Abstract

The article presents the topic on the Development of research competencies through artificial intelligence. An innovative approach. It responds to the constructivist paradigm that focuses on active learning based on the context of experiences and cognetivism, proposes knowledge networks with technology management for the construction of learning. Ideas are described to help solve the current problem, since teachers and students do not have sufficient knowledge of Artificial Intelligence (AI) and its relationship with research competencies. The objective is to propose the optimization of the educational process with the incorporation of AI and the development of research skills in students. It is based on updated contents on the two main topics, with emphasis on their ethical dimension. The analytical-synthetic method was used; documentary analysis and bibliographic review with specialized scientific information that supports the work and projects its results to other possible studies. It is concluded that there is a need to incorporate AI progressively in educational institutions, in which the necessary virtual support should be installed so that research competences are applied in the learning process and can be efficiently managed by teachers and gradually by students. It is an indispensable requirement to achieve a qualitative improvement in the educational processes in order to leave aside verbalism and give way to the formation of cooperative groups in which students raise their concerns, seek alternative solutions and find their own answers.

Keywords

Learning, research skills, innovative approach, ethics, artificial intelligence.



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

1. Introducción

Este artículo analiza el tema sobre el desarrollo de competencias investigativas a través de la Inteligencia Artificial (IA). Un enfoque innovador. En los últimos años la IA ha incursionado en varios campos, el problema radica que la educación no puede quedar al margen de este beneficio, tanto estudiantes como docentes deben asumir este reto innovador para alcanzar nuevos estilos de aprendizaje y enseñanza.

El presente estudio tiene como objetivo proponer la optimización del proceso educativo con la incorporación de la IA y el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Los estudiantes construirán sus propios aprendizajes mediante el empleo del trabajo colaborativo, estrategia que paulatinamente desarrolla en ellos capacidades y competencias de autogestión. La IA es la justificación para llevar adelante este programa. González manifiesta que la propia IA es capaz de retroalimentarse y adquirir nuevas capacidades como la predicción de comportamientos e intereses. Se lo consigue a través de “un programa computacional, sustentado en redes neuronales artificiales que buscan imitar las capacidades del ser humano” (González, 2020, p. 6).

El proceso facilita la aplicación de estrategias didácticas para que los docentes puedan planificar de manera más dinámica, y se conviertan en guías de los estudiantes que deberán incorporar competencias investigativas mediante el manejo de alternativas nuevas e interesantes ante situaciones problema. Esta forma de actuar los prepara para que en su vida futura estén dispuestos a encontrar alternativas de solución fundamentadas no solo en el conocimiento, sino en experiencias prácticas desarrolladas en trabajo interrelacionado. Se puede afirmar que el artículo responde a la pertinencia del estudio desde algunas ópticas: facilita el cambio de actitudes de docentes y estudiantes, permite la incorporación de estrategias, abre espacios para que se incorporen herramientas computacionales, se mira el desarrollo de una carrera universitaria con nuevas perspectivas, los futuros egresados tienen a su haber herramientas que les va a permitir iniciar y perfeccionar de forma permanente su accionar profesional.

El artículo se encuentra estructurado de la siguiente manera: la sección 1. Introducción, sintetiza los aspectos que contiene el artículo; la sección 2. Revisión de la literatura, explica los elementos teóricos y metodológicos de la IA y el enfoque por competencias en la educación; la sección 3. Métodos y Materiales, enfoca los procesos metodológicos e instrumentos utilizados; la sección 4. Resultados, describe las propuestas de los autores; la sección 5. Discusión y conclusiones, puntualiza la prioridad de aplicación de estas estrategias innovadoras.

2. Revisión de la literatura

2.1 Inteligencia Artificial

La IA representa un avance de la revolución tecnológica, vincula la destreza humana con la potencia de las máquinas para resolver problemas complejos. Aplica soluciones innovadoras que transforman la manera de interacción entre la tecnología y el mundo circundante. Rouhiainen (2018) define a la IA como “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones como lo haría un ser humano” (p. 17). Adicionalmente, Morandín-Ahuerma (2023) explica que “la inteligencia artificial se basa en el uso de algoritmos y tecnologías de aprendizaje automático para dar a las máquinas la capacidad de aplicar ciertas habilidades cognitivas y



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

realizar tareas por sí mismas de manera autónoma o semiautónoma” (p. 96). Los dispositivos de IA, a diferencia del ser humano, no necesitan descansar y pueden analizar amplia información a la vez. En su constante evolución, abre nuevas fronteras en la comprensión y aplicación de la inteligencia, supera las limitaciones tradicionales y replantea el panorama de lo posible.

En las últimas décadas a nivel mundial, crece la aplicación de la IA en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los sistemas educativos. Esta realidad también se observa en Ecuador, donde la aspiración de generalizar su práctica en las aulas escolares es todavía escasa como lo explican investigaciones realizadas por (Ashford-Rowe, et al., 2019; Blundell y Ricardo, 2018; Ganascia, 2018; Luckin et al., 2016; OECD, 2018). El empleo de la IA en la educación se convierte en un reto para docentes y estudiantes que deben adquirir competencias de dos niveles: técnico con herramientas específicas en el desarrollo digital, y metodológico con estrategias innovadoras para el proceso didáctico. La aplicación de la IA en todos los niveles del sistema educativo tendrá el potencial de revolucionar las prácticas pedagógicas. “En este contexto, se depositan renovadas esperanzas en lo que las nuevas tecnologías de IA puedan aportar para reducir las barreras de acceso, automatizar la gestión, y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Jara y Ochoa, 2020, p. 3). En este sentido, la aplicación de la IA requiere de planificación especializada, supervisión y evaluación permanente para garantizar que se cumplan los objetivos de cada nivel de estudios. Para garantizar las políticas, programas y prácticas educativas, es esencial que la IA se aplique y tenga un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con competencias investigativas, orientadas a construir un pensamiento científico y tecnológico.

2.2 Inteligencia artificial en la educación

La incorporación de la IA en la educación tiene como intención propiciar el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas con el perfeccionamiento de los resultados del aprendizaje mediante tecnologías y técnicas planificadas por especialistas en la organización del currículo del sistema educativo. Como lo expresa Arana (2021) en la educación “la inteligencia artificial procura que ordenadores, máquinas y otros artefactos emulen a la inteligencia humana, desarrollando así habilidades de aprendizaje y adaptabilidad que le permitan tomar decisiones autónomas” (p. 1). Este propósito empieza a sentirse como una necesidad de incorporarse de manera progresiva por los docentes que, se ven exigidos porque algunos estudiantes empiezan a aplicarlo para sus tareas escolares solo como un copia y pega.

La aplicación de la IA en las aulas requiere que docentes y estudiantes desarrollen, de manera previa, un conjunto de capacidades básicas sobre algoritmos de aprendizaje automático, evaluación y cuestionamiento de los resultados de la consulta, identificación de sesgos y limitaciones, programación para personalizar los resultados de la investigación, seleccionar y clasificar los datos de acuerdo con los temas, manejo de las plataformas relacionadas con los contenidos de aprendizaje, siempre de manera responsable y con ética (Espinoza et al., 2023; Holmes et al., 2021).

La valoración de los resultados de aprendizaje entre docentes y estudiantes aumentará su aplicación en otras instituciones educativas que desean mantenerse al día con las últimas tendencias y avances tecnológicos con manejo de la IA (Cruz et al., 2023; Pastora y Fuentes, 2021; Vivar y Peñalo, 2023). Sus posibilidades irán incrementándose con la práctica. Como



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

lo expresa Obando (2018) “se intuye que la compleja relación existente entre el aprendizaje, la revolución digital y la inteligencia artificial demandará por parte de los educadores, el ser capaces de responder a las necesidades, intereses y habilidades emergentes que presenta el alumnado” (p. 157). También se menciona que “la universidad como responsable de vincular el aprendizaje adquirido en la escuela con los requerimientos del mundo laboral deberá integrar en sus planes de estudio la temática de la IA” (Moreno-Gutiérrez et al., 2022, p. 1). Es tarea de los docentes aprender sobre IA para que se convierta en una herramienta de apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación.

2.3 Optimización del aprendizaje con la inteligencia artificial

Con base en “la actualidad, la Inteligencia Artificial (IA) se constituye en una realidad que supera en muchos aspectos a la ficción, porque está presente de una forma u otra en todos los ámbitos de la vida social moderna” (Arbeláez y Rojas, 2021, p. 502). Su aplicación como herramienta técnica que optimiza el aprendizaje requiere de planificación especializada y capacitación específica de cada proceso pedagógico para que docentes y estudiantes apliquen este avance académico con éxito. Su implementación permitirá que políticas, programas, proyectos y prácticas educativas influyan en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con competencias investigativas orientadas a construir un pensamiento científico y tecnológico. Las instituciones que lo aplican socializan estrategias con mejores resultados de aprendizaje porque “hoy en día es difícil imaginar un entorno educativo, desde los más iniciales, en los que no haya alguna participación o interacción con algún dispositivo informático que maneje o procese información digital” (Arana, 2021, p. 15).

Entre ellas se mencionan: personalización del aprendizaje, asistentes virtuales personalizados, tutoría virtual, análisis de datos, simulaciones y laboratorios virtuales, colaboración en línea, detección de brechas de conocimientos, gamificación adaptable, evaluación formativa (Del Puerto y Esteban, 2022; Martínez-Comezana et al., 2023).

El progreso de la IA, considerada como disciplina científica se encuentra en una etapa de difusión. Esta situación predice que, en la educación, su influencia será mayor por la socialización entre docentes que han aplicado, quienes entre otras sugieren las siguientes plataformas como apoyos que pueden ser útiles y optimizar sus prácticas educativas, de acuerdo con cada nivel de estudios y para una educación inclusiva.

Educación General Básica: *DreamBox* lecciones interactivas de matemática, *Knewton* contenido y evaluaciones en tiempo real en función del rendimiento del estudiante, *IXL Learning* actividades de práctica en matemática, lectura, escritura, ciencias y otros temas, *Prodigy* juego educativo de matemática, *Edmentum*, *SMART Learning Suite Online*, *ALEKS*, *DreamBox Learning*, *Quizbot*, *Skills Strand* actividades en diferentes áreas, *Fishtree*, *Mindspark* tutor inteligente enfocado en lectura y matemática (García-Cosío, 2021; Lavanda-Jaramillo et al., 2019; Rivas, 2018). Estas herramientas utilizan los docentes de acuerdo con el avance de los contenidos curriculares como acciones de seguimiento relacionadas con el progreso de cada estudiante. Se puede socializar a los padres para que trabajen en el hogar como apoyo para sus hijos.

Bachillerato General Unificado: *Code.org* con programación, *AI4K12* para aprendizaje automático, *Google AI Experiments* con proyectos interactivos prácticos, *IBM Watson Education*, para aprendizaje basado en proyectos crea *chatbots* simples o programas que toman decisiones basadas en datos, competencias digitales para buscar información, evaluar fuentes y mantener privacidad y colaboración en línea entre alumnos con



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

plataformas seguras, visitas a empresas de tecnología de IA. Son plataformas con experiencia educativa valiosa para estudiantes (Abeliuk, 2021; Coicaud, 2020; Lavanda-Jaramillo et al., 2019). Así “la Inteligencia Artificial promete la mejora de la educación a gran escala, con la principal característica de la personalización según las necesidades de cada alumno” (Macías-Moles, 2021, p. 15).

Educación Superior: *Khan Academy* adapta contenidos de matemática y otras materias a las necesidades individuales de los estudiantes, *Coursera* ofrece cursos en línea, *Edmodo* enseña modalidades de aprendizaje social, *DreamBox* con procesos matemáticos para primaria y ayuda a las prácticas preprofesionales, *Adaptive Learning Systems* tiene sistemas de aprendizaje adaptativo personalizados, *IBM Watson Education* personaliza contenidos y evaluaciones, *Blackboard Learn* sugiere contenidos y actividades, *Google Classroom* y *Google Workspace for Education*, personalizan la E-A, *Symbaloo* crea tableros de recursos personalizados (Moreira, et al., 2023; Ocaña-Fernández et al., 2019; Rosas, 2023). Estas plataformas ayudan tanto a estudiantes y docentes en sus procesos de interrelación porque “la IA está incidiendo en las relaciones humanas, mediante la comunicación y formas de interactuar” (Sanabria-Navarro et al., 2023, p. 10).

Educación inclusiva. En todos los niveles del sistema educativo la IA apoya a los docentes con un conjunto de estrategias de inclusión educativa, para conseguir un aprendizaje personalizado y lograr que los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajen con todo el grupo sin discriminación y con autoestima. “En una sociedad que tiende a la diversidad resulta imprescindible introducir la inclusión como modelo educativo. Se basa en la comprensión para forjar una interacción con la diferencia entendiéndola como una oportunidad de enriquecerse en un espacio compartido” (Santalla, 2017, p. 13).

En educación inclusiva, los educadores utilizan la IA como una herramienta para incorporar a todo el grupo en el trabajo. Ayuda a los docentes a personalizar contenidos y estrategias según el ritmo de aprendizaje individual de cada estudiante, en especial de aquellos con necesidades educativas especiales. La IA conduce al incremento de compromiso estudiantil con mejores resultados de aprendizaje. La integración de las características cognitivas, afectivas y sociales contribuye de manera progresiva a mejorar el rendimiento académico (Fernández, 2023; Jara y Ochoa, 2020; UNESCO, 2020).

En educación inclusiva las plataformas ofrecen actividades y ejercicios interactivos que se adaptan según el nivel de conocimiento de cada estudiante porque “educar en el respeto a la diferencia es buscar puntos de encuentro en los que la diversidad pueda crear colectivamente” (Ponce y Riveros, 2021, p. 13). Las estrategias pedagógicas que los docentes pueden implementar para aprovecharlas como herramientas de aprendizaje, entre otras son:

Tutorías personalizadas. Simulaciones y laboratorios virtuales sobre ciencias o recreaciones históricas. Evaluación individual de cada estudiante para identificar los puntos fuertes y débiles del aprendizaje, en tiempo real. Juegos educativos inteligentes que refuerzan los conceptos de las diferentes asignaturas. Calificación automatizada de ensayos, pruebas y tareas programadas. Asistencia virtual en clase que responde preguntas de los estudiantes. Manejo de la visión artificial para analizar errores, dar retroalimentación automatizada con videos tutoriales, ejercicios y exámenes de práctica. Fomento de la discusión y la escritura para la generación de textos creativos. Exploración de



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

conceptos complejos para explicar temas abstractos (Tarrillo-Flores, 2022, p. 26).

Para concluir, la IA influye en la transformación de la educación, ofrece oportunidades para mejorar la calidad y accesibilidad al aprendizaje. Estos sistemas pueden personalizar los enfoques educativos, adaptándolos a las necesidades individuales de los estudiantes. La IA logra aprendizajes más efectivos y eficientes porque analiza el rendimiento y progreso de cada estudiante con retroalimentación personalizada y contenidos adaptados a las habilidades y preferencias de aprendizaje.

2.4 La ética y la inteligencia artificial en educación

La aplicación de la IA como una herramienta de trabajo facilita la interrelación entre estudiantes y docentes con variadas plataformas, se constituye en un apoyo para los procesos pedagógicos de diferentes asignaturas de aprendizaje; sin embargo, es importante tener precauciones sobre su manejo, como lo explican Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023):

Las tecnologías de la información y comunicación, representadas a través de redes y medios sociales, sistemas basados en el conocimiento, multimedia interactiva, Big data e inteligencia artificial, forma parte intrínseca del tejido social, (...) de las disciplinas del conocimiento, teniendo un papel cada vez más importante que, incluso, aumentarán en el futuro. Su presencia es omnipresente en la educación por lo que el desarrollo, evolución y expansión de estas tecnologías en el contexto educativo, (...) requiere de estudios profundos y exhaustivos que hagan ver las ventajas y desventajas en su uso (p. 1).

El manejo de la IA en educación es inevitable por su capacidad para apoyar el avance académico. Es imperativo que docentes y estudiantes valoren su aplicación desde perspectivas éticas y morales. Es esencial prevenir que los estudiantes realicen una copia mecánica de contenidos sin reflexión solo para cumplir una tarea. Esta actitud dará lugar a un aprendizaje superficial sin adquisición de nuevos conocimientos y ocasionará que los estudiantes pasen de un año a otro sin desarrollo de habilidades, lo cual no solo contribuye a la desigualdad educativa, sino también amenaza la equidad en el acceso a la educación. (Isusqui et al., 2023; Llovera-López et al., 2023; Naupay-Gusukuma, 2023; Rivas, 2018; Saltos et al., 2023).

Ante esta realidad se promueve que los docentes prioricen estrategias que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes al utilizar la IA como herramienta educativa. Según Cruz et al., también se resalta la importancia de incorporar valores éticos en el proceso educativo, asegurando que “los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen un sentido ético que guíe su comportamiento en un mundo cada vez más impulsado por la tecnología” (Cruz et al., 2023).

3. Competencias Investigativas

Al iniciar una carrera universitaria y en todos los niveles de inicial, educación general básica y del bachillerato se requiere el dominio de competencias para investigar, no se puede esperar que el docente lo transmita todo, el estudiante debe asumir el reto de iniciar las habilidades, luego convertirlas en competencias en el campo investigativo. Este paso le asegura una nueva visión en su formación, le convierte en un sujeto que siempre busca información para encontrar las razones de diferentes problemáticas y a la vez le predispone



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

a buscar información científica que respalde sus apreciaciones iniciales, incorpore conocimientos, técnicas y mejore los resultados de aprendizaje.

Son varias las competencias investigativas que deben incorporar los estudiantes para un eficiente desarrollo de su pensamiento crítico. Se puede expresar que las principales competencias son:

Búsqueda y selección de información científica acorde con la problemática que están desarrollando. Empleo de herramientas tecnológicas que faciliten la sistematización de asuntos de interés para sus procesos investigativos. Conocimiento del método científico para adecuar sus procesos a esta metodología. Aplicación de técnicas para la recolección de información. Elaboración de resultados de sus investigaciones. Formulación de conclusiones pertinentes y relevantes. Trabajo en equipo para asegurar de mejor manera los resultados investigativos (Chávez-Vera et al., 2022, p. 253).

3.1 Competencias investigativas relacionadas con la inteligencia artificial

Las competencias señaladas y otras que vayan surgiendo en el desarrollo de la formación de los estudiantes deben ser respaldadas con el empleo de la IA, que en resumen es el empleo de la información producida por el hombre y que se encuentra subida a la “nube”, que cuando él necesita puede incursionar a la información almacenada y preguntar asuntos de su interés, con la confianza que las respuestas van a ser certeras. De ahí que, en el presente artículo se insista que el empleo de IA en la educación, pues es un reto para los dos actores claves docentes y estudiantes, tienen que adquirir competencias, relacionadas con el desarrollo digital y con estrategias innovadoras para el proceso didáctico. En este contexto el aprendizaje de competencias investigativas es urgente y necesario porque satisface las dos exigencias mencionadas.

Cruz (2021) expresa que, las competencias investigativas constituyen “una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer” (p. 40). Se refiere a lo fundamental que debe manejar un investigador y que lo haga en un entorno de ética. Las competencias investigativas se desarrollarán desde diferentes enfoques: conceptual, de acompañamiento y delimitación, socioformativas. En el conceptual, se refiere a un proceso que facilita la solución de problemas de la realidad, para lo cual docentes y estudiantes deben articular el trabajo colaborativo a un proyecto de vida con valores éticos. En el de acompañamiento, se debe insistir en la formación de respuestas innovadoras frente a situaciones de problemas específicos del contexto en que ellos se desenvuelven. En el enfoque de delimitación se preparan para responder en un futuro a un puesto de trabajo. “Las competencias son desempeños integrales que tienen el propósito de formar personas capaces de afrontar diversos retos de su contexto con creatividad, buena disposición, actitud de mejora continua y ética” (Cruz-Herrera, 2021, p.47). Así los estudiantes “tienen que emplear diferentes tecnologías de información y comunicación a través de redes y medios sociales. Deben evitar el empleo de un lenguaje ambiguo, vago o engañoso, y desarrollar habilidades de comunicación basadas en la honestidad intelectual” (Naupay-Gusukuma, 2023, p. 17). Se puede inferir que la obligación de los estudiantes es enfrentar situaciones reales, ante las cuales deben sacar a relucir las competencias adquiridas en el proceso de



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

aprendizaje, que en el caso particular de las competencias investigativas todavía son insuficientes.

Con referencia a la educación superior Ceballos-Almerayaya expresa que,

el futuro docente como investigador en formación debe desarrollar competencias investigativas que le permitan actuar en nuevas situaciones, poseer capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, bajo un compromiso con su medio sociocultural, incrementar habilidades para trabajar en contextos internacionales, buscar, procesar y analizar la información (Ceballos-Almerayaya, 2021, p. 183).

3.2 Evaluación de competencias investigativas en proyectos de investigación

En consecuencia, se deben evaluar entre otros aspectos, la facilidad para determinar problemas empíricos y su influencia en futuros proyectos investigativos, sus causas y posibles consecuencias, las preguntas que deben servir de base para el desarrollo de la investigación, la formulación de objetivos generales y específicos que den lugar a la precisión de estrategias metodológicas, diseño de instrumentos aplicables a una muestra de la población, precisión en los resultados y en la discusión.

Pacora et al. (2021) enuncian que para evaluar competencias investigativas se debe,

recurrir al empleo de rúbricas porque las competencias constituyen el conjunto de actuaciones integrales que permiten dar soluciones a problemas de la realidad, de forma holística, lo cual incide en la adopción de un trabajo multidisciplinario y el trabajo con pares (p. 64).

La evaluación con rúbricas facilita el establecimiento de criterios sobre el dominio de las competencias investigativas en límites superiores, altos, medianos o inferiores. Límites que se los pueden determinar con mayor facilidad si la persona comparte su trabajo con un grupo de pares. Además, permite reflexionar y poner estrategias en marcha para ir ascendiendo en los mencionados límites. Casillas et al. (2022) expresan

que las competencias digitales en el área de comunicación y colaboración no están en función del nivel académico, ni del género del estudiante, sino del nivel económico y cultural de la familia, que facilitan o dificultan el acceso a dispositivos digitales para acceder al conocimiento (p. 16).

En conclusión, la evaluación de las competencias relacionadas con colaboración y comunicación, necesitan que en sus hogares haya mejores oportunidades y recursos para incursionar en dispositivos digitales que les den paulatinamente la oportunidad de incorporar en su haber personal competencias. Siempre estarán atentos a escuchar otras opiniones y comparar con las que ellos tienen y analizar su contenido, para asimilarlas o continuar en una búsqueda más profunda. Adquirir nuevos conocimientos sobre la base de lo que otros dicen, es una manera inteligente de crecer en lo intelectual y no solo asimilar conocimientos elaborados, no aceptan ser simples receptores, les gusta ser más participativos y creativos. “No solo se trata de entregar información, sino que procuran que los estudiantes a través de los entornos virtuales de aprendizaje se preparen para su futuro profesional y asuman un papel protagónico en desarrollo de proyectos investigativos” (Ramírez-Ramírez y Fernández de Castro, 2020, p. 10).



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

3.3 Las competencias investigativas en el currículo educativo

Tradicionalmente los diferentes procesos para desarrollar una investigación se han colocado en el currículo educativo como partes aisladas para que los estudiantes mecanicen el proceso, no le ponen frente a una situación problema, y que ellos piensen en posibles alternativas de solución. Solo así desarrollarán las competencias necesarias para descubrir las causas por las cuales apareció el problema, las implicaciones que tiene plantear alternativas de solución, buscar el estado de la cuestión, y desarrollar un marco teórico que dé sustento a lo que planteen, determinar el problema, formular los objetivos de la investigación, acompañar de una o más hipótesis, si el caso lo amerita que les permita avanzar, diseñar los instrumentos y desarrollar la investigación de campo, elaborar los resultados y conclusiones y formular una propuesta. Al respecto Carmona et al. (2021) expresan que, “se debe crear una cátedra que permita vincular teoría con práctica a fin de que los estudiantes se involucren proactivamente. Al mismo tiempo los docentes deben llegar a ser intérpretes del diseño curricular y no solo ser trasmisores” (p. 820). Se ratifica en la necesidad de cambiar los roles de docentes y estudiantes.

4. Métodos y materiales

El enfoque investigativo del presente artículo es cualitativo. Paiz-Recinos et al. (2020) expresan que “en los instrumentos proyectivos se enfoca la investigación cualitativa como una estrategia para describir el pensamiento y el sentimiento de un grupo o individuo evaluado” (p. 153). Además de lo expresado por estos autores se puede manifestar que, la investigación científica de tipo proyectiva con diseño bibliográfico es un enfoque de investigación que tiene como fundamento la revisión y análisis crítico de la literatura científica existente para proyectar o predecir tendencias, desarrollos futuros, o posibles escenarios en un campo de estudio específico.

Se empleó el método analítico-sintético para procesar y evaluar diversos puntos de vista sobre el estudio planteado. Se procedió a explorar diversas fuentes bibliográficas y a la valoración de diferentes teorías. Al respecto, Deroncele et al. (2021) expresan que “la actitud epistémica está relacionada con la crítica de fuentes bibliográficas y literatura científica en el análisis del objeto de investigación” (p. 174). El estudio de fuentes bibliográficas variadas da respaldo científico al asunto que está en ejecución y se realiza mediante recopilación y síntesis de información de fuentes bibliográficas académicas relevantes que permite proyectar sus resultados a otros posibles estudios. La revisión bibliográfica y documental de literatura científica especializada, permitió recurrir a un balance heurístico, por lo que se apeló a la revisión exhaustiva, sobre información encontrada en libros, revistas, artículos científicos y entrevistas realizadas por varios autores. La revisión bibliográfica permite comprender de manera inicial y general un tema poco estudiado, sentando las bases para investigaciones más detalladas y específicas en el futuro. Gough et al. (2012) expresa que su revisión incorpora tres actividades fundamentales:

- 1_ Identificación y búsqueda de artículos con la revisión de literatura e investigaciones previas para destacar las competencias claves a desarrollar, y diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje para todos los niveles del sistema educativo, basadas en el manejo de IA.
- 2_ Evaluación de la calidad de la evidencia para aceptar, mejorar o rechazar



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

las ponencias de los autores, mediante la selección de herramientas más idóneas para el desarrollo de competencias investigativas con el respaldo de la IA. 3_ Síntesis de los artículos con el análisis de los resultados para identificar patrones, tendencias, propuestas de prácticas y conclusiones que contribuyan al conocimiento científico en el campo de desarrollo de la temática propuesta en el artículo (p. 14).

5. Resultados

Los resultados de la revisión de la literatura e investigaciones realizadas garantizan la propuesta de los investigadores que plantean la necesidad de incorporar la IA apoyada por competencias investigativas en el sistema educativo ecuatoriano. Se prevé que su aplicación producirá, entre otros, los siguientes cambios en todos los elementos curriculares y en su aplicación por el talento humano de las instituciones educativas.

5.1 En aspectos relacionados con el currículo

El mejoramiento de la calidad de la educación con la aplicación de la IA requiere de la capacitación tecnológica de todos los actores del sistema educativo porque su práctica incidirá en los currículos educacionales que serán adaptados al contexto con la participación de toda la comunidad educativa en nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan en dos matrices los aspectos más relevantes de los resultados referentes al currículo (cuadro 1) y talento humano (cuadro 2).

Comunicación fluida en idioma extranjero	Manejo de <i>chabots</i>	Capacidades para resolver problemas educativos	Incremento de habilidades cognitivas
Empleo de recursos virtuales en los que se requiere el dominio de competencias básicas en idioma extranjero, especialmente el inglés.	Los <i>chabots</i> son <i>software</i> basados en Inteligencia Artificial, capaces de mantener una conversación en tiempo real por texto o por voz. Una magnífica oportunidad para constatar la importancia de la IA.	En las diferentes asignaturas del currículo educativo el docente puede organizar grupos de trabajo colaborativo para que los propios estudiantes resuelvan y encuentren respuestas creativas, con ayuda de la inteligencia artificial	Con ayuda de la inteligencia artificial y la dirección de un trabajo con participación y decidida de los estudiantes pueden encontrar la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas que favorezcan el desarrollo competencias esenciales: pensamiento crítico, cooperación y adaptabilidad

Cuadro 1. Resultados curriculares

Aprendizaje, dominio y comunicación fluida de un idioma extranjero. En los procesos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas los sistemas de tutoría inteligente ofrecen



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

herramientas con retroalimentación instantánea y permanente. El proceso de interacción didáctica facilitará la ejecución de acciones comunicativas en función de los contenidos de aprendizaje con el manejo de asistentes virtuales. Así, en el **entrenamiento virtual de los aprendizajes con el manejo de chatbots** la IA proporcionan tutoría personalizada y acceso a recursos de aprendizaje en cualquier momento, además provocan una experiencia de aprendizaje más interactiva y accesible. Estos sistemas han mostrado ser efectivos en el mejoramiento de la motivación y el compromiso de los estudiantes para cumplir tareas en trabajo individual y colaborativo en grupos. En el **mejoramiento de capacidades resolutivas de problemas educativos** las herramientas de la IA están disponibles en todas las asignaturas de los diferentes años de estudio y permiten analizar grandes cantidades de datos educativos para identificar patrones y proporcionar soluciones a problemas complejos. Los estudiantes en grupos de trabajo mediante la simulación y el modelado de escenarios aprenden a tomar decisiones educativas frente a los problemas de estudio y explicar con datos investigados cada tema. En el **incremento de habilidades cognitivas con desarrollo de competencias investigativas** la aplicación de la IA contribuirá a vincular los conocimientos con capacidades para investigar. Estas competencias permitirán a los estudiantes recibir, procesar y elaborar información de manera autónoma con la presentación de tareas desafiantes y la provisión de retroalimentación instantánea. La IA facilita el cumplimiento del aprendizaje integral que abarca no solo la adquisición de conocimientos, sino también competencias esenciales como pensamiento crítico, cooperación y adaptabilidad. Los estudios muestran que las tecnologías de IA pueden apoyar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la metacognición en los estudiantes.

5.2 En aspectos relacionados con el talento humano

Su incorporación con la participación de docentes capacitados prepararía a los estudiantes desde el inicio de su formación con capacidades que respondan con conocimientos, herramientas y estrategias apropiadas a la transformación digital ligada a la revolución tecnológica que apoyan el desarrollo científico de los estudiantes. Su incorporación permitiría el perfeccionamiento de algunos aspectos referentes al:

Investigación y pensamiento crítico	Optimización de competencias digitales	Inclusión de estudiantes NEE	Desarrollo de proyectos interdisciplinarios
Desarrollo de investigaciones complejas con el análisis de datos que corresponden a variadas experiencias y los estudiantes aplican destrezas de comprensión, interpretación, análisis, síntesis, conclusión y valoración de sus aprendizajes.	Adquisición paulatina de herramientas digitales que permita a los estudiantes encontrar información, analizar resultados, elaborar propuestas nuevas y encontrar su propio aprendizaje, fortaleciendo sus aciertos y	Con apoyo de la inteligencia artificial el docente puede incorporar a sus estudiantes con necesidades educativas especiales a cumplir su aprendizaje con estrategias especiales para que ellos no se sientan rechazados.	Ejecución de proyectos en los que se pueda evidenciar: colaboración interdisciplinaria, integración tecnológica e innovación, que incluyan manejo de hardware, software y redes de comunicación eficientes.



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

descartando sus
errores

Cuadro 2. Talento humano

A continuación, se explica con mayor detalle los aspectos enunciados en la matriz con la aclaratoria que todos cuentan con apoyo de la IA:

Personalización del aprendizaje. El docente puede modificar los esquemas tradicionales de enseñanza con la planificación de contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje, procesos de evaluación con herramientas de IA. Se personalizarían los aprendizajes al adecuarlos a las necesidades individuales de los estudiantes del sector urbano y rural con resultados que mejorarían su rendimiento y satisfacción personal. Los docentes orientarían para que los diferentes estudiantes aprendan a identificar y abordar sus fortalezas y debilidades de una manera más inclusiva y efectiva. Es de resaltar su valioso apoyo a docentes atienden simultáneamente a varios grados, escuelas unidocentes y pluridocentes.

Fomento de la investigación y el pensamiento crítico. Las herramientas de IA pueden facilitar la realización de investigaciones complejas con el análisis de grandes volúmenes de datos que responden a variadas experiencias. El desarrollo del pensamiento crítico y habilidades investigativas se podrían objetivar cuando el docente observa que sus estudiantes aprenden a acceder a bases de datos y herramientas analíticas avanzadas, aplican destrezas de comprensión, interpretación, análisis, síntesis, conclusión y valoración de sus aprendizajes. **Mejoramiento de competencias digitales.** La integración de la IA en la educación preparará a los estudiantes para la aplicación de dispositivos, manejo de computadoras, tabletas, navegación en internet, búsqueda de información en la web, interpretación y análisis de datos, gráficos y estadísticas, manejo de herramientas para recopilar, limpiar y visualizar datos. Estas herramientas le preparan para un futuro laboral con el manejo de tecnologías avanzadas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Además, la inclusión y accesibilidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales con el apoyo de la IA los docentes podrán diseñar herramientas de aprendizaje comprensibles y personalizadas para estudiantes con necesidades especiales que les permitirán automatizar los aprendizajes. Este proceso de inclusión facilitaría su incorporación en las aulas regulares mediante trabajo en grupos con estrategias de aprendizaje colaborativo y, además evitarían que se sientan fuera del grupo y, en ocasiones reciban *bullying*. En el **desarrollo de proyectos interdisciplinarios con herramientas de IA** con el manejo de la IA se realizarían proyectos de colaboración interdisciplinaria, integración tecnológica e innovación para desarrollar soluciones integrales y efectivas que incluyan el manejo de hardware, software y redes de comunicación eficientes. Estos proyectos no solo permitirían a los estudiantes interactuar con tecnologías avanzadas, sino que también les ayudarían a desarrollar habilidades críticas que incidirían en los currículos educacionales con la toma de decisiones de la comunidad.

Con referencia al desarrollo de proyectos interdisciplinarios La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en colaboración con la Fundación ProFuturo, presentan el siguiente gráfico sobre la relevancia presente y futura de la IA en función del nivel educativo (ProFuturo y OEI, 2023). En la figura 1. se determina la relevancia presente y futura de la IA, en el nivel inicial, primario, secundario y universitario. Se puede observar que en función del nivel avanza el manejo de destrezas de los estudiantes.



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

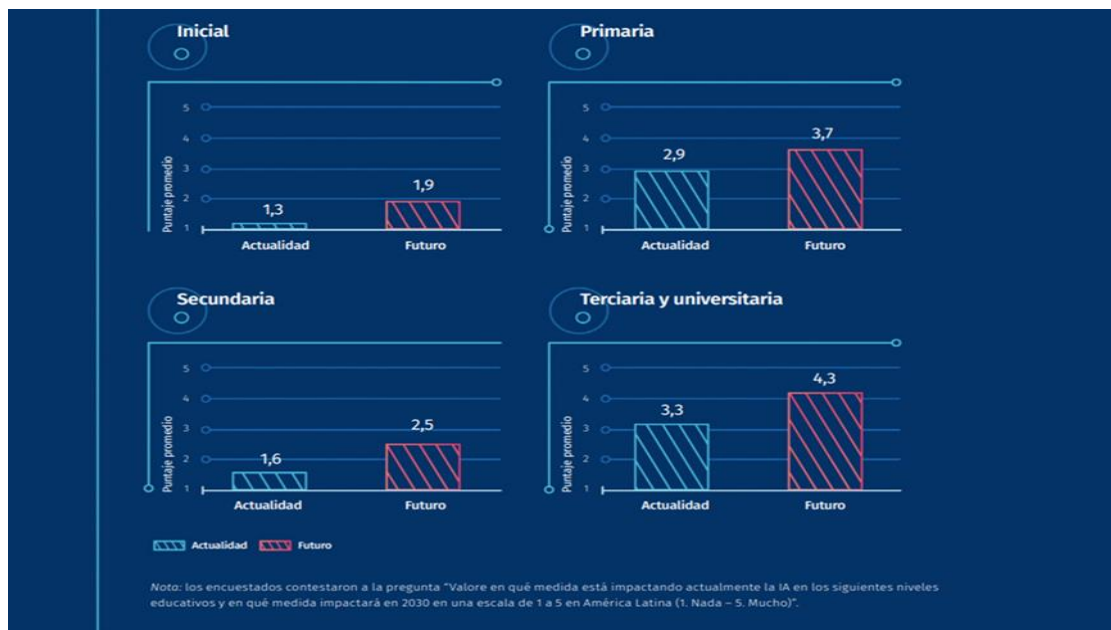


Figura 1. Relevancia presente y futura de la IA. Fuente: (ProFuturo y OEI 2023)

Se prevé que la integración de IA en el currículo y la capacitación del talento humano puede elevar la calidad educativa al personalizar el aprendizaje y proporcionar recursos adaptativos que se ajusten a las necesidades de cada estudiante porque aumentan la retención de conocimientos y el rendimiento académico.

6. Discusión y conclusiones

El estudio bibliográfico y de las investigaciones comprueba la posibilidad de incluir la IA en el sistema educativo en todos los niveles y modalidades, opinión con la cual coinciden los investigadores del artículo por cuanto esta estrategia podría redefinir el rol del docente y prepararlo para que realice una educación inclusiva y equitativa con capacidades para:

predecir el rendimiento de los estudiantes; crear planes de lección y evaluaciones personalizadas adaptadas a sus puntos fuertes y débiles; motivar al aprendizaje permanente las 24 horas, a través de los *chatbot* o tutores virtuales, el *machine learning* y otras herramientas de asistencia personal; desarrollar habilidades investigadoras y preparar para que el futuro profesional se inserte en el mundo laboral (Abreu et al., 2021; Auqui, 2021; Iglesias-Gorrón, 2018; Rochín y Anguiano, 2021; Zhang et al., 2019).

Como complemento a la incorporación de la IA en el sistema educativo es necesario el desarrollo de competencias investigativas como el mejor recurso para construir nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, con un nuevo papel del docente y de ellos mismos, a fin de que a través del trabajo colaborativo ubiquen la situación problema, busquen los antecedentes y causas para su apareamiento, incursionen en otras investigaciones que enfrentan el problema, planteen ideas claras y precisas para buscar alternativas de solución y si es posible formulen una propuesta innovadora. La posible aplicación del artículo de competencias investigativas a través de la inteligencia artificial como un enfoque innovador, al igual que en las investigaciones analizadas,



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

es necesario considerar en el sistema educativo de todos los países que los desafíos éticos y sociales asociados con su implementación aborden la brecha digital, la desigualdad de acceso a la tecnología la necesidad de un equilibrio apropiado entre la automatización y la interacción humana, porque la educación es integral, desarrolla de forma simultánea la formación de habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y emocionales de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Aparicio-Gómez y Aparicio-Gómez, 2023; Hernández-Zuluaga, 2022; Rodríguez, 2022; Terrones-Rodríguez, 2018).

En conclusión, el fomento de competencias investigativas no solo posibilita, sino que propicia la integración efectiva de la inteligencia artificial en el entorno educativo.

Es una auténtica revolución educativa que transformará los procesos de enseñanza y aprendizaje con recursos educativos inteligentes que impulsen no solo el mejoramiento de la calidad sino también la accesibilidad a los conocimientos de forma permanente. La IA es un potencial innovador con variadas herramientas que empoderan a los estudiantes, estimulan su creatividad y cultiva el pensamiento crítico. Elementos fundamentales para una educación transformadora y progresista (Bernal-Segura, 2020; Carmona, Camacho et al., 2021; Rochín y Anguiano, 2021).

La investigación reconoce la necesidad de que docentes y estudiantes se preparen continuamente no solo para usar esta tecnología sino también para desarrollar alternativas óptimas que garanticen la calidad educativa y la preservación del patrimonio humano mediante con herramientas de IA que considere los desafíos y consideraciones éticas para minimizar los riesgos en su práctica educativa. Es responsabilidad de los integrantes de la comunidad educativa la creación de un contexto educativo ético, inclusivo y efectivo para todos los estudiantes “la investigación reconoce la necesidad de que docentes y estudiantes con la preservación del patrimonio humano” (Jara y Ochoa, 2020; Martínez-Comezaña et al., 2023; Terrones-Rodríguez, 2018; UNESCO, 2021).

En suma, se puede afirmar que se cumplió con lo establecido en el objetivo general del trabajo de investigación

Agradecimientos

Toda actividad humana y los logros conseguidos con ella permiten, aún más, obligan a reconocer a las personas o instituciones que facilitaron su cumplimiento. Por este motivo en la presente oportunidad se hace público el reconocimiento a la Universidad Central del Ecuador, el Alma Mater de la Educación Superior ecuatoriana porque ha sido el espacio académico que nos permitió a este grupo de compañeros llevar adelante esta propuesta, brindarnos los espacios físicos y el respaldo académico para cristalizar las ideas que tenemos como fruto del quehacer docente.

Referencias bibliográficas

- Abeliuk, A. (2023). *Sesgos algorítmicos en las redes sociales*. Revista Científica UISRAEL, 15(1), 2-8.
- Abreu, A., Castanho, R., Alisesa, J. y Carvalho, J. (2021). *Transformación digital e innovación tecnológica en la educación*. Aranzadi/civitas.



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

- Aparicio-Gómez, O., y Aparicio-Gómez, W. (2023). Ética y educación en tecnología: promoviendo la responsabilidad digital. *Journal of alternative perspectives in the social sciences*, 12(1). <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A1%3A27820721/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A171799629&crl=c>
- Arana, C. (2021). Inteligencia artificial aplicada a la educación: logros, tendencias y perspectivas. *INNOVA UNTREF. Revista Argentina de Ciencia y Tecnología*, 1-22. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1107>
- Arbeláez, D., y Rojas, M. (2021). Inteligencia artificial y educación humana: ¿Entidades contrapuesta o fuerzas complementarias? *Revista de Ciencias Sociales*, 502-512. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927679>
- Ashford-Rowe, K., Alexander, B., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE.
- Auqui, J. (2021). Chatbot del proceso de aprendizaje universitario: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centaur*, 2(2), 29-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8092584>
- Bernal-Segura, J. (2020). *Propuesta lineamientos de política pública: actualización de saberes de los docentes de educación media acerca de TIC e inteligencia artificial para los entornos rurales*. Tesis de Maestría, Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1696&context=maest_documento
- Blundell, R. & Ricardo, D. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Work. *Frontier Economics*, 111(1-2), 113-122.
- Carmona, C., Camacho, S., Dávila, P. y Gallardo, D. (2021). Estrategias de aprendizaje e integración Curricular en la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(95), 818-831. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890487>
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y Muñoz-Repiso, A. (2022). Influencia de variables sociofamiliares en la competencia digital en comunicación y colaboración. *Pixel-bit*(63), 7-33. <https://hdl.handle.net/11162/219851>
- Ceballos-Almerayaya, J. M. (2021). Drive: un espacio virtual de investigación para el desarrollo de competencias investigativas y digitales en pregrado. *Panorama*, 15(29), 82-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8079680>
- Chávez-Vera, K., Ayasta-Llontop, L. y Gonzales-Dávila-J. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 28(1). 250-260.
- Coicaud, S. (2020). *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: Videojuegos realidad extendida, robótica y plataformas. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva*. Buenos Aires: Noveduc.



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

- Cruz, J., Díaz, B., Valdiviezo, Y., Rojas, Y., Mauricio, L. y Cárdenas, C. (2023). *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje*. Lima: Editorial Mar Caribe. <https://doi.org/10.17613/vqt1-cp64>
- Cruz-Herrera, M. T. (2021). *Estrategias creativas para el desarrollo de Competencias Investigativas en estudiantes de Maestría de una universidad privada*. Programa Académico de Doctorado en Educación, Universidad Femenina Del Sagrado Corazón, Lima, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/859>
- Del Puerto, D. y Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-358. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331470794017>
- Deroncele-Acosta, A., Gross Tur, R. y Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad y Sociedad*, 172 - 178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000300172&script=sci_arttext&lng=pt
- Espinoza, A., Chávez, Z., Mescua, J., Viena, C. y Sakibaru, L. (2023). *El futuro de la educación: cómo la inteligencia artificial transformará el aula*. Lima: Editorial Mar Caribe.
- Fernández, M. d. (2023). *La Inteligencia Artificial en la Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Maracay: Estudios Culturales Serie Educación y Sociotecnociencia.
- Fernández-Navas, M. A.-S.-G. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en educación: divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*.
- Flores-Vivar, J., y García-Peñalvo, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica de comunicacion y educacion*, 31(74), 37-47. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=74&articulo=74-2023-03>
- Ganascia, J. (2018). *Inteligencia artificial: Entre el mito y la realidad. El Correo de la UNESCO. Inteligencia Artificial: Promesas y Amenazas*. Bélgica: UNESCO Press.
- García-Cosío, M. E. (2021). *Taller de capacitación a profesores de preparatoria sobre el uso de las plataformas de matemáticas Webassing y ALEKS para la evaluación del aprendizaje*. Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey, México. <https://hdl.handle.net/11285/644256>
- González, A. (2020). *Cleverdata*. Obtenido de ¿Qué es Machine Learning?: <https://cleverdata.io/que-es-machine-learning-big-data/#:~:text=by%20Andr%C3%A9s%20Gonz%C3%A1lez,complejos%20en%20millones%20de%20datos>.
- Gough D, Thomas J, Oliver S. Clarifying differences between review designs and methods. *Syst Rev*. 2012;1:28.
- Hernández-Zuluaga, j. (2022). Concentración del mercado digital: condiciones políticas y jurídicas en la actual economía de la información. *Revista chilena de derecho y tecnología*, 11(1), 229-260. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-2584.2022.61871>



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

- Iglesias-Gorrón, R. (2018). *Videojuegos, un recurso didáctico para nuestro sistema educativo*. Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33333>
- Isusqui, J., Villavicencio, I., Inga, C., Gutiérrez, H., Díaz, B. y Amaya, K. (2023). *La Inteligencia Artificial al servicio de la gestión y la implementación en la educación*. Lima: Mar Caribe. <https://osf.io/preprints/osf/z2y7c>
- Jara, I., y Ochoa, M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. *Sector Social división educación*. doi:<http://dx.doi.org/10.18235/0002380>
- Lavanda-Jaramillo, L. C., Coronel-Romero, E., Fierro -Saltos, W., Robalino, I., Conde-Zhingre, L., Romero-Flores, M., y Erreyes-Pinzon, I. D. (2019). *Revisión sistemática de Literatura: Estado de la cuestión de la enseñanza y aprendizaje de la Inteligencia Artificial en Escuelas y Colegios*. Universidad Nacional de Loja, Loja.
- Llovera-López, Y. (2023). *Actitudes y comportamiento del alumnado ante el ciberplagio en los trabajos académicos universitarios*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/80339>
- Llovera-López, Y., Aragón-Carretero, Y. y Cano-Olivares, P. (2023). Ciberplagio Académico entre el estudiantado universitario: un acercamiento al estado actual de la temática (2017-2020). *Revista Colombiana de Educación*(87), 207-226. doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num87-13143>
- Luckin, R., Holmes, M., Griffiths, & Forcier, L. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Londres: Pearson Education.
- Macías-Moles, Y. (2021). *La tecnología y la Inteligencia Artificial en el sistema educativo*. Valencia-España: Universitat Jaume I.
- Martínez-Comezana, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocaranza-Prado, I. y Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación de la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- Morandín-Ahuerma, F. (2023). Recommendation of the OECD council on artificial intelligence: inequality and inclusion1. *CC BY-NC-SA*, 95-102.
- Moreira, Y. M., Álvarez, H. E., Encarnación, W. G., y Gómez, V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado*, 19(93), 27-34. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442023000400027&script=sci_arttext&tlng=pt
- Moreno-Gutiérrez, S., López, P., y García, M. (2022). Inteligencia artificial en e-learning escenarios plausibles en Latinoamérica y nuevas competencias de egreso. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 7(1), 31-40. doi: 10.1109/RITA.2022.3149833
- Naupay-Gusukuma, J. E. (2023). *Habilidades investigativas universitarias aplicadas a través de la inteligencia artificial*. Lima, Perú: Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado del Programa Académico de Docencia Universitaria.



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

- Obando, E. (2018). Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas; reales o futuras? *Revista boletín REDIPE*, 7(11), 155-171. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/626>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela Fernández, A., y Gano Aburto, L. (2019). La inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior: *Propósitos y representaciones*, 7(2), 536-568. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- OECD. (2018). AI: Intelligent machines, smart policies: Conference summary. *OECD Digital Economy Papers, No. 270, OECD Publishing, Paris*. <https://doi.org/10.1787/f1a650d9-en>.
- Pacora, A., Hernández, L. y Meza, R. (2021). Diseño y validez de contenido de una rúbrica analítica socioformativa para evaluar competencias investigativas en posgrado. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 62 - 82. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.632>
- Paiz-Recinos, M., Valladares Cerezo, C., Paz Cabrera, M., Recinos Cifuentes, S., González, E. y Rodríguez, F. (2020). Investigación cuantitativa y cualitativa en Psicología. *Centro Universitario de Occidente*, 1-230.
- Pastora Alejo, B., y Fuentes Aparicio, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Ponce, N. y Riveros, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación* (41), 345-357
- ProFuturo, la OEI. (2020). *Informe GEM: Aprendizaje y transformación digital en Iberoamérica*. Profuturo.education. <https://profuturo.education/noticias/profuturo-oei-gem-informe-consulta-aprendizaje-transformacion-digital-iberoamerica/>
- Ramírez-Ramírez, L., y Fernández De Castro, J. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje: usabilidad y alcance en la formación de competencias profesionales del área educativa. *Revista digital FILHA*(22), 1-23. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1370>
- Rivas, A. (2018). *Un sistema educativo digital para Argentina. Documento de trabajo*. Buenos Aires: CIPPEC-EDULING.
- Rochín, C., y Anguiano, E. (2021). *Software libre educativo en una cultura digital. S. de RL de C.. Qartuppi (Ed.) Software libre educativo en una cultura digital*.
- Rodríguez, A. (2022). Inteligencia artificial sostenible y evaluación ética constructiva. *Isegoría*(67), e10-e10. <https://orcid.org/0000-0002-4015-8537>
- Rosas, V. (2023). Aplicaciones de la Inteligencia Artificial Aliadas en la enseñanza de Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7454-7467. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7498
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Madrid: Alienta Editorial.



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

- Saltos, G., Oyarvide, W., Sánchez, E. y Reyes, Y. (2023). Análisis bibliométrico sobre estudios de la neurociencia, la inteligencia artificial y la robótica: énfasis en las tecnologías disruptivas en educación. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, 362. <https://revista.saludcyt.ar/ojs/index.php/sct/article/view/362>
- Sanabria-Navarro, J. R., Silveira Pérez, Y., Pérez Brabo, D. D., & de Jesús Cortina, M. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(77), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9010092>
- Santalla, L. (2017). Herramientas para la inclusión:: de la educación a la sociedad. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 13-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/307>
- Tarrillo-Flores, M. Y. (2022). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias investigativas en los docentes: Revisión sistemática* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio de la Universidad Nacional de Trujillo. ORCID: 0000-0002-8738-710X
- Terrones-Rodríguez, A. (2018). Inteligencia artificial y ética de la responsabilidad. *Cuestiones de Filosofía*, 4(22). <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821001>
- Torres-Chávez, T. y García Martínez, A. (2019). Reflexiones sobre los materiales didácticos virtuales adaptativos. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142019000300002&script=sci_arttext
- UNESCO. (2020). <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>. Obtenido de WWW.UNESCO.ORG.
- UNESCO. (2021). *Foro internacional sobre IA y los futuros de la educación, desarrollo de competencias para la era de la IA, 7 y 8 de diciembre de 2020: informe de síntesis*. Foro.
- Valencia-Vallejo, N., Huertas Bustos, A. y Baracaldo Ramírez, P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista colombiana de educación*(66), 73-103. Obtenido de <http://ref.scielo.org/jq8w35>
- Vivar, J., & Peñalo, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*(74), 37-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732441>
- Zhang, Y., Song, W., Zhang, L., Yu, B. y Hu, J. (s.f.). Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación. En 2019 Conferencia Internacional sobre Inteligencia Artificial en la Educación . 165-173.

Autores

KLÉVER CÁRDENAS-VELASCO, obtuvo los siguientes títulos: Doctor en Educación en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) 2023. Máster Universitario en Formación internacional Especializada del Profesorado, Especialidad en Lengua y Literatura en la Universidad Complutense de Madrid (España) 2017. Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) 2014.



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

Médico Veterinario Zootecnista en la Universidad Estatal de Bolívar (Ecuador) 2012. Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Lenguaje y Literatura en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) 2003. Profesor en Educación Primaria, Instituto Superior Pedagógico Juan Montalvo (Ecuador) 1990.

Actualmente labora para el Ministerio de Educación de Ecuador, es también docente tutor de tesis de maestría en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi y docente tutor de tesis de doctorado en la Universidad Nacional de Rosario – Argentina.

JESENIA MOREIRA-BENAVIDES, posee los siguientes títulos: Magíster en Tratamiento de Dificultades de Aprendizaje, Universidad Central del Ecuador (Ecuador), 2013. Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Psicología Educativa y Orientación, Universidad Central del Ecuador (Ecuador), 2005. Tecnóloga en Análisis de Sistemas Informáticos, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador), 2002.

Actualmente es docente de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Central del Ecuador.

CELIA AMORES-PACHECO, su formación académica es: Maestría en Prevención del Abuso Sexual en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (Ecuador) (en curso). Diplomado en Safeguarding en Universidad Gregoriana. (Italia) 2023. Máster en Discernimiento Vocacional y Acompañamiento Espiritual. Pontificia Universidad de Comillas (España) 2023. Máster en Pastoral de la Prevención en ambientes eclesiales de la Pontificia Universidad de México (México) 2022. Magister en Tratamiento de Dificultades de Aprendizaje. Universidad Central del Ecuador (Ecuador) 2013. Diploma Superior en Gestión del Aprendizaje Universitario. Escuela Politécnica del Ejército (Ecuador) 2009. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Psicología Educativa y Orientación. Universidad Central del Ecuador (Ecuador) 2006. Profesora de Educación Primaria, Instituto Superior de Pedagogía “Juan Montalvo” (Ecuador) 2000.

Actualmente es docente de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Central del Ecuador.

MARIELA NÚÑEZ-SANTIANA, posee los siguientes títulos: Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador en Geografía e Historia- UNIVERSITAT DE BARCELONA, (España) 2016, Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educativa Básica- Universidad Técnica de Ambato. (Ecuador) 2008.

Actualmente es docente del Ministerio de Educación.

Declaración de Autoría-CRediT

KLÉVER CÁRDENAS-VELASCO: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, análisis de datos, primer borrador y redacción final y edición.

JESENIA MOREIRA-BENAVIDES: Conceptos relacionados, organización e integración de datos recopilados, organización e integración de datos, supervisión, redacción y revisión

CELIA AMORES-PACHECO: Conceptualización, aplicación de instrumentos, redacción de conclusiones y recomendaciones

MARIELA NÚÑEZ-SANTIANA: Aplicación de instrumentos, tabulación de resultados, redacción de conclusiones y recomendaciones



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



REVISTA

CÁTEDRA

Estudio de la inteligencia emocional empleando el inventario de coeficiente intelectual Bar-on en estudiantes de la Facultad de Filosofía

*Study of emotional intelligence using the Bar-on IQ
inventory in students of the Faculty of Philosophy*

James Taramuel-Villacreces

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía de las
Ciencias Experimentales Informática
jataramuel@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4515-3898>

Hamilton Pérez-Narváez

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía de las
Ciencias Experimentales Informática
hperez@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-4496-2549>

Yessenia Rosero-Celi

Instituto Superior Universitario Sucre, Quito, Ecuador
yrosero@tecnologicosucre.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2980-3216>

(Recibido: 27/07/2023; Aceptado: 18/10/2023; Versión final recibida: 15/12/2024)

Cita del artículo: Taramuel-Villacreces, J., Pérez-Narváez, H. y Rosero-Celi, Y. (2025). Estudio de la inteligencia emocional, empleando el inventario de coeficiente intelectual Bar-on en estudiantes de la Facultad de Filosofía. *Revista Cátedra*, 8(1), 39-59.



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

Resumen

La educación superior enfrenta desafíos en la formación integral de los estudiantes en un entorno que exige inteligencia emocional (IE) para manejar situaciones complejas. La IE es esencial para desarrollar habilidades interpersonales, adaptabilidad y manejo del estrés, fundamentales para el éxito personal y profesional. Aunque investigaciones como las de Thorndike y Gardner han explorado la inteligencia social y emocional, no han planteado metodologías específicas para medir la IE en el contexto universitario. Este estudio adopta el modelo multifactorial de IE de Bar-On, que combina habilidades emocionales y sociales para enfrentar presiones ambientales. Con un enfoque cuantitativo y descriptivo, se utilizó el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i)-S para evaluar cinco dimensiones clave de la IE en 177 estudiantes de últimos semestres de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador, con edades entre 17 y 65 años, de ambos géneros. El coeficiente alfa de Cronbach de 0.75 indica una fiabilidad aceptable. Los resultados mostraron niveles variables de IE, con influencia notable en los ámbitos social, académico y profesional. Se recomienda crear espacios de análisis entre docentes y estudiantes para reflexionar sobre los resultados y trabajar en las áreas problemáticas. Estas iniciativas deben centrarse en desarrollar la autoconciencia emocional, la autorregulación y otras habilidades interpersonales que fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

Palabras clave

Inteligencia emocional, modelo Bar-On, habilidades emocionales, medición de IE, desarrollo integral, gestión del estrés.

Abstract

Higher education faces challenges in the integral formation of students in an environment that demands emotional intelligence (EI) to manage complex situations. EI is essential for developing interpersonal skills, adaptability and stress management, which are fundamental for personal and professional success. Although research such as Thorndike's and Gardner's have explored social and emotional intelligence, they have not proposed specific methodologies to measure EI in the university context. This study adopts Bar-On's multifactorial model of EI, which combines emotional and social skills to cope with environmental pressures. Using a quantitative and descriptive approach, the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)-S was used to assess five key dimensions of EI in 177 students in their last semesters at the Faculty of Philosophy of the Universidad Central del Ecuador, aged 17 to 65 years, of both genders. The Cronbach's alpha coefficient of 0.75 indicates acceptable reliability. The results showed variable levels of EI, with notable influence in the social, academic and professional spheres. It is recommended to create spaces for analysis between teachers and students to reflect on the results and work on problem areas. These initiatives should focus on developing emotional self-awareness, self-regulation and other interpersonal skills that strengthen the integral development of university students.

Keywords

Emotional intelligence, Bar-On model, emotional skills, EI measurement, holistic development, stress management.

1. Introducción

La formación de los estudiantes en un mundo complejo y en constante cambio es una preocupación central para psicólogos, sociólogos, pedagogos y filósofos involucrados en el



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

ámbito educativo. En este contexto, la inteligencia emocional (IE) se ha convertido en una herramienta esencial para el desarrollo integral. La IE permite a los individuos manejar con eficacia las demandas y presiones del entorno, facilitando su adaptación personal y profesional.

Según Bar-On y Parker (2018) la inteligencia emocional se define como el “conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente” (p. 9). Estas habilidades son clave para fortalecer la adaptabilidad, la gestión del estrés y las competencias interpersonales de los estudiantes. Dada la creciente complejidad del entorno social y laboral, es fundamental estudiar cómo la inteligencia emocional puede integrarse efectivamente en los procesos educativos. Esto permitirá diseñar estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Para este estudio se consideraron como hilo conductor los elementos de la inteligencia emocional vinculados con la convivencia y el desarrollo del ser. Estos componentes facilitan la comprensión de las habilidades sociales y emocionales en el contexto de la educación superior. Además, fortalecen la formación integral de los estudiantes al prepararlos para enfrentar los desafíos interpersonales y profesionales del mundo actual. La formación integral de los estudiantes debe abarcar no solo el ámbito cognitivo y procedimental, sino también el ámbito actitudinal, en el cual las emociones juegan un papel fundamental. Gardner (1995) destaca que “las emociones son esenciales en el proceso educativo, ya que influyen en cómo los estudiantes aprenden y se relacionan con su entorno” (p. 29).

En este sentido, Bisquerra (2011) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 11). Estas competencias permiten a los estudiantes gestionar eficazmente sus estados emocionales y las interacciones con los demás, lo que es crucial en un contexto de educación superior. Por tanto, fomentar la conciencia emocional y la autorregulación en los estudiantes es esencial para fortalecer su desarrollo integral y prepararlos para enfrentar los desafíos tanto personales como profesionales.

El reconocimiento y estudio de la IE tiene una larga trayectoria. Sus orígenes se remontan al siglo XIX con los primeros estudios sobre las emociones humanas. Thorndike (1920) introdujo el concepto de inteligencia social, al definirla como la capacidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas. Décadas después, Gardner (1996) en su teoría de las inteligencias múltiples, distinguió entre otros dos tipos de inteligencia relevantes para la comprensión de la IE: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal se refiere a la habilidad para entender y relacionarse con otros seres humanos, mientras que la inteligencia intrapersonal implica una comprensión profunda de las propias emociones y la capacidad de usar ese autoconocimiento para funcionar de manera efectiva. Extremera y Fernández (2006) consideran que la misma “hace referencia a la comprensión de nuestra propia vida emocional, la capacidad para formar un modelo preciso y real de uno mismo y ser capaz de utilizar ese modelo para funcionar de forma efectiva en la vida” (p. 6).

Estos estudios impulsaron el desarrollo de investigaciones empíricas que profundizan en la comprensión de la inteligencia emocional. Pérez (2005) destaca que estos avances “generan el interés y las bases para que muchos investigadores comiencen con estudios a través de instrumentos diseñados para la investigación de campo” (p. 79). La relevancia de estos



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

trabajos radica en su aplicación a una sociedad que busca altos niveles de eficiencia y productividad profesional, al mismo tiempo que promueve la estabilidad emocional y el bienestar personal. Profundizar en el análisis de la inteligencia emocional es fundamental para fomentar el compromiso y la autorregulación en estudiantes universitarios. Sin embargo, uno de los desafíos encontrados fue la escasez de información a nivel nacional, lo que limitó una comparación más exhaustiva de los resultados.

El artículo inicia con una revisión de la literatura que incluye a los autores fundamentales así como a los que realizaron trabajos actuales de importancia, posteriormente considera aspectos metodológicos al igual que los principales hallazgos que conducen a las conclusiones sobre la inteligencia emocional a nivel superior dentro de la población de estudio.

2. Revisión de la literatura

El propósito del presente estudio es analizar la inteligencia emocional (IE) en cinco dimensiones fundamentales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo del estrés. Estas dimensiones abarcan aspectos físicos, cognitivos y verbales esenciales para el desarrollo integral de los individuos.

Comprender, controlar y transformar las emociones resulta vital para el desempeño cotidiano. Las emociones no son simplemente procesos internos y subjetivos; por el contrario, se expresan de manera objetiva y se manifiestan en las interacciones sociales. En particular, la inteligencia social —también conocida como inteligencia interpersonal— desempeña un papel crucial en la capacidad para establecer empatía y relaciones efectivas con otras personas, especialmente en entornos laborales. Gardner (1993) propuso la siguiente definición “implica la capacidad de comprender a los demás: qué los motiva, cómo trabajan y cuál es la mejor manera de cooperar con ellos. Profesionales como vendedores, políticos, maestros, médicos y líderes religiosos suelen poseer un alto grado de inteligencia interpersonal (p. 43). En consideración a lo expresado es necesario fortalecer estas habilidades emocionales, no sólo mejora el bienestar individual, sino que también optimiza el rendimiento en contextos académicos y profesionales.

Las personas que han desarrollado este tipo de inteligencia se caracterizan por su éxito en el ámbito social y colaborativo. Son individuos empáticos, capaces de comprender el comportamiento y las emociones de los demás. Esta habilidad les permite liderar equipos de manera efectiva y convertirse en referentes a quienes los demás pueden seguir y apoyar. Además, tienen la capacidad de regular sus impulsos emocionales y reconocer los sentimientos de quienes los rodean, lo que facilita la resolución de conflictos y el logro de objetivos comunes. En consecuencia, la inteligencia interpersonal promueve un trato respetuoso y cordial, permitiendo a las personas adaptarse de manera efectiva a distintos entornos y contextos sociales. El modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On define esta inteligencia como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en la habilidad para afrontar con éxito las presiones y demandas del entorno. Dentro de este modelo, se incluyen componentes como la solución de problemas y la comprobación de la realidad, que están más vinculados a competencias personales y sociales que a habilidades puramente emocionales. Bar-On enfatiza que tanto su modelo teórico como sus herramientas de medición son indicadores de competencias emocionales y sociales, proporcionando así una estimación de la inteligencia social y emocional, más que una definición exclusiva de la inteligencia emocional. Por su parte, Fernández y Ruiz (2008) consideran que



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

las habilidades que incluye la IE son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (p. 431).

Estas habilidades son cruciales para que los individuos puedan adaptarse a distintos entornos sociales. Se reconoce que la inteligencia emocional es tan importante como la inteligencia tradicional medida por el CI, ya que incorpora aspectos esenciales para la autoconciencia y la comprensión de las acciones propias y ajenas. El instrumento elaborado por Bar-On es un modelo multifactorial que mide cinco dimensiones de la inteligencia emocional, creado con la intención de establecer el nivel de satisfacción de relaciones humanas en cinco subdimensiones: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo. Ugarriza y Pajares (2005) refieren que:

en el área intrapersonal es importante para comprender los estados emocionales que una persona experimenta, en varias ocasiones el ser humano no es consciente de sus sentimientos, aunque se encuentre en un nivel alto de madurez, es decir que no se percata por dinámicas inconscientes (p. 15).

Para la dimensión de adaptabilidad se menciona la necesidad del correcto uso de vocabulario y una expresión verbal apropiada que sean comunes dentro de la cultura en la que se desarrolla el individuo, esto se enlaza a la habilidad de demostrar un rol social que sea capaz de resistir el estrés, que regule la conducta evitativa y sobre todo que reduzca la intensidad o duración de las emociones. El estado de ánimo, generalmente se encarga de alcanzar la capacidad emocional de autoeficacia: el individuo se percibe a sí mismo de forma como verdaderamente desea sentirse. Esto se denomina autoeficacia emocional, es decir que acepta las experiencias emocionales únicas y singulares que convencionalmente están ligadas a las creencias de la persona sobre lo que constituye un balance emocional deseado.

Es cotidiano observar actitudes poco adecuadas en las personas que se están preparando para ejercer profesionalmente, por lo tanto, se necesita que estos individuos en proceso de formación generen la posibilidad de racionalizar y mejorar sus condiciones emocionales. Con esa conciencia y gestión de las emociones alcanzarán un mejor desempeño en los ámbitos personales, sociales y profesionales.

3. Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, cuyo objetivo es identificar de manera medible las dimensiones propuestas por el instrumento utilizado. Se empleó un diseño no experimental, ya que se buscó observar y analizar las variables sin intervenir o manipularlas. Esta elección fue apropiada debido a que el estudio se centró en describir las condiciones emocionales de los estudiantes universitarios en su entorno natural (Field, 2013). La población de estudio estuvo constituida por 177 estudiantes universitarios de séptimo, octavo y noveno semestre de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador. La muestra abarcó individuos con edades comprendidas entre 17 y 65 años, de los cuales 119 fueron mujeres y 58 fueron hombres. Para la recolección de datos se utilizó el instrumento EQ-i-S (Emotional Quotient Inventory - Short Form), una herramienta ampliamente validada en el ámbito de la psicología educativa (Bar-On, 1997). Este



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

instrumento evalúa las competencias emocionales mediante varias dimensiones, como la autoconciencia emocional, el control de impulsos y las habilidades interpersonales. El EQ-i-S consta de 51 ítems que se responden en una escala tipo *Likert*, permitiendo una medición precisa de la inteligencia emocional de los participantes (Bar-On & Parker, 2018).

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en un entorno académico durante sesiones previamente programadas. Los participantes realizaron el EQ-i-S de forma presencial, con una duración aproximada de 30 minutos por sesión. Antes de la aplicación, se proporcionó una breve explicación del propósito del estudio y se aclararon las instrucciones para completar el cuestionario. Se respetaron estrictamente los principios éticos de investigación. Se solicitó el consentimiento informado a todos los participantes, garantizando su participación voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de los datos y se adoptaron medidas para proteger la privacidad de los estudiantes (American Psychological Association, 2017).

El análisis de los datos se realizó con el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (Field, 2013). Se aplicaron técnicas descriptivas, como medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y análisis porcentuales para caracterizar los resultados obtenidos. Además, se evaluó la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, garantizando la consistencia interna del EQ-i-S (Cronbach, 1951). Los resultados del análisis permitieron redactar conclusiones fundamentadas sobre el estado emocional de los estudiantes.

3.1. Instrumento

Para establecer la fiabilidad del instrumento, se aplicó primero de forma global y, posteriormente, por dimensiones específicas. En cuanto al cálculo del Alfa de Cronbach, se obtuvo un valor promedio de 0.75, lo que indica una fiabilidad aceptable. El análisis de fiabilidad se realizó tanto para el instrumento en su totalidad como para cada una de sus dimensiones de forma individual. Las dimensiones evaluadas se subdividen de la siguiente manera:

- Dimensión intrapersonal: incluye las subescalas de autoconciencia emocional, asertividad, autoconcepto, autoactualización e independencia.
- Dimensión interpersonal: incluye las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Dimensión adaptabilidad: incluye las subescalas de solución de problemas, valoración de la realidad y flexibilidad.
- Dimensión manejo del estrés: incluye las subescalas de tolerancia al estrés y control de los impulsos.
- Dimensión estado de ánimo general: incluye las subescalas de felicidad y optimismo (Bar-On, 2006, págs. 4-5).

El instrumento utilizado, el Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i), se compone de una escala de cinco opciones de respuesta: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Algunas veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre. Además, el instrumento fue aplicado en modalidad [presencial/virtual, individual/grupal], y se proporcionaron instrucciones claras a los participantes antes de su administración, lo que garantizó una correcta comprensión del propósito y el procedimiento.



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

4. Resultados

En este apartado se expone la interpretación de los resultados obtenidos del instrumento aplicado a estudiantes universitarios. Los resultados se presentan a manera de frecuencia en cada una de las opciones de la escala propia del instrumento. Posteriormente se realizó las interpretaciones relacionadas a los datos del cuadro. En el cuadro 1, se presentan los resultados del conjunto de ítems agrupados de la Dimensión Interpersonal. En resumen, se identifica que la mayoría de las personas no son capaces de controlar su ira, hay un número importante que manifiesta controlan su ira a veces, es decir existe escaso manejo de sus emociones.

		Dimensión Intrapersonal				
		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEM PRE
Es un problema controlar mi ira.	NUNCA	0	4	15	1	0
	CASI	2	1	51	1	0
	NUNCA					
	A VECES	1	3	64	3	0
	CASI	1	1	14	1	0
Mi forma de enfrentarme a las dificultades es hacerlo paso a paso.	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	9	5	0
	NUNCA	0	1	3	0	0
	CASI	1	1	6	0	0
	NUNCA					
No hago cosas malas en mi vida.	A VECES	0	4	47	1	0
	CASI	1	3	69	2	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	1	0	27	8	0
	NUNCA	0	2	12	0	0
Soy incapaz de comprender cómo se sienten otras personas.	CASI	0	3	45	0	0
	NUNCA					
	A VECES	2	4	47	6	0
	CASI	1	0	40	3	0
	SIEMPRE					
Mis amigos pueden contarme cosas íntimas sobre ellos.	SIEMPRE	0	0	8	2	0
	NUNCA	1	2	19	4	0
	CASI	1	7	60	0	0
	NUNCA					
	A VECES	1	0	44	0	0
	CASI	0	0	25	5	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	3	2	0
	NUNCA	0	0	0	0	0
	CASI	0	0	4	0	0
	NUNCA					
	A VECES	1	4	16	0	0
	CASI	0	2	46	4	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	1	3	85	7	0
	NUNCA	1	6	55	2	0



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

Es difícil para mí disfrutar de la vida.	CASI	0	2	53	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	23	2	0
	CASI	0	0	16	3	0
Cuando me enfrento a un problema, la primera cosa que hago es pararme y pensar.	SIEMPRE					
	SIEMPRE	1	0	4	3	0
	NUNCA	0	0	1	0	0
	CASI	0	2	15	0	0
No tengo días malos.	NUNCA					
	CASI	0	3	35	1	0
	NUNCA					
	A VECES	1	2	81	6	0
Cuando intento solucionar un problema, analizo cada posibilidad y luego decido la mejor salida.	CASI	0	0	18	2	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	1	0	6	2	0
	NUNCA	0	0	0	0	0
Soy capaz de respetar a los demás.	CASI	0	0	8	0	0
	NUNCA					
	A VECES	1	6	38	0	0
	CASI	1	1	69	5	0
Soy sensible a los sentimientos de los demás.	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	2	36	6	0
	NUNCA	0	0	3	0	0
	CASI	0	3	4	0	0
Tengo buenas relaciones con los demás.	NUNCA					
	A VECES	0	2	11	0	0
	CASI	1	1	44	2	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	1	3	89	9	0
	NUNCA	0	0	3	0	0
	CASI	1	4	11	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	4	38	0	0
	CASI	0	0	59	0	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	1	39	11	0
	NUNCA	0	0	0	0	0
	CASI	0	0	2	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	2	22	0	0
	CASI	1	4	81	5	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	3	45	6	0
	NUNCA	0	5	47	2	0



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

Antes de empezar algo nuevo, normalmente siento que voy a fracasar.	CASI NUNCA A VECES	0	2	56	1	0
	CASI SIEMPRE	0	0	6	2	0
	SIEMPRE	0	0	6	3	0

Cuadro 1. Resultados dimensión intrapersonal, bloque 1

La gran mayoría de personas manifiestan enfrentar paso a paso las dificultades y problemas. Uno de los factores que intervienen para actuar de esa forma es la seguridad que tienen en ellos sobre cómo resolver dicho problema, mientras un bajo porcentaje menciona que se les dificulta enfrentar los problemas que se les presentan. Un gran porcentaje de los encuestados, aseguran que toman buenas decisiones en su vida, esto significa que tienen un criterio formado que les permite tener claro lo que quieren, mientras que un escaso número no sabe cómo tomar decisiones, o las toman en ese momento sin considerar las consecuencias.

Acerca de la empatía manifiestan un desarrollo escaso que lo ubica entre a veces y casi nunca, lo que expresa una dificultad de considerar los sentimientos y manera de pensar del resto de personas. Sobre la confianza que pueden tener sus amistades en ellos, manifiestan los encuestados, considerarse confiables en un elevado porcentaje y muy pocos expresan lo contrario. Para los encuestados en su mayoría les parece fácil disfrutar de la vida, entendido como la capacidad para sentirse feliz, solamente un porcentaje mínimo responde que les es difícil de manera continua sentirse de esa forma.

Al respecto de pensar frente a un problema, existe un número importante que manifiesta hacerlo siempre o casi siempre, dicho porcentaje es superior a los que manifiestan a veces o casi nunca. Al ser interrogados acerca de la manera que actúan para solucionar un problema, la mayoría de los estudiantes expresan que analizan y toman decisiones, mientras un bajo porcentaje lo hace a veces o casi nunca. Se puede considerar que la mayoría emplea un pensamiento crítico y reflexivo frente a un problema. Al ser consultados sobre el respeto a otras personas, manifiestan la mayoría que, si lo hacen, mientras muy pocos consideran hacerlo a veces o nunca, por lo que se puede considerar que está presente la práctica de este valor entre los estudiantes. Cuando se consulta acerca la sensibilidad ante los sentimientos del resto expresa la mayoría que lo hacen siempre o casi siempre y un porcentaje mínimo manifiesta que a veces, casi nunca o nunca presta atención al sentir de otras personas.

En referencia a las relaciones que presentan con los demás, los entrevistados en su mayoría manifiestan tener buenas relaciones y es un porcentaje mínimo que expresa no tenerlas. En un mundo donde es considerado factores importantes en el trabajo y actividades cotidianas, acciones como la comunicación y la colaboración, las relaciones personales son muy valoradas en los espacios de trabajo. La sensación de fracaso antes de empezar una actividad no es un sentimiento presente en la mayoría de los entrevistados, son muy pocos aquellos que manifiestan sentirse frustrados normalmente. En el cuadro 2, se observa los resultados agrupados de los ítems relacionados a la Dimensión Interpersonal. En lo que respecta a la toma de decisiones la mayoría casi siempre, se siente seguro de las decisiones que toma y una minoría expresa sentirse inseguro.



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

			Dimensión interpersonal				
			NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Me siento seguro de mis decisiones.	NUNCA		0	0	0	0	0
	CASI		0	1	5	1	0
	NUNCA						
	A VECES		0	0	21	7	0
	CASI		0	0	43	47	0
Creo que puedo dominar las situaciones difíciles.	SIEMPRE						
	SIEMPRE		0	0	10	38	1
	NUNCA		0	0	1	0	0
	CASI		0	0	5	0	0
	NUNCA						
Cuando me enfrento a situaciones difíciles, me gusta recoger toda la información que pueda sobre ellas.	A VECES		0	1	33	16	0
	CASI		0	0	40	55	0
	SIEMPRE						
	SIEMPRE		0	0	0	22	1
	NUNCA		0	0	0	0	0
Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.	CASI		0	1	10	3	0
	NUNCA						
	A VECES		0	0	32	18	0
	CASI		0	0	30	32	0
	SIEMPRE						
Me gusta tener una perspectiva general de los problemas antes de intentar solucionarlos.	SIEMPRE		0	0	6	40	1
	NUNCA		0	0	0	0	0
	CASI		0	1	2	0	0
	NUNCA						
	A VECES		0	0	15	4	0
No he transgredido ninguna ley de ningún tipo.	CASI		0	0	52	36	0
	SIEMPRE						
	SIEMPRE		0	0	10	53	1
	NUNCA		0	0	2	1	0
	CASI		0	1	2	3	0
	NUNCA						
	A VECES		0	0	28	5	0
	CASI		0	0	39	47	0
	SIEMPRE						
	SIEMPRE		0	0	8	37	1
	NUNCA						
	A VECES		0	1	31	24	0
	CASI		0	0	22	24	0
	NUNCA						
	A VECES		0	0	16	16	0
	CASI		0	0	4	18	0
	SIEMPRE						
	SIEMPRE		0	0	4	11	1
	NUNCA		0	0	3	1	0



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

Estoy satisfecho con mi vida.	CASI	0	0	4	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	17	7	0
	CASI	0	0	30	24	0
Estoy deprimido	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	24	61	1
	NUNCA	0	0	18	27	1
	CASI	0	0	28	35	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	16	20	0
Generalmente espero que las cosas salgan bien, a pesar de los contratiempos que surgen de vez en cuando.	CASI	0	0	10	5	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	4	5	0
	NUNCA	0	0	0	0	0
	CASI	0	0	1	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	30	5	0
	CASI	0	0	32	41	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	13	46	1
Creo en mi habilidad para manejar los problemas más difíciles.	NUNCA	0	0	1	0	0
	CASI	0	1	6	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	0	27	9	0
	CASI	0	0	31	38	0
	SIEMPRE					
Es difícil para mí luchar por mis derechos.	SIEMPRE	0	0	9	46	1
	NUNCA	0	0	18	26	0
	CASI	0	0	19	24	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	24	18	0
	CASI	0	0	13	19	1
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	1	6	0

Cuadro 2. Resultados dimensión intrapersonal, Bloque 2

En referencia a como enfrenta las situaciones difíciles, no hay una mayoría definida, sin embargo, se puede establecer que recogen información antes de tomar una decisión siempre o a veces un importante número de estudiantes. Consideran ser optimistas acerca de las cosas que realizan una importante mayoría casi siempre, seguido por los que opinan a veces. Existe un escaso número de estudiantes que manifiestan lo contrario. Los encuestados informan que les gusta poseer una visión general del problema antes de solucionarlo mayoritariamente siempre o casi siempre y un número escaso señala que nunca o casi nunca. El resultado expresa la importancia que se da a conocer un tema antes de buscar la solución un elemento que expresa que evitan actuar sin reflexión.

En referencia a la pregunta sobre haber transgredido la ley, minoritariamente expresan no haberlo hecho, es decir, un elevado número de estudiantes reconocen de alguna forma



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

haber transgredido normas en algún momento. Respecto a satisfacción sobre su vida un importante número de encuestado está ubicados entre siempre hasta a veces, lo que se puede comprender como altos niveles de satisfacción. Mientras son número pequeño aquellos que señalan no sentirse bien con la vida que tienen. Los encuestados frente a la pregunta si se encuentran deprimidos, muestran respuestas diversas sin que reflejen un porcentaje mayoritario, lo que haría suponer que no es un sentimiento común entre los estudiantes o no lo pueden reconocer. La visión positiva de las actividades que realizan los estudiantes, principalmente se encuentra distribuida entre casi siempre y a veces, siendo los que manifiestan no tener corresponden a un número escaso.

Frente a ser consultados sobre la habilidad para manejar los problemas más difíciles, manifiestan la mayoría que casi siempre lo logra y no existen estudiantes que indique no poder con ellos. Se evidencia que para la mayoría de las personas encuestadas siempre las relaciones cercanas significan mucho, esto lo demuestran las respuestas mayoritarias que se encuentran entre casi siempre y a veces, siendo respuestas minoritarias nunca y a veces. Ante la pregunta sobre es difícil luchar por sus derechos, las respuestas se encuentran entre a veces, casi nunca y nunca. De acuerdo con ello se puede considerar que los estudiantes están dispuestos en buena medida a reclamar cuando consideran sus derechos afectados.

En el cuadro 3, constan los datos agrupados de la dimensión de adaptabilidad. se consultó a los participantes si su impulsividad crea problemas, manifiestan mayoritariamente que a veces seguidos de casi nunca.

		Dimensión adaptabilidad				
		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEM- PRE
Mi impulsividad me crea problemas.	NUNCA	1	20	10	1	0
	CASI	0	17	27	2	0
	NUNCA					
	A VECES	0	4	57	9	0
	CASI	0	0	6	7	0
Siento que es difícil para mí controlar mi ansiedad.	SIEMPRE	0	0	1	11	2
	SIEMPRE	0	0	1	11	2
	NUNCA	1	20	12	1	0
	CASI	0	16	32	2	0
	NUNCA					
Tiendo a explotar con ira fácilmente.	A VECES	0	3	44	12	0
	CASI	0	0	11	9	2
	SIEMPRE	0	2	0	6	0
	SIEMPRE	0	2	0	6	0
	NUNCA	1	19	7	0	0
Tengo fuertes impulsos que	CASI	0	19	22	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	3	46	5	0
	CASI	0	0	20	13	0
	SIEMPRE	0	0	4	11	2
Tengo fuertes impulsos que	SIEMPRE	0	0	4	11	2
	NUNCA	1	22	12	0	0
	CASI	0	16	36	1	0
	NUNCA					



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

son difíciles de controlar.	A VECES	0	2	45	14	0
	CASI	0	1	4	8	1
	SIEMPRE					
Mis relaciones cercanas significan mucho para mí y para mis amigos.	SIEMPRE	0	0	2	7	1
	NUNCA	0	1	2	1	0
	CASI	0	1	2	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	8	16	3	0
Soy impulsivo/a.	CASI	0	11	33	11	1
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	1	20	46	14	1
	NUNCA	1	23	5	0	0
	CASI	0	12	21	1	0
Tengo mal genio.	NUNCA					
	A VECES	0	5	55	5	0
	CASI	0	1	17	17	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	1	7	2
	NUNCA	1	10	3	1	0
	CASI	0	20	26	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	10	46	10	0
	CASI	0	0	18	11	0
Soy impaciente.	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	1	6	8	2
	NUNCA	1	10	3	0	0
	CASI	0	21	18	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	7	53	9	0
	CASI	0	2	18	12	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	1	4	8	2
	NUNCA	1	4	10	4	0
Es difícil para mí describir mis sentimientos.	CASI	0	18	16	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	9	34	11	1
	CASI	0	10	33	9	1
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	3	5	0

Cuadro 3. Resultados dimensión adaptabilidad

Los estudiantes al ser consultados sobre la dificultad para controlar la ansiedad manifiestan respuestas mayoritariamente ubicadas entre a veces, casi nunca y nunca. De acuerdo con lo manifestado consideran en un porcentaje elevado que pueden controlar la ansiedad de manera adecuada. Al ser preguntados acerca del manejo de la ira, expresan los entrevistados principalmente que a veces pueden controlarla, por lo que de acuerdo con sus respuestas manifiestan que no siempre pueden controlarse en los momentos en los que las emociones pueden conducirlos a situaciones de enojo.



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

Frente a la pregunta de qué tan frecuente tienen impulsos difíciles de controlar, manifiestan porcentajes elevados a veces y casi nunca los entrevistados, mientras aquellos que manifiestan tenerlos siempre o nunca son escasos. Considerando las respuestas se puede decir que no hay una tendencia que muestre problemas al respecto. En cuanto a las relaciones personales mayoritariamente consideran muy importante sus amistades los que responden siempre y casi siempre, seguidos de a veces y en porcentaje mínimo los que indican casi nunca o nunca. De acuerdo con las respuestas se evidencia valorar mucho las relaciones de amistad. Consideran la impulsividad como parte de su personalidad, la mayoría que a veces, seguidos de aquellos que manifiestan que casi nunca. Minoritariamente señalan serlo siempre o casi siempre algunos informantes. En ese sentido no es posible determinar una tendencia predominante entre los estudiantes. El denominado mal carácter que expresa un estado de ánimo que muestra cambios de estados y resistencias a supuestas amenazas, según los entrevistados la mayoría manifiesta a veces y casi nunca. Por lo que se podría determinar que la mayoría considera no tener dificultades con su carácter.

Acerca de la impaciencia el porcentaje mayoritario indican que a veces, seguido de casi siempre y casi nunca en la misma cantidad por lo que se puede considerar que no es un elemento presente o constante en los estudiantes. En referencia a poder describir sus sentimientos los informantes se ubican mayoritariamente entre casi siempre y a veces, por lo que puede considerarse una situación algo común entre los estudiantes, poder expresarlos mientras que son pocos aquellos que consideran no pueden hablar acerca de los mismos. Referente a la Dimensión Estado de Ánimo, en el cuadro 4 se puede observar los datos en resumen de los ítems correspondientes a la dimensión mencionada.

		Estado de ánimo				
		NUNCA A	CASI NUNCA	A VECES S	CASI SIEMPRE	SIEM- PRE
Soy una persona bastante alegre.	NUNCA	0	0	0	0	0
	CASI	0	0	2	1	0
	NUNCA					
	ALGUNAS VECES	0	2	20	8	0
	CASI	0	0	43	50	2
	SIEMPRE	0	0	11	34	4
Soy bueno para comprender cómo se sienten los demás.	NUNCA	0	1	0	0	0
	CASI	0	0	7	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	31	26	0
	CASI	0	0	28	49	1
	SIEMPRE	0	0	5	17	5
No he dicho una mentira en mi vida.	NUNCA	0	0	21	10	0
	CASI	0	1	14	11	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	29	54	3
	CASI	0	0	7	11	2
	SIEMPRE	0	0	0	7	1



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

Me preocupa lo que le ocurra a otras personas.	NUNCA	0	1	2	2	0
	CASI	0	0	10	3	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	27	13	0
No me siento avergonzado por ninguna cosa que haya hecho.	CASI	0	0	24	45	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	8	30	6
	NUNCA	0	1	12	6	0
Para manejar las situaciones que se me presentan, intento pensar en tantas posibilidades como puedo.	CASI	0	0	23	23	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	20	22	0
	CASI	0	0	14	29	2
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	2	13	4
	NUNCA	0	0	1	0	0
	CASI	0	1	4	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	30	13	0
	CASI	0	0	26	44	2
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	9	35	4

Cuadro 4. Resultados dimensión estado de ánimo

Acerca de la pregunta si considera comúnmente alegres, expresan la mayoría de los informantes que casi siempre es así, seguido de un importante porcentaje que expresa que siempre. No existen opiniones que indiquen que no muestren alegría, por lo que se puede considerar que la mayoría tiene una percepción positiva de sí mismos. En referencia a la empatía con otras personas la mayoría de los entrevistados están ubicados entre casi siempre y a veces por lo que se puede considerar que la mayoría considera comprender los sentimientos de los demás y son escasos aquellos que dicen no poder comprender a otros.

Acerca de las mentiras y considerar nunca haberlas dicho, la mayoría se ubica en a veces seguido de casi nunca y nunca, por lo que se podría considerar que los entrevistados expresan ser personas confiables que no recurren a las mentiras. Acerca de preocuparse por lo que ocurre a los demás la mayoría de entrevistados responden que casi siempre y siempre en porcentajes importantes, por lo que se puede considerar que la mayoría están interesados en lo que sucede con las personas que los rodean. Acerca de sentir vergüenza por alguna cosa que hayan hecho, existen respuestas diversas, siendo las más importantes: casi siempre, a veces y casi nunca por lo que se puede decir que no existe una tendencia marcada al respecto. Acerca de poseer un pensamiento divergente que le permita encontrar múltiples respuestas a los problemas, muestran porcentajes importantes las respuestas de casi siempre, siempre y a veces. Esto nos conduce a considerar que la mayoría de los estudiantes si busca emplear el pensamiento divergente frente a dificultades.

El cuadro 5 muestra las respuestas al ser interrogados acerca de apoyar a otras personas. Las respuestas de los entrevistados mayoritariamente se ubican entre casi siempre y siempre por lo que se puede establecer que casi en su totalidad los estudiantes tienen predisposición a ayudar a los demás.

 Manejo del estrés



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

		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Me gusta ayudar a la gente.	NUNCA	0	0	1	0	0
	CASI	0	0	1	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	4	14	0	0
	CASI	0	11	65	4	0
	SIEMPRE					
Prefiero que otros tomen las decisiones por mí.	SIEMPRE	0	10	56	10	1
	NUNCA	0	22	65	3	0
	CASI	0	3	43	5	0
	NUNCA					
	A VECES	0	0	22	5	0
	CASI	0	0	4	1	0
Intento ver las cosas como son realmente, sin fantasías o ensoñaciones.	SIEMPRE	0	0	1	0	1
	NUNCA	0	2	1	0	0
	CASI	0	1	8	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	7	34	2	0
	CASI	0	5	47	5	0
Nada me molesta.	SIEMPRE	0	10	44	7	1
	NUNCA	0	3	4	0	0
	CASI	0	11	26	1	0
	NUNCA					
	A VECES	0	7	74	4	0
	CASI	0	3	25	7	1
En los últimos años he acabado pocas cosas.	SIEMPRE	0	1	5	2	0
	NUNCA	0	5	4	0	0
	CASI	0	11	26	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	5	60	3	0
	CASI	0	3	34	5	0
Es difícil para mí tomar decisiones por mí mismo.	SIEMPRE	0	1	9	6	1
	NUNCA	0	19	43	0	0
	CASI	0	4	52	2	0
	NUNCA					
	A VECES	0	1	26	5	0
	CASI	0	0	12	5	0
Me es difícil expresar mis sentimientos íntimos.	SIEMPRE	0	1	0	2	1
	NUNCA	0	9	14	0	0
	CASI	0	6	25	0	0
	NUNCA					
	A VECES	0	9	50	2	0
	CASI	0	1	33	5	1
	SIEMPRE					



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

Soy más un seguidor que un líder.	SIEMPRE	0	0	11	7	0
	NUNCA	0	14	10	0	0
	CASI	0	6	42	2	0
	NUNCA					
	A VECES	0	4	53	4	1
	CASI	0	1	20	6	0
Los demás piensan que carezco de asertividad.	SIEMPRE	0	0	6	2	0
	NUNCA	0	14	22	3	0
	CASI	0	9	47	4	0
	NUNCA					
	A VECES	0	2	42	2	0
	CASI	0	0	16	4	0
	SIEMPRE					
	SIEMPRE	0	0	3	1	1

Cuadro 5. Resultados dimensión manejo del estrés

En referencia a que permitan la toma de decisiones a otros, los porcentajes mayoritarios se ubican entre casi nunca y nunca, mientras que un escaso número manifiesta permitirlo. Por lo que se puede decir que los estudiantes toman sus propias decisiones lo que manifiesta un rasgo de madurez de acuerdo con la inteligencia emocional. En relación del intento por apreciar la verdad, las respuestas se ubican mayoritariamente entre siempre, casi siempre y a veces. Mientras que muy pocos lo hacen nunca o casi nunca. Esto permite establecer que muchos de los entrevistados consideran los hechos como los aprecian.

Acerca de mantenerse imperturbable frente a diferentes situaciones, la mayoría señala que a veces sucede, seguidos de porcentajes importantes en casi siempre y casi nunca. Esto permite considerar que los estudiantes no se ubican en puntos extremos de insensibilidad o de afectación frente a situaciones externas. Acerca de terminar las actividades que se programaron, mayoritariamente expresan que a veces. Posteriormente se ubican los que casi siempre seguidos de a veces; por lo que se puede manifestar que no es común en los estudiantes cumplir todas las actividades hasta finalizarlas. Acerca de la toma de decisiones con dificultad, manifiestan mayoritariamente que casi nunca se les dificulta, seguido de aquellos que expresan nunca tener problemas; por lo que se puede establecer que en la mayoría de los estudiantes la toma de decisiones no la consideran un problema.

Sobre expresar la dificultad de expresar los sentimientos los entrevistados señalan que a veces, seguidos de casi siempre y casi nunca. Las respuestas permiten establecer que no existen posiciones extremas en referencia a comunicar lo que sienten. Acerca de considerarse más seguidor que líder, los entrevistados manifiestan mayoritariamente que a veces, seguidos de casi nunca. De acuerdo con las respuestas se puede considerar que no se consideran líderes de manera continua. Al ser interrogados acerca de cómo lo consideran los demás en referencia a su asertividad, mencionan mayoritariamente que casi nunca lo aprecian así, seguido de a veces y nunca, lo que lleva a considerar que la percepción que tienen sobre sí mismos es de ser una persona que expresa sus ideas sin la intención de molestar o herir a otros.

5. Discusión

El inventario que se utiliza para la valoración del estado emocional de los estudiantes universitarios pretende llegar a una medición técnica y objetiva sobre el reconocimiento de



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

las emociones propias del ser humano en un contexto educativo. Considerando que la automotivación es importante, en la medida que nos ayuda al cumplimiento de las metas y objetivos personales, para que las personas se sientan satisfechas con sus propios logros y plan de vida.

El reconocer las propias emociones, apreciación de los defectos y debilidades, implica una conciencia que lleva expresarlas o no, dependiendo de quienes están presentes en el momento que ocurren. Observando las respuestas al ítem: soy capaz de expresar mis emociones a otros, podemos encontrar resultados altos correspondientes a casi nunca, es decir, a las personas les preocupa mostrar las emociones ante otros, actitud que puede considerarse frecuente entre los estudiantes. La automotivación es una tendencia emocional que facilita el logro de objetivos, como la motivación por el logro, la confianza en las capacidades personales, el compromiso, la prontitud, la iniciativa y el optimismo. En la población encuestada, el ítem "estoy satisfecho con mi vida" proyecta un resultado positivo, ya que casi la mitad de los participantes asegura estar siempre satisfechos. Esto sugiere que la mayoría de las personas presentan un estado de ánimo positivo.

También, se observan resultados interesantes, como que la mayoría de la población es capaz de percibir las emociones de los demás, considerando más fácil comprender a otras personas que a sí mismos. Además, se evidenció que la mayoría de los encuestados afirma que casi nunca se sienten deprimidos. Esto es relevante, ya que la depresión es un estado de profunda tristeza, baja autoestima y decaimiento que puede provocar aislamiento y diversos problemas, razón por la cual, en muchos casos, se requiere apoyo profesional. En general, la mayoría de los participantes mantiene una visión positiva, a pesar de las circunstancias adversas que puedan enfrentar.

En cuanto a la impulsividad, un alto porcentaje de los encuestados señala que su impulsividad ha generado situaciones problemáticas que, en ocasiones, no son capaces de afrontar. Sin embargo, un bajo porcentaje afirma poder controlar su impulsividad y así evitar problemas. Esto sugiere que existe un porcentaje significativo de estudiantes que son capaces de controlar sus impulsos. Por último, se observa que un alto porcentaje de los participantes manifiesta que domina las situaciones difíciles que se les presentan y las enfrenta con madurez, mientras que un porcentaje menor asegura que no puede manejar dichas situaciones.

6. Conclusión

Es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, estas les permitirán gestionar y transformar sus emociones y sentimientos de manera efectiva. Estos cambios pueden alcanzarse mediante la implementación de contenidos y disciplinas especializadas en el estudio de las emociones dentro de las mallas curriculares de las carreras de la facultad. En este sentido, Beteta et al. (2020) destacan que "existen 25 publicaciones que detallan la importancia y los beneficios de la inteligencia emocional tanto para el profesorado como para los estudiantes en diferentes niveles educativos" (p. 106), lo que respalda la propuesta de incluirla en la formación inicial de los docentes.

Asimismo, es necesario que los estudiantes y futuros profesionales de la educación fomenten relaciones sociales saludables, lo que les ayudará a identificar su estado emocional en relación con los demás y a generar vínculos afectivos positivos. Estos vínculos pueden prevenir malentendidos, la divulgación de información privada y conflictos dentro de la comunidad educativa. Paz y Rosales (2023) coinciden en los hallazgos cuando



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

concluyen “pudimos comprobar que el desempeño y éxito laboral tienen una relación muy arraigada entre ellos y con la inteligencia emocional” (p. 10).

En cuanto a la adaptabilidad, es crucial desarrollar prácticas que permitan a los estudiantes identificar y abordar situaciones problemáticas. El razonamiento crítico y reflexivo son herramientas clave en este proceso, permiten comprender las causas y consecuencias de las emociones y sentimientos negativos generados por estímulos en el entorno social. Además, es importante especificar cómo estas habilidades emocionales se integrarían de manera práctica en las mallas curriculares, contribuyendo a una formación integral de los futuros docentes. En relación con la gestión de la ansiedad y el estrés, se ha observado que los estudiantes de la práctica preprofesional experimentan altos niveles de ansiedad, lo que puede provocar cuadros difíciles de manejar. No obstante, estos efectos negativos podrían mitigarse mediante la concientización sobre los factores emocionales que los originan. Con un mayor entendimiento de estas emociones, los estudiantes podrían llevar una vida más tranquila y libre de estrés, mejorando su calidad de vida.

Finalmente, la toma de decisiones debe ser integradora, teniendo en cuenta no solo el comportamiento y estado de ánimo propios, sino también las actitudes y emociones de las personas con las que se interactúa. Esto contribuiría a mejorar las relaciones interpersonales, promoviendo el diálogo, la empatía y los acuerdos. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes se sienten generalmente satisfechos con las situaciones cotidianas que enfrentan, y aunque la depresión no forma parte de su día a día, mantienen un estado de ánimo alegre a pesar de los desafíos internos. En resumen, el desarrollo de la inteligencia emocional puede mejorar tanto el rendimiento académico de los estudiantes como sus interacciones con compañeros y docentes, por lo que es crucial trabajar en este aspecto, al igual que en los ámbitos cognitivos y procedimentales, durante la formación de los futuros docentes.

Referencias Bibliográficas

- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Bar-On, R. (1993). Emotional intelligence: Development and implications for the workplace. *International Journal of Organizational Analysis*, 1(4), 289-298.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence. *Psychological Assessment*, 9(2), 172-182. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.9.2.172>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 54-75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2018). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. In *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 149-179). Jossey-Bass.
- Beteta, L., Sánchez, A., & Bresó, A. (2020). La importancia de la inteligencia emocional en la educación superior: Revisión de la literatura y su aplicación en la formación de docentes. *Revista de Psicología Educativa*, 8(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.rpe.2020.03.001>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Editorial Graó.



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

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). *La inteligencia emocional en la educación*. Editorial Síntesis.
- Fernández, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 421 - 436
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th ed.). Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en práctica*. Editorial Paidós.
- Paz, A. & Rosales, M. (2023). La inteligencia emocional y el éxito empresarial. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/376083823>
- Pérez, J. (2005). *Inteligencia emocional: Teoría, investigación y aplicaciones*. Editorial Sanz y Torres.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harvard Educational Review*, 7(3), 228-233.
- Ugarriza, J. L., & Pajares, J. A. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On . *Revista de Psicología Persona*, N°8. Pp. 11-58.

Autores

JAMES TARAMUEL-VILLACRESES obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Diseño y Dibujo en la Universidad Central del Ecuador. Posteriormente, obtuvo un Magíster en Investigación Educativa en la misma institución y culminó su Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad de Alicante, España.

Actualmente es profesor de la Universidad Central del Ecuador. Su trayectoria académica se ha centrado en la enseñanza a nivel superior, la investigación educativa, la planificación curricular y la evaluación educativa.

HAMILTON PÉREZ-NARVÁEZ es Licenciado en Ciencias de la Educación especialización Informática con estudios de Posgrado como Especialista en entornos virtuales de aprendizaje, Magíster en Educación Superior y Doctor en Investigación educativa por la Universidad de Alicante.

Actualmente es profesor de la Universidad Central del Ecuador.

YESSENIA ROSERO-CELI obtuvo su título de Magíster en Educación, mención Innovación y Liderazgo, Licenciada en Ciencias de la Educación, mención plurilingüe por la Universidad Central del Ecuador en 2014.

Actualmente es profesora de Inglés del Instituto Superior Universitario Sucre.



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

Declaración de Autoría-CrediT

JAMES TARAMUEL-VILLACRES: conceptos relacionados, análisis de datos, organización e integración de datos recopilados, conclusiones.

HAMILTON PÉREZ-NARVÁEZ: resumen, estado de la cuestión, conceptos relacionados, metodología, validación, análisis de datos y conclusiones.

YESSENIA ROSERO-CELI: resumen, organización e integración de datos recopilados, redacción final y revisión de ortografía.



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



REVISTA

CÁTEDRA

“Voces del miedo”: podcasts de terror latinoamericano para el desarrollo de la expresión oral de estudiantes de educación básica superior

"Voices of fear": Latin American terror podcasts for the development of oral expression in higher basic education students

Emilia Cabrera-Quirola

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Educación Básica
egcabrera@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-4164-6085>

Viviana Peñafiel-Peñafiel

UEF Otto Arosemena Gómez, Quito, Ecuador
Educación Básica
flor.penafielp@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-9027-4924>

(Recibido: 09/08/2024; Aceptado: 10/11/2024; Versión final recibida: 06/12/2024)

Cita del artículo: Cabrera-Quirola, E. y Peñafiel-Peñafiel, V. (2025). “Voces del miedo”: podcasts de terror latinoamericano para el desarrollo de la expresión oral de estudiantes de educación básica superior. *Revista Cátedra*, 8(1), 60-76.

Resumen

El desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de Educación Básica Superior continua como un reto, debido a que la mayoría de docentes sigue empleando metodologías tradicionales que no promueven la participación activa del estudiantado ni fomenta su creatividad. Esto resulta crucial debido a que las habilidades de expresión oral son fundamentales para garantizar el éxito académico, profesional y social del alumnado. Pese



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

a los esfuerzos previos con la utilización de métodos tradicionales como las exposiciones o lecturas en voz alta no se ha logrado obtener resultados relevantes. Por lo cual, este estudio propone a los podcasts de terror latinoamericano aplicados en el contexto educativo como una estrategia didáctica innovadora que contribuye a potenciar la expresión oral de los estudiantes de Educación Básica Superior por medio de una metodología conectada a las TIC que incentive su potencial. El estudio se desarrolló a través del análisis de la muestra descriptiva a 1 072 docentes de diferentes instituciones educativas del Ecuador que participaron en la encuesta de Factores Asociados de la evaluación Ser Estudiante 2022-2023 y a 24 docentes encuestados por Loja et al. (2020) cuyos hallazgos demuestran que el 62.5% de docentes encuestados no implementan el podcast como parte de sus estrategias en el desarrollo de habilidades de expresión oral. De tal manera, se propone implementar los Podcasts de Terror Latinoamericano como parte de la labor docente como una estrategia novedosa, vinculada al aspecto tecnológico y cultural.

Palabras clave

Expresión oral, fluidez verbal, innovación educativa, podcast, literatura de terror.

Abstract

The development of oral expression of students in Higher Basic Education continues to be a challenge, since most teachers still use traditional methodologies that do not promote the active participation of students or encourage their creativity. This is crucial because oral expression skills are fundamental to guarantee students' academic, professional and social success. Despite previous efforts using traditional methods such as lectures or reading aloud, it has not been possible to obtain relevant results. Therefore, this study proposes Latin American terror podcasts applied in the educational context as an innovative didactic strategy that contributes to enhance the oral expression of students in Higher Basic Education through a methodology connected to ICTs that encourages their potential. The study was developed through the analysis of the descriptive sample of 1,072 teachers from different educational institutions in Ecuador who participated in the survey of Associated Factors of the evaluation Ser Estudiante 2022-2023 and 24 teachers surveyed by Loja et al. (2020) whose findings show that 62.5% of teachers surveyed do not implement the podcast as part of their strategies in the development of oral expression skills. Thus, it is proposed to implement the Latin American Horror Podcasts as part of the teaching work as a novel strategy, linked to the technological and cultural aspect.

Keywords

Oral expression, verbal fluency, educational innovation, podcast, horror literature.

1. Introducción

La capacidad de expresarse oralmente en diversas situaciones es esencial para el ser humano, permite la interacción social y el intercambio de pensamientos o ideas que se busquen transmitir. Sin embargo, en el contexto educativo latinoamericano se destaca que el desarrollo de la expresión oral sigue siendo un gran reto al cual se enfrentan docentes y estudiantes. En el área de Lengua y Literatura se evidencia que la evaluación netamente se ha enfocado en la lengua escrita, dejando de lado el desarrollo de habilidades orales. Esta situación ha generado ansiedad y miedo al hablar en público por parte del estudiantado, limitando la participación en diferentes actividades que impliquen expresarse de manera oral frente a una audiencia.



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

Bajo este contexto, los docentes tratan de realizar un esfuerzo sublime con el afán de querer solucionar los conflictos relacionados a la expresión oral de sus estudiantes. Según Menéndez y Zambrano (2022) “las estrategias reiterativas empleadas, como las exposiciones o lecturas en voz alta, no son suficientes para promover en el estudiante un aprendizaje profundo ni creativo” (p. 30). Los docentes se han centrado en hacer que el alumno solo memorice y repita diálogos, pero no promueven en ellos una actitud de tomar retos comunicativos más complejos en cuanto a la expresión oral y los diversos aspectos que esta habilidad abarca.

En el contexto ecuatoriano los docentes se han enmarcado en aplicar netamente estrategias tradicionales que generan en el estudiantado inhibición al expresarse en voz alta, sintiéndose avergonzados, inseguros y temerosos. En un estudio realizado por Menéndez y Zambrano (2022) se determinó que el “59% de los estudiantes encuestados no ha logrado desarrollar procesos de comunicación oral con el medio social que los rodea” (p. 19). Además, afirman que “entre las actividades que los docentes aplican, se encuentra en un 10% lectura participativa, 15% declamación, 30% lectura comprensiva y el 45% exposición” (p. 30). Los docentes persisten en utilizar estrategias tradicionales no ligadas con la tecnología, lo que lleva al estudiante a presentar dificultades en su fluidez, vocabulario limitado y nerviosismo de transmitir la información voz alta.

Por otra parte, Loja et al. mediante un estudio de tipo descriptivo no experimental, obtuvo que el 41. 7% de 24 docentes encuestados no aplica estrategias para el desarrollo de la expresión oral, mientras que solo el 16. 7% busca implementar estrategias no ligadas a las TIC que contribuyan al desarrollo de esta competencia (Loja et al., 2020, p. 181). En la práctica preprofesional se ha podido observar que los docentes desarrollan actividades para que los estudiantes puedan expresarse de manera oral frente a un público, pero estas terminan siendo estrategias repetitivas.

Por lo tanto, el problema radica en que las habilidades de expresión oral son fundamentales para el desarrollo social, académico y profesional del alumnado. Sin embargo, la aplicación de metodologías tradicionales que se basan en la repetición y memorización no fomenta el desarrollo de la comunicación oral. Estrategias como casas abiertas, exposiciones o minutos cívicos y la escasa implementación de recursos didácticos ligados a las TIC genera en el alumnado desinterés en mejorar su oralidad. Resulta esencial el plantear estrategias enfocadas en potenciar las destrezas comunicativas orales de los alumnos, en este sentido esta investigación presenta una herramienta útil ante esta problemática. La implementación de los podcasts de terror latinoamericano como una estrategia didáctica que contribuya a la mejora de la expresión oral de los estudiantes de educación Básica Superior. Los podcasts ofrecen una oportunidad valiosa en la experiencia educativa del alumnado, esta estrategia busca promover su valorización cultural y literaria, a la vez que se potencian habilidades como la creatividad y oralidad.

Las preguntas de investigación que guían este estudio son: ¿de qué manera la implementación de podcasts de terror latinoamericano puede mejorar la expresión oral de los estudiantes? ¿cuál sería el impacto que tienen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con la habilidad de expresión oral? ¿cómo pueden estas estrategias tecnológicas y culturales generar un entorno motivador para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en los estudiantes de Educación Básica Superior? De tal manera, el propósito de la investigación radica en proponer una estrategia didáctica que promueva el potencial de expresión oral en el estudiantado de Básica Superior, dicha herramienta enriquecerá la experiencia educativa mediante la apreciación por un género de interés



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

popular como lo es el terror. Además de incluir el aspecto cultural en narraciones latinoamericanas de terror con lo tecnológico y educativo.

El estudio en cuanto a la estructura del artículo, en la sección dos detalla una revisión teórica de diversos autores que con anterioridad han explorado diversas estrategias innovadoras que beneficien al desarrollo de la expresión oral. La tercera sección plantea la metodología, en la cual se detalla el tipo, enfoque, técnica e instrumentos, población y muestra utilizados para la recolección de datos. En la cuarta sección se discute los resultados obtenidos a través del análisis estadístico, se detalla el software utilizado y la fiabilidad de los instrumentos. En la quinta sección se exponen las conclusiones obtenidas a lo largo del estudio, la bibliografía e información del autor.

2. Referencia teórica

2.1. Expresión oral

La expresión oral es la capacidad que tiene el ser humano para transmitir sus pensamientos, ideas y sentimientos utilizando el recurso de la voz. Dicha capacidad permite llevar a cabo una comunicación efectiva en diversas situaciones de la cotidianidad, como lo son los aspectos académicos o en los ámbitos sociales.

- La expresión oral es la forma de expresarse verbalmente, mediante un sistema de signos sonoros, del que disponen los miembros de una comunidad para realizar los actos del habla al tener en cuenta el plano del contenido y el plano de la expresión; posee carácter prioritario por constituir el soporte sobre el que descansa la lengua escrita (Cevallos, 2022, p. 347)

El poder expresarse de forma verbal implica la articulación de sonidos, la construcción de frases coherentes y la transmisión efectiva de ideas. Sumado a una serie de componentes, como la pronunciación, la fluidez, el tono, la entonación, y el uso del lenguaje verbal y del no verbal. Por lo que, la expresión oral dentro del ámbito educativo representa la capacidad que tiene el estudiante para poder comunicarse e involucrarse en procesos de conexión social. Así mismo, los discentes necesitan de la oralidad para participar de manera activa en los diversos contextos que se le presenten y poder transmitir de manera clara su pensamiento.

- La habilidad de expresión y comprensión oral es una de las premisas fundamentales que se utilizan en la comunicación humana, puesto que permite a los estudiantes generar la interacción social y esencial para el desarrollo del individuo en la sociedad y garantizar un futuro exitoso (Leal et al., 2023, p. 1253).

Los discentes tienen la necesidad de dominar la expresión oral para así fortalecer su aprendizaje y los vínculos sociales con su comunidad mediante la interacción hablada, contribuyendo en su participación en diferentes actividades.

2.1.1. Importancia de la expresión oral

La expresión oral resulta ser esencial dentro del ámbito educativo. Los estudiantes que dominan esta habilidad logran comunicar efectivamente sus ideas, conocimientos y pensamientos. A su vez, desarrollan la capacidad de escuchar a otros, para así valorar y pensar críticamente acerca de la opinión de otras personas de su entorno. “La formación del alumnado de secundaria en expresión oral es un factor relevante para que adquieran la



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

capacidad de comunicarse con fluidez y desenvolverse con éxito en diversos ámbitos de su vida personal y profesional” (Leal et al., 2023, p. 1255). Esta habilidad resulta crucial en el estudiantado con el fin de promover la interacción social, involucrando elementos relevantes para su ámbito académico y profesional, pues, la capacidad de expresarse con claridad y seguridad en público refleja liderazgo y confianza, elementos claves que permitirán al estudiante desenvolverse exitosamente.

2.2. Podcast como estrategia didáctica

El docente debe considerar estrategias didácticas que fomenten la autonomía del estudiante y el aprendizaje autodirigido, por lo que los podcasts se han convertido en una herramienta didáctica innovadora en el proceso educativo. Los contenidos auditivos de los podcasts se pueden escuchar en cualquier momento y lugar, lo que brinda al estudiante un aprendizaje personalizado y flexible:

- El uso del podcast aporta confianza, innovación y es un recurso de fácil comprensión al momento de captar información favoreciendo la adquisición de nuevas habilidades y competencias orales, con la implementación de diferentes estrategias metodológicas que ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje para el desarrollo comunicacional (Loja et al., 2020, p. 171).

La implementación del podcast como herramienta didáctica proporciona confianza, innovación y facilidad de comprensión para los estudiantes, favorece la adquisición de nuevas habilidades y competencias orales. El podcast proporciona una plataforma para explorar temas de interés de una manera atractiva y accesible, complementa las clases tradicionales, ofreciendo explicaciones adicionales sobre temas relevantes.

2.3. Podcast de terror para potenciar la motivación intrínseca

Al implementarse un género emocionante y cautivador se contribuye a cautivar el interés del estudiante, por lo que los podcasts de terror generan atracción y motivación intrínseca entre los alumnos. Así, se comprometen más con las actividades que se les planteen para mejorar su fluidez verbal, ampliar su vocabulario y perfeccionar su capacidad para transmitir emociones.

- La comunicación y comprensión oral promueve en el individuo el desarrollo de su personalidad, pero para lograr aquello es importante sentirse motivado, que los formadores propongan medios y/o estrategias innovadoras que fomenten la práctica de esta competencia, ya que de esta manera los estudiantes mostrarán una actitud positiva frente a esta práctica (Leal et al., 2023, p. 1256).

El género de terror es efectivo para captar la atención estudiantil y mantener su interés despierto en cualquier actividad que se le plantee. Los podcasts de terror, con sus narrativas envolventes y atmósferas intensas, pueden generar un alto nivel de motivación intrínseca entre los estudiantes. La utilización de historias de terror en este formato puede transformar la experiencia de aprendizaje en una aventura emocionante, permitiendo que los estudiantes participen activamente y mejoren su comprensión y expresión oral.

2.3.1. Podcast de terror latinoamericano para promover la valorización de la cultura

Los relatos de terror latinoamericano ofrecen una diversa fuente de contenidos culturales y literarios que pueden ser aprovechados en el ámbito educativo. Al explorar historias que reflejan las tradiciones, mitos y leyendas de la región y sus habitantes, los estudiantes



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

pueden desarrollar un mayor aprecio por su herencia cultural. “Promover el desarrollo de la identidad cultural en las escuelas es clave para avanzar en la formación de estudiantes que reconozcan y valoren las cualidades, características e historias del grupo social al que pertenecen” (Cárdenas y Hernández, 2024, p.6104). Este enfoque en literatura latinoamericana enriquece el proceso de valorización de la cultura de los discentes, fortaleciendo en ellos el sentido de pertenencia por su región. Al integrar literatura de terror de la región en la elaboración y producción de podcasts educativos, contribuirá a que los estudiantes deseen conocer sobre sus raíces, a la vez que fortalecerán su expresión oral.

2.4. Aplicación del podcast de terror latinoamericano para el desarrollo de la expresión oral

- El docente debe ir a la vanguardia de los nuevos cambios que se va dando en la actualidad, buscar herramientas y estrategias que llamen al estudiante la atención; en el manejo del podcast también se puede trabajar el aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo y sobre todo realizar un repaso constante del proceso enseñanza y aprendizaje de los temas específicos (Loja et al., 2020, p. 172).

Como docentes es esencial actualizar las metodologías utilizadas en el aula de clases y evitar la brecha generacional entre estrategias que resultan monótonas y poco atractivas. Por lo tanto, plantear como respuesta a esta problemática el podcast de terror latinoamericano contribuye a pensar en soluciones que se ajusten a las nuevas necesidades que el estudiante presenta. La aplicación de podcasts de terror latinoamericano en el aula puede ser una estrategia efectiva para desarrollar la expresión oral de los estudiantes, pues, practican la narración, descripción y argumentación. Este enfoque también fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, y el género de terror, involucra emocionalmente a los oyentes, logrando que la práctica de la expresión oral sea más atractiva y motivadora.

3. Metodología

3.1. Tipo de investigación

Se desarrolló un estudio de tipo descriptivo, “la investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad” (Guevara et al., 2020, p.165). El propósito del estudio fue obtener una visión detallada de los podcasts de terror latinoamericano en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de Educación Básica Superior. Además de la recolección de datos específicos sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para el desarrollo de las habilidades de expresión oral y de las dificultades que los estudiantes presentan.

3.2. Enfoque de investigación

En cuanto al enfoque de la investigación, fue de carácter mixto. “Tiene como fin proporcionar una visión más completa de los fenómenos e implica la integración sistemática de metodologías cuantitativas y cualitativas en una única investigación” (Acosta, 2023, p.85). Este enfoque permitió medir y analizar las respuestas obtenidas a través de los instrumentos empleados y de la utilización de herramientas estadísticas cuantitativas y cualitativas.

3.3. Técnica e instrumentos

Para la recolección de datos se llevó a cabo revisión de literatura ya existente, enfocada en conocer las estrategias didácticas utilizadas por el docente para el desarrollo de la expresión



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

oral y su percepción en la utilización del podcast como estrategia didáctica. Así mismo, se utilizó la base de datos de Factores Asociados Docentes de la Evaluación Ser Estudiante del periodo 2022 – 2023 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) donde se seleccionó las preguntas relacionadas a las TIC y estrategias que se usa en el aula para generar motivación. Por lo tanto, se establecerán conexiones lógicas a partir de las teorías y literatura existente, a través de un análisis sistemático y objetivo de la relación entre el podcast de terror latinoamericano en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de Educación Básica Superior.

3.4. Población y muestra

La población de estudio estuvo compuesta por 24 docentes de la Unidad Educativa Remigio Crespo Toral quienes participaron en la encuesta elaborada por los investigadores Loja et al. (2020) en su artículo “Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita” (p. 24). La cual tuvo por objetivo el identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes desde Inicial hasta Bachillerato y su relación con el uso de las TIC para el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita. Así mismo, se consideró a los docentes de 1 072 instituciones educativas del país constituyendo una muestra representativa de la encuesta de Factores Asociados Docentes del régimen escolar 2022-2023 elaborada y tomada por el INEVAL.

3.5. Software estadístico

En cuanto al software estadístico se utilizó SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). “Es un gestor de datos que permite procesar información de forma dinámica y expresarlos de forma personalizada, eficaz y sencilla según sea el caso, así el investigador puede obtener un análisis estadístico completo de los datos” (Mayorga et al., 2021, p. 282). El cual permitió analizar descriptivo y correlacional los datos obtenidos con la encuesta y análisis de la base de datos del Ministerio de Educación.

4. Discusión y resultados

Los resultados obtenidos en este estudio permiten identificar la contribución significativa que tienen los podcasts de terror latinoamericano en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de Educación Básica Superior. Estos hallazgos obtenidos, coinciden con investigaciones previas que destacan la utilidad del podcast en general, como una herramienta tecnológica eficaz en el fortalecimiento de habilidades comunicativas orales, al fortalecimiento de la creatividad y el interés cultural:

- El implementar el podcast como parte de la estrategia didáctica en el aula de clases, ha demostrado motivar a los estudiantes al proporcionarles herramientas innovadoras que enriquezcan la experiencia de aprendizaje, participando de manera activa en actividades comunicativas orales. Loja et al. (2020) concuerdan que “El podcast como estrategia para mejorar la expresión oral y escrita será una gran herramienta que permitirá al discente experimentar nuevas formas de aprendizaje llevando a una retroalimentación, un intercambio de ideas y proporcionando nuevos conocimientos” (pág. 183).
- La implementación de los podcasts tiene como finalidad el promover la fluidez del estudiantado al momento de comunicarse en voz alta frente a una audiencia, evitar el nerviosismo que produce el no saber expresarse oralmente de manera correcta. Según Gómez y Palma (2020) la implementación de esta estrategia influye de manera positiva en las habilidades de expresión y comprensión oral, al aplicar esta



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

técnica de acuerdo a las necesidades del docente, estudiante y asignatura, determinaron que:

Tanto las actividades realizadas (57,15%) como la idea de grabar su voz para mejorar su pronunciación (85,71%), fueron de su agrado. Además, afirmaron que este tipo de actividad es una buena opción para practicar el idioma fuera de clases (85,71%) y que les ayudó a ser más independientes en su aprendizaje (57,15%) (pág. 245).

- El considerar la implementación de los podcasts de terror latinoamericano permite generar que el estudiantado conecte con su contexto cultural y potencie su interés por participar en actividades comunicativas. Chai y Díaz (2023) resaltan que los estudiantes mantienen un interés en revalorizar identidad cultural, en su estudio promueven la escucha de radionovelas lo cual generó que “El 43% prefiere explorarla, el 35% considera importante adquirir conocimientos sobre el formato, y el 22% se siente atraído por el drama y el suspenso” (pág. 65).
- Los jóvenes estudiantes manifiestan un claro interés en géneros literarios que resulten atractivos para ellos, y se inclinan por el género popular de terror. Chai y Díaz (2023) mencionan que “La totalidad de los estudiantes muestran interés en la radionovela debido a la combinación de efectos de sonido, narración e interpretación de personajes, volviendo los programas radiales atractivos, especialmente cuando tienen fines educativos y de entretenimiento” (pág. 66). Por lo que el considerar la implementación de los podcasts en base a este género, contribuye a que el estudiante desarrolle sus habilidades comunicativas orales y a su vez, pueda sentirse motivado al implementar diversos recursos como los efectos de sonido, la voz en la narración y la dramatización sonora de personajes que permitan conectar con las historias que se relatan, para fortalecer sus habilidades orales y creativas.
- El estudiantado enfrenta grandes retos que van de la mano con el avance tecnológico, lo que exige que, en su formación diaria, el docente abandone las metodologías tradicionales en cuanto al desarrollo de la expresión oral, e implementen herramientas innovadoras que capten la atención de los estudiantes, a través de recursos modernos como la implementación de los podcasts de terror latinoamericano. Esta herramienta, no solo se encuentra alineada con las tecnologías emergentes, sino que fomenta el desarrollo de diversas habilidades, abarcando el aspecto de expresión oral de una manera creativa.
- Los docentes deben mantenerse a la vanguardia tecnológica implementando estrategias didácticas que hagan de su labor un proceso educativo significativo, por lo que utilizar el podcast de terror latinoamericano permitirá fomentar el interés y la motivación en el alumnado, “el podcast es útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que su diseño es el mecanismo que permite desarrollar destrezas y competencias interdisciplinarias en cada uno de los usuarios” (Romero et al., 2020, pág. 372).

4.1. Fiabilidad del Instrumento

Para evaluar la fiabilidad del instrumento, se llevó a cabo el análisis del coeficiente Alfa de Cronbach en SPSS. Cuando el coeficiente de confiabilidad es superior a 0,700 indica que el



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

instrumento si es fiable y contribuye a determinar si las preguntas del instrumento se encuentran relacionadas entre sí.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
.914	5

Cuadro 1. Confiabilidad del instrumento: Alfa de Cronbach. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

Los resultados del Cuadro 1 reflejan que, de los 5 elementos analizados, el coeficiente de alfa de Cronbach mantiene una fiabilidad del 0.914, lo que es positivo para el estudio, ya que demuestra que el instrumento aplicado por los investigadores Loja et al. (2020) en su artículo “Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita” (p. 21) mantiene una fiabilidad adecuada.

4.2. Medidas de Tendencia Central

Como parte del análisis de los resultados obtenidos se calcularon las medidas de tendencia central del instrumento: la media, representa el promedio obtenido; la moda, el valor que aparece de manera constante; y la mediana, es el valor central que se ha obtenido en los resultados. Lo cual contribuye a entender con claridad las respuestas de los encuestados y comprender si existe una dispersión o variación en las respuestas emitidas. Se proporciona una visión detallada de los diferentes aspectos que se evaluaron en cuanto a la utilización de los podcasts y el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes:

		Frecuencia de uso del podcast	Utilización de las TIC en el aula
N	Válido	24	24
	Perdidos	0	0
	Media	2.33	3.92
	Mediana	1.50	4.00
	Moda	1	1

Cuadro 2. Análisis de las medidas de tendencia central de frecuencia del uso de podcast y utilización de las TIC en el aula. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

En el Cuadro 2 se refleja que la mayoría de los docentes sí utiliza en un bajo porcentaje el podcast como estrategia en el aula, mientras que, en comparación a los docentes que utilizan las TIC se observa que la mayoría sí incorpora de estas herramientas tecnológicas en su planificación. La tendencia indica que los docentes priorizan el uso de herramientas tecnológicas generales por encima de los podcasts. El hallazgo sugiere la necesidad de promover la integración de recursos innovadores como el podcast de terror debido al potencial que este ofrece al proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando en los docentes su crecimiento profesional y en los estudiantes su participación activa.

N	Frecuencia del uso de estrategias de enseñanza en la Expresión Oral y Escrita	Frecuencia del uso de las Tics en el mejoramiento de la Expresión Oral y Escrita	Desarrolla habilidades de aprendizaje en la Expresión Oral y Escrita



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

Válido	24	24	0
Perdidos	0	0	0
Media	2.46	3.92	4.00
Mediana	2.00	4.00	4.00
Moda	1	4	4

Cuadro 3. Medidas de tendencia central de los Podcast de terror para el desarrollo de la expresión oral. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

Los resultados en el Cuadro 3 reflejan que, aunque el uso de estrategias tradicionales en la enseñanza de la expresión oral y escrita es bajo, el uso de las TIC para mejorar estas habilidades es significativamente más alto. Esto sugiere que los docentes están aprovechando las herramientas tecnológicas más que las estrategias pedagógicas convencionales. Además, hay una percepción positiva sobre el desarrollo de habilidades en la expresión oral y escrita, lo que podría estar vinculado al uso frecuente de las TIC en el aula.

De esta manera se puede sugerir la implementación del podcast de terror latinoamericano como una herramienta eficaz para potenciar la expresión oral de los estudiantes y mejorar las habilidades comunicativas de los discentes. Se destaca la importancia y relevancia de la aplicación del podcast de terror latinoamericano como una herramienta educativa para incrementar la motivación, interés y compromiso del estudiantado.

4.3. Tablas de Distribución de Frecuencia

El análisis de las tablas y gráficas de distribución son una herramienta estadística esencial para organizar y resumir la información de manera clara.

		Frecuencia de uso del podcast		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	12	50.0	50.0
	Rara vez	3	12.5	62.5
	A veces	3	12.5	75.0
	Casi siempre	1	4.2	79.2
	Siempre	5	20.8	100.0
	Total	24	100.0	

Cuadro 4. Frecuencia con la cual el docente ha implementado el podcast como estrategia. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

En el Cuadro 4 se ha obtenido que el 50% de docentes no utilizan el podcast como parte de sus estrategias metodológicas dentro del aula de clases. Mientras que el 12.5% rara vez y a veces emplea e integra a este recurso como parte de su práctica pedagógica. A su vez, en bajo porcentaje el 20.8% y el 4.2% buscan implementar el podcast como estrategia ya que han visto que resulta ser un recurso útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, se evidencia que la mayoría de docentes no ha implementado el podcast como un recurso innovador, debido a que desconocen del uso y ventajas de esta herramienta dentro del contexto del desarrollo de habilidades de expresión oral. Así surge la necesidad de fomentar su uso e integración en la práctica pedagógica, debido a su amplio potencial para mejorar las habilidades de comunicación del alumnado, en conjunto con la motivación y participación.



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

Frecuencia del uso de estrategias de enseñanza en la Expresión Oral y Escrita mediante el uso de las TIC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	10	41.7	41.7
	Rara vez	4	16.7	58.3
	A veces	3	12.5	70.8
	Casi siempre	3	12.5	83.3
	Siempre	4	16.7	100.0
	Total	24	100.0	

Cuadro 5. Uso de estrategias de enseñanza en para la expresión oral y escrita. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

El Cuadro 5 refleja que el 41. 7% de docentes no utiliza estrategias de enseñanza ligadas a las TIC para las habilidades de expresión oral y escrita, mientras que el 16. 7%, 12. 5% implementan de manera ocasional a estas estrategias en su práctica pedagógica. Tan solo el 16. 7% si utiliza de manera constantes recursos ligados a las TIC que promuevan la expresión oral y escrita en los estudiantes. El análisis resalta la importancia de fomentar en el docente el uso de estrategias conectadas a las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar el desarrollo comunicativo del estudiante a través de técnicas que lo motiven y se adecuen a su realidad.

Desarrolla habilidades de aprendizaje en la Expresión Oral y Escrita.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez	1	4.2	4.2
	A veces	4	16.7	20.8
	Casi siempre	13	54.2	75.0
	Siempre	6	25.0	100.0
	Total	24	100.0	

Cuadro 6. Desarrollo de las habilidades de aprendizaje en la Expresión Oral y Escrita. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

En el Cuadro 6 se puede visualizar que el 54. 2% y el 25% de docentes consideran que al implementar diferentes estrategias ligadas a las TIC como los son los podcasts, favorece al desarrollo de habilidades de aprendizaje tanto en la Expresión Oral como en la escrita. Esto plasma una visión positiva en la implementación de herramientas TIC como el podcast porque favorece al aumento de la participación del estudiante. El integrar herramientas que rompan la brecha generacional brinda un impulso a los estudiantes a interesarse en el desarrollo de nuevos conocimientos y de la mejora de habilidades comunicativas. Lo cual, resulta ser esencial para su vida académica, profesional y social en un mundo que va en constante cambio.



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

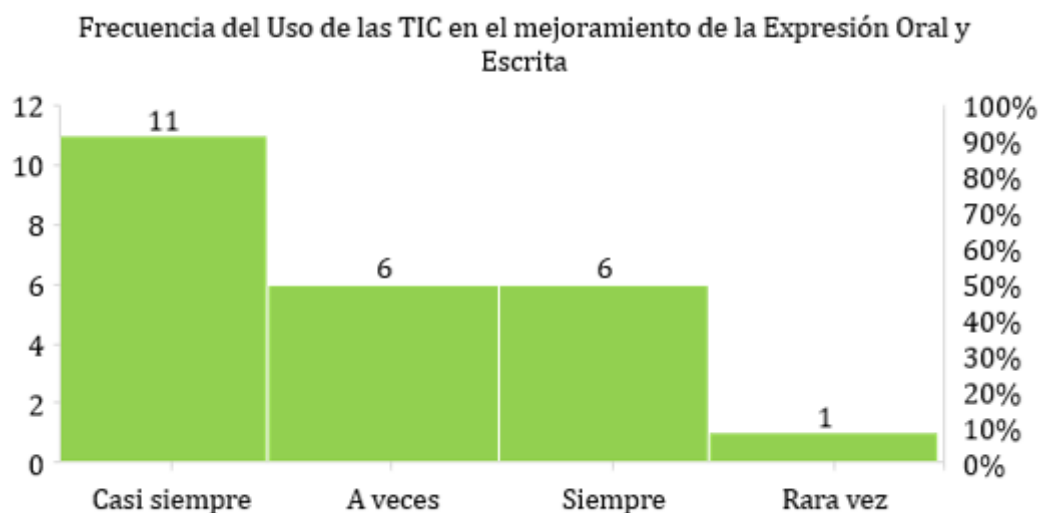


Figura 1. Histograma de la frecuencia del uso de las TIC en el mejoramiento de la Expresión Oral y Escrita.
Fuente: Loja et al. (2020)

Se ha observado en la Figura 1 que la mayoría de los docentes encuestados usa de manera constante las TIC para el mejoramiento de la Expresión Oral y Escrita. Debido a su gran utilidad y beneficio para las nuevas generaciones de la era digital. Como docentes es importante que se mantengan a la vanguardia de estrategias innovadoras que fortalezcan el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Las TIC implementadas para el mejoramiento de la Expresión Oral permite incluir estrategias diversas como los Podcast. La implementación del podcast aumenta el interés y compromiso de los estudiantes para participar en actividades de expresión oral. Al ser una estrategia novedosa ligada a la tecnología, cautiva la atención del estudiante y lo motiva a realizar de manera eficaz las actividades que se le planteen en cuanto a trabajar de mejor manera su oralidad. Si los estudiantes elaborarán podcasts de un género atractivo se contribuirá a perfeccionar la capacidad de estos a la hora de expresarse en voz alta. Teniendo como beneficios la ampliación de su vocabulario, mejoría en la fluidez verbal y en poder transmitir las emociones a través de su voz. Por lo tanto, el considerar la implementación del podcast de terror, generará en el estudiante compromiso por participar en las actividades de oralidad que se le planteen. Además, podrá mejorar esta habilidad contando historias que le parezcan atractivas y utilizando recursos sonoros que contribuyan a la narración oral de los relatos de terror.

4.4. Correlación Chi Cuadrado

En cuanto al análisis de correlación se utilizó Chi cuadrado para evaluar la relación existente entre diferentes categorías y variables, tanto de la encuesta aplicada a los 24 docentes, como a los docentes de las 1 078 instituciones educativas que participaron en la evaluación Ser Estudiante en el periodo 2022 – 2023, para de tal manera determinar si existe una asociación significativa entre las variables.

4.4.1. Frecuencia del uso de podcast – Desarrollo de habilidades de Expresión Oral



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

		Frecuencia del uso de estrategias de enseñanza en la Expresión Oral y Escrita.					Total
		Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre	
Frecuencia de uso del podcast.	Nunca	10	2	0	0	0	12
	Rara vez	0	2	1	0	0	3
	A veces	0	0	2	1	0	3
	Casi siempre	0	0	0	1	0	1
	Siempre	0	0	0	1	4	5
Total		10	4	3	3	4	24

Cuadro 7. Frecuencia del uso de estrategias de enseñanza para la expresión oral y escrita en comparación al uso de podcast. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50.800 ^a	16	.000
Razón de verosimilitud	47.675	16	.000
Asociación lineal por lineal	21.267	1	.000
N de casos válidos	24		

a. 24 casillas (96.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .13.

Cuadro 8. Correlación Chi Cuadrado: Uso del podcast – Estrategias de habilidades de expresión oral. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020)

Al analizar los datos obtenidos en el Cuadro 8. Correlación Chi Cuadrado: Uso del podcast – Estrategias de habilidades de expresión oral. Elaborado a través del Software SPSS. Fuente: Loja et al. (2020) de correlación de Chi cuadrado se evidencia que el porcentaje generado resulta ser de 0.00, inferior al 0.05 (5%) comúnmente esperado. Por lo tanto, se evidencia que existe una relación significativa entre el uso del podcast y las estrategias de enseñanza en la expresión oral y escrita que el docente ha implementado en clases. Es decir, los docentes que tienden a implementar el uso de podcast en el aula de clases, también se encuentran interesados en implementar estrategias de enseñanza que contribuyan a la mejorar de las habilidades de expresión oral y literalidad en los estudiantes. Lo cual, resulta positivo para sugerir al podcast de terror como un instrumento didáctico enriquecedor al desarrollo de habilidades comunicativas orales debido a que el docente considerará su implementación en pro de mejorar la expresión oral e incluso la escrita en los estudiantes.

4.4.2. Encuesta Factores Asociados Docente – Pruebas Ser

Luego de analizar los datos de correlación de Chi cuadrado obtenidos en el Cuadro 9. Correlación Chi Cuadrado: Manejo de las TIC – Motivación del alumnado. Elaborado a través del Software SPSS, se visualiza un valor de 0.017 inferior al 0.05 (5%) esperado. Existe una relación en cuanto a la percepción del docente sobre la necesidad que tiene de manejar las



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

TIC aplicadas en su proceso de enseñanza con el proceso de capacitación para la mejora de su metodología. En consecuencia, la importancia de que el docente maneje correctamente las TIC influirá significativamente en el interés y motivación del alumno. Por lo tanto, necesita mantenerse actualizado y participar en taller o cursos que promuevan la integración de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que fomenten la actualización de metodologías.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.200 ^a	3	.017
Razón de verosimilitud	10.290	3	.016
Asociación lineal por lineal	8.444	1	.004
N de casos válidos	1072		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 23,75.

Cuadro 9. Correlación Chi Cuadrado: Manejo de las TIC – Motivación del alumnado. Elaborado a través del Software SPSS.

Al analizar los datos de correlación de Chi cuadrado del Cuadro 10. Correlación Chi Cuadrado: Enseñanza plurilingüe y multicultural – Didáctica docente. Elaborado a través del Software SPSS. se ha obtenido resultados de 0.002, inferior al 0.05 (5%) esperado. En consecuencia, existe una relación significativa entre el desarrollo profesional del docente para actualizar su metodología a entornos de enseñanza plurilingüe y multiculturales. Si el docente se capacita para crear entornos inclusivos es necesario que implemente estrategias modernas, lo cual será beneficioso a la hora de plantear actividades novedosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de vincular procesos modernos se podrán crear entornos que incentiven el respeto y la valorización cultural.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20.159 ^a	6	.002
Razón de verosimilitud	20.159	6	.002
Asociación lineal por lineal	9.426	1	.002
N de casos válidos	1072		

a. 18 casillas (72.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Cuadro 10. Correlación Chi Cuadrado: Enseñanza plurilingüe y multicultural – Didáctica docente. Elaborado a través del Software SPSS.

Para el análisis cualitativo se ha tomado a la Expresión Oral como eje central, siendo esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto conectado a la estrategia del Podcast de Terror y los beneficios que esta metodología brinda tanto a docentes y estudiantes. Los podcasts de terror latinoamericano ofrecen una plataforma dinámica que permite a los estudiantes fortalecer la expresión oral de una manera creativa. El docente debe ir a la vanguardia en la aplicación de estrategias que contribuyan a la motivación y participación del estudiantado. En un mundo globalizado, la integración de los podcasts resulta ser esencial, a través de esta herramienta el docente puede llevar una metodología más motivadora, fortalece la comunicación oral del alumnado a través de la práctica, permitiendo que el estudiante se apropie de este proceso para tener resultados positivos. Para construir y desarrollar material radiofónico (podcasts) se debe enfocar en el interés del alumno, tomando en cuenta un género atractivo como lo es la Literatura de Terror.



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

Esto permitirá vincular al proceso, el Folklore de los pueblos latinoamericanos, como parte esencial de la valorización a la cultura propia del estudiante. La integración de los Podcasts de Terror Latinoamericano en el desarrollo de la Expresión Oral se presenta como una idea innovadora. La cual contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje y la comunicación oral, a su vez los docentes pueden crecer profesionalmente al vincular las nuevas tecnologías en su labor.

Por lo tanto, el uso de podcasts permite que el alumnado participe en la producción de contenido oral para mejorar su fluidez verbal, ampliar su vocabulario y perfeccionar la capacidad de transmitir emociones a través de su voz. La construcción de estos recursos radiofónicos, fomentará un aprendizaje significativo, donde los estudiantes asumen el control de su propio desarrollo oral. Los podcasts de terror latinoamericano en el desarrollo de la expresión oral se configuran como una estrategia innovadora que no solo mejora las habilidades comunicativas, sino que también fortalece el vínculo de los estudiantes con su patrimonio cultural.

5. Conclusiones

Con base en la revisión y análisis de literatura los datos estadísticos y el análisis cuantitativo y cualitativo se ha podido concluir que existe una correlación positiva entre la implementación de los Podcast de Terror Latinoamericano con el desarrollo de la Expresión Oral de los estudiantes de Educación Básica Superior. El integrar herramientas tecnológicas modernas resulta ser enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que motiva al estudiante y aumenta su interés por participar en las actividades que el docente le plantee. De tal manera, es imperativo el considerar la implementación de los podcasts de terror latinoamericano como una estrategia para el desarrollo de la expresión oral del estudiantado, con la finalidad de promover confianza y motivación en el alumno, para que pueda mejorar y adquirir competencias orales significativas no solo para su vida académica, sino para otros aspectos de su vida, como en lo laboral o social.

Además, al integrar literatura de terror latinoamericana se contribuye a fomentar y valorizar la identidad cultural para mantener vivas las historias que son parte del Folklore de los pueblos y que se han transmitido a lo largo del tiempo gracias a la oralidad. Por lo tanto, el integrar este aspecto fortalecerá el lazo cultural que el estudiante tiene con las costumbres de la región en la que habita, el integrar estrategias que vinculen este aspecto cultural es esencial para preservar y conservar dichas tradiciones e historias que se poco a poco se han ido perdiendo y dejando de lado.

En conclusión, se invita a los docentes reflexionar sobre su labor, es necesario integrar a su metodología nuevas estrategias acordes a las necesidades actuales de los estudiantes, vinculadas a la vanguardia tecnológica y que despierten el interés del alumnado en participar en actividades con entusiasmo y motivados de mejorar constantemente. Así mismo, se debe fomentar el desarrollo de la expresión oral, a través de un enfoque novedoso como lo es el podcast. El considerar implementar el Podcast de Terror Latinoamericano como una estrategia novedosa para desarrollar la Expresión Oral de los estudiantes de Educación Básica, es importante conectar el mundo digital del estudiante con una necesidad latente de mejora, permitiendo que este trabaje en su creatividad, locución y mejore su vocabulario.



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

Referencias bibliográficas

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Cárdenas López, S. P., & Hernández Hernández, D. Y. (2024). La importancia de las tradiciones orales como medio para fortalecer el desarrollo de la identidad cultural en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6101–6126. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11809
- Chasi Guala, R. E., & Diaz Quichimbo, D. M. (2023). El podcast educativo como estrategia innovadora para potenciar la expresión oral. *Revista Scientific*, 8(29), 57–78. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.29.3.57-78>
- Cevallos Tuárez, J. (2022). Estrategia didáctica para desarrollar la comunicación oral entre el docente y los estudiantes de sexto año de Educación General Básica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 13(4), 341–361. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1518>
- Gómez Barrios, F. V., & Palma Velásquez, E. (2020). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educere*, (78), 237–251. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16036/21921927168>
- Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Leal Macias, O., Abalo Nabarro, E., Cantón Cruz, L., & Carrión Cerna, C. (2023). Estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la oralidad en estudiantes de secundaria. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 1250–1265. <https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3343>
- Loja-Gutama, B. D., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 167–192. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.395>
- Mayorga-Ponce, R. B., Monroy-Hernández, A., Hernández-Rubio, J., Roldan-Carpio, A., & Reyes-Torres, S. B. (2021). *Programa SPSS. Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 10(19), 282–284. <https://doi.org/10.29057/icsa.v10i19.7761>
- Menéndez Giler, M. C., & Zambrano Intriago, G. Z. G. (2022). Estrategia para el desarrollo de la expresión oral, a través de la asignatura Lengua y Literatura en los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. *Revista Cognosis*, 7(EE-I), 15–34. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.3283>
- Romero-Velásquez, I. F., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Podcast como recurso didáctico para desarrollar habilidades comunicativas. *EPISTEME KOINONIA*, 3(1), 355. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1016>



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

Autores

Emilia Cabrera-Quirola es estudiante de octavo semestre de la licenciatura en Educación Básica Presencial en la Universidad Central del Ecuador. Durante su carrera, ha demostrado interés en la innovación educativa, centrándose en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Básica.

Ha trabajado en proyectos de investigación que exploran el uso de podcasts y otros recursos tecnológicos como estrategias didácticas para desarrollar la expresión oral y fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Su objetivo principal es contribuir al diseño de metodologías innovadoras que potencien las competencias comunicativas de los estudiantes y promuevan la inclusión de elementos culturales en el aula.

Viviana Peñafiel-Peñafiel obtuvo su título como licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica en la Universidad Central del Ecuador (2017). Profesora de Educación Primaria nivel tecnológico en el Instituto Superior Pedagógico Manuela Cañizares (2005). Profesora titular.

Actualmente es docente titular del Segundo Grado de Educación General Básica, Unidad Educativa Fiscal Otto Arosemena Gómez. Viviana ha sido docente en varias instituciones educativas de la ciudad de Quito, como la institución María Edgeworth (2005), Quito, la escuela de Educación Básica Particular Giordano Bruno II (2013) y la Unidad Educativa “Emaús” Fe y Alegría. Su objetivo como docente a lo largo de los años ha sido capacitarse en el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras ligadas a la tecnología, con la finalidad de mejorar el proceso educativo de los estudiantes de Educación Básica.

Declaración de Autoría-CRediT

EMILIA CABRERA-QUIROLA: Conceptualización, metodología, software, validación, redacción – borrador original, escritura-revisión y edición, redacción final y edición.

VIVIANA PEÑAFIEL-PEÑAFIEL: Conceptualización, metodología, validación, redacción – borrador original, escritura-revisión y edición.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita

*Creative writing teaching techniques on the
development of written expression*

Byron Chasi-Solórzano

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía de la Lengua
y la Literatura

bchasi@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4485-0157>

Cristina Nuñez-Zumba

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía de la Lengua
y la Literatura

lcnuñez@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-8252-0463>

María José Araujo-Chalá

Unidad Educativa "San Antonio de Padua", Quito, Ecuador

majosearaujo2000@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4543-7666>

(Recibido: 15/10/2024; Aceptado: 30/11/2024; Versión final recibida: 28/12/2024)

Cita del artículo: Chasi-Solórzano, B., Nuñez-Zumba C. y Araujo-Chalá, M. (2025). Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita. *Revista Cátedra*, 8 (1), pp 77-103.



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

Revista Cátedra, 8(1), pp. 77-103, enero-junio 2025. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.7343>

Resumen

La escasa aplicación de técnicas de enseñanza de la escritura creativa debido a múltiples factores contribuye a un débil aprendizaje de la expresión escrita. Por ello, es fundamental investigar diversas técnicas que favorezcan el desarrollo de la expresión escrita. El objetivo de esta investigación fue evaluar los efectos de técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita de estudiantes de Educación General Básica (EGB). La aplicación de técnicas innovadoras en la enseñanza requiere que los docentes se comprometan a mejorar e innovar sus prácticas. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental pre-post test de nivel correlacional. La muestra consistió en 20 estudiantes de 8º de EGB, seleccionados de manera intencional. Se diseñaron clases en las que se aplicaron técnicas de enseñanza de la escritura creativa y se midió el desarrollo de la expresión escrita utilizando una ficha de observación con 5 dimensiones y 20 indicadores. El principal hallazgo es que las técnicas de escritura creativa mejoran significativamente la expresión escrita de los estudiantes. Se concluye que la intervención favoreció aspectos como la ortografía, la secuencia y el orden, la caligrafía, y estimuló la creatividad narrativa permitiendo a los estudiantes presentar ideas innovadoras que promovieron el pensamiento divergente. Además, los estudiantes lograron comunicar ideas con mayor claridad y coherencia, utilizando un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa. La implicación de estos resultados consiente que la incorporación de técnicas de enseñanza innovadoras contribuye a mejorar sustancialmente la expresión escrita.

Palabras clave

Escritura creativa, expresión escrita, enseñanza de Lengua, Innovación Educativa.

Abstract

The scarce application of creative writing teaching techniques due to multiple factors contributes to a weak learning of written expression. Therefore, it is essential to investigate various techniques that promote the development of written expression. The objective of this research was to evaluate the effects of creative writing teaching techniques on the development of written expression in General Basic Education (EGB) students. The application of innovative teaching techniques requires that teachers commit themselves to improve and innovate their practices. For this purpose, a quantitative approach was used, with a quasi-experimental pre-post test design at a correlational level. The sample consisted of 20 intentionally selected 8th grade EGB students. Classes were designed in which creative writing teaching techniques were applied and the development of written expression was measured using an observation sheet with 5 dimensions and 20 indicators. The main finding is that creative writing techniques significantly improve students' written expression. It is concluded that the intervention favored aspects such as spelling, sequence and order, calligraphy, and stimulated narrative creativity allowing students to present innovative ideas that promoted divergent thinking. In addition, students were able to communicate ideas with greater clarity and coherence, using a linguistic register appropriate to the communicative situation. The implication of these results is that the incorporation of innovative teaching techniques contributes to a substantial improvement in written expression.

Keywords

Creative writing, written expression, language teaching, educational innovation.



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

1. Introducción

La escritura es una habilidad requerida para satisfacer múltiples necesidades en las que se involucra la comunicación, la educación, el trabajo y otras actividades en las que demanda expresar ideas; también permite mantener un registro y memoria del pensamiento individual y colectivo. Elementos gramaticales, discursivos, comunicativos y culturales intervienen en la escritura, autores de distintas vertientes se han esforzado por explicar los aspectos que contribuyen a la ejecución de esta habilidad. La escritura creativa implica la inventiva del ser humano para expresar ideas de formas y maneras que persuadan al receptor del mensaje. Sin embargo, a pesar de la relevancia de la enseñanza de la escritura creativa, numerosos estudios han identificado deficiencias en el desempeño de los estudiantes en esta habilidad.

En tal circunstancia surge la necesidad de investigar técnicas de enseñanza de la escritura creativa que posibiliten mejoras en la expresión escrita; a nivel educativo intervienen factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales y curriculares que desembocan como naturaleza del estudio al lenguaje. Sobre este se escogió estudiantes de octavo de Educación General Básica (EGB) con quienes se aplicó la enseñanza de la escritura creativa y mediante instrumentos de evaluación se recolectaron datos que permitieron observar los cambios a través del análisis estadístico en la expresión escrita.

Una de las principales dificultades para la ejecución de la investigación fue la coordinación de los tiempos y temas de clases del grupo que participó en el cuasiexperimento, coincidir con el bloque de lectura que estuvo considerado en el Plan Curricular Anual (PCA) y el Plan de Unidad de Destreza (PUD). El desafío fundamental fue modificar el PUD para lograr que la intervención produzca los efectos esperados en la expresión escrita de los estudiantes, especialmente romper con las prácticas del modelo tradicional que se ejercen en la enseñanza de la escritura creativa. El enfoque tradicional adoptado en la enseñanza de la escritura en la práctica de los docentes, según manifiesta Supisiche (2014) predominan “aspectos normativos y prescriptivos preocupados en establecer normas y reglas que determinan las formas correctas en el uso” (p. 22), como consecuencia, los estudiantes perciben la escritura como una tarea mecánica y carente de significado, lo que limita su motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje.

Numerosos estudios han respaldado los beneficios de la escritura creativa en el ámbito educativo, así Orozco (2023) destaca que “en las últimas décadas, la escritura creativa ocupa un lugar relevante. [...] Escribir con corrección y originalidad constituye, sin duda, una meta atractiva y ambiciosa” (p. 1). Sin embargo, a pesar de la creciente evidencia que respalda los beneficios de la escritura creativa, aún existe una brecha significativa en la comprensión de los mecanismos específicos a través de los cuales esta influye en el desarrollo de la expresión escrita, así Calle y Aguilera (2022) mencionan que “permite al estudiante expresar sus emociones, construir ideas sobre la realidad y componer otras representaciones espaciales y temporales que aportarán a sus prácticas comunicativas académicas y sociales” (p. 19). Además, muchos de los resultados apuntan que al explorar de manera sistemática la efectividad de métodos, estrategias y técnicas específicas de enseñanza de la escritura creativa en contextos educativos reales

es una forma de imaginar otros modos de expresión, apartados de su uso instrumental, mediante la introducción de la lectura literaria que evidencia el uso de la metáfora para significar la realidad y abunda en figuras retóricas que aparte de dotar de gracia a un texto, aportan a la construcción de la subjetividad (Guzmán y Bermúdez, 2018, p. 14).



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

La importancia del problema radica en que la escritura creativa se fundamenta en la premisa de que la creatividad es una habilidad inherente a todos los seres humanos y que puede ser cultivada y desarrollada a través de prácticas y ejercicios específicos. Por tanto, Calle y Aguilera (2022) afirman que “la escritura creativa implica la expresión espontánea de la forma como el estudiante concibe el mundo que lo rodea, con un componente personal que le da originalidad a lo escrito” (p. 4). Al incorporar elementos de imaginación, juego y experimentación en el proceso de escritura tiene el potencial de despertar el interés y la motivación de los estudiantes, facilitando así el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Conforme Foucault la interrelación entre el lenguaje, el conocimiento y la cultura, a través de la palabra (el lenguaje) y las cosas (la realidad), en un determinado contexto histórico y cultura a través del lenguaje como instrumento de comprensión del mundo, mediante la escritura se crea un registro de ideas que usualmente no son neutras y que están sometidas a estructuras de poder que perpetúan o cuestionan discursos dominantes, los escritores creativos construyen y deconstruyen significados, reinterpretan la realidad, las narrativas creadas utilizan el lenguaje de maneras innovadoras y al mismo tiempo buscan construir nuevas realidades y significados. Se habla a partir de una escritura que forma parte del mundo; se habla al infinito de ella y cada uno de sus signos se convierte a su vez en escritura para nuevos discursos; pero cada discurso se dirige a esta escritura primigenia cuyo retorno promete y desplaza al mismo tiempo (Foucault, 1966, p. 49).

La idea principal de la investigación es dar respuesta a esta problemática, la escritura creativa ha emergido como una potencial forma de revitalizar la enseñanza de la expresión escrita. Este proceso basado en la estimulación de la imaginación y la exploración de nuevas formas de expresión ofrece un camino alternativo para fomentar el desarrollo de habilidades escriturales de manera más atractiva y significativa para los estudiantes. Ráez (2022) manifiesta que:

El aula se convierte en un espacio donde los participantes están interesados en aprender a escribir mientras escriben. Las consecuencias tanto para el profesor como para los alumnos son significativas, implica respetar, comentar, debatir, corregir, valorar y disfrutar tanto de la escritura propia como de la de los demás (p. 22).

El objetivo principal del estudio es evaluar los efectos de técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita de estudiantes de EGB. Para ello, se diseñó e implementó un programa de intervención basado en técnicas y ejercicios de escritura creativa con el fin de medir el desarrollo de la expresión escrita de los participantes. Los hallazgos de este estudio contribuyen a una mejor comprensión de los efectos de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita, a la vez que proporcionan evidencia empírica sobre la efectividad de las técnicas de enseñanza. Además, los resultados obtenidos ofrecen implicaciones prácticas para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras y enriquecedoras en el ámbito de la enseñanza de la escritura.

Esta investigación aborda una problemática relevante en el campo de la educación y busca aportar conocimientos valiosos para mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura. Al explorar los efectos de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita se espera contribuir al diseño de enfoques pedagógicos más atractivos y significativos para los estudiantes, fomentando así el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para su éxito académico y personal. Entre las principales preguntas de investigación que se pretende responder están: ¿cómo las técnicas de enseñanza de la escritura creativa



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

potencian los componentes estructurales como ortografía, secuencia y orden, vocabulario, caligrafía, recursos literarios?, ¿cómo las técnicas de enseñanza de la escritura creativa favorecen el desarrollo de los tipos de creatividad y enfoques de la escritura?, ¿cómo el proceso de desarrollo de la escritura, planificación, textualización, revisión aportan al desarrollo de la escritura creativa?, ¿cómo se benefician las propiedades textuales de cohesión, coherencia, adecuación cuando se ejecutan procesos de enseñanza de la escritura creativa? Los límites de la investigación están asociados a la complejidad del acto comunicativo y sobre todo al desarrollo del lenguaje a través de las distintas macrodestrezas, así como al control de otras variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan evidenciar que las técnicas fueron las que posibilitaron el desarrollo de la expresión escrita.

El propósito de este artículo es difundir a la comunidad académica, específicamente a docentes del área de Lengua y Literatura los resultados de la intervención ejecutada con técnicas de enseñanza de la escritura creativa que potencie la expresión escrita de estudiantes de EGB. Este artículo está estructurado con una introducción que ilustra al lector el fenómeno investigado, posterior la revisión de la literatura de escritura creativa, expresión escrita y técnicas de enseñanza específicas, métodos y materiales, resultados, discusión de resultados, conclusiones y referencias bibliográficas utilizadas para soportar la información del artículo.

2. Revisión de la literatura

2.1 La escritura creativa

Múltiples autores abordan a la escritura creativa, entre ellos Harper (2010) señala que:

Quando se aborda la escritura creativa, a veces, se da el caso de que hablamos de dos cosas. Es decir, las actividades de escritura creativa y las obras terminadas que surgen de las actividades de escritura creativa. Sin embargo, la mayoría de las veces el término escritura creativa se utiliza para referirse a las actividades que se realiza. Alternativamente, los resultados de estas actividades se denominan con mayor frecuencia por sus nombres de textos específicos, por ejemplo, el poema, guion, historia o novela que emerge de los actos y acciones de la escritura creativa (p. 2).

La escritura creativa actúa como un medio que permite expresar las ideas de forma original y estilística. Dicho de otro modo, es un proceso mediante el cual se utilizan palabras para expresar pensamientos, emociones, historias o conceptos de una manera imaginativa única y personal. En este sentido, y a diferencia de la escritura técnica o académica, que se enfoca en transmitir información de manera clara y objetiva, la escritura creativa busca inspirar, entretener o provocar sentimientos en el lector, su fin es el desarrollo y materialización de pensamientos propios y auténticos. Harper (2015) afirma que:

La escritura creativa es la acción de escribir creativamente, informada por la imaginación del ser humano y la comprensión creativa y crítica del escritor creativo, influenciada por la historia personal y la cultura, guiada por formas y tipos de conocimiento que muy a menudo no se mantienen dentro de los límites disciplinarios de los colegios, universidades o escuelas tal como han sido definidos en el periodo moderno tardío (p. 1).

Guilford (1968) sugiere que “el pensamiento creativo abarca una gama de capacidades intelectuales, incluida la capacidad de generar numerosas ideas (fluidez), producir ideas de



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

varios tipos (flexibilidad), basándose en ideas existentes (elaboración), y producir ideas originales (originalidad)” (p. 62). Enfatizan Brokes y Marshall (2004) que “la imaginación y la originalidad se valoran más que la estandarización del pensamiento y la veracidad al tiempo que caracterizan la escritura creativa” (p. 17). Para este efecto el currículo del sistema educativo del Ecuador dentro de Lengua y Literatura aborda a la escritura. Adicionalmente, hay una asignatura opcional, en la que destaca que la redacción creativa “busca animar a la curiosidad y aplicar la experiencia para indagar investigar y escribir por medio de la participación interactiva” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 2). Es decir, los conocimientos previos y experiencias son de suma utilidad para el abordaje de la escritura creativa y mediante el proceso didáctico genera en los estudiantes conocimientos e ideas creativas, a fin de no solo plasmar ideas originales, sino involucrar al lector y emplear la curiosidad como estrategia fundamental en el proceso de redacción.

En la escritura creativa se puede explorar una amplia gama de géneros, incluyendo la narrativa (cuentos, novelas), la poesía, el teatro, los guiones de cine o televisión, el ensayo creativo, entre otros. Este tipo de escritura fomenta la libertad de expresión y la experimentación con el lenguaje, permitiendo al autor explorar su imaginación y dar rienda suelta a su creatividad. Además, desde el punto de vista pedagógico, la literatura se ve íntimamente ligada a la escritura creativa, pues, es reflejada como un elemento importante que posibilita el devenir de la imaginación. Esto permite que los estudiantes desarrollen “la capacidad de análisis alrededor de situaciones que se plantean en las consignas y para las cuales se requiere del ejemplo de cómo lo hicieron los otros” (Guzmán y Bermúdez, 2019, p. 93). En otras palabras, este tipo de destreza escritural fomenta la capacidad de reflexión en torno a diferentes situaciones.

Ante esto, resulta necesario destacar que los escritores creativos suelen emplear técnicas literarias como la metáfora, la descripción detallada, el diálogo y la caracterización para crear mundos ficticios o dar vida a personajes convincentes. Además, la escritura creativa puede ser una forma de autoexpresión, terapia o exploración personal, permite al escritor conectar con sus propias emociones y experiencias de manera profunda y significativa. Así Escartín (2014) aborda que la escritura terapéutica “es una técnica que combina la escritura y la terapia para promover el bienestar emocional y mental de las personas” (p. 33). Por lo tanto, es un medio poderoso para comunicar ideas y sentimientos de manera artística y original, y puede ser disfrutada tanto por el escritor como por el lector como una forma de explorar el mundo y la imaginación humana. Múltiples son las características de la escritura creativa, entre las más relevantes están: a) originalidad y creatividad, b) uso del lenguaje figurado, c) exploración de emociones y sentimientos, d) narrativa y estructuras no convencionales, e) uso del imaginario y la fantasía, f) voz y estilo personal, g) ambigüedad y múltiples interpretaciones, h) experimentación y riesgo literario, i) conciencia estética, j) exploración de temas universales y personales.

2.1.1 Escritura (Ortografía, secuencia y orden, vocabulario, caligrafía, recursos literarios)

La ortografía son normas, convenciones, reglas que se siguen en la escritura de una lengua, aspectos como acentuación, puntuación, grafía, concordancia son parte de esta, su función es garantizar la claridad y comprensión en la comunicación escrita. Así la Real Academia Española (RAE) al abordar el término ortografía designa como la disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones (RAE, 2010, p. 36).



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

La caligrafía permite que el estudiante escriba de forma estética y estilizada, combina aspectos de diseño, precisión y creatividad, así la caligrafía es el arte o técnica que persigue conseguir una escritura manual bella y bien formada, según diferentes estilos. RAE (2010) señala que:

En el ámbito docente, su finalidad es enseñar a los alumnos a escribir a mano, trazando adecuadamente las letras de acuerdo con sus rasgos formales distintivos. Ortografía y caligrafía se diferencian también por sus fines: la primera impone unas normas en la representación de la lengua oral, sin hacer consideraciones sobre la belleza, claridad y corrección en el trazo de los signos gráficos, aspectos que constituyen precisamente el objeto de la caligrafía (p. 36-37).

La secuencia y orden es la forma como se organizan y estructuran las ideas y eventos dentro de una narrativa, depende de una secuencia, estructura, conectores, personajes, y el ambiente. El vocabulario permite una comunicación más precisa y efectiva, enriquece la expresión escrita y oral, incluye sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios entre otros, usualmente si el orden y la secuencia son adecuados ayudan a escribir creativamente, permiten mantener la atención, interés del lector y a comunicar lo que se pretende. Así Culebra (2004) expresa que:

Resulta bastante común que el vocabulario que se posee al hablar se reduzca al momento de escribir, sea porque se desconoce la ortografía o, lo más común, porque se tengan dudas respecto de su significado. Para ampliar e incluso para dominar el propio vocabulario verbal, son útiles los diccionarios semánticos, es decir, aquellos en los que aparecen las palabras y se enlistan sus distintos significados (p. 70).

Los recursos literarios permiten dar mayor expresividad y profundidad, permiten evocar emociones, crear imágenes cuando se hace escritura creativa, algunos de los más utilizados son: metáfora, símil, aliteración, anáfora, hipérbole, personificación, ironía. El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) afirma que:

se trata también de que el joven y adulto componga textos literarios, de que adapte o combine de manera libre y creativa diversos recursos literarios presentes en los textos estudiados. El espacio destinado a la escritura creativa se debe asumir y desarrollar como un ejercicio de taller, en el que se le estimule de manera continua, se debe ofrecer actividades de escritura que consideren sus intereses y su entorno sociocultural. Es necesario, además, empezar a escribir pequeños textos (en poesía o prosa) en los que pueda expresar aquello que corresponde al mundo de sus afectos, sentimientos y sueños. Los ejercicios de escritura tomarán como referencia los intereses cotidianos del educando (música, cine, etc.) (p. 72).

2.1.2 Creatividad y tipos

La creatividad permite que el ser humano desarrolle su imaginación y la resolución de problemas, faculta la generación de nuevas ideas desde distintas aristas, con cualidades específicas como efectividad, atractividad y utilidad. En este sentido, ser creativo va más allá del solo hecho de pensar, dado que incluye el involucramiento de varios procesos cognitivos como la atención, el lenguaje, la percepción y la memoria. Dicho esto:



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

“Crear” es producir intencionadamente novedades valiosas. No basta con que sean originales, sino que han de tener alguna cualidad apreciable: la eficacia, la belleza, la gracia, la utilidad. Lo que concede valor a la creatividad es el valor del proyecto que se va a resolver creativamente (Marina, 2013, p. 140).

El valor de la creatividad se determina por la relevancia y el impacto de la tarea que se realiza. En este contexto, la escritura creativa facilita la producción de textos que no solo sean interesantes y útiles, sino que también transmitan un mensaje claro. La forma en que se organiza el contenido, la selección de palabras, la estructura narrativa y la capacidad del texto para influir positivamente, inspirar o educar, son elementos clave en la evaluación de la creatividad. Por lo tanto, la creatividad no solo enriquece un texto, sino que también amplifica su impacto y favorece una comunicación más profunda y efectiva.

Por consiguiente, la creatividad, específicamente en la escritura, se origina, además de la capacidad del autor para innovar y generar novedades valiosas, en el impacto que estas puedan llegar a tener en la persona que lee el escrito. Es importante considerar que el escritor creativo se debe centrar en dos elementos indispensables: el primero, en términos de estilo y estructura; y segundo, en cómo su obra puede ser capaz de generar una respuesta favorable, emocional y cognitiva en su audiencia. La capacidad de crear narraciones originales, construir personajes con pensamientos profundos y crear escenarios imaginativos faculta que los lectores se adentren en la obra presentada. Así la creatividad es capaz de transformar las experiencias de la lectura, pues la audiencia se enfrenta a retos que desafían sus expectativas y los invita a reflexionar sobre los escritos leídos.

En relación con lo anterior, la creatividad también implica la inventiva, así como la habilidad de ver y generar ideas de forma distinta. Al respecto, Valqui (2009) señala que ser creativo implica “cuestionar asunciones, romper límites, reconocer patrones, ver de otro modo, realizar nuevas conexiones, asumir riesgos y tentar la suerte cuando se aborda un problema. En otras palabras, lo que se hace es creativo si es nuevo, diferente y útil” (p. 3). Desde esta perspectiva, el autor plantea que la creatividad, tal y como se mencionó en líneas anteriores, no representa solo una habilidad congénita, sino una práctica que puede ser desarrollada a través del esfuerzo constante y la reflexión continua. Esto debido a que la creatividad puede ser desarrollada a medida que el individuo se involucra en procesos cognitivos que permiten la generación de pensamientos originales y útiles. Es por ello que la habilidad de moldear el lenguaje y emplear distintas formas de expresión promueve la innovación literaria. De esta manera, la creatividad como un catalizador para el surgimiento de nuevos pensamientos y evoluciones en la narrativa. Por tal razón, la creatividad en la escritura no se limita a la creación de ideas auténticas, puesto que también incluye la habilidad de transmitir dichas ideas de forma en que se promueva una reflexión y conexión emocional perdurable.

En cuanto a los tipos de creatividad, la Psicología ha buscado ordenarla desde distintos sustentos, así Maslow (1971) la clasificó en creatividad primaria y secundaria, Guilford (1967) presentó su teoría sobre la creatividad y su enfoque, se centró en la estructura de la inteligencia, así las organizó en filogenética, potencial, cinética y fáctica, para esta investigación se tomó la clasificación de DeGraff (2019) cuyo punto de partida es que no todas las mentes funcionan igual ante el planteamiento de un conflicto, adicionalmente, como las organizaciones pueden fomentar la creatividad y la innovación, así propuso la creatividad inicial, de implementación y de adaptación. Sustentó su clasificación en trabajos previos sobre la creatividad mimética (MacKinnon, 1962, 1965). La creatividad Bisociativa



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

(Koestler, 1964), la creatividad analógica (Gardner, 1996; Sternberg, 1999), la creatividad narrativa (Bakhtin, 1991; Bruner, 1986), la creatividad intuitiva (Gladwell, 2005; Jung, 1964).

Un primero tipo de creatividad es la propuesta por Girad (1961) en su obra el deseo y la imitación aborda la teoría de la imitación (mimesis) y su influencia en el deseo humano, la literatura y la cultura en general. La creatividad mimética permite el desarrollo de la originalidad y la representación de ideas, en esta se produce la transformación, imitación o adaptación de textos. Usualmente toma una idea que ya existe y la reformula para adaptarla a otras necesidades concretas. Manifiesta esta postura de pensamiento que gran parte de la innovación surge de la reinterpretación de ideas previas. La imitación es la base, la adaptación cultural a nuevos estilos, la intertextualidad para enriquecer el significado, la interpretación y la mezcla para generar ideas y formas de expresión originales.

En este tipo de creatividad, la observación juega un papel preponderante, debido a que, a partir de esta, el individuo adapta conceptos, estilos o técnicas para escribir historias innovadoras. De manera similar resulta imprescindible señalar que no solo se trata de copiar e imitar textos, sino de interpretar, reestructurar y mejorar las ideas a fin de que sean más eficaces, atractivas y útiles en nuevos escenarios. En relación con esto, la creatividad mimética se cimienta en la admiración e inspiración procedente de trabajos ejecutados por otros, utilizando estos ejemplos como base para creaciones propias.

En segundo tipo de creatividad es la bisociativa misma que radica en la capacidad para enlazar y combinar dos ideas, pensamientos, campos o contextos diferentes. Esto posibilita la generación de nuevas representaciones que no habrían surgido dentro de una sola situación comunicativa. Koesther (1964) afirmaba que la creatividad surge de la combinación de dos o más conceptos, ideas o sistemas de pensamiento, que, en principio, no parecer estar relacionados, así también se trata de dejar libre un amplio número de pensamientos, aunque no tengan sentido o puedan parecer disparatados. De Bono (1970) enfatizó la necesidad de romper el pensamiento lógico tradicional para generar ideas innovadoras.

La creatividad bisociativa permite que el ser humano alcance la capacidad de organizar distintos pensamientos que no necesariamente guardan relación o que, aparentemente, son totalmente distintos. Estos pensamientos pueden originarse de forma deliberada, incluso si inicialmente las ideas parecen absurdas o sin sentido, más allá de eso, lo importante es ordenar y clasificar estas ideas para, finalmente, consolidar una representación atractiva, original y auténtica. Sin embargo, para que esto sea posible es imprescindible generar ideas (fluidez), adaptar y cambiar de perspectiva (flexibilidad) y tener un estado mental en el que la creatividad surja de forma natural (flujo).

Un tercer tipo de creatividad es la analógica que se encuentra intrínsecamente relacionada con la capacidad de identificar y relacionar dos elementos de manera innovadora. Se basa en hallar similitudes para generar nuevas ideas. Dicho de otro modo, la creatividad analógica permite crear conexiones entre dos ideas específicas. Esto implica encontrar similitudes entre distintas premisas y usar dichas similitudes para crear ideas nuevas y auténticas. Por esta razón, se considera un elemento clave en la toma de decisiones, la resolución de problemas y la innovación. Además, fomenta el desarrollo del pensamiento divergente, aspecto que es esencial en un mundo que se encuentra en constante cambio, Von Oech (1983) exploró que las analogías y el pensamiento lateral desbloquean la creatividad, adicionalmente, Gardner (1996) mencionó que este tipo de creatividad mejora



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

el aprendizaje, así como la innovación del pensamiento que permiten el desarrollo de habilidades creativas.

Un cuarto tipo de creatividad es la narrativa, está relacionada con la capacidad de imaginar y relatar tramas de forma única y atractiva. Bruner (1986) argumenta que la narrativa es una forma fundamental de construir y comprender la realidad. Además, se enfoca en la construcción de historias, incluyendo elementos como la creación de personajes, el desarrollo de los relatos y empleo de un léxico adecuado. Barthes (1974) sugería que la creatividad narrativa no solo se trata de contar una historia, sino también de cómo se siente esa experiencia tanto para el autor como para el lector. En otras palabras, desarrollar este tipo de creatividad permite tomar narrativas, descomponerlas y volver a organizarlas de diversas maneras a fin de ofrecer nuevas interpretaciones.

Finalmente, la creatividad intuitiva se encuentra vinculada con la capacidad de producir ideas y soluciones de manera espontánea y/o natural. Esto sin la necesidad de que se realice un análisis autoconsciente o un proceso deliberado. Es decir, necesariamente requiere que el sujeto desconecte su mente de forma consiente para que las ideas comiencen a surgir de manera instintiva y sin esfuerzo. Gladwell (2005) afirmó que “las decisiones rápidas e intuitivas, basadas en la experiencia y el conocimiento previo, pueden ser sorprendentemente acertadas” (p. 14), también Jung (1964) afirmó que:

Los símbolos y arquetipos juegan un papel crucial en la creatividad, permiten que los individuos exploren y expresen ideas y emociones profundas a través de imágenes y narrativas que emerge intuitivamente del inconsciente, ello proporciona el medio con el cual el contenido del inconsciente puede entrar en la mente consciente (p. 151).

2.1.3 Técnicas de escritura creativa

Existen múltiples técnicas de escritura que pueden ser aplicadas: error creativo, viejos juegos, lo que pasa después, entre otras, para su aplicación se depende del conocimiento de los docentes sobre las técnicas, los recursos disponibles, las características del grupo de estudiantes, entre otras, para esta investigación se utilizaron las técnicas ¿qué pasaría si...? y vamos a confundir los cuentos, a continuación, se detallan.

2.1.3.1 ¿Qué pasaría sí?

La técnica permite que el individuo explore y cree diferentes historias hipotéticas al formular preguntas especulativas sobre diversas situaciones. Esto faculta que la persona que crea o innova introduzca modificaciones en la historia que se está creando, estimulando así, la creatividad y promoviendo la imaginación al tomar en cuenta diversas cualidades o variables, mismas que podrían transformar el desarrollo de la narración. Al respecto, Rodari (1983) plantea un ejemplo en el que señala el hecho de “¿qué pasaría si un hombre se despertase transformado en un inmundo escarabajo? A esta pregunta dio respuesta Franz Kafka en su *Metamorfosis*” (p. 6). En esta ilustración, Rodari expresa cómo una premisa que aparentemente sencilla puede abrir la puerta hacia reflexiones profundas y narrativas complejas. En este ejemplo, la transformación que sufrió un hombre al convertirse en escarabajo, además de tratar cambios físicos sobrenaturales, invita a examinar temas más complejos como la identidad, la alienación y la condición humana. Este tipo de pregunta especulativa actúa como un catalizador para la creación de escritura literaria, permite que los escritores exploren las consecuencias de situaciones inusuales y desarrollen tramas que desafíen las expectativas del lector.



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

2.1.3.2 Vamos a confundir los cuentos

La técnica está relacionada con el hecho de combinar y entrelazar elementos de diversos cuentos, relatos o historias tradicionales. En este caso, por ejemplo, “el cuento se les presentará bajo un punto de vista del todo nuevo. Los niños no estarán ya jugando con Caperucita Roja, sino con ellos mismos, sintiendo el desafío de enfrentarse a la libertad, sin miedo, asumiendo arriesgadas responsabilidades” (Rodari, 1983, p. 16). Al hacer esto, los niños dejan de interactuar únicamente como lectores de cuentos tradicionales y comienzan a verse a sí mismos dentro de la historia. Esta experiencia les enseña a enfrentar retos como la libertad de tomar decisiones dentro de la historia, así como asumir riesgos y responsabilidades, promoviendo la autonomía y confianza en sus propias habilidades narrativas.

En este sentido, el sujeto que escribe podría unir elementos de Caperucita Roja con Los tres cerditos, a fin de crear una historia donde, en este caso, Caperucita sea quien defiende a los cerditos del lobo feroz y se quede a vivir con ellos. Esta técnica no solo fomenta la creación de narrativas innovadoras y originales, sino que también posibilita que los escritores jóvenes exploren sus habilidades comunicativas con la estructura de relatos, ayudando a comprender la maleabilidad de las historias y la imaginación en el proceso de creación literaria.

2.1.4 Enfoques de la escritura

La enseñanza de la escritura ha sido tradicionalmente abordada desde diferentes enfoques, cada uno con objetivos y métodos particulares. Estos enfoques según Insa no solo difieren en cuanto a las estrategias aplicadas, sino también en cómo se concibe el proceso de escritura y el papel del aprendiz dentro de este, por lo tanto, la metodología y su aplicación tiene muchas posibilidades y medios por el cual la escritura enfoca los diferentes temas. La *escritura tradicional* pretende mejorar la calidad formal del texto escrito mediante el uso y correcta aplicación de reglas ortográficas, gramaticales (morfosintácticas) y de ampliación del vocabulario (Insa, 2002, p. 1). El objetivo principal es que los estudiantes adquieran una competencia lingüística normativa que les permita escribir con precisión y corrección, por lo tanto, en este enfoque, la escritura es vista como un proceso lineal, donde primero se planifica, luego se redacta y, finalmente, se corrige. Cabe destacar, que con el paso del tiempo y los avances en modelos educativos contemporáneos los enfoques de escritura se volvieron más sistemáticos y complejos, lo que permiten un análisis profundo de los temas a ejemplificar y el desarrollo de la creatividad individual de cada escritor.

El enfoque procesual de la escritura según Acurio considera este acto como un proceso dinámico que involucra varias etapas esenciales: planificación, redacción, revisión y edición. A diferencia del enfoque tradicional, donde se prioriza la corrección inmediata del producto final, el enfoque procesual pone énfasis en la reflexión continua a lo largo del proceso de escritura (Acurio, 2020). De hecho, en este enfoque, el producto final no es el único objetivo, se valora todo el proceso de producción textual. Este enfoque según Vine-Jara permite que los estudiantes descubran sus propios errores y trabajen en ellos de manera autónoma, desarrollando así una mayor conciencia sobre su propio desempeño. Además, el enfoque procesual no solo mejora las habilidades escriturales desde el punto de vista normativo, sino que también tiene un impacto significativo en la organización y la coherencia del discurso, lo que resulta en un texto más claro y estructurado (Vine-Jara, 2020, p. 477). Por lo tanto, fomentar una escritura consciente y reflexiva se convierte en un elemento crucial para mejorar la calidad del texto y facilitar la autorregulación de los estudiantes en el proceso de redacción.



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

En cuanto al *enfoque creativo*, el mismo autor indica que su objetivo principal es estimular la imaginación y la originalidad en la producción de textos. A diferencia de los enfoques más normativos, este enfoque considera la escritura como un medio de autoexpresión y de experimentación. Es decir, busca que los estudiantes exploren nuevas formas de expresión, permitiendo la innovación y la ruptura de convenciones preestablecidas (Vine-Jara, 2020, p. 480). En este sentido, Acurio señala que se utilizan diversas técnicas pedagógicas como el uso de imágenes, la escritura libre o el desarrollo de metáforas, que funcionan como disparadores para la creación de ideas originales, como consecuencia, la escritura creativa va mucho más allá de las normas disciplinarias tradicionales (Acurio, 2020, p. 43). No solo se enfoca en la correcta aplicación de reglas gramaticales, sino que también se alimenta de la experiencia personal del escritor, lo que permite a los estudiantes desarrollar una voz propia y auténtica en sus textos. De esta manera, el enfoque creativo no solo contribuye a mejorar la calidad de la escritura, sino que también fortalece la capacidad del estudiante para expresarse de manera única y significativa.

El enfoque sociocultural Vine-Jara reconoce que la escritura no es un acto aislado, sino que está profundamente influenciado por el contexto social y cultural en el que se desarrolla el estudiante. Desde esta perspectiva, la escritura no solo es una habilidad individual, sino un acto social que se nutre de la interacción con otros. Los estudiantes aprenden a escribir no solo a partir de sus propias experiencias, sino también a través de la colaboración con sus compañeros y profesores. En este contexto, el enfoque sociocultural subraya la importancia del entorno educativo y de las experiencias compartidas en el aula para el desarrollo de las habilidades escriturales (Vine-Jara, 2020, p. 483). Además, este enfoque, según Sucerquia permite a los estudiantes comprender mejor las expectativas del lector, ya que les enseña a ajustar su escritura para responder a las demandas de diferentes contextos sociales y culturales. Se tendrá como ventaja que el estudiante podrá realizar las actividades desde otros lugares diferentes al aula de clase y podrá repetir las actividades las veces que lo crea necesario, permitiéndole de este modo ser autónomo en su propio ritmo de aprendizaje y formarse desde sus propios errores (Sucerquia, 2016, pp. 86-87).

2.1.5 Proceso de la escritura

Arroyo (2021) menciona que “las estrategias de lectoescritura en el proceso de escritura creativa son fundamentales para orientar el desarrollo de las destrezas de los estudiantes, y así superar problemas de aprendizaje.” (p. 4-5). Lejos de ser un acto mecánico, este proceso exige planificación meticulosa, creatividad y una constante revisión, lo que transforma la escritura en un ejercicio de reflexión crítica. Comprender y dominar cada una de estas etapas no solo optimiza el resultado final, sino que también mejora la habilidad del escritor para comunicarse de manera clara y eficaz. La planificación es el pilar fundamental del proceso de escritura, ya que establece las bases sobre las cuales se construirá el texto. En esta etapa inicial, el escritor debe seleccionar cuidadosamente el tema que abordará. Además, el tema debe ser lo suficientemente amplio para permitir un desarrollo exhaustivo, pero también lo suficientemente específico para evitar la dispersión de ideas.

Una vez seleccionado el tema, el siguiente paso en la planificación es definir la intención comunicativa del texto. Aquí, el escritor debe determinar si su objetivo es informar, persuadir, explicar, describir, narrar o entretener. Alvarado y Galbán (2012) definen que “el lograr que los alumnos empleen la expresión oral y escrita como el medio para transmitir con sencillez, claridad y exactitud sus pensamientos, al igual que desarrollar activamente su participación en lecturas, narraciones e interpretaciones de signos gráficos” (p. 12).



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

El siguiente paso es la ejecución del primer borrador. Esta fase es crucial, es donde las ideas abstractas, que han sido organizadas previamente, comienzan a tomar forma en un texto concreto. La ejecución del primer borrador se caracteriza por la libertad creativa; el escritor plasma sus pensamientos de manera fluida, sin detenerse a corregir errores o a preocuparse por la perfección formal. El objetivo principal de esta etapa es simplemente volcar las ideas sobre el papel, “el primer proceso que utilizará será la interpretación textual del borrador para elaborar una representación mental del mismo” (Cassany, 1999, p.3). El primer borrador es, por naturaleza, imperfecto y estará plagado de errores, inconsistencias y áreas que requerirán mejora. Aquí es donde la creatividad explora diferentes enfoques y perspectivas sin las restricciones de la corrección.

El paso de revisión es donde el escritor se detiene a evaluar el contenido generado en el primer borrador. Esta etapa es crítica, ya que permite afinar el texto, mejorando tanto su claridad como su cohesión. Aquí se comienza a trabajar en la consistencia argumentativa, asegurándose de que el texto fluya de manera lógica y que cada una de las ideas esté debidamente conectada con las demás. El segundo borrador es el resultado de esta revisión y representa una versión más refinada del texto inicial. Se hace un esfuerzo consciente por corregir errores sintácticos, ortográficos y de estilo que puedan haber pasado desapercibidos en el primer borrador. La revisión también incluye una reflexión sobre el público objetivo y la intención comunicativa, asegurando que el tono y el estilo del texto estén alineados con las expectativas y necesidades del lector. El segundo borrador, si bien es más pulido que el primero, sigue siendo un trabajo en progreso, ya que es probable que aún requiera ajustes adicionales antes de llegar a su versión final.

Alcanzado el segundo borrador, se procede a una corrección exhaustiva de los errores sintácticos, ortográficos y de estilo. Esta fase es esencial para garantizar la claridad y profesionalismo del texto, ya que un documento lleno de errores gramaticales o incoherencias estilísticas puede perder credibilidad ante el lector (Arroyo, 2021, p. 9). Los errores sintácticos involucran la estructura de las oraciones, asegurando que estas sean gramaticalmente correctas y que no presenten ambigüedades. La ortografía es un aspecto igualmente importante, ya que los errores ortográficos no solo afectan la presentación del texto, sino que también pueden cambiar el significado de una oración, “se considera error gramatical toda transgresión de los principios y restricciones que rigen los cuatro niveles de análisis lingüístico: nivel de la palabra, nivel morfológico, nivel sintáctico, nivel semántico” (Villena et al., 2002, p. 7). En esta fase, se busca eliminar repeticiones innecesarias, mejorar la elección de palabras y garantizar que el texto mantenga un tono homogéneo a lo largo de toda la obra.

La versión final del texto es el resultado de múltiples revisiones y correcciones. En este punto, el escritor ha depurado el contenido, eliminando errores y asegurando que el texto cumpla con todos los objetivos propuestos en la fase de planificación. Sánchez (2009) sobre las correcciones habla que “los resultados muestran que los tiempos de respuesta y los errores eran mayores cuando tenían que identificar palabras que eran inconsistentes con las cualidades de las tipografías utilizadas en dichas palabras” (p. 157). Añade Castedo (2003) que “ciertas correcciones, cuyos indicios materiales permiten considerarlas inmediatas, deben ser tratadas como correcciones al correr de la pluma, en la medida en que son parte integrante del proceso de escritura que hace avanzar el texto” (p. 17). Se espera que en esta etapa el texto cumpla con los más altos estándares de corrección formal y adecuación al público, y que sea capaz de transmitir el mensaje de manera eficaz y creativa, cumpliendo así con los propósitos comunicativos y académicos del escritor.



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

2.1.6 Propiedades textuales

Cuando el escritor requiere conseguir que el lector interprete el significado y la estructura del texto debe cumplir con determinadas propiedades textuales, entre ellas están: cohesión, coherencia, adecuación, claridad intertextualidad, para el caso de esta investigación se abordaron las tres primeras. Casado (1993) especifica que “Por coherencia se entiende la conexión de las partes en un todo. Esta propiedad implica, la unidad y la cohesión consiste en el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto” (p. 17).

Según afirma Níkleva (2012), “la adecuación es una de las propiedades textuales y se refiere a la adaptación del texto al contexto discursivo, a la situación comunicativa” (p. 324). El cumplimiento de las normas relacionadas con el receptor, el tema y la situación, Coseriu (1992) distingue tres tipos de adecuación: con respecto al objeto representado (tema), con respecto al destinatario y con respecto a la situación (p. 203-204). Dentro de las orientaciones metodológicas cuando se planifica el propósito, el motivo y el tema de escritura, Conforme el Ministerio de Educación del Ecuador (2016)

Estas ideas pasarán por una relectura, selección, ordenación, jerarquización, fusión, corrección, estructuración, reestructuración y enlazamiento, durante la redacción y revisión de los textos. En estos dos subprocesos, el docente y el estudiante harán uso de todos los conocimientos lingüísticos que posean para expresar con coherencia, cohesión y adecuación lo que quieren decir (p. 95).

Es decir, el sistema educativo a nivel curricular prescribe que estas propiedades textuales deben ser desarrolladas en los estudiantes del sistema educativo ecuatoriano.

2.1.7 Evaluación de la escritura y expresión creativa

La evaluación del aprendizaje es un proceso complejo, no es sorprendente que muchos profesores de escritura creativa consideren problemáticas las prácticas de evaluación. Ven la evaluación de la escritura creativa desde dos perspectivas distintas: una sospechosa de prácticas evaluativas que no valoran ni caracterizan las formas distintivas en que los escritores creativos aprenden, piensan, escriben, leen y responden; la otra, muy consciente de que la escritura creativa “vive en la frontera entre el arte y lo académico” (Kerridge en Harper y Kerridge, 2004, p. 4)

La evaluación de la expresión escrita debe considerar la capacidad del estudiante para comunicar ideas de manera clara, efectiva, ante esta necesidad se puede crear técnicas e instrumentos de distinta índole tales como: listas de cotejo, rúbricas, listas de observación. Esta última tiene la cualidad de registrar y analizar el proceso mientras se realiza la actividad, por tanto, el desempeño, habilidades y actitudes del estudiante cuando expresan ideas de manera escrita. No existe una sola manera de evaluar el lenguaje escrito, Rodríguez y Álvarez (2021) concluyeron acerca de su evaluación de la expresión escrita que “la elaboración de esta prueba para evaluar la escritura, aplicable y válida en un contexto tan heterogéneo, es una tarea que requiere de una revisión continua en la cual no se pueden esperar respuestas únicas” (p. 15).

En el ámbito de la Lengua y la Literatura cuando se evalúa la expresión creativa se pueden utilizar: ensayos analíticos, comentarios críticos, presentaciones orales, rúbricas, listas de verificación, escalas de valoración entre otras. Estas actividades se concretan de múltiples y variadas formas, pero lo importante es que todas ellas admiten que la escritura sea



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

empleada como una herramienta de aprendizaje y de evaluación (Castelló, Monereo y Gómez, 2009, p. 44).

Con respecto a las técnicas e instrumentos a utilizar para llevar a la práctica la evaluación del lenguaje escrito, pueden utilizarse “escalas ya existentes o bien algunas elaboradas por el profesor evaluador, la observación de textos mutilados, descubrimiento de errores, redacciones libres, el análisis de los materiales producidos por los alumnos, etc.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 268). Este análisis de los materiales producidos por los estudiantes a través de las técnicas de enseñanza de la escritura creativa permite visualizar como los aprendices van desarrollando cada uno de los aspectos que se propusieron en la investigación.

2.2 Expresión escrita

Con la expresión escrita el ser humano puede expresar ideas de forma materializada. Sin embargo, es preciso destacar que esta habilidad, a diferencia del lenguaje oral, exige una alta capacidad intelectual para plasmar los pensamientos de manera clara, coherente y cohesionada. Esto se debe a que la escritura necesita, indispensablemente, de la habilidad que permite organizar las ideas para plasmarlas en el papel, ya que generalmente en el lenguaje oral resulta más sencillo expresar los conceptos. Ante esto, Cassany (2009) señala que se encuentra “vinculada con la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional” (p. 33). Esta afirmación corrobora el hecho de la expresión escrita va más allá de lo concreto y lo tangible, puesto que implica la comprensión cognitiva de conceptos complejos para, finalmente, ser materializados de forma idónea.

La escritura es una herramienta de mediación de información, pero también de ordenación y creación del pensamiento. En palabras de Sánchez y Flores (2021), “la reescritura de un cuento a partir del uso de sinónimos les permite a los niños desarrollar destrezas en la expresión escrita de forma creativa y dinámica” (p. 11). Señala dos habilidades específicas, el análisis y síntesis de datos, y la capacidad de organizar la idea en su secuencia y relación. Al ser un proceso consciente, la escritura necesita de una reflexión completa sobre lo que se desea transmitir, por lo que se trata de una actividad que trasciende la mera reproducción de pensamientos, en la que entra en juego el control metacognitivo para la selección y estructuración efectiva de contenidos. Esta capacidad para transformar ideas abstractas en texto coherente exige una flexibilidad mental que solo puede lograrse a través de la práctica continua. A diferencia del lenguaje oral, donde los elementos visuales y no verbales pueden apoyar el mensaje, la escritura requiere que las palabras por sí solas logren transmitir toda la complejidad del pensamiento del autor, lo que la convierte en un desafío constante de expresión y comprensión.

A través de la escritura, el ser humano no solo transmite información, sino que también materializa ideas, permitiendo que estas adquieran una forma tangible y perdurable en el tiempo, “genera escritos a partir de las representaciones internas, elaboradas con la reflexión” (Cassany, 1999, p. 2). En este sentido, la capacidad para expresar ideas de manera clara, coherente y cohesionada representa un desafío intelectual significativo. A pesar de compartir un mismo origen en el lenguaje, la expresión escrita difiere considerablemente del lenguaje oral. Mientras que la comunicación verbal tiende a ser espontánea y a veces asistida por el contexto no verbal (como gestos y expresiones faciales), la escritura requiere un esfuerzo consciente para estructurar el pensamiento de manera lógica y ordenada (Moreno et al., 2022, pp. 1-2). Esto implica que el escritor debe anticipar las posibles interpretaciones de su lector, garantizando que el mensaje sea comprensible incluso sin el apoyo de elementos contextuales. Según Cassany (2009) “esta habilidad está estrechamente



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

vinculada con la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional” (p. 33). Este planteamiento subraya el hecho de que la escritura no solo sirve para comunicar ideas concretas, sino que también permite la expresión de conceptos abstractos, complejos y multidimensionales.

En términos de procesos cognitivos, la escritura implica un conjunto de habilidades que van más allá de la simple producción de palabras. Es decir, escribir no solo consiste en trasladar pensamientos al papel, sino en organizar de manera estructurada esos pensamientos para que sean comprensibles y eficaces. Esta organización se logra a través de la coherencia y la cohesión textual, dos principios fundamentales para asegurar que el texto mantenga una secuencia lógica y que las ideas fluyan de manera fluida entre párrafos y secciones (Moreno et al., 2022, p. 5). La coherencia implica que las partes del texto se relacionen de manera lógica entre sí, mientras que la cohesión se refiere a los mecanismos lingüísticos que conectan esas partes, como el uso adecuado de conjunciones, pronombres y referencias. En contextos primarios educativos se suele subestimar el potencial de la escritura “en varios espacios educativos se corrobora la ausencia de procesos cognitivos y metacognitivos, se sigue desconociendo la escritura como una vía de comunicación” (Alvarado, 2024, p. 26). La escritura creativa, por ejemplo, ofrece mayor libertad para experimentar con el lenguaje y explorar ideas de manera más personal y artística.

Uno de los elementos centrales de la expresión escrita es su relación intrínseca con el pensamiento crítico. A través del acto de escribir, el individuo se ve obligado a organizar y evaluar sus ideas de manera sistemática, “planificar implica generar esquemas previos, estableciendo las metas del texto y su organización” (Moreno et al., 2022, p. 1). La escritura es una herramienta de planificación y un mecanismo de aprendizaje que promueve la reflexión crítica y el desarrollo de nuevas ideas. Por ello, la escritura creativa supone un reto porque, sobre todo, exige originalidad, imaginación y carga emocional. Los textos que pertenecen a la escritura creativa exigen de sus autores “el talento de contar una historia” mediante palabras cuyas pinceladas evocan sensaciones, imágenes y sentimientos en el lector (Sánchez y Flores, 2021, p. 20). Esta modalidad de escritura no solo busca claridad en la narración, sino también conexión emocional; de ahí que el escritor deba ser capaz de transportar a su audiencia a nuevos mundos a la vez que suscita peligrosas preguntas internas y ofrece interpretaciones que invitan a la reflexión.

Entre los factores que influyen en la calidad de la expresión escrita, se destacan varios aspectos cognitivos y contextuales. El dominio del lenguaje es un factor clave. Un escritor debe poseer un amplio vocabulario, así como un conocimiento profundo de las reglas gramaticales y sintácticas para poder construir oraciones que sean gramaticalmente correctas y estilísticamente adecuadas. “Implica organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de escrito” (Pizzo, 2013, p. 30).

Por otro lado, el contexto social y cultural también tiene una influencia considerable en la manera en que se desarrolla la expresión escrita. Los escritores no solo reflejan sus propias ideas, sino también las expectativas, normas y convenciones del entorno en el que están inmersos. Así, la escritura se convierte en un espacio donde convergen tanto las influencias individuales como colectivas, lo que enriquece el proceso y el producto final.

3. Métodos y materiales.

Este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo correlacional, el diseño de un solo grupo con Pretest (O_1) para la medida de la variable



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

expresión creativa, aplicación de la intervención con seis horas de clases (X) manipulando la variable escritura creativa, y, por último, aplicación de un Postest (O₂) para medir nuevamente la variable dependiente, es decir, O₁ X O₂. La muestra fue no probabilística de tipo intencional en la misma participaron 20 estudiantes del 8vo de EGB de la Unidad Educativa "Pensionado Universitario" de la ciudad de Quito, del periodo lectivo 2022-2023.

Se diseñó una intervención en la que se preparó cuatro clases en las que se manipuló la variable escritura creativa, se generaron actividades y recursos, se aplicó una evaluación diagnóstica (Pretest) constituida por tres preguntas, 1) se muestra una imagen y se pide que escriba las emociones que transmite esta y ¿por qué?, 2) se describe una pequeña leyenda y se pregunta ¿qué pasaría si?, se imagine la situación y la escribe, 3) leer un fragmento de texto con palabras en negrita que se solicita sean sustituidas con un significado contrario y se construya un nuevo final de la historia, una evaluación sumativa (Postest) se muestran cuatro imágenes representativas de la historia, se pidió elegir la que más le guste y responder las cuatro preguntas de manera escrita 1) ¿Qué sentimientos considera que sentía el o los personajes? ¿Por qué? 2) Si eligió la imagen número uno, explique ¿Por qué Naoko robó el Kimono de su padre? 3) Si eligió la imagen dos, tres o cuatro, escriba ¿Cuál es la relación existente entre los personajes y explique de dónde se conocen? 4) Imagine que usted es uno de los personajes ¿Cómo se sentiría si estuviese atravesando la situación de Los amantes mariposa?, para evaluar las actividades se diseñó una ficha de observación con la que se evaluó el Pretest y Postest, en la misma se consideraron 5 dimensiones y 20 indicadores: Componentes estructurales de la escritura (5 indicadores), tipos de creatividad (5 indicadores), enfoques de la escritura (4 indicadores), proceso de escritura (3 indicadores), propiedades textuales (3 indicadores). Los indicadores fueron calificados de cero a un punto, en total podía obtener un máximo de 20 puntos que fueron transformados a la escala de 10 vigente en el sistema de evaluación de EGB de Ecuador. El instrumento fue validado por un experto del área de Lengua y Literatura y un metodólogo de investigación.

Se midió los cambios en la variable a través de la media de calificaciones. Los resultados obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico tanto descriptivo como inferencial, mediante lo cual se determinó la significancia estadística de los cambios observados.

4. Resultados

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Varianza
Pretest	20	6.05	2.63	8.63	5.65	1.44	2.08
Postest	20	3.91	5.80	9.80	8.42	.98	.96

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos Pretest y Postest

Se obtuvo como media del pretest $\bar{x}_{Pre}=5.64$ y media del postest $\bar{x}_{Post}=8.42$.

Conforme la escala cualitativa dispuesta por el MinEduc del Ecuador se tiene:

Escala cualitativa calificaciones	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No alcanza los aprendizajes requeridos	1	5%	0	0%
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	15	75%	3	15%
Alcanza los aprendizajes requeridos	4	20%	11	55%
Domina los aprendizajes requeridos	0	0%	6	30%
Total	20	100	20	100



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

Cuadro 2. Frecuencia y Porcentajes de Pretest y Postest

Descriptivamente se puede observar que en el caso del Pretest una mayoría del 75% inician la intervención con calificaciones en la escala cualitativa de está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos, y que posteriormente el 55% Alcanzar los aprendizajes requeridos y un 30% Domina los aprendizajes requeridos. A continuación, se ilustra en la Figura 1.

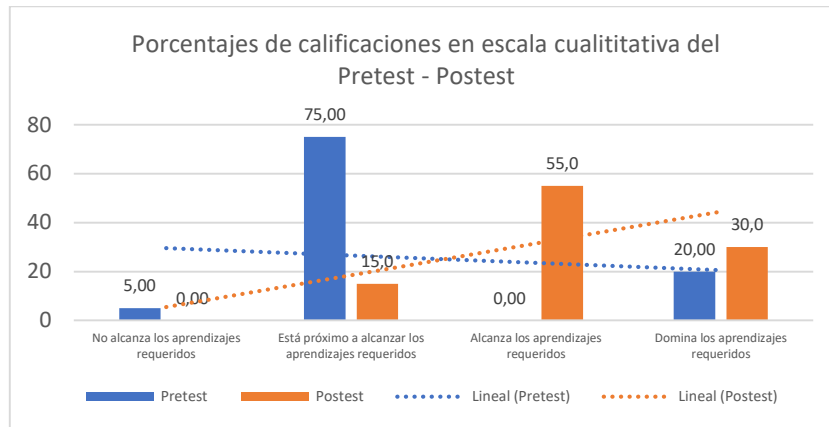


Figura 1. Porcentaje de calificaciones en escala cualitativa

Se puede observar las barras de color azul los resultados del Pretest en las escalas inferiores y con una pendiente negativa, de otro lado las barras de color tomate representan los resultados del Postest producto de la intervención, claramente los estudiantes pasaron a las dos escalas cualitativas superiores, incluso no existen estudiantes en la escala inferior, existe una pendiente positiva que implica mejoras en la media de calificaciones. En la figura 2 se detalla las medidas en las dimensiones utilizadas en la aplicación de técnicas de enseñanza de la escritura creativa:

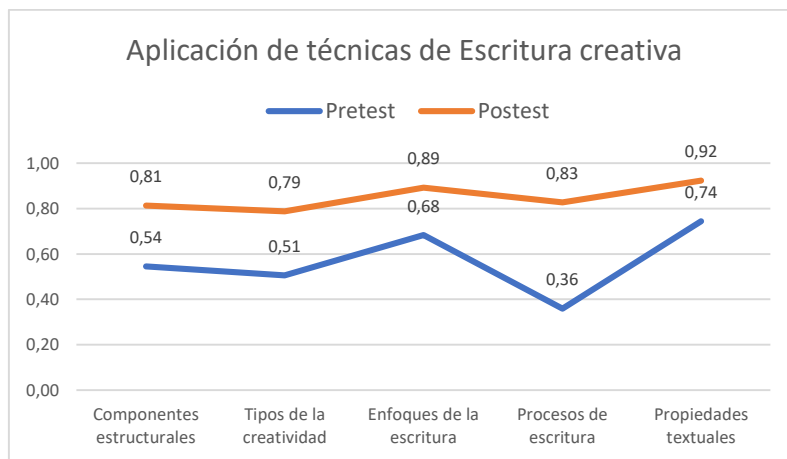


Figura 2. Aplicación de las técnicas de escritura creativa

Conforme los resultados obtenidos se tienen que en todos los componentes hay mejoras, excepto el indicador de funciones, lo cual permite evidenciar que la intervención surtió un efecto positivo en el desarrollo de la expresión escrita. A continuación, se presenta en el cuadro 3 los datos descriptivos de las dimensiones e indicadores investigadas.



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

Dimensión	Indicador	Pretest	Postest
1) Componentes estructurales de la escritura	1) Ortografía	0.33	0.74
	2) Secuencia y orden	0.76	0.97
	3) Vocabulario	0.93	0.98
	4) Caligrafía	0.71	0.91
	5) Recursos literarios	0.00	0.47
2) Tipos de creatividad	6) Mimética	0.85	0.94
	7) Bisociativa	0.45	0.74
	8) Analógica	0.18	0.53
	9) Narrativa	0.60	0.95
	10) Intuitiva	0.45	0.78
3) Enfoque de escritura	11) Gramatical	0.61	0.85
	12) De funciones	1.00	0.98
	13) Procesual	0.19	0.78
	14) De contenido	0.94	0.96
4) Proceso de escritura	15) Planificación	0.90	0.96
	16) Textualización	0.01	0.79
	17) Revisión	0.17	0.73
5) Propiedades textuales	18) Cohesión	0.63	0.90
	19) Coherencia	0.71	0.90
	20) Adecuación	0.90	0.98

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos Pretest y Postest Dimensiones e Indicadores

Se puede evidenciar que a nivel de indicadores que la mayoría de estos han mejorado, sin embargo, algunos tienen niveles parecidos, así: vocabulario, creatividad mimética, enfoque de escritura de funciones, proceso de planificación y la cohesión. De otro lado, las que más beneficio recibieron fueron la inclusión de recursos literarios, la creatividad narrativa, el enfoque de escritura procesual y las propiedades textuales de coherencia y adecuación. Esto permite afirmar que la aplicación de técnicas de enseñanza de escritura creativa aporta a la expresión escrita de los estudiantes que participaron en la investigación.

Corresponde por tanto comprobar si las diferencias entre las medias del Pretest y Postest son estadísticamente significativas, así se procede a verificar si los datos son normales o no normales.

Pruebas de normalidad			
Shapiro-Wilk			
Pretest	.981	20	.941
Postest	.908	20	.058

Cuadro 4. Prueba de normalidad de Pretest y Postest

Conforme los resultados obtenidos, la significancia de la variable Pretest $p_{pre}=0.941$ y Postest $p_{post}=0,058$ son mayores que el alfa 0.05 lo que permite afirmar que es una distribución normal. Con este comportamiento de los datos se puede calcular el coeficiente de correlación de Pearson:

Correlaciones		Pretest	Postest
Pretest	Correlación de Pearson	1	.491*



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

	Sig. (bilateral)		.028
	N	20	20
Postest	Correlación de Pearson	.491*	1
	Sig. (bilateral)	.028	
	N	20	20

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Cuadro 5. Correlación Pretest y Postest

Se encontró una asociación lineal estadísticamente significativa moderada y directamente proporcional ($r_{Pre\ Post}=0.491$, $p<0.05$) entre el puntaje del Pretest con el Postest. Conforme Cohen (1988) para interpretar el coeficiente de Pearson.

Se tiene el rango $0.30 \leq |r_{Pre\ Post}| < 0.50$, así conforme el Cuadro 5 se tiene:

$0.30 \leq |.491| < 0.50$ por lo que se interpreta como una correlación moderada.

A continuación, las hipótesis de investigación son:

H_0 : No hay diferencias estadísticamente significativas entre el Pretest y Postest

H_1 : Hay diferencias estadísticamente significativas entre el Pretest y Postest

Para comprobar las hipótesis se utiliza la Prueba t para muestras relacionadas y como criterio de decisión se tiene:

Si $p<0.05$ para rechazar la H_0 y aceptar la H_1

Si $p>0.05$ rechazamos la H_1 y aceptamos la H_0

Prueba de muestras emparejadas		Diferencias emparejadas				t	Gl	Sig. (bilateral)
Par	Pretest - Postest	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior Superior			
1	-	2.76700	1.28565	.28748	-3.36870 -2.16530	-9.625	19	.000

Cuadro 6. Prueba T para muestras relacionadas Pretest y Postest

Se obtuvo $p=.000 < 0.05$, por lo que se rechaza la Hipótesis Nula H_0 y se acepta la Hipótesis alternativa H_1 , es decir, las medidas entre el Pretest y Postest son estadísticamente significativas por lo que se concluye que la intervención con escritura creativa mejora significativamente la expresión escrita de los estudiantes de 8vo. de EGB de la Unidad Educativa Pensionado Universitario "Nelson León Vizcarra".

5. Discusión

La aplicación de las técnicas de enseñanza de la escritura creativa contribuye a un desarrollo de la expresión escrita, mejoran todos los componentes, llama la atención la mejora substancial de los recursos literarios, la creatividad narrativa, el enfoque de escritura procesual, la textualización y revisión, dentro las propiedades textuales la coherencia y adecuación.



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

Dichos resultados respaldan la idea de que la adopción de estrategias auténticas para recrear simbólicamente la realidad subjetiva, tal y como se realizó en la presente investigación, puede potenciar el desarrollo de habilidades que fomentan el uso preciso y metafórico del lenguaje. En la misma línea, los planteamientos de Cassany (2009) sobre la escritura como una habilidad cognitiva son sumamente pertinentes, pues sostienen que la escritura se encuentra estrechamente ligada a la capacidad de ejercer un pensamiento abstracto, lógico y racional. Los hallazgos del estudio respaldan esta perspectiva al demostrar que el proceso de escritura requiere de una habilidad cognoscitiva que permita la formulación oraciones correctas, lógicas, legibles, creativas y expresivas. De hecho, todo indica que los informantes de la intervención potenciaron la capacidad cognitiva, ya que se observa una mejora en la aplicación adecuada de los componentes escriturales: ortografía, secuencia y orden, vocabulario, caligrafía y recursos literarios.

Se ratifica lo mencionado por Bruner (1986) sobre la creatividad narrativa, y Degraff (2019) sobre la forma de deconstruir y reformular historias en distintas formas. Así en la intervención inicialmente, los participantes demostraron emplear la creatividad mimética. No obstante, a medida que avanzaba la intervención, se evidenció un cambio notable hacia la creatividad narrativa. Este cambio sugiere un avance en el pensamiento creativo de los informantes, pasando de imitar a crear de forma original y narrativa. De esta manera, se fortalece la noción de que el fomento de la creatividad no es un evento aislado, sino un proceso continuo que puede ser guiado por enfoques pedagógicos en las que se incluyan técnicas de enseñanza de la escritura creativa.

Con relación a los enfoques de la escritura llama la atención la disminución en el enfoque de funciones, pero mejora el enfoque procesual, en consonancia con lo prescrito por el Ministerio de Educación Ecuatoriano, en su currículo de Lengua y Literatura del 2016, estableció una definición que encaja perfectamente, puesto que considera a la escritura como un acto intelectual, profundo y metacognitivo que trasciende la aplicación de reglas gramaticales. En este contexto, la escritura se convierte en una herramienta esencial para la comunicación, impulsada por la intención de compartir ideas, el conocimiento del destinatario y la habilidad de estructurar el contenido de manera efectiva. Dicho esto, resulta enriquecedor notar cómo a pesar de la tradicional preeminencia de las normas y prescripciones en la enseñanza de la escritura, el estudiantado sigue guiándose en gran medida por la necesidad de expresar y comunicar ideas. Por lo tanto, se pone de manifiesto un cambio de perspectiva en la comprensión de la escritura, alejándose de un enfoque puramente normativo hacia una apreciación más comunicativa y expresiva. Esta transformación encaja con la definición educativa que reconoce a la escritura como un acto intelectual. En conjunto, los hallazgos mencionados llaman a una reevaluación de la enseñanza de la escritura, destacando la importancia de cultivar habilidades comunicativas sólidas para una comunicación escrita adecuada.

En el proceso de escritura con las técnicas de enseñanza aplicadas ha mejorado notablemente la textualización y revisión, los resultados obtenidos también convergen con las ideas planteadas por Cassany (1998), quien sostiene que la redacción de un texto implica un proceso meticuloso y en ocasiones exhaustivo. Cassany resalta que escribir no es simplemente plasmar palabras en papel, sino una habilidad intelectual que demanda conocimientos y destrezas para lograr una comunicación efectiva. En este sentido, las operaciones de contextualización, planificación, textualización, revisión y relectura emergen como componentes fundamentales para lograr que un texto cumpla su propósito comunicativo de manera adecuada.



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

Las propiedades textuales de coherencia y adecuación mejoraron de manera significativa, esto lleva a pensar que estas experiencias son esenciales para transformar la escritura creativa en una estrategia funcional que contribuya al desarrollo de la destreza escrita. La mejora en la aplicación de las propiedades textuales implica que los escritores sean capaces de estructurar sus textos de manera más lógica y fluida. En relación con lo anterior, Cassany (1999) señala que las propiedades textuales son criterios específicos que un texto debe cumplir para considerarse óptimo en su proceso comunicativo. Esto implica que, además de la creatividad y la expresión individual, la escritura debe ser coherente en su estructura, cohesionada en su fluidez y adecuada para el público al que se dirige.

Dentro de las implicaciones teóricas y prácticas de esta investigación están la necesidad de investigar más técnicas de enseñanza de la escritura creativa, y con los resultados positivos difundirlos y dotar de capacidades a los docentes del área de Lengua y Literatura para que apliquen y contribuyan a la mejora del aprendizaje de la expresión escrita de los estudiantes, del mismo modo comprender que en la didáctica de la lengua se hace imprescindible plantear propuestas que respondan al desafío de la innovación educativa y que se adapten de manera natural a concepciones pedagógicas novedosas en las aulas del futuro. En esa perspectiva se vuelve indispensable explorar nuevas prácticas que apoyen a cambiar la realidad de los resultados en el área de Lengua y Literatura (Ortiz, 2022, p. 60).

6. Conclusiones

Estos datos indican que la aplicación de técnicas de enseñanza de la escritura creativa mejora la expresión escrita de los estudiantes, también los componentes estructurales como: los tipos de creatividad especialmente la narrativa, el enfoque de la escritura de procesos y gramatical, los procesos de escritura y las propiedades textuales. Con relación a los componentes estructurales mejoraron la ortografía y recursos literarios, se registraron avances muy favorables en secuencia y orden, así como la caligrafía. En vocabulario la mejora fue mínima.

En los procesos de escritura la planificación es la fase que dominan los estudiantes más al aplicar las técnicas de enseñanza: Vamos a confundir los cuentos, y ¿qué pasaría sí? se mejoró las fases de textualización y revisión al momento de expresar ideas de manera escrita. Las propiedades textuales que mejoran significativamente fueron la coherencia y adecuación, mientras que la cohesión tiene igual nivel antes y después de la intervención, es decir, la habilidad escritural mejora.

Se hace necesario plantear nuevos proyectos de investigación en los que se plasme la interdisciplinariedad en aspectos de uso de la inteligencia artificial, escritura para apoyar a la salud mental, el aporte de otras asignaturas al desarrollo de las habilidades de escritura creativa para la expresión escrita.

Referencias bibliográficas

- Acurio, E. (2020). *La escritura creativa en la producción de textos*. Ambato.
- Alvarado, G. (2024). La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar.
- Alvarado, M., y Galbán, S. (2012). *Estrategias didácticas para la producción de textos, en alumnos de segundo año de educación primaria*. Ciudad de México.



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

- Alvarez, L. (2023). Prácticas de Enseñanza de la Escritura. Estudio de Caso en Docentes de Básica Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6622-6640. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7435
- Andrada, A. M. (30 de 12 de 2021). *Universidad Americana de Europa*. Obtenido de <https://unade.edu.mx/tipos-de-creatividad/>
- Arroyo, M. (2021). *Estrategias de la lectoescritura en el proceso de la escritura creativa de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscal Gabriela Mero Quijije*. Portoviejo.
- Bakhtin, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Bravo, P., y Urquiza, A. (2016). *Razonamiento lógico abstracto e inteligencia emocional trayectorias en la formación de estudiantes universitarios*.
- Brookes, I., y Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. USA: Harvard University Press.
- Calle, G., y Aguilera, A. (2022). La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(40), 1-24. doi:<https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2022.14205>
- Casado, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (1998). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. Marco ELE. *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(9), 47-66.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*.
- Castelló, M. A., Monereo, C., y Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En C. M. (Coord.), *PISA como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (págs. 33-54). Barcelona: Graó.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: PEARSON PRENTICE HALL.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed.* Hillsdale, N.J: Erlbaum Associates.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Editorial Gredos.
- Culebra, C. (2004). *Taller de ortografía y redacción básicas*. Madrid: Departamento de Desarrollo Académico e Idiomas.



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

- De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. New York: Harper & Row.
- DeGraff, J. (2019). *Mastering the 5 levels of Creativity*. Michigan: THE JEFF DEGRAFF INNOVATION LIBRARY.
- Elorza, L. T., Pinzón, A. F., Allín, A. G., & Castro de Horta, Y. C. (2023). La autorregulación del aprendizaje y su incidencia en los procesos de lecto escritura. *Paideia Surcolombiana*,(28), 173-187. doi:<https://doi.org/10.25054/01240307.3690>
- Escartín, M. (2014). Carmen Martín Gaité: la escritura terapéutica. *Revista de Literatura*, 76(152), 575-603. doi:<https://doi.org/10.3989/revliteratura.2014.02.022>
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gardner, H. (1996). *Creativity: Where to Find It*. Basic Books.
- Girard, R. (1961). *El deseo y la imitación*. USA: John Hopkings University Press.
- Gladwell, M. (2005). *Blink: The Power of Thinking Without Thinking*. New York: Little, Brown and Company.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. San Diego, CA: Robert R. Knapp Publications.
- Guzmán, B., y Bermúdez, J. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94. doi:<http://10.14483/16579089.12263>
- Harper, G. (2010). *On creative Writing*. Wales: Short Run Press Ltd.
- Harper, G. (2015). *Creative Writing and Education*. Rochester: Typeset by R.J. Footring Ltd, Derby.
- Harper, G., y Kerridge, R. (2004). Editorial. New Writing. *The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 1(1), 1-5.
- Insa, J. R. (2002). La composición de textos escritos de lengua inglesa como lengua extranjera en Educación Primaria: un estudio experimental. *Lenguaje y textos*, 121-135. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/47487>
- Jung, C. (1964). *Man and His Symbols*. New York: Dell Publishing.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. United Kingdom: Hutchinson.
- MacKinnon, D. (1962). *Creativity and Mental Illness*.
- MacKinnon, D. (1965). The nature and Nurture o Creative Talent. *American Psychology*, 484-495.
- Manjarrés, N., y Chamorro, D. (2010). Las unidades textuales: organizadoras del texto. *Zona Próxima*(12), 176-189.
- Marina, J. (2013). El aprendizaje de la Creatividad. *Pedriatria Integral*, 138-142.
- Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press.



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

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Area de Lengua y Literatura. Subnivel superior de Educación General Básica y Nivel de Bachillerato*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Asignatura optativa: Redacción Creativa, tercer curso de bachillerato general unificado*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Nivel Bachillerato Tomo 2*. Quito.
- Moreno, C., Korzeniowski, C., y Espósito, A. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. *Ocnos. revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2), 1-16. doi:https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2839
- Níkleva, D. (2012). La adecuación sociolingüística y sociocultural en alumnos bulgaros del español como lengua extranjera. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(80), 322-343. doi: DOI: 10.4067/S0718-09342012000300005
- Orozco, M. J. (2020). Formas breves y escritura creativa: una puerta abierta a la imaginación. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 196(798), 1-10. doi:<https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4005>
- Ortiz, E. (2022). Hacia una enseñanza innovadora en la didáctica de la Lengua: modelos indagatorios y creativos frente a los reglamentistas y formulísticos en el aula del futuro. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*(50), 47-65. doi:<https://doi.org/10.15366/tarbiya2022.50.002>
- Palacio, S. (2020). *La escritura creativa en Educación Primaria*. Santander, Cantabria.
- Pizzo, I. (2019). La escritura como proceso y producto. Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 40, 30-71.
- Puican, A., Dávila, J., Llanos, E., & Fenco, B. (2024). Programa de educación para favorecer los procesos de lectura, escritura y cálculo. *Revista InveCom*, 4(2), 1-14. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.10780322>
- Ráez, H. (2022). *La enseñanza de la escritura creativa en el aula de español de Educación Secundaria. Evolución y sinergia con las TIC y la salud mental. Propuesta didáctica "HBO. Historias Brillantes y Originales."*. Universidad de Valladolid. doi:<https://tinyurl.com/yq799kv3>
- Real Academia Española . (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. España: Titivillus.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. España: Editorial Argos Vergara.
- Rodríguez, C., y Álvarez, B. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131-146.
- Sánchez, G. (2009). *La percepción del estilo tipográfico en la configuración de la identidad visual corporativa*.
- Sánchez, M. J., y Flores, E. (2021). Estrategia para innovar la expresión escrita a través del modelo de aprendizaje por esquemas. *Revista Lengua y Literatura*, 7(1), 9-21. doi:<https://doi.org/10.5377/rll.v7i1.10912>



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

- Schimmel, J. (2012). *Writing science : how to write papers that get cited and proposals that get funded*. New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. (1999). *Creativity: From Potential to Realization*. USA: Cambridge University Press.
- Sucerquia, M. (2016). *Proceso de comprensión lectora mediada por tic, en los estudiantes del grado segundo del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur, del Municipio de Briceño*.
- Supisiche, P. (2014). *La Gramática en debate: Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Valqui, R. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11. <https://rieoei.org/historico/expe/2751Vidal.pdf>
- Villena, J., González, B., González, B., & Muriel, M. (2002). STILUS: Sistema de revisión lingüística de textos en castellano. *Procesamiento del lenguaje natural*, 305-306.
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad Chilena. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322020000200475&script=sci_arttext
- Von Oech, R. (1983). *A Whack on the Side of the Head: How You Can Be More Creative*. New York: Warner Books.

Autores

BYRON CHASI-SOLÓRZANO obtuvo su doctorado en Investigación Educativa en la Universidad de Alicante (España) en 2024, una maestría en Educación Superior en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2011. Su licenciatura es en Ciencias de la Educación, Mención Informática en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2008.

Actualmente es docente de Tecnología Educativa, Evaluación de los Aprendizajes y Metodología de la Investigación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, también es coordinador de la unidad de titulación de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Central del Ecuador.

CRISTINA NUÑEZ-ZUMBA obtuvo una maestría en Docencia Universitaria y Administración Educativa por la Universidad Indoamérica (Ecuador) en 2008. Obtuvo su licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Parvularia por la Universidad Politécnica Salesiana Ecuador (Ecuador) en 2006.

Actualmente es docente de Desarrollo y Perfil Profesional, Proyectos Educativos y Comunitarios de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador). Ha colaborado en proyectos de creación y edición de libros didácticos con la Editorial Don Bosco, EDIMERINO Editores.

MARÍA JOSÉ ARAUJO-CHALA obtuvo su licenciatura en Pedagogía de la Lengua y Literatura en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2024.

Actualmente es docente de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa San Antonio de Padua y también es coordinadora de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento en la



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

misma institución. Reconocimiento por el apoyo en la redacción de proyectos de grado en la Unidad Educativa San Patricio de la Providencia (Ecuador) en 2020.

Declaración de Autoría-CRediT

BYRON CHASI-SOLÓRZANO: conceptualización, metodología, curación de datos, análisis formal, validación, redacción-revisión y edición.

CRISTINA NUÑEZ-ZUMBA: conceptualización, redacción-revisión y edición, análisis formal.

MARÍA JOSÉ ARAUJO-CHALA: conceptualización, metodología, redacción-borrador, original.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico

Contributions of the philosophy of education to the development of critical thinking

Diana Cherres-Vargas

Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán, Quito, Ecuador

dcherres@uesdgq.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-0689-3472>

Floralba Aguilar-Gordón

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador

Carrera de Educación y Filosofía

faguilar@ups.edu.ec

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

(Recibido: 05/02/2024; Aceptado: 14/04/2024; Versión final recibida: 16/12/2024)

Cita del artículo: Cherres-Vargas, D. y Aguilar-Gordón, F. (2025). Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Cátedra*, 8(1), 104-121.

Resumen

El pensamiento crítico de los educandos está en crisis, principalmente porque están expuestos de manera continua a información inmediata y no verificada, lo que debilita los procesos de análisis y reflexión. En este contexto, la filosofía de la educación, desde su base humanista-crítica, analiza el estado del hecho educativo y construye un marco normativo conceptual. Este marco evalúa y propone metodologías y estrategias filosóficas para el desarrollo del pensamiento crítico. En este trabajo se identificaron las siguientes metodologías filosóficas: el método socrático, el enfoque pragmático, la crítica a las condiciones existentes, la pedagogía de la liberación, la filosofía para niños, el enfoque de competencias desde las humanidades y el enfoque basado en las capacidades naturales del educando. El artículo se divide en seis partes: la primera establece la relación entre la filosofía de la educación y la transformación educativa; la segunda reflexiona sobre el aporte de la filosofía de la educación al aprendizaje significativo; la tercera describe la metodología de esta investigación; la cuarta presenta el análisis de los datos recolectados; la quinta



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

desarrolla la discusión de los resultados obtenidos a través de entrevistas dirigidas a profesionales de la educación y la filosofía; y, finalmente, en la sexta parte se presentan las conclusiones de esta investigación.

Palabras clave

Educación, filosofía, pensamiento, pensamiento crítico, principios filosóficos, reflexión.

Abstract

The critical thinking of learners is in crisis, mainly because they are continuously exposed to immediate and unverified information, which weakens the processes of analysis and reflection. In this context, philosophy of education, from its humanistic-critical basis, analyzes the state of the educational fact and builds a conceptual normative framework. This framework evaluates and proposes philosophical methodologies and strategies for the development of critical thinking. The following philosophical methodologies were identified in this work: the Socratic method, the pragmatic approach, the critique of existing conditions, the pedagogy of liberation, philosophy for children, the competency approach from the humanities, and the approach based on the natural capacities of the learner. The article is divided into six parts: the first establishes the relationship between philosophy of education and educational transformation; the second reflects on the contribution of philosophy of education to meaningful learning; the third describes the methodology of this research; the fourth presents the analysis of the data collected; the fifth develops the discussion of the results obtained through interviews with professionals in education and philosophy; and finally, the sixth part presents the conclusions of this research.

Keywords

Education, philosophy, critical thinking, philosophical principles, reflection.

1. Introducción

El presente artículo trata acerca de los aportes de la filosofía de la educación de corte humanista para el desarrollo del pensamiento crítico. La filosofía de la educación desde una arista humanista concentra su atención en el desarrollo integral de los estudiantes lo que lleva a reflexionar en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la necesidad de potenciar el pensamiento crítico para que el ser humano logre desempeñarse adecuadamente personal y socialmente. Analizando el contexto contemporáneo de la educación, autores como Paulo Freire, Martha Nussbaum y José Carlos Ruíz identifican una crisis en el sistema educativo, mismo que responde a objetivos de rentabilidad del mercado, teniendo como resultados educandos que no piensan sino se limitan a reproducir conocimientos, lo cual repercute en la formación de sujetos manipulables y carentes de herramientas que permitan analizar la información, convirtiéndolos a largo plazo en productos descartables.

Para solventar esta crisis, se considera que la filosofía de la educación proporciona un marco reflexivo sobre el estado actual del hecho educativo, repensando y problematizando la educación. Este marco reflexivo permite evaluar las prácticas educativas que obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico y proponer metodologías que formen sujetos reflexivos. Según Eyzaguirre el pensamiento crítico es necesario para la toma de decisiones en todos los escenarios:



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

debido a que el ser humano con capacidad para analizar y evaluar de manera objetiva argumentos, fenómenos o situaciones diversas es quien puede alcanzar fines, metas y objetivos, puede optimizar recursos y buscar mecanismos para alcanzar la justicia social mediante el cuestionamiento a los sistemas de opresión (Eyzaguirre, 2018).

En este sentido, la reflexión filosófica se consolida como una necesidad para lograr un aprendizaje integral, pues analiza los presupuestos teóricos y prácticos del hecho educativo. Actualmente, los educandos están inmersos en una era digital, caracterizada por la rápida circulación de información que no se somete a procesos de comprobación y es legitimada por hegemonías mercantilistas. Ante esta realidad, la filosofía en el campo educativo debe proponer metodologías y herramientas actualizadas que promuevan la formación de educandos críticos. El presente artículo se sustenta en una investigación cualitativa con una metodología descriptiva. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y el análisis documental. Los instrumentos para recopilar la información fueron el guion de entrevista, las fichas de lectura y la matriz de análisis.

La estructura del artículo es la siguiente: en la sección uno se analiza el aporte de la filosofía de la educación para la transformación educativa. La sección dos se encarga de la reflexión sobre la filosofía de la educación en relación con el aprendizaje significativo. En la sección tres se expone la metodología utilizada en este artículo. En la sección cuatro se analizan los datos recolectados. La sección cinco desarrolla una discusión de los resultados obtenidos a través de entrevistas aplicadas a expertos en filosofía y educación. Finalmente, la sección seis presenta los resultados de la investigación.

2. La filosofía de la educación como un mecanismo de transformación educativa

Acudiendo a la historia de la filosofía, en la antigua Grecia encontramos algunas connotaciones sobre la educación. Por ejemplo, Platón (370 a.C.) menciona tres tipos de educación: la de la naturaleza, que se refiere al desarrollo de las facultades propias del sujeto; la humana, que abarca el manejo de las habilidades innatas a través de la experiencia; y la de las cosas, que se refiere a la reestructuración de las ideas en función de la experiencia. Por tanto, según el pensamiento platónico, la educación es inherente al sujeto, siendo un proceso integral que implica el desarrollo de habilidades naturales, la adquisición de conocimiento externo y la reflexión sobre las experiencias.

A lo largo del tiempo, se ha reconocido que la educación es un proceso de formación del individuo para la vida en sus dimensiones social, intelectual y emocional, además de ser una guía para adquirir conocimiento y preparar a los sujetos para enfrentarse a la vida. En la modernidad, encontramos a Rousseau (1762), quien describe la educación como un proceso al afirmar que “se consiguen las plantas con el cultivo, y los hombres con la educación” (p. 9). Según Rousseau el sujeto nace en un estado de autonomía e indefensión, por lo que necesita adquirir habilidades para enfrentarse a la vida, las cuales se obtienen a través del proceso educativo. En este sentido, cualquier ser humano que no haya estado inmerso en un proceso educativo adecuado podría encontrarse en una situación de indefensión frente a los retos que presenta el mundo material.

En la época contemporánea, de acuerdo con Dewey (1920) la educación es “un proceso de renovación de los significados de la experiencia mediante un proceso de transmisión... y en parte instituido deliberadamente para efectuar la continuidad social” (p. 270). El individuo



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

por medio del proceso educativo asimila nuevo conocimiento para enfrentarse a los ámbitos de la realidad que le corresponde enfrentar. La filosofía en materia educativa, según Dewey, es una tentativa para comprender los detalles de los diversos fenómenos a estudiarse en un conjunto de directrices que establecen principios últimos en el campo educativo y lineamientos para alcanzar criterios válidos y verificables, de tal manera que permita el análisis de la situación del fenómeno (Dewey, 1920). Para Aguirre et. al. el examinar desde la filosofía dinamiza y direcciona prácticas educativas que desarrollan el pensamiento crítico, creativo e innovador, lo que permite analizar la práctica educativa con el fin de mejorar y transformar los procesos, desde una condición racional, crítica e integral (Aguirre et al., 2021). Según Morales et al. la filosofía de la educación parte de un profundo análisis del hecho educativo, centrándose en evaluar la finalidad de la educación. Es así como ésta aporta a un aprendizaje integral y reflexivo en la medida que repiensa el hecho educativo y perfecciona los procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje (Morales et al., 2019).

En el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación publicado por la UNESCO en el 2021, se identifica una crisis en el ámbito educativo, destacando brechas significativas que impiden alcanzar estados de bienestar, sostenibilidad, justicia y paz para la humanidad, objetivos que en conjunto constituyen el fin último de la educación. En consonancia con dicha crisis, Essomba (2019) señala que, para superarla es necesaria una transformación profunda del sistema educativo, con el fin de lograr una emancipación tanto individual como colectiva de los sujetos de la educación. En este contexto, la filosofía de la educación se erige como un mecanismo clave para desarrollar la reflexión y el análisis del fenómeno educativo, aportando significativamente a su transformación al ofrecer un marco conceptual que sustenta mejoras en el proceso educativo y combate las falencias identificadas. Además del rol de la reflexión filosófica en la educación, Lipman (1992) resalta la necesidad de responder a las necesidades de todos los educandos, sin importar sus condiciones culturales o socioeconómicas.

3. Aportes de la filosofía de la educación para alcanzar el aprendizaje significativo

Según Baque y Portilla (2021) el aprendizaje significativo constituye un proceso en el cual la nueva información se integra a la estructura cognitiva del educando desde una operación de asimilación mediada por criterios de verificación. Por su parte, Ausubel et. al (1998), se refieren al aprendizaje significativo como el proceso en el cual las ideas preexistentes se relacionan con la nueva información, otorgándole significado al nuevo aprendizaje. Además, para comprenderlo existen, según Ausubel et. al (1998) “dos características principales: su sustancialidad y su falta de arbitrariedad” (p. 17). Asimismo, sostienen que el aprendizaje significativo se refiere a una consolidación armoniosa de conocimiento sólido, en el cual los conceptos y nueva información se estructura de manera coherente formando así un aprendizaje duradero.

Ausubel et. al (1998) proponen los siguientes tipos de aprendizaje: de representaciones, de conceptos y de proposiciones. El primero se refiere a obtener significados desde símbolos que representan un concepto o imagen. El aprendizaje por medio de conceptos se refiere a un aprendizaje de una idea estructurada y compuesta, la cual consolida un nuevo concepto con sentido y significado para el individuo. Finalmente, el aprendizaje de proposiciones se produce por la asociación del nuevo significado desde la relación entre conceptos e ideas relevantes para la estructura cognitiva. En adición los aprendizajes parten desde dos dimensiones: una dimensión connotativa, la cual hace referencia al significado emocional y subjetivo, y una denotativa, la cual se refiere a una representación literal y objetiva. La



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

filosofía de la educación incide directamente en el aprendizaje significativo. En concordancia con esto, Barcena (2013) sostiene que, la reflexión filosófica, al partir desde sus presupuestos críticos, analiza sus dimensiones teórica y práctica. Así, uno de los aportes de la reflexión filosófica a la educación es dotarle de un marco normativo y ejercer una crítica contextualizada del hecho educativo. Por consiguiente, la filosofía de la educación a través de la reflexión, la curiosidad y el establecer inferencias; consolida una relación directa entre el aprendizaje y su sistema cognitivo.

Otro aporte de la filosofía de la educación está relacionado con el aprendizaje por descubrimiento. Para detallar dicho aporte es necesario comprender que este tipo de aprendizaje se consolida desde la construcción propia del educando. Según Ramos (2015) el análisis filosófico al ser reflexivo aporta al aprendizaje por descubrimiento debido a su base crítica, propia del análisis filosófico en tanto que interpreta, analiza y comprende la educación como fin práctico de la realidad y el desarrollo de la sociedad.

Acorde con Garcés et al. (2018) para alcanzar un aprendizaje significativo se debe tomar en cuenta los tipos de aprendizaje de los educandos, desarrollando estrategias para que sean capaces de estructurar su propio conocimiento. El marco conceptual que se consolida a partir de la reflexión filosófica permite desarrollar estrategias para el aprendizaje significativo, puesto que examina y evalúa los procesos se están desarrollando en el hecho educativo, proponiendo metodologías para alcanzar un aprendizaje sólido que prepare para la vida a los educandos. Este marco no puede ser desarrollado satisfactoriamente sin los fundamentos de la filosofía; y, en particular, de la educativa.

4. Metodología

El enfoque cualitativo es el que metodológicamente orientó la estructuración del presente documento, mismo que se auxilió de la recolección de datos bibliográficos de diferentes autores especializados en el tema. La investigación siguió un proceso inductivo que requirió de la recolección de datos mediante la investigación de campo que contribuyó a la recopilación de la información a través de expertos en el ámbito de educación y filosofía.

Según Hernández-Sampieri et al. (2015) en su tipología de investigaciones para las Ciencias Sociales agrupa 4 tipos de investigaciones: exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. En el presente trabajo se desarrolló una investigación descriptiva porque centra su análisis en la comprensión y justificación de conceptos y categorías fundamentales.

La investigación se auxilia en el método hermenéutico, puesto que de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. esta metodología permite interpretar la experiencia del fenómeno a través de textos y contrastar la información con la experiencia (Hernández-Sampieri et al., 2015). Para recolectar la información se utilizaron las técnicas de la entrevista y del análisis documental, con la utilización de instrumentos como el guion de entrevista, las fichas de lectura y la matriz de análisis. La entrevista fue dirigida a profesionales de filosofía y educación, el guion de entrevista estuvo constituido por 6 preguntas y fue aplicado a 5 personas cuyos perfiles son docentes universitarios y de educación básica superior. El perfil de los entrevistados se detalla en el Cuadro 1.



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

Entrevistado	Título	Lugar de Trabajo	Cargo que desempeña
E1	M.A en Filosofía	Universidad Politécnica Salesiana	Docente investigador
E2	PhD en Filosofía	Universidad Politécnica Salesiana	Docente investigador
E3	PhD en Filosofía	Universidad Politécnica Salesiana	Docente investigador
E4	Licenciado en Ciencias de la Educación con Itinerario en Filosofía	Borja 3 Cavanis	Docente
E5	M.A Filosofía Aplicada	Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán	Docente

Cuadro 1. Datos de los informantes

5. Análisis de datos

En esta sección se analiza la información obtenida a través de una entrevista compuesta por seis preguntas. Posteriormente, se realiza un contraste bibliográfico entre las respuestas de los expertos y los criterios de los autores especializados.

Respecto a la pregunta uno: ¿qué es la Filosofía de la Educación y cuál es su importancia en el contexto del desarrollo del pensamiento crítico? E1 (20%) sostiene que, es un “proceso de contenidos, de principios, de acciones que ayudan o nos dan herramientas para pensar con criticidad”, añade que se debe analizarla desde tres conceptos: historia, cómo ha sido desarrollada en las diversas culturas; el desarrollo a través de la crítica; vigencia, es decir la actualidad y la presencia en el ámbito educativo; E2 (20%) la comprende como: filosofía reflexiva, crítica del pensamiento en torno al hecho educativo, principalmente se centra en el objetivo y la teleología de la misma. E3 (20%) menciona que es la reflexión filosófica en torno al acto educativo; E4 (20%) argumenta que “es la rama de la filosofía que se ocupa por reflexionar los principios, los valores, las teorías que fundamentan y que al mismo tiempo dan sentido al hecho educativo”; para E5 (20%) es: “una rama de la filosofía que se dedica a la investigación, la reflexión y la crítica sobre lo que es la educación” además se refiere a un “un estudio sobre los problemas de orden ético” y de una dimensión ontológica.

En cuanto, a la importancia de la filosofía de la educación en el contexto actual para el desarrollo de pensamiento crítico: E1(20%) sostiene que la importancia radica en un ejercicio crítico acerca de los contenidos que se imparten en el currículo; E2(20%) argumenta que la filosofía al poseer un carácter reflexivo acerca de los componentes de la educación es un ejercicio crítico por excelencia y además direcciona el currículo para formar ciudadanos críticos; según E3(20%) considera que es un ejercicio crítico y agrega que su función es contrarrestar la dimensión alienante de la educación; E4(20%) menciona que la reflexión filosófica favorece al desarrollo integral de los sujetos por ende abarca la dimensión de pensamiento crítico; en concordancia con E5(20%) señala que la filosofía es un ejercicio crítico fundamentado en argumentos válidos, y para promover el desarrollo del pensamiento crítico se debe realizar un examen “exhaustivo de nuestras afirmaciones que hacemos sobre el mundo”.

En lo que concierne a la pregunta 2: ¿Cuáles son algunos de los principios filosóficos fundamentales que pueden aplicarse en la Educación para fomentar el pensamiento crítico



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

en los estudiantes? E1 (20%) sostiene que la visión antropológica es fundamental, porque “articula al ser humano en la realidad”, si no existe dicho principio los sujetos se tornan manipulables y sin sentido; E2 (20%) sostiene que se parte desde una “base neurológica, fisiológica de filosofías pragmatistas, positivistas, que ven al conocimiento como producto de las estructuras anatómicas del cerebro, del sistema nervioso central, del sistema nervioso periférico”, y ello configurado para que el docente comprenda “funcionan estas estructuras” y direccionar los procesos de conocimiento; E3 (20%) sostiene que los principios fundamentales son: principio de la sospecha, interpretativo y el hermenéutico, debido a que permiten mejorar los enfoques educativos; E4 (20%) identificó “la capacidad para identificar, argumentar, para efectuar deducción, para efectuar diferencias, para decidir, para evaluar, para tomar posturas críticas en cuanto a una idea” como los principios filosóficos, debido a que forman pensadores para el mundo, que poseen la capacidad de responder ante desafíos. Por último, E5 (20%) afirma que responde a un principio liberal, antiautoritario y normativo. Estos principios permiten cuestionar por medio de preguntas “argumentos plausibles que reciban aceptación racional sobre un estado de cosas que puede ser mejor”.

Referente a la pregunta tres: ¿qué estrategias de la filosofía de la educación ha utilizado en clases para potenciar las habilidades inherentes al pensamiento crítico? E1 (20%) sostiene que la crítica a sí mismos y revisión histórica y teórica de la filosofía; E2 (20%) señala al método socrático, estrategias constructivistas, fenomenológicas y hermenéuticas; E3 (20%) la mayéutica, propia del método socrático y a la interpretación; E4 (20%) identifica al aprendizaje colaborativo y la sensibilidad con el mundo como estrategias; según E5 (20%) la principal estrategia que utiliza es el método socrático, con énfasis en formular preguntas.

Acerca de la pregunta cuatro: ¿qué estrategias metodológicas contribuyen para el desarrollo del pensamiento crítico? E1 (20%) sostiene que la lectura en base a autores fáciles de comprender contextualizado a cada grupo de educandos; E2 (20%) ubica al análisis de caso, toma de apuntes, y la exposición como estrategias metodológicas claves; E3 (20%) como metodologías imprescindibles a: construcción colaborativa del conocimiento, pedagogía crítica y la interpretación de fenómenos; E4 (20%) ubica a la filosofía práctica, filosofía para niños y formación educando-docente como estrategias metodológica; E5 (20%) señala el cine, apelación a las artes y reconocimiento de emociones como estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico.

En relación con la pregunta cinco: ¿qué desafíos se presentan al implementar estrategias de desarrollo del pensamiento crítico en el aula? E1, E2 y E4 (60%) entrevistados coinciden con desafíos que parten de la tecnología actual la cual involucra uso de inteligencia artificial, manipulación por medio de redes sociales, filtros burbuja, interpretación del ser humano por medio plataformas, ello repercute en sujetos que no buscan reflexionar, por el contrario, buscan saturar sus sentidos. E3 (20%) señala la tecnología como un desafío y además añade la globalización; E5 (20%) categoriza desafíos de orden burocrático como: tiempo de planificación, tiempo de dedicación docente a seguimiento de educandos, número de estudiantes, reducción de asignaturas que incentiven el pensamiento crítico como la filosofía, y además señala como desafíos la economía social del mundo, mediada por procesos de internacionalización de las relaciones y preponderancia de la eficiencia.

Respecto a la pregunta seis: ¿qué alternativas de solución pueden plantearse desde la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico? E1 (20%) argumenta que es importante el diálogo con los estudiantes; según E2 (20%) la contemplación filosófica y estética, junto con lectura crítica de contextos sociales, económicos y políticos se



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

consolidan como una propuesta; E3 (20%) comenta que el trabajo de los docentes en conjunto con enriquecer las asignaturas como la filosofía que son críticas supone una solución; en concordancia con E4 (20%) todos los sujetos de la educación deben capacitarse y pensar críticamente ante los fenómenos que se presenten; para finalizar E5 (20%) sostiene que se debe repensar la esencia de la educación y su teleología.

6. Discusión

De la información recabada a través de la pregunta uno se infiere que la filosofía de la educación se comprende como la aplicación de la filosofía que, según Ramos (2015) gira en torno a la reflexión del hecho educativo, tanto en su marco teórico como práctico, con el fin de formar sujetos críticos quienes consoliden la sociedad y transformen a la misma. En virtud de que parte de la filosofía y centra su reflexión en el desarrollo del educando, según Eyzaguirre (2018) sostiene que,

se analizan tres dimensiones fundamentales: la verdad y conocimiento en la educación, la ética al analizar principios de justicia y el bien, y por último comprenden la existencia del sujeto en el hecho educativo, lo cual consolida una dimensión ontológica (p. 32).

Adicional a ello, la educación en efecto es normativa al direccionar el proceso en función de alcanzar intencionalmente un objetivo. Maris (2012) sostiene que, “una de las características centrales es la connotación normativa, pues dicho concepto implica el criterio de que ha de lograrse algo valioso” (p. 25). De ello se desprende el análisis de los elementos de la educación los cuales según Morales (2019) son “principios, fines, criterios, premisas, valores, concepto y contextos” (p. 118) para formar determinado sujeto para la sociedad.

La reflexión filosófica al desprenderse del análisis de la educación, desde la relación con un entorno y la transmisión de conocimiento a través del tiempo, es propiamente un ejercicio crítico porque analiza y cuestiona los componentes preestablecidos. En virtud de ello, su importancia en la actualidad radica en repensar el hecho educativo en función de evaluarlo y mejorarlo. Barcena (2013) señala que “se trata de querer saber, no para confirmar lo que ya sabemos, sino para pensar de otro modo” (p. 711). Es decir, al repensar el propio pensamiento se consolida como un ejercicio crítico, y se traduce en el ámbito educativo al problematizar la misma, de ello se corrobora las afirmaciones expuestas por los entrevistados. En efecto, es necesario un análisis de contenido, currículo, fines, contextos, desafíos y en general de todos los componentes de la educación, porque se parte de la premisa de repensar todo el espectro educativo.

En concordancia con la pregunta dos, se destaca la importancia de los mismos entendidos como la base teórica filosófica en la comprensión del hecho educativo. Según Morales et al (2019) se refieren a la base conceptual por la cual se fundamentan los elementos de la educación previamente mencionados. En las entrevistas realizadas destacan los siguientes principios filosóficos identificados según Aparicio (2020): principio antropológico debido que el hecho educativo parte de una reflexión acerca del sujeto que se educa, en un determinado contexto y realidad; pragmatismo, entendida como la reflexión de la comprensión, interpretación y significación en torno a la práctica educativa; un principio positivista, en el contexto de la educación hace referencia.

Según Maris (2012) a “enunciar causas y leyes de la acción educativa, tal como de hecho se desarrolla, y que debe ser revisada y corregida a partir de lo que muestre la investigación



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

empírica” (p. 49), por ende la afirmación de categorizarla como principio es correcto en relación de no perder del enfoque la consistencia biológica de los educandos dentro de la adquisición de conocimiento; un fundamento hermenéutico en función de comprender el hecho educativo desde su contexto para comprender e interpretar el fenómeno. Morales et al. (2019) sugieren, añadir a lo analizado tres principios: principio de autonomía en el cual cada educando debe razonar, pensar y actuar por sí mismo y se incluye la dimensión antiautoritaria por la capacidad de repensar los argumentos preconcebidos desde la autonomía, principio de democracia en virtud de que la educación consolida los ciudadanos y principio de libertad, por el cual se erige el poder de toma de decisiones.

Respecto a la pregunta tres, el método socrático es trascendental al momento del desarrollo del pensamiento crítico, puesto que parte de un autoexamen crítico entendido como un proceso de reflexión hacia lo interno y externo. Para Nussbaum (2010) este autoexamen permite la construcción de argumentos sólidos que no son aceptados solamente por autoridad. El método socrático responde al siguiente proceso: el docente interroga sobre un tema hacia el interlocutor; el mismo emite su respuesta, para después el docente emitir un contraargumento. Según Ruíz (2018), este proceso necesariamente supone un ejercicio reflexivo a profundidad del interlocutor. El método socrático es necesario para el desarrollo del pensamiento crítico en tanto estimula la reflexión por medio de la pregunta. Dos estrategias identificadas adicionalmente son la hermenéutica y la fenomenología. Según Maris (2012), respecto a la primera su relevancia radica en la consolidación de una base de comprensión e interpretación histórica, contextualizando el hecho educativo acorde a las características de cada grupo. En cuanto a la fenomenología, a partir de la realidad educacional, ésta comprende cómo se desarrolla el fenómeno educativo, se debe precisar que ésta posee dos enfoques: una descripción empírica inductiva que parte desde la experiencia externa, y una fenomenología apriorística basada en la experiencia interna y un sentido intencional.

Una última estrategia filosófica identificada es la derivada a partir del constructivismo, la cual consiste en que el educando sea el protagonista del proceso de aprendizaje, y el docente se convierta en facilitador del conocimiento. Para Sáez, esta estrategia permite que cada nuevo conocimiento se adapte y relacione con estructuras mentales preexistentes (Sáez, 2019). Sin embargo, para la operativización de este propósito, en términos de Aguilar-Gordón (2024) se requiere del predominio de,

un aprendizaje activo donde los estudiantes participan activamente en la búsqueda y construcción de conocimiento; promueva la capacidad de adaptarse a diferentes entornos y situaciones de aprendizaje; fomenta la motivación intrínseca de los estudiantes al permitirles elegir y dirigir su propio aprendizaje (p. 38).

Respecto a la cuarta pregunta, los entrevistados identifican al educando como el agente central de las estrategias pedagógicas. En este sentido, se propone una lectura contextualizada que sugiere adaptar las estrategias en función de las necesidades de cada estudiante. Las estrategias mencionadas, como el análisis de casos, la toma de apuntes y la exposición, promueven el aprendizaje y la comprensión, ya que representan un aprendizaje activo en la construcción del conocimiento. Además, se enfatiza la construcción colaborativa del conocimiento, acompañada de la interpretación propia de cada educando, como estrategia principal para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta metodología permite que los estudiantes se apropien del conocimiento en lugar de limitarse a repetir información. Otra estrategia relevante es la filosofía para niños, mediante la cual los



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

estudiantes, desde una edad temprana, se familiarizan con prácticas filosóficas como el diálogo socrático y las historias con contenido filosófico.

Las estrategias previamente mencionadas presentan un elemento en común: la reflexión y el análisis de fenómenos, elementos clave para el desarrollo del pensamiento crítico en tanto ejercitan el intelecto del educando, permitiéndole ser parte activa del proceso de enseñanza.

En relación con la pregunta cinco, se dilucida que el uso de la tecnología es actualmente el desafío más preocupante para el desarrollo del pensamiento crítico. Como manifiesta Ruíz (2019), surge preocupación por el apoderamiento del plano virtual frente al mundo real. En este sentido, la tecnología configura una “drogodependencia emocional” en la cual los sujetos acostumbrados a estímulos satisfactorios inmediatos producidos por los medios digitales, están concentrados en seguir alimentando aquella dependencia, transportando su presencia en una construcción virtual de ser, lo que repercute en todos los desafíos identificados: la manipulación del sujeto debido a la sustitución del conocimiento por la sobresaturación de información, la validación de una sociedad del rendimiento legitimada por la inmediatez del formato propio de las redes sociales, los filtros burbuja los cuales, hacen referencia a que los patrones de medios digitales muestran a los usuarios temas de interés, interpretando las necesidades e intereses del sujeto a expensas del consumismo, y finalmente, el desarrollo de inteligencias artificiales las cuales mal administradas eliminan la necesidad de reflexión porque proporcionan respuestas obedeciendo nuevamente a la inmediatez. Según Paul y Elder (2003) señalan que, el pensamiento crítico permite al sujeto formular presupuestos teóricos con claridad y precisión, analizar información importante mediante ideas abstractas que comprende, desarrollar conclusiones, poseer apertura mental, establecer soluciones desde estándares de excelencia, éste constituye un peligro para un sistema de inmediatez, puesto que dicho sistema busca eliminar la reflexión y análisis, lo cual se ve plasmado en las cambiantes tendencias del plano digital.

Para el análisis de la pregunta seis, es importante precisar los tres componentes de la didáctica de la filosofía, que según Aguilar (2019) son el docente, estudiante y el currículo.

El primero de ellos es el encargado de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje; mientras que el segundo es el sujeto de la educación y se espera lograr modificaciones en él tanto a nivel cognitivo como actitudinal; el tercer componente se refiere a los lineamientos teóricos y metodológicos, los cuales son impartidos en las clases (p. 136).

Las estrategias de solución para los desafíos educativos identificados deben involucrar los tres componentes, siendo el docente y el currículo los principales agentes de solución. Para las estrategias que puede proponer el docente, su formación es clave a la hora de generar propuestas de solución duraderas. Desde esta perspectiva desarrollar sistemas de diálogo, contemplación filosófica, lectura crítica del mundo, correcto uso de la tecnología, pasan a ser parte de las estrategias para que el docente potencie el pensamiento crítico en los educandos. Estas habilidades no podrían ser impartidas sin que el docente tenga una formación adecuada en estrategias metodológicas.

Respecto al currículo, se debe poner en discusión la pertinencia actual de la filosofía. Según Ruíz (2019), la filosofía parte por antonomasia de la curiosidad e incentiva la perplejidad y el asombro, la necesidad de saber, cuestionar y preguntar, permitiendo así el ejercicio del pensamiento crítico. Además, se puede examinarla finalidad de la educación y qué



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

ciudadanos se pretenden formar a través de ésta, para evaluar los contenidos de las asignaturas.

7. Presentación de resultados

El análisis bibliográfico de diversos autores citados hasta el momento, permiten afirmar que existe un aporte desde la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que existen metodologías que nacen desde la filosofía y tienden a dinamizarlo. Esto, sumado al criterio de expertos entrevistados permite establecer dos resultados clave: la filosofía de la educación incide directamente en el desarrollo del pensamiento crítico, y se evidencia que este tiene un rol fundamental en la educación actual.

Los autores referenciados son Sócrates, Rabindranath Tagore, Paulo Freire, John Dewey, Matthew Lipman, Martha Nussbaum y José Carlos Ruiz. Cada uno de ellos propone metodologías basadas en distintos enfoques: la mayéutica, la educación contextualizada y fundamentada en el arte, la pedagogía de la liberación, el pragmatismo, la filosofía para niños, el enfoque de las capacidades desde las humanidades y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sócrates, filósofo griego quien vivió en Atenas en el siglo V a.C. consolidó la discusión socrática como catalizador del pensamiento crítico. Por medio de dicho método, la argumentación se consolida como agente de desarrollo del pensamiento crítico, puesto que los educandos cumplen un rol principal en el proceso. La argumentación socrática, según Nussbaum (2010), permite cuestionar y analizar discursos, desarrollar un autoexamen, además favorece procesos de innovación y convivencia pacífica, pero sobre todo aporta para el desarrollo del pensamiento crítico. Dicho método responde a tres momentos: el primero se refiere al conflicto, en el cual existe una situación problematizadora que invita a los interlocutores a establecer una posición teórica y reflexiva ante la situación. Posterior a ello surge una reconstrucción desde el colectivo, cuando todos los sujetos emiten sus opiniones se logra ejercicios de repensar las teorías comentadas previamente. Y el paso más importante, según Eyzaguirre (2018) es examinar los argumentos propios de cada individuo, de esta manera se ejercita el pensamiento crítico por medio de análisis y reflexión. Así mismo, Betancourth et al. (2012) señalan que,

el método socrático permitió potenciar la interpretación, entendiéndose ésta como un entendimiento profundo acerca del conocimiento, además de clarificar de significados. Adicionalmente logró mejorar los procesos de argumentación de los educandos, lo que permitió que ellos mejoren significativamente sus procesos de inferencia (p. 38).

En esta misma línea de investigación, Dewey (1920) destaca la importancia del pensamiento crítico para que los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias y busquen soluciones a los problemas sociales. Según este autor, el pensamiento crítico o pensamiento reflexivo es una ordenación de términos, los cuales responden entre sí y tienen como objetivo una conclusión. De esta forma, se refuerza la estrecha relación entre la filosofía de la educación y el pensamiento crítico, al analizar y reflexionar sobre los procesos educativos y establecer fundamentos tanto teóricos como prácticos para su desarrollo pragmático.

En la metodología de Dewey, según Wayne y Gautreaux (2018) se parte desde la concepción del educando como futuro ciudadano, quien va a participar en la vida democrática desde la comunidad. Dewey fundamenta que el pensamiento crítico se basa en entender la realidad desde interconexiones, procesos de análisis de hechos que no son evidentes a simple vista,



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

lo cual es un pensamiento dialéctico en tanto es una consolidación completa de los fenómenos de estudio. En síntesis, el método de Dewey se basa desde el todo, descomponiéndolo en partes.

Rabindranath Tagore propuso una reforma educativa para la India que surgió de su crítica al colonialismo británico de la época, el cual limitaba la educación a una formación basada en el imperialismo inglés, ofreciendo a los individuos una enseñanza empobrecedora. El paradigma educativo de Tagore se fundamenta en un enfoque humanista que busca promover el bienestar y la autosuficiencia, especialmente en aquellos provenientes de grupos más vulnerables, destacando además un enfoque orientado a las capacidades.

Para Tagore, el objetivo de la educación era desarrollar el intelecto mediante prácticas que fomentaran la conexión y la armonía, contribuyendo así al desarrollo del pensamiento crítico. Este ideal se materializó en su escuela, Shantiniketan, fundada en 1901. Según Meléndez (2019), las prácticas educativas de Tagore se centraban en priorizar la libertad de elección y acción de los estudiantes. Además, promovía un aprendizaje activo a través de actividades al aire libre y con recursos como el arte, la naturaleza y los deportes. En estas actividades, los estudiantes participan como protagonistas, estructurando su propio aprendizaje mediante la experiencia, la autonomía y el intercambio de ideas con sus compañeros. Los educandos son alentados a imaginar una escuela y una sociedad ideal, partiendo del análisis de su realidad y la de sus compañeros; esta reflexión los invita a cuestionar ideas preestablecidas y a demostrar la validez de sus propias ideas.

Paulo Freire (1970) por medio de la filosofía de la liberación cimentó un sistema beneficioso para el desarrollo del pensamiento crítico, a través de críticas hacia el sistema de educación tradicional, mismo que para su visión, despoja de la humanidad a los educandos puesto que perpetúa un orden social a favor de clases dominantes. Señala que existe una estrecha relación entre la educación y la liberación de los oprimidos históricamente. De esta manera la educación debe ser un proceso de diálogo histórico y reflexión crítica que permita a los educandos cuestionar su entorno desde una perspectiva contextualizada. Freire (1970) aboga por una educación emancipadora que capacite a los estudiantes para comprender y transformar los procesos culturales, históricos, políticos y económicos; defiende la participación activa de los estudiantes como elemento esencial en la educación, ya que no basta con analizar el sistema educativo, sino que es necesario transformarlo. Esto establece una clara relación entre la filosofía de la educación y la capacidad de analizar y cambiar la sociedad a través del empoderamiento basado en el conocimiento. Dicha transformación nace desde un pensamiento crítico y reflexivo; los educandos para vencer su estado de opresión deben ser conscientes del mismo.

Para Lipman (1997) el sistema educativo tradicional responde a una grave problemática: no forma para pensar, sino para repetir. En este sentido, los educandos inmersos en el sistema escolar en lugar de desarrollar habilidades del pensamiento crítico, tienden a perder la reflexividad, invención y creatividad. Lipman (1992) considera que para desarrollar el pensamiento crítico es necesario implementar la enseñanza de la filosofía desde una edad temprana, para la construcción de sociedades democráticas y formación de individuos autónomos e informados. Es así que según De Puig (2018) se propone un programa de filosofía para niños, en el cual los educandos deben aprender a pensar por sí mismos, potenciando 4 habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar. Según este autor, el rol del pensamiento crítico es el análisis de la información preconcebida como cierta, para lograr un análisis reflexivo, lógico y racional.



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

Nussbaum (2010) resalta la humanización de la educación, por ello propone un enfoque de las capacidades desde el humanismo. La autora critica a la educación basada en estándares internacionales, que busca homogeneizar a los educandos, centrando sus esfuerzos en convertirla en proceso mercantil. Esto según la autora produciría sujetos valorados como meramente masa productiva. Dicho fin se conseguiría con un sistema que prepondera y limita el currículo al estudio de asignaturas relacionadas con ciencias exactas, desplazando del escenario a las humanidades. Para vencer este estado, la filósofa propone revalorizar a las humanidades como catalizadoras del pensamiento crítico y pilares de la construcción de la democracia. Nussbaum (2010) en cuanto al pensamiento crítico sostiene: “permite indagar, evaluar pruebas, escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y analizar argumentos que se exponen en otros textos” (p. 84). Nussbaum parte desde un método socrático en el cual el docente debe propiciar una participación activa de los educandos, y cultivar la curiosidad.

Ruiz (2019) detalla cómo desarrollar el pensamiento crítico en los educandos desde la filosofía. Su metodología para el desarrollo del pensamiento crítico nace desde actitudes naturales en los individuos. Él sostiene que los niños son filósofos por excelencia debido a su capacidad de asombro. Propone ejercitar el pensamiento crítico desde las circunstancias propias de los niños, analizando y generando debates en problemas de la vida cotidiana, propiciando que los educandos organicen sus ideas, dicho ejercicio debe ser incorporado desde casa. Además, propone cultivar el asombro, la curiosidad y el cuestionamiento, elementos que potencian el desarrollo del pensamiento crítico.

En los casos previamente citados existen esfuerzos para implementar metodologías que desarrollen el pensamiento crítico, poniendo en escena principal a los educandos. A través de los autores estudiados se evidencia que la filosofía de la educación aporta al desarrollo del pensamiento crítico, en tanto cuestiona en un primer momento los sistemas educativos existentes, los evalúa, y propone desde una dimensión contextualizada metodologías que desarrollen pensamiento crítico. Adicionalmente, uno de los principales retos y desafíos para la filosofía de la educación y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento crítico es que como sostiene Aguilar (2020) “... repiense la dinámica de la sociedad actual en su complejidad y al sujeto que interviene en ella, que propicie el uso racional de las herramientas tecnológicas para beneficio del individuo y del mundo” (p. 109). Por otra parte, debido a que las operaciones mentales son parte del pensamiento crítico es necesario hacer un análisis de éstas ya que se enlazan con los procesos de asimilación y gestión de información de los sujetos.

En la educación de la actualidad se vuelve indispensable el fortalecimiento del pensamiento crítico para superar las diversas problemáticas originadas por diversos factores propios de la sociedad de la inmediate, en la que la educación debe proveer las herramientas necesarias para la adaptación a los procesos sociales, vitales e intelectuales de la realidad, los cuales se consiguen a través de un proceso reflexivo que demanda profundidad.

La crítica nietzscheana, según Arteaga (2020) denuncia a un sistema occidental educativo, en el cual únicamente se busca formar sujetos dóciles y aptos para un sistema mercantilista. Dicho sistema está centrado principalmente en el desarrollo económico y tiende a descuidar el crecimiento humano de los individuos. En el mismo sentido Nussbaum (1998) sostiene que existe una crisis a nivel mundial en materia educativa, puesto que ésta obedece a intereses de capital, en los cuales se prepondera la rentabilidad. El resultado de esta óptica es una grave crisis en el pensamiento crítico, que supone una gran problemática para el fin último de la educación, que es preparar sujetos para la vida. Como una posible solución a la



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

problemática identificada por Nussbaum se podría retomar el pensamiento propuesto por Freire (1970), el cual se basa en una educación emancipadora que asegura la prolongación del sujeto y por tanto se cuestionen las estructuras dominantes.

De acuerdo con Ruíz (2018) actualmente la sociedad es digital e hipertemporal, en la cual la información es inmediata y escasa de rigurosidad y análisis. Estas características hacen que los educandos acepten ideas preconcebidas sin analizarlas, lo que representa un grave obstáculo en su proceso educativo. Esto se ve evidenciado en los formatos de redes sociales, comprimidos en cápsulas de 3 segundos, los cuales propician que el cerebro de los estudiantes no logre retener la información de manera prolongada. Como consecuencia de este paradigma actual de la información se consolidan dos problemáticas: el conocimiento está en crisis y es impuesto por hegemonías, lo cual desencadena en una forma de educación que continúa legitimando procesos de reproducción de conocimiento y no analizando la información.

El pensamiento crítico se relaciona con capacidades intelectuales que permiten fortalecer el proceso educativo para lograr un aprendizaje significativo, y propicia el análisis integral de la realidad, ya que nace desde la curiosidad, permitiendo generar preguntas de reflexión acerca de los temas que se planteen. La curiosidad está estrictamente relacionada con la generación de preguntas, aspecto que enriquece el proceso educativo, ya que por medio de las interrogantes que se planteen, se generan diálogos y debates, que permiten crecer en conocimiento y en entendimiento de un todo.

Adicionalmente, Bauman (2007) analiza varios problemas en la actualidad, teniendo todas ellas algo en común: la hipertemporalidad. Los individuos no desean algo duradero, sino algo inmediato y descartable. Esto no es exclusivo de la educación, sino en la totalidad de la realidad. Como consecuencia de esto surge un síndrome de la impaciencia, el cual no permite que se desarrollen los procesos de pensamiento crítico y la memoria. Otro de los retos para la educación actual es el ligado al del conocimiento, mismo que lo comprende como una mera mercancía, y tiene como resultado educandos manipulables. En este escenario cambiante y cada vez más complejo, el pensamiento crítico es necesario para dilucidar la información y desarrollar habilidades cognitivas las cuales permitan enfrentar los cambios acelerados actuales.

Paul y Elder (2003) señalan la importancia del pensamiento crítico en la actualidad bajo 4 factores principales: un mundo que presenta cambios vertiginosos, acelerados y complejos, una realidad mediada por el miedo y dividido en facciones que acrecientan la violencia, información manipulada hacia grupos de poder, y por último un exceso de información sin una previa evaluación. En este sentido, el pensamiento crítico permite discriminar la información y someterla a un análisis, lo cual necesariamente conlleva a vencer estados de desinformación, y tomar control sobre nuestros pensamientos que a la vez configuran nuestra toma de decisiones.

Ruiz (2018) defiende la idea de que el pensamiento crítico permite analizar el conocimiento desde una perspectiva integral, relacionando las ideas con estructuras propias de pensamiento, que a la vez se configuran en su contexto, entendiendo no sólo las condiciones individuales, sino también las sociales. Para validar el conocimiento se puede verificar si éste cumple con las siguientes características, propuestas por Bunge (1960): ser fáctico, no limitarse a los hechos, sino plantear nuevas discusiones, ser analítico y responder a planteamientos complejos, ser comunicable, verificable, explicativo, abierto y útil, y responder a problemáticas para beneficio de la sociedad.



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

El pensamiento crítico es un medio proporcionado por la filosofía de la educación para obtener conocimiento que cumple con los lineamientos propios del método científico. Es por tanto fundamental para el proceso educativo, que "... los estudiantes sean capaces de identificar problemas, plantear soluciones creativas y aplicar estrategias para resolverlos" (Aguilar-Gordón, 2024, p. 33), en este sentido, resulta imprescindible que el docente proponga alternativas para que el estudiante desarrolle su capacidad crítica-reflexiva.

Autores como Bertrand Russell (1950) enfatizan en la importancia del pensamiento crítico para evitar la influencia de emociones o propaganda y razonar sobre fenómenos de manera objetiva. Esta habilidad implica adoptar una posición de duda y escepticismo antes de aceptar verdades sin cuestionarlas y comprenderlas mediante un pensamiento reflexivo.

Los estándares internacionales cada vez ponen menos interés en las humanidades, reflejando un sistema que busca formar individuos principalmente productivos en términos económicos. Esto se evidencia a través del desequilibrio de cargas horarias entre asignaturas meramente técnicas y asignaturas de humanidades. Sin embargo, es fundamental reflexionar el rol que cumplen las humanidades en la formación de sujetos emancipados y la promoción de la democracia, lo cual se realizaría de manera satisfactoria siempre y cuando las asignaturas de humanidades posean una relevancia más significativa en la educación, gracias a su capacidad de transformar la realidad a través del conocimiento, el cuestionamiento y el debate filosófico.

Las humanidades desempeñan un papel esencial en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, como señala Nussbaum (1998) que "el estudio de la filosofía nos enseña a cuestionar nuestras propias creencias y a analizar los argumentos de los demás de manera crítica y rigurosa" (p. 38). Además, que el cuestionamiento, análisis, crítica, evaluación, inferencias, son características del pensamiento crítico presentes también en las asignaturas de humanidades, son pertinentes para formar sujetos críticos y reflexivos, quienes no son propensos a la manipulación por medio de la información de masas.

El pensamiento crítico, según Fisher (2011) es una habilidad que puede enseñarse y aprenderse, y es esencial en la educación, el trabajo y la vida cotidiana. Por lo tanto, es fundamental que los sistemas educativos incluyan la enseñanza del pensamiento crítico como parte integral de la educación. Para alcanzar este propósito, Aguilar (2020) establece como aspectos necesarios los siguientes: "...fomentar en el educando la libertad, la creatividad, la autodisciplina, la práctica de valores, un orden moral;" (pp. 104-105). En síntesis, el pensamiento crítico se consolida como una respuesta a la deshumanización de los sujetos, debido a que permite contextualizar el aprendizaje, y reconocer al otro como un fin en sí mismo. Se consolida como una ruptura entre lo mediático, a lo presencial.

7. Conclusiones

La filosofía de la educación es pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que se consolida como una base reflexiva del hecho educativo, desempeñando un papel fundamental en la comprensión de éste y fomentando el pensamiento crítico, para así lograr la educación integral de los educandos.

En la actualidad se evidencia una crisis en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos participativos y reflexivos debido a la imposición de modelos tradicionales de educación, el predominio de un enfoque marcadamente mercantilista y la inmediatez de la formación. En este escenario, es el pensamiento crítico el que permite el



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

análisis, la evaluación y la inferencia de la información, así como la reflexión sobre las circunstancias y el contexto.

La filosofía de la educación contribuye para el pensamiento crítico con una serie de categorías que permiten: fundamentar un marco conceptual riguroso para implementar estrategias metodológicas, reflexionar críticamente acerca del hecho educativo, proponer metodologías que incentiven el pensamiento reflexivo y promuevan la emancipación de los educandos por medio del acceso a la información, construcción y consolidación del conocimiento. Ante una educación de la producción económica, el pensamiento crítico permite reflexionar acerca de todo el conocimiento que se erige en torno a una economía de mercado, volviendo analítica y críticamente a las raíces de las humanidades. Para profundizar y contextualizar las estrategias que aportan al pensamiento crítico, es necesario aplicar instrumentos que permitan medir el grado de incidencia de la ejecución de las estrategias identificadas a mediano y largo plazo en los educandos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Gordón, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 129-150.
- Aguilar-Gordón, F. (2020). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Revista Conrado*, Vol. 16, N.74, pp. 99-111, <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1339>
- Aguilar-Gordón, F. (2024). El conocimiento de estrategias de aprendizaje como alternativa para el fortalecimiento de competencias heurísticas en estudiantes universitarios en modalidad virtual. *Revista Cátedra*, 7(2), pp. 19-40. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/6182/8683>
- Aparicio, O. (2020). Referentes filosóficos del proceso educativo. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 157-168.
- Arteaga, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Hallazgos*, 185-208.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1998). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilla.
- Baque, G., y Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86.
- Barcena, F. (2013). Filosofía de la Educación: un aprendizaje. *Educação & Realidade*, 703-730.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. España: Gedisa.
- Betancourth, S., Insuasti, K., y Portilla, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 147-167.
- Bunge, M. (1960). *La ciencia. Su método y su filosofía*. SIGLO XX.
- De Puig, I. (2018). Filosofía para Niños. *Voces de la Educación*, 1-9.
- Dewey, J. (1920). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, 1-14.
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia*, 1-8.
- Fisher, A. (2011). *Pensamiento crítico: Cómo desarrollar habilidades analíticas y reflexivas*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.



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

- Garcés, L., Montaluisa, A., & Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 232-248.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maris, S. (2012). *La filosofía de la educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Meléndez, R. (2019). El pensamiento educativo de Rabindranath Tagore. *Dissertare: Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 16-27.
- Morales, G., Reza, L., Suárez, S., Galindo Mosquera, y Rizo, P. (2019). ¿Qué significa "fundamentos filosóficos" en un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia Unemi*, 116-127.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (1998). *En defensa de las humanidades*. Londres: Paidós.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Platón. (370 a.C). *La República*.
- Ramos, G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. En E. Irazema, *Voces de la Filosofía de la Educación* (págs. 291-305). México: CLACSO.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o de la Educación*.
- Ruíz, J. (2019). *El arte de pensar para niños la Generación que va a cambiar el mundo*. España: Ediciones Toromítico.
- Ruíz, J. C. (2018). *El arte de pensar*. Madrid: Editorial Berenice.
- Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *TCyE*, 111-127.
- UNESCO. (2021). *Remagining our future together: A new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wayne, R., y Gautreaux, M. (2018). Pensando de Manera Crítica sobre el Pensamiento Crítico. *Aula Abierta*, 383-386.

Autores

DIANA HERRES-VARGAS obtuvo su título de Magíster en Educación mención desarrollo del pensamiento en la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) en 2023. Obtuvo el título de Magister en Gestión de Proyectos por la Universidad de los Hemisferios (Ecuador) 2023. Estancia Erasmus en la Technical University of Liberec (República Checa) en 2018. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación con itinerario en Filosofía por la Universidad Politécnica Salesiana en 2021.

Actualmente participa como colaboradora en el grupo de investigación CINAJ de la Universidad Politécnica Salesiana. Sus principales temas de investigación incluyen filosofía de la educación y militancias políticas juveniles, a través de métodos descriptivos como la hermenéutica y fenomenología.

FLORALBA AGUILAR-GORDÓN Posdoctora en Investigación Cualitativa. Posdoctora en Ciencias en la Universidad UNICEPES de México. Doctoranda en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México. Doctora en Filosofía. Doctora en Investigación y Docencia. Maestrías en Educación, mención Educación Superior; en Tecnología aplicada la educación; en Educación a Distancia; en Enseñanza de la Filosofía. Experto en Analítica del conocimiento. Especialista en Planificación Curricular y



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

Organización de Sistemas de Educación a Distancia. Diplomados Superiores: Currículo y Didáctica; Transformación Educativa; e-learning; Investigación Educativa; Fundamentos de la Educación a Distancia e Investigación; Aprendizaje cooperativo; Gerencia, Tecnología y Liderazgo. Diversas certificaciones internacionales como tutora internacional acreditada. Licenciaturas: una en Filosofía y otra en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Adicionalmente, obtuvo el título de Abogada.

Actualmente es profesora titular de la Universidad Politécnica Salesiana; Editora jefa de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación editada por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y coordinadora del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Miembro del Consejo Científico y revisora internacional de importantes revistas de Ecuador, España, Colombia, Uruguay, Chile, México y Costa Rica. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=V7BtaNMAAAA>

Declaración de Autoría-CRediT

DIANA CHERRES-VARGAS: Recopilación de información, conceptualización, análisis de información, metodología, redacción del borrador original.

FLORALBA AGUILAR-GORDÓN: Definición del tema central y la estructura de la investigación, supervisión del proceso de la investigación, revisión formal y conceptual de la redacción del borrador original, reescritura, profundización en la investigación, edición y ajustes finales.



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



REVISTA

CÁTEDRA

El concepto de la persona en la cultura Bantú-Fang

The Concept of the Person in the Bantu-Fang Culture

Florentino Ncogo-Ndong

Universidad Abat-Oliva, Barcelona, España

Facultad de Humanidades, Programa de Doctorado en Humanidades para el Mundo Contemporáneo-CEINDO-CEU

fncogon@uao.es

<https://orcid.org/0009-0002-9398-1014>

(Recibido: 27/07/2023; Aceptado: 18/10/2023; Versión final recibida: 15/12/2024)

Cita del artículo: Ncogo-Ndong, F. (2025). El concepto de persona en la cultura Bantú-Fang. *Revista Cátedra*, 8(1), 122-139.

Resumen

Entrar en la globalización sin identidad, o dejando de lado la propia, está pasando factura a Guinea Ecuatorial. La mayoría de sus jóvenes desconocen su identidad cultural. Por ello, reflexionar sobre el concepto de persona resulta crucial para ayudarles a redescubrir su identidad. Este trabajo tiene como objetivo definir el concepto de persona en la cultura bantú-fang y analizar la influencia que este concepto pudo haber sufrido durante la colonización. El método empleado en esta investigación ha sido analítico-descriptivo. A través de un análisis de la lengua fang, se exploró el concepto de persona. Los resultados indican que el concepto de persona fang no ha sufrido aculturación. Esto se debe a que la acción colonizadora se focalizó en la destrucción del patrimonio cultural tangible, dejando relativamente intactos los aspectos intelectuales y conceptuales. Además, el análisis del término mot (hombre) reveló una doble acepción: ontológica y moral. En el aspecto ontológico, la persona se denomina muan mot (aquel que pertenece a la raza humana). En la dimensión moral, el término mot refleja la aceptación sociocultural de la persona dentro de la comunidad. En conclusión, ser persona, según la perspectiva fang, implica tanto pertenecer a la raza humana como actuar conforme a los valores y normas que se esperan del ser humano. Esta visión integral resalta la importancia de mantener viva la identidad cultural en un mundo globalizado.



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

Palabras clave

Bantú-fang, Comunidades africanas, Cultura, Dignidad, Persona.

Abstract

Entering globalization without an identity, or leaving its own identity aside, is taking its toll on Equatorial Guinea. Most of its young people are unaware of their cultural identity. Therefore, reflecting on the concept of personhood is crucial to help them rediscover their identity. This paper aims to define the concept of personhood in the Bantu-Fang culture and to analyze the influence that this concept may have suffered during colonization. The method used in this research has been analytical-descriptive. Through an analysis of the Fang language, the concept of person was explored. The results indicate that the concept of Fang persona has not undergone acculturation. This is because the colonizing action focused on the destruction of the tangible cultural heritage, leaving the intellectual and conceptual aspects relatively intact. In addition, the analysis of the term *mot* (man) revealed a double meaning: ontological and moral. In the ontological aspect, the person is called *muan mot* (one who belongs to the human race). In the moral dimension, the term *mot* reflects the socio-cultural acceptance of the person within the community. In conclusion, being a person, according to the Fang perspective, implies both belonging to the human race and acting in accordance with the values and norms expected of human beings. This holistic view highlights the importance of keeping cultural identity alive in a globalized world.

Keywords

Bantu-fang, African Communities, Culture, Dignity, Personhood.

1. Introducción

Una atenta observación del joven bantú actual permite constatar que éste vive el complejo de la identidad. Las manifestaciones de ese fenómeno son múltiples: maquillar la piel, gastar enormes cantidades de dinero en la compra de cabellos lisos occidentales, puesta de pendientes de los chicos, etc. todo esto desemboca en el rechazo de sí mismo. Pero no se da cuenta, el joven guineoecuadoriano, que nunca se podrá ser el otro. Eboussi Boulaga, ha denunciado este fenómeno en su obra *le bantou problématique* (el bantú problemático). “El filósofo camerunés cree que África ha emprendido, con el rechazo de sí misma, una marcha asíntota que le hará permanecer en el subdesarrollo” (Eboussi, 1968).

En efecto, el fenómeno que se verifica ahora en la juventud africana y bantú sería el resultado del aprendizaje y enseñanza colonial. El colono ha inculcado en la cabeza de los autóctonos que todo lo del hombre negro era sinónimo de feo, diablo y pecado. Se puede entonces deducir que lo que se constata es fruto de un aprendizaje colectivo. Se piensa que investigar sobre la persona desde la tradición bantú-fang puede frenar el rechazo de su identidad que vive el joven de aquí.

En el presente trabajo se estudió el concepto *mot* (persona) desde esta doble dimensión: cultural fang y colonial. Se quiere ofrecer, con este estudio, una visión de la palabra “persona” que le permita al joven bantú-fang identificarse culturalmente en medio de los demás. Las preguntas que impulsan la investigación pueden formularse en los siguientes términos: ¿qué es *mot* (persona) en la cultura bantú-fang? ¿Qué influencia ha sufrido el término *mot* durante el periodo colonial? Dicho de otra manera: ¿la palabra *mot* ha sufrido efectos de aculturación por la colonización?



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

Desde esta perspectiva, se entiende que los objetivos que se quiere alcanzar en la investigación son: definir el concepto persona desde la perspectiva bantú-fang; encontrar elementos culturales que fundamenten la misma definición; estudiar la influencia que la palabra “mot” haya sufrido en la colonización; y compararla con las definiciones clásicas de la persona. Esta batería de objetivos permitirá que se tenga una noción clara de *mot* que le ayudará al joven bantú a definirse como tal.

En el cuadro teórico, se puede evocar dos tipos de teorías sobre la persona, la individualista de Tylor y la colectiva de Mbiti o Tempels. La teoría de Tylor puede percibirse de occidental porque define la persona como un ser centrado en sí mismo, en su tiempo y dignidad. La concepción colectiva africana de la persona, sin embargo, dice que el “ser es fuerza” (Tempels, 1949). La palabra “fuerza” en la filosofía africana denota no solo la unidad del ente, sino también su lazo esencial con los demás entes. Todos los seres se dan la fuerza para existir. Se es persona porque se recibe fuerza de otras personas y viceversa.

Mbiti, después de Tempels, reúne en la definición de la persona, “la singularidad occidental y la pluralidad africana” (Mbiti 1991). Y es que concebir a la persona como un ser individual sin lazo con la colectividad o al revés, solo puede ser ideológico. La persona por su corporeidad es un ser individual que se define a través de las relaciones que va tejiendo en el escenario social. La postura es que, a pesar de toda vejación sufrida a lo largo de la historia, el africano bantú ha mantenido su concepción de persona que engloba la visión colectivista e individual del ser humano.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación siguió el proceso analítico-descriptivo porque se estudió el concepto persona en la lengua bantú-fang a partir de textos que lo usan. Se utilizó de esta manera la técnica del análisis de contenido. Esto quiere decir que se usó como fuente de datos los libros y manuales de los autores enunciados en los párrafos anteriores. Además, se servirá también de entrevistas realizadas sobre la concepción de la persona en adultos mayores. Además de la introducción y la conclusión, el artículo consta de cinco (5) partes: 1) Consideraciones generales sobre la persona, se abordan las diferentes reflexiones sobre el concepto de persona desde tradiciones filosóficas, sociológicas y culturales. 2) Sobre las comunidades africanas, se hace hincapié en las diferentes manifestaciones culturales de las comunidades africanas, en este sentido, se las pueden considerar como culturalmente auténticas. 3) La persona según la concepción occidental. Se trata de analizar la concepción de la persona de Boecio y Tylor entre las múltiples que ha producido Occidente. 4) El concepto de la persona de la cultura bantú-fang. Se analiza aquí los términos y expresiones que contienen *mot* para deducir el sentido que tiene con la persona. Y en el último punto, 5) Un acercamiento al concepto de persona en las comunidades africanas: caso de los bantúes-fang, se quiere con este apartado se quiere encontrar una proximidad del concepto persona para saber, cuál es la concepción que tienen los bantúes.

2. Consideraciones generales sobre la persona

Antes de evocar la definición filosófica clásica de la persona y la tradicional que se extraerá de la cultura tradicional bantú-fang, es oportuno desbrozar el terreno exponiendo el concepto de persona como un ser con múltiples factores. Geertz (1973) no hace distinción entre los términos hombre y persona cuando afirma que:

Los intentos para situar al hombre atendiendo a sus costumbres asumieron varias direcciones y adoptaron diversas tácticas; pero todos ellos, o virtualmente todos, se ajustaron a una sola estrategia intelectual



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

general, lo que llamaré la concepción "estratigráfica" de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la vida humana (p. 45).

Para hablar de hombre, se tiene en cuenta todas sus dimensiones, es decir, biológica, psicológica, social y cultural. En vista de que el hombre no se desenvuelve al margen de una sociedad, no es comparable a otra especie. En el contexto africano, el hombre se le mide a través de todas sus dimensiones. Para que se le considere persona, se entiende que tienen que reunirse de las condiciones a las que el autor Geertz ha hecho alusión en su fragmento de texto. Se entiende que la consideración de la persona no se reduce en un solo aspecto. Para Geertz (1973), la persona está hecha de varias capas, y cada capa tiene su función determinada. De ahí que:

Cuando analiza uno al hombre quita capa tras capa y cada capa como tal es completa e irreductible en sí misma; al quitarla revela otra capa de diferente clase que está por debajo. Si se quitan las abigarradas formas de la cultura encuentra uno las regularidades funcionales y estructurales de la organización social. Si se quitan éstas, halla uno los factores psicológicos subyacentes —"las necesidades básicas" o lo que fuere— que les prestan su apoyo y las hacen posibles. Si se quitan los factores psicológicos encuentra uno los fundamentos biológicos —anatómicos, fisiológicos, neurológicos— de todo el edificio de la vida humana (p. 45).

La persona es un ser muy complejo; es tan dinámico como cambiante. Pero el juicio que se emite es objetivo. Lo que se expresa con esa idea es que el hombre no es estático en sus conductas. Aunque la educación sobre todo en valores humanos, que ha recibido durante su crecimiento cuenta, no se puede descartar situaciones que le induce a actuar contrariamente como la ignorancia. Las consideraciones filosóficas sobre la persona presentan a la persona subrayan con insistencia que es un ser que se recrea constantemente, es decir, no está hecho una vez por todas, porque es pura movilidad lo que Ortega y Gasset llama "pura existencia desnuda, puro proyecto, mero afán de ser" (Ortega y Gasset, 1964, pp. 34-35).

Ante lo dicho en esa cita, se presentan tres esencias que caracterizan al hombre o a la persona en todas sus dimensiones.

1. La esencia o la naturaleza es algo común a muchos; pero el hombre, cada hombre, es una personalidad irrepetible.
2. La esencia o la naturaleza es algo fijo; pero el hombre es esencialmente mudable.
3. La esencia o la naturaleza es algo determinado, delimitado; pero el hombre es libre, está constitutivamente abierto, suelto (García-López, 1976, p. 169).

En la tradición filosófica hay pensamientos que estiman que no se puede descartar la parte corpórea de la persona porque es una condición *sine qua non* de su esencia. La persona es un sujeto racional libre, capaz de darse cuenta de la identidad de su ser. Pues,

la sustancia humana es además esencialmente corpórea, es decir, consta de elementos materiales debidamente organizados, y por consiguiente posee las propiedades generales de todos los cuerpos, es decir, es extensa, ocupa un lugar en el espacio, es cambiante con todo tipo de



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

cambio (de lugar, cualitativo, cuantitativo e incluso sustancial) y posee cualidades sensibles. Es falsa cualquier concepción del hombre que excluya a la corporeidad de la esencia del mismo, como la concepción platónica o la cartesiana, o la de aquellos otros que entienden al hombre como pura historia o mera libertad. El cuerpo no es algo que el hombre solamente tenga o a lo que esté accidentalmente unido; el cuerpo es algo que el hombre es: una parte constitutiva de su esencia (García-López, 1976, p. 17).

Ampliando con nuestra argumentación desde perspectivas sociológicas y culturales del concepto de persona se vincula mucho a la cuestión de dignidad y de valores. Por dignidad entiende que “la persona se presenta como característica innata y esencial del ser humano que lo hace merecedor de un tratamiento cónsono con su substrato” (Domínguez Guillén, 2019, p. 81). La persona humana es el gran protagonista de todas las expresiones de vida social, por ende, tiene una dignidad. Y, esa dignidad le hace superior a todos los demás seres vivos existentes. A través de los valores, se hace alusión obviamente a las acciones como correctas que llevan a la persona a crecer en su dignidad. Estos valores están relacionados con las virtudes.

Grosso modo, los conceptos persona y hombre en el contexto bantú-fang aluden más bien a rangos de valor. La realización del mundo de los valores significa que el individuo se eleva a la categoría de persona, pero sin renunciar a su esencia intrínseca.

3. Sobre las comunidades africanas

Para comprender la complejidad de la estructura social de los africanos, hay que tener en cuenta la importancia que ellos dan a la sociedad, en relación con la vida del individuo y de éste con la comunidad, y diferentes grupos o unidades sociales que la componen. “Ellas, se nos presenta una amplia visión de formas de relación interpersonal, que, si bien no son suficientes para configurar el ser de lo comunitario, le suministran la base vivencial necesaria” (von Hildebrand, 1998).

Hablar sobre África resulta muy complejo, por su diversidad. Se trata de un continente “geográficamente enorme, con una gran diversidad en culturas, situaciones políticas, herencias históricas (post)coloniales, poblaciones, o ecosistemas” (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2018, p. 5). Durante mucho tiempo, se ha ocultado la historia de África. Las sociedades africanas se consideraban como aquellas que no tienen historia, a pesar de las diferentes investigaciones, muchos antropólogos sostenían que las comunidades africanas no podían ser objeto de estudio científico, fundamentalmente por la carencia de fuentes y documentos escritos.

En África, las comunidades tradicionales africanas constan de varias etnias y pueblos, “cada uno con su religión, su culto y su estilo artístico, cuyas prácticas animistas tienen en común que todas muestran una profunda espiritualidad” (Galán Moreno, 2015, p. 9). Entonces, las comunidades africanas constituyen un “pluralidad de pueblos, y [...] grupos, con configuraciones sociales, culturales y políticas concretas que presentan rasgos culturales, instituciones sociales, concepciones del mundo, formas lingüísticas y organizaciones políticas específicas” (Vargas-Hernández, 2008, p. 9).

Las comunidades africanas se marcan identidades, y, “las identidades de estos pueblos se organizan y se centran con mucha mayor fuerza en una identidad colectiva, más que en una identidad individual; es por lo que, se les reconocen derechos colectivos junto a derechos individuales” (Vargas-Hernández, 2008, p. 9). Hay que señalar además que África presenta



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

un doble perfil cultural; por una parte, la cultura magrebí, tiene que ver las culturas árabes, localizadas en África Septentrional.

Los africanos son notoriamente animistas, es decir, creen en la fuerza de la naturaleza, y sus creencias religiosas, “un estudio de los pueblos que mantienen esas creencias, con todas las complejidades de la vida tradicional y moderna... hay aproximadamente tres mil pueblos (tribus) africanos, y cada uno tiene su propio sistema” (Mbiti, 1991, p. 1). La diversidad cultural conlleva a diferentes problemas. De acuerdo con Mbiti (1991), estima que “ignorar estas creencias, actitudes y prácticas tradicionales sólo puede conducir a una falta de entendimiento de los problemas y conductas de los africanos” (p. 1). Sobre la base de lo dicho previamente, decir que las personas están culturalmente enraizadas en sus lenguas, costumbres y tradiciones, públicamente asentadas, es la consecuencia de la diversidad cultural de los pueblos o comunidades africanas. Los símbolos culturales, incorporados a la vida personal desde el inicio se ejercen en la vida comunitaria.

Hay que añadir que la comunidad primera y más importante para los africanos es la familia. En palabras de Ferrer (2000) afirma que:

La familia es comunidad de pertenencia objetiva, que trasciende las vivencias interpersonales que están en su núcleo. Aun la propia sociedad conyugal se consolida desde unos bienes y valores unificantes que sobrepasan la reciprocidad en las vivencias: mientras el amor entre los cónyuges es una respuesta de valor que perdura como acto en medio de sus diversas expresiones, el sentimiento de unión comunitaria se extiende a los bienes que son poseídos en común (el hogar, las adquisiciones, el patrimonio...). En ser comunidad de pertenencia se asemeja a otras comunidades, como la nación, la estirpe o la Humanidad, en las que las personas están afincadas más allá de sus actos voluntarios (p. 124).

En las mismas líneas, se resalta que:

La comunidad familiar actúa como la condición personal de ingreso en las demás comunidades, en la medida en que se pertenece a ellas a través de la familia, que es la que suministra su identidad privada y pública a cada uno de sus miembros (Alvarez Munárriz y Guerrero, 1999, pp. 169-181).

La familia es una comunidad donde se valora a las personas en su carácter singular e irreplicable. El pertenecer a una familia es un hecho inherente, es decir, no se entra en ella por medio de un contrato convencional. La identidad del hombre provee en primer lugar de su familia, así la identificación se hace pública a través del nombre y los apellidos procedentes de ella (familia). Los lazos familiares resultan ser inherentes a la persona, llevándolos ésta consigo dondequiera que vaya.

En palabras de Mba-Nnegue (1985), estima que:

En términos generales, este es el sentido de la familia africana. El significado de la familia en las tradiciones de los pueblos africanos ha sido, y es, reconocido universalmente como uno de los grandes valores de la cultura y religiosidad africana. Sobre la familia descansa toda la



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

organización social. Ella es el fundamento de la sociedad, el núcleo de ésta y lo que la configura como una comunidad de hermanos (p. 43).

Para los africanos, no se puede hablar de una comunidad excluyendo la familia. Pues ésta viene a ser el ambiente natural en el que todo hombre nace y obra, encuentra la necesaria protección y seguridad tiene, en fin, su continuidad más allá de la vida terrena por medio de la unión con los antepasados.

Elemento propio de la tradición africana es también el sentido de la familia. En este aspecto nos urge poner de relieve el valor moral y aun religioso del cariño a la familia, demostrado también con el vínculo con los antepasados, que encuentra expresión en tantas y tan difusas manifestaciones de culto (Mba-Nnegue, 1985, p. 42).

Las prácticas y la vida en comunidad tienen por objeto reforzar la vida individual o personal, la vida social; también asegura su personalidad, que se precisa en la vida, en la sociedad, y que es la mayor fuerza vital. La fuerza vital de la comunidad se concentra en puntos esenciales de la persona, obviamente. Considerada así la comunidad, en la concepción africana como esencial para la realización plena toda persona humana, es lógico y preciso apreciar, en todo su contexto. Para el africano, la comunidad es el medio de participación de la vida, donde el antepasado fundador, asociado a su descendencia, pervive y se prolonga. Dice Mallart (1971):

El hombre vive en la sociedad con todas las fuerzas de la creación. Según el sistema bantú, el hombre es el centro del universo, pero no solo, sino en relación con todas las otras criaturas. Su universo es como una inmensa tela de la araña en la cual todos los seres son interdependientes. Por el principio de interacción de las fuerzas, según la cual las fuerzas del universo actúan las unas sobre las otras, el hombre entra en comunión con toda la creación (p. 79).

Primordialmente, los grupos consanguíneos determinan la exigencia de una vida social. Éstos están ajustados sobre una amplia y verdadera cooperación en todo. Esta particularidad es la que le da el carácter de cohesión al grupo. Pues el grupo o comunidad es el centro de la vida comunitaria o colectiva y la individual, donde se aglutinan todos sus individuos.

Pues toda la actividad que se produce al margen del contexto social y comentario deja de tener significado, sentido, eficacia, energía y vitalidad propias. Es la sociedad la que conserva toda la riqueza de la tradición recibida de los mayores SI uno se aparta de ella no puede disfrutar de la misma; sólo en la vida social se actualiza la tradición y el legado de los antepasados, aportando nuevos elementos personales y los que proporciona el ambiente en que vive De esta manera la sociedad lo envuelve todo (Mba-Nnegue, 1985, p. 40).

En resumidas cuentas, hay que resaltar que las sociedades africanas formadas por hombres y mujeres tienen su fundamento en la familia por ser el primer elemento; después vienen varios conjuntos de familia conocidos como clan, se trata de una ampliación de familias; en un sentido más amplio la unificación de varios clanes dan lugar a las tribus; el conjunto de varias tribus que tienen la misma raíz lingüística forma una etnia; por último, las etnias reunidas en un gran territorio hacen que nazca un grupo o una comunidad. Cada comunidad



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

está ligada entre sí, es la gran pirámide que constituye la sociedad africana. Se considera como el verdadero pilar de la existencia individual, social y comunitaria. Para una mejor comprensión de los aspectos culturales de los pueblos africanos es importante dar una mirada hacia su estructura cultural, económica, política, religiosa y social, es decir, tener un conocimiento profundo de su organización. De hecho, las comunidades africanas tienen sus propias unidades socio-antropológicas que son distintas.

4. La persona según la concepción occidental

Se ha escrito mucho sobre la persona en el mundo occidental. No se puede ser exhaustivos en el análisis de todo cuanto se ha dicho sobre la persona en ese contexto, se va a evocar dos puntos de vista que podrían reflejar la concepción general del Occidente sobre la persona, se trata del punto de vista de Boecio y de Charles Tylor principalmente.

La definición de Boecio con respecto a la persona ha sido como la base fundamental de otras tantas definiciones y se tomó en consideración pese a otras formulaciones, pero siendo ésta como punto de partida, en este sentido, el libro "*Liber de persona et duabus naturis*, define a la persona como *rationalis naturae individua substantia*, sustancia individual de naturaleza racional, que existe por derecho propio (*sui iuris*) y es perfectamente Incomunicable" (Díaz, 2008). Santo Tomás, por su parte, perfeccionó la definición de Boecio recalcando, según lo transcribe Martínez (2013) que la persona es "el subsistente distinto en una naturaleza intelectual" (p. 319). Esta definición, se caracteriza en dar a cada ser humano su individualidad y considerar que; independientemente de que los seres humanos somos iguales en la naturaleza humana, pero existe una individualidad de cada uno de estos que es la persona, una clasificación como distinguir un cierto número dentro de la numeración, es del conjunto, pero representa a sí mismo su valor, independencia, esencia o su identificación como algo igual en el grupo y separado de estos en sí mismo.

Por otra parte, teniendo en cuenta otras ideas de otros filósofos y grandes pensadores, también podrían servirnos en cuanto a una mejor reflexión sobre la concepción de estos conceptos de persona y dignidad, con lo cual, incorporar también el punto de vista del filósofo Kant que entiende, pues, a la persona como, "libertad de un ser racional bajo leyes morales", estableciendo a la persona humana como "fin en sí mismo" (Díaz, 2008). En los años 80 del siglo pasado, antes de las apreciaciones de Carlos Díaz, ya concebía Tylor, filósofo y pedagogo canadiense, a la persona humana como un "ser que tiene sentido de sí" (Taylor, 1985).

García Cuadrado (2010) haciendo alusión a la concepción de la persona de Max Scheler dice que:

A diferencia de lo que sucede con el resto de los seres naturales, el hombre no es un "objeto" sino un "sujeto". Considerado como un "objeto" lleva consigo la pérdida de su especificidad. El hombre no es una "cosa" en el mundo un (qué) sino una "persona" (un quién) (p. 27).

La persona humana no es simple sujeto, sino una criatura especial dentro de la naturaleza por elección voluntaria del creador, Dios, para que la persona sea el único ser de la naturaleza racional, esta elección no conduce a su desconsideración para que este ser especial sea considerado como algo, cosa, sino que sea de pura concepción y orden del Señor, alguien, persona.



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

5. El concepto de persona en la cultura bantú-fang

En este apartado, se hace un acercamiento al término comunidad. “La comunidad es una forma de sociedad caracterizada por el predominio de los lazos afectivos o la convivencia continua y estable de determinados seres humanos unidos por sentimientos comunes” (Armenta López y Gamboa, 2017, p. 22). La comunidad propicia recursos culturales para que el individuo se desenvuelva socialmente en su vida adulta, y así dar una identidad cultural a éste. Antes de situarnos en la persona daremos como primer paso conocer la persona desde la humanidad en la cultura bantú-fang.

La persona, *mot*, *mutu*, *muntu* o *ntu*, *nti*, etc. Estas son algunas de las denominaciones de la persona que más consideran entre las lenguas bantúes africanas. El concepto de persona o del hombre, en contexto de las culturas africanas, sobre todo las bantúes, no solo puede deducirse de los estudios filosófico-antropológicos de autores como Placide Tempels, Eboussi Boulaga, Alexis Kagame, etc., sino también de la riqueza lingüística de las lenguas autóctonas: el swahili, el lingala, el fang, por citar algunas.

El objetivo de este artículo de investigación no es destacar o encontrar las diferencias lingüísticas que hay entre las distintas zonas, lengua y etnias africanas en cuanto al término. Se quiere definir al hombre, es decir, exhumar de la riqueza lingüística y antropológica de los pueblos fang una definición que nos diera idea concreta de la persona u hombre fang. Puede darse cuenta de que, sin embargo, no hay una definición neta antropológica o filosófica en Tempels, Kagame, Eboussi o Ela, a pesar de no dar una definición única y neta de la persona africana, dejan en sus estudios un concepto bastante claro de lo que es el hombre africano “bantú” (plural de *ntu* formado de *ba* desinencia que indica el plural, y *ntu* que significa hombre o persona). Nos servimos de estas concepciones para construir el concepto del hombre “bantú”.

En la obra *Philosophie bantoue* que el belga Placide Tempels escribe en 1945 se puede encontrar un primer acercamiento del ser. Él afirma que “el ser es fuerza”. Las culturas africanas bantúes no contemplarían un ser al margen de la existencia, es decir, desligado de materialidad y concreción. El ser está situado en el tiempo y en el espacio y, es más, puede haber más o menos ser según que éste tenga más o menos fuerza “vital”. Es de señalar que el hombre africano bantú está atascado y no parece que tenga medios que le ayuden a desatascarse. Los pilares de una cultura como religión, lenguaje y tecnología han sufrido desde siempre fuertes sacudidas que en su esencia carece de real sustancia. Uno de los elementos culturales que suelen ayudar al hombre a conocerse y posicionarse en el mundo es la religión. En las comunidades africanas como los bantúes, la persona corresponde a “la identidad y la plena humanización que es resultado del autoconocimiento” (Zavala Olalde, 2010, p. 305). De hecho, los elementos que constituyen a una persona en las comunidades africanas son:

Además del cuerpo, características que se manifiestan en el mismo cuerpo y por medio de él en la unidad de la persona. Me refiero a: *pixan* (el alma), *ik`* (el espíritu), *ki`nam* (la energía de lo vivo), *ool* (la voluntad), *tucul* (el pensamiento) (Zavala Olalde, 2010, p. 212).

Dicho así, la persona no solo es un individuo de carne y hueso. “Esta variedad de elementos significan que hay una amplia reflexión acerca de la idea de persona” (Zavala Olalde, 2010, p. 212). Es difícil captar lo que es la persona sin referirnos a su cultura, y es complicado encontrarse con una cultura que no esté compuesta por hombres, por personas.



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

En la vida tradicional, el individuo no puede existir por sí solo, sino de forma corporativa. Él debe su existencia a otras personas, incluyendo las de generaciones pasadas. Es parte de un todo. La comunidad hace, crea, o produce al individuo, el cual depende de todo el grupo. El nacimiento físico no es suficiente: el niño debe pasar por ciertos ritos de incorporación para integrarse del todo en su sociedad. Estos ritos se extienden a lo largo de toda la vida física de la persona, que pasa de un estado de existencia corporativa a otro. El estadio final se alcanza con la muerte, cuando la persona es incorporada- ritualmente- a la gran familia de los vivos y muertos (Mbiti, 1991, p. 144).

La concepción del hombre de los bantúes está mucho más cerca de la concepción platónica y aristotélica porque:

Tiene cuerpo y alma. El alma vive en un cuerpo del que es prisionera. Puede escapar del cuerpo momentáneamente, por ejemplo, durante el sueño, y viajar: sueño, trance, brujería y reposición, sin que el cuerpo muera; no abandona el cuerpo de forma permanente hasta la muerte. La muerte, de hecho, es la disociación de elementos vitales. Después de la muerte, el alma comienza a rondar los lugares de su existencia terrenal y luego puede reencarnarse en un niño, unirse a Dios o incluso irse al bosque (Biyogue, 2018, p. 113).

Al momento que el bantú-fang considera ser especial por tener inteligencia y razón. Se encuentra dos acercamientos a la concepción del hombre: el dinamismo en el ser (el fang cambia con el tiempo y las cosas y personas que tiene o le rodean); y la influencia recíproca en las relaciones del ser que hace que todos dependan de todos y de todo. Estar solo, es pobreza, miseria y falta de identidad. El hombre es lo que es y lo que colabora en su ser, es decir, las personas y las cosas.

5.1 Muan mot (ser humano)

En la cultura fang se considera el ser humano como *muan mot* que forma el bloque del hombre en colectivo como aprecio y calificación de manera no individual o distinta de naturaleza racional es conocido y reconocido en la cultura bantú-fang, *muan mot* (ser humano) lo que se desglosa o se le califica en tres dimensiones: individual, social y moral.

5.2 Mot (persona)

La persona se dice *mot* que encierra dos acepciones bien concretas: ser humano dotado inteligencia, sentimientos y tener dignidad. Por tanto, no se puede hablar coherentemente del hombre (persona) sin tener en consideración los dos aspectos evocados que encierran la comprensión del hombre como individuo (*mot*).

5.3 El ane mot (es digno)

No es lo mismo persona que ser persona en la mentalidad y lengua fang (*El mot y el "ane mot"*). Las dos frases no se oponen, se complementan o, mejor dicho, el segundo enriquece más al primero. Como lo dijéramos en los párrafos precedentes, el *mot* encuentra su comprensión dentro de la definición boeciana de sustancia individual de naturaleza racional. Esta base es común a todos los hombres de todas las especies. La otra acepción, es decir, *ane mot*, no puede atribuirse a cualquiera, sino a pocas personas. Así, cuando el fang dice del otro que *ane mot*, no solo ve en él un ser poseedor de inteligencia y razón (*ken ya*



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

fak), propiedades naturales e individuales, sino algo más que le coloca como merecedor de un puesto en la sociedad. *ane mot* es alcanzar el estatus de ser realmente hombre. Pues, cuando el fang dice *ane mot* afirma que su interlocutor es digno, es decir, hay coherencia entre lo que es y lo que debe ser, busca el bien y no el mal y hace lo que se espera de él. Y de esta consideración, es decir, del *ane mot*, encuentra su dignidad; esta frase, habitualmente se enuncia en la tercera persona, es un reconocimiento que se profiere para el otro hombre o la otra persona, es un testimonio de posesión de legalidad y de bondad, es encontrar mejoría y grandeza humana en el interlocutor.

Conviene establecer una verdadera relación entre *mot* y *ane mot*, en la mentalidad bantú y fang, *mot* difiere de los demás seres de la naturaleza: *tshid*, *eleh*, *osuygn*, etc, es decir, nacemos diferentes de los animales, árboles o ríos, pero no es suficiente para los hombres que yo sea diferente de los demás seres, me tengo que comparar a los demás hombres, aquí es donde interviene la expresión *ane-mot*, es decir, no es solo hombre *mot*, es un verdadero hombre, porque se le ha comparado con los demás hombres. Se le ha medido en la comunidad de los *bot*. Lo propio de la persona no es ser malo ni buscar el mal. Esto rema contra la evolución y desarrollo de la humanidad y se contrapone con la convivencia social que define al hombre como lo reconoce Aristóteles cuando concibe al hombre como un “animal político”, entendiendo la palabra “político” en su acepción original de polis, sociedad, ciudad.

Aristóteles reconoce que el hombre no puede vivir sin el otro hombre, siempre tiene que convivir, es decir, vivir con los demás. La naturaleza le obliga a hacerlo: ha nacido de los demás y no puede desarrollarse sin los demás. Incluso su racionalidad encuentra sentido y fundamento en los demás.

5.4 El ase mot (es digno)

El ase mot o es indigno, indica que la dignidad en la comprensión fang celebra este reconocimiento de la alteridad (*ane mot*). Mientras que, obrar mal es sinónimo de indignidad (*ase mot*). Es un insulto, porque no solo expresa la actuación no aceptada por los demás, sino que también reconoce en él las semillas del mal que le harán posiblemente perpetuar su comportamiento nefasto en el futuro. Tanto el *ane mot* como *el ase mot* son características que tienden a definirse con la persona en lo digno por *ane mot*, y en lo indigno que *ase mot*.

El fang parece desarrollar un concepto del hombre que no puede entenderse fácilmente fuera de la comunidad, del otro hombre. El otro es el que reconoce en mí el ser hombre (*ane mot*). No es correcto que me identifique como hombre (*mene mot*), esto sería vanagloriarse, enorgullecerse. Lo normal es que sea el hermano que diga *ane mot* (es hombre verdadero y bueno). La persona misma no afirma su personalidad, sino que son los demás los que han de saber y constatar que el otro es digno (*ane mot*).

En ese sentido, no es propio del hombre el insultar, robar o despreciar por cualquier motivo; el que actuara así es persona, pero no ha llegado todavía a ser hombre, por lo tanto, no puede todavía situarse en el escalón superior, el de la humanidad. Lo propio de la persona no es ser malo ni buscar el mal. Esto rema contra la evolución y desarrollo de la humanidad y se contrapone con la convivencia social que define al hombre como lo reconoce Aristóteles cuando concibe al hombre como un “animal político”, entendiendo la palabra “político” en su acepción original de polis, sociedad, ciudad.



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

Con base en lo anterior, en las comunidades africanas, el hombre es hombre antes de que le refuercen o le disminuyan en el ser. El aspecto físico, la racionalidad, moralidad y religiosidad son aspectos que se registran solo en el ser del hombre. En este sentido, si “las culturas humanas son tan antiguas como lo son los diferentes grupos humanos, etnias, y pueblos que forman la humanidad” (Krotz, 2004, p.13). Los valores humanos se asientan en las diferentes formas de relación interpersonal que constituyen el puntal sustentador para las comunidades.

6. Metodología

La investigación se coloca dentro del paradigma sociocrítico o interpretativo porque se trata de comprender profundamente un concepto, el de la persona. No se quiere generar leyes por lo que no se utilizan hipótesis ni variables de investigación. La muestra de la investigación es doble, porque se hace análisis de dos textos para tener las distintas acepciones del término persona desde la visión bantú. También se “utiliza el método etnográfico con la técnica de la entrevista realizada sobre 5 ancianos que nos detallan lo que entienden de persona o “mot” en la tradición fang” (Cotán Fernández, 2020).

El análisis de contenido se hace con el programa informático MAXQDA sobre textos de Placide Tempels (*la philosophie bantoue*) y de John Mbiti (*The Encounter of Christian Faith and African Religion*). El cuestionario que se ha utilizado para la entrevista individual ha sido no estructurado con la intención de que los participantes saquen todo lo que saben de la persona. Los encuentros con los participantes han durado menos de 15 minutos por cada entrevista. Todos han hablado en fang y se ha transcrito al español con aplicación de transcripciones que viene con los teléfonos Android. El cuestionario para la recogida de los datos de los textos y de las entrevistas, tiene una pregunta principal: ¿Qué es la persona (*mot*)? Pero, en la codificación se tendrá varias subcategorías que estarán relacionadas con las subpreguntas que derivan de la principal, veáse el siguiente cuadro:

Categorías	Preguntas
Persona en la cultura bantú-fang	¿Cuál es la definición de la persona en la cultura bantú-fang?
Influencia de la colonización	¿El concepto fang de la persona ha sufrido influencia durante la colonización?
Dimensión ontológica	¿la definición tiene dimensión ontológica o moral?

Cuadro 1: Guion de preguntas para los textos y entrevistas

7. Exposición análisis de los datos

Como se ha anunciado más arriba, este trabajo sigue el proceso analítico-descriptivo con el método etnográfico. Se analizan los datos recogidos de la categorización de los dos tipos de documentos (textos y entrevistas).

7.1 De los textos de Mbiti y Tempels

Se trae en el cuadro 2 el resultado del análisis de los textos leídos de los dos autores. Cabe indicar que no es el resultado de las obras enteras, sino de las páginas de estas.

Categorías	Códigos	Segmentos
	Ser colectivo e individual	2



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

Definición de la persona	Ser fuerza	5
Influencia colonial	Poca o nada	1
Dimensión	Moral	5
	Ontológica	2

Cuadro 2: datos de los textos de Mbiti y Tempels

7.2 De las entrevistas

Se ha realizado 5 entrevistas como expresado en la sección de metodología, se expone los resultados de todas siguiendo el mismo esquema de los dos textos anteriores: categorías, códigos y segmentos.

Categorías	Códigos	Segmentos
Definición de la persona	<i>Mot</i>	5
	<i>Muan mot</i>	7
Influencia colonial	Poca o nada	1
Dimensión	Moral	10
	Ontológica	1

Cuadro 3: datos de las 5 entrevistas

7.3 Concepto de persona entre occidentales y africano-bantúes

Concepción	Boecio	Santo Tomás de Aquino	Tylor	Tempels	Mbiti
Individual de persona	Sustancia individual	Subsistente distinto	Sentido de sí	El ser es fuerza	Existencia corporativa
Comunitaria de persona	naturaleza racional	de la naturaleza racional	la Planes de vida	De otros seres	Más allá de la vida.

Cuadro 4: Concepción de la persona entre occidentales y bantúes

El cuadro 1 recoge dos dimensiones de la concepción de la persona según 5 pensadores (4 occidentales y 1 africano bantú. Placide Tempels, a pesar de colocarse como filósofo africano, era misionero belga que invita a sus hermanos a concebir a los africanos como personas que tienen cultura y concepción del mundo propias.

En cuanto a los datos, se ve claramente que cada una de las definiciones de la persona que hemos evocado tiene una dimensión individual y comunitaria. Los occidentales se destacan, sin embargo, por la tendencia individual de la persona (sustancia individual, subsistente, distinto, sentido de sí), mientras que los pensadores africanos, entre los que incluimos a Tempels, resaltan la dimensión comunitaria (existencia corporativa, el ser fuerza). Ninguna definición excluye absolutamente una de las dimensiones, todas las integran, pero no en las mismas proporciones.



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

7.4 Concepto de persona en la lengua fang

Los fang de Guinea Ecuatorial pertenecen al tronco de las lenguas que conforman la cultura o culturas bantúes. Ellos denominan al hombre, como muchas lenguas del mismo tronco *nti*. Su acepción del hombre tiene connotaciones comunes, pero se quiere resaltar especificidades de esta lengua en el contexto particular de Guinea Ecuatorial.

Se ha de reconocer de entrada que el fang define a la persona no tanto en el contexto antropológico-filosófico, cuanto en el aspecto axiológico-moral.

Definición	Dimensión moral	Dimensión ontológica
Hombre	<i>Mot</i>	<i>Muan mot</i>
Ser hombre	<i>Ane mot</i>	<i>Ane muan Mot</i>
No ser hombre	<i>Ase mot</i>	<i>Ase muan mot</i>

Cuadro 5: concepción de la persona en la cultura fang

El cuadro 2, además de exponer las dos dimensiones, moral y antropológica, expone dos definiciones: hombre y ser hombre (ser humano). A esta última definición hemos introducido la acepción negativa (no ser hombre o humano). Se puede observar que cuando el fang introduce las partículas *ase* o *ane* uniéndolas al sustantivo *mot*, se coloca en la dimensión moral, valorando a la persona en su aspecto de la dignidad, mientras que, en la dimensión ontológica, las mismas partículas se unen al sustantivo *mot* interponiendo el nombre común *muan* (del género de).

El fang, sabe perfectamente distinguir las dos dimensiones de la persona como ser racional (*muan mot*) y como ser moral (*ane mot*). Por consiguiente, su definición de persona no es consecuencia de la occidental, sino conservada de su cultura y tradición africano bantú.

8. Resultados

Este trabajo de investigación se ha diseñado sobre cuatro (4) objetivos:

1. Definir el concepto persona desde la perspectiva bantú-fang;
2. Encontrar elementos culturales que fundamenten la misma definición;
3. Estudiar la influencia que la palabra *mot* haya sufrido en la colonización; y
4. Compararla con las definiciones clásicas de la persona.

Se va a presentar los resultados de la investigación que se ha llevado sobre todo con relación a los tres primeros objetivos. El análisis de contenido hecho sobre los textos y las entrevistas tiene las mismas categorías y códigos. Se buscaba la misma información en las dos tipologías de documentos. Las categorías son: el concepto fang de la persona y la influencia colonial sobre el concepto fang de la persona. Cada una de las categorías engloba unos códigos que permiten agrupar y clasificar la información. Para la primera categoría (concepto fang de la persona) tenemos: dimensión moral y dimensión ontológica. En cuanto a la categoría segunda (influencia colonial sobre el concepto fang de la persona) tenemos influencia positiva y negativa, como códigos.

8.1 Definición de la persona

En atención a los resultados expuestos en los cuadros, se puede deducir que la persona en la lengua fang se expresa con el término *muan mot* que traducido literalmente sería el que ha nacido como persona o el que tiene la forma de la persona. Esto expresa el aspecto físico y biológico de la persona. El término *mot*, tiene una connotación moral, significa la persona



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

cuyo comportamiento es aceptable o es modelo para los demás. Así, el término *mot*, además de significar el valor que los demás dan al comportamiento de su conciudadano, sitúa al hombre entre el pasado y el futuro. Decir a una persona que *ane mot*, es también afirmar que él es aceptado por los ancianos y ancestros y puede servir de paradigma para las siguientes generaciones.

8.2 Influencia colonial sobre el concepto de la persona

La cantidad de segmentos codificados en los dos grupos de análisis muestra que ha habido poca influencia colonial sobre el concepto de persona, y esto puede deberse al hecho de que los colonos no hablaban el fang por lo que no podían cambiar o modificar terminologías cuyo significado no sabían. Pero, aunque la colonización no haya influido mucho en la concepción de la persona directamente, se ha de saber que el hecho de eliminar muchos signos culturales, de prohibir a los alumnos expresar en sus lenguas nativas, podía ejercer una connotación indirecta y negativa sobre el concepto de persona.

8.3 Dimensión prevalente en el concepto de persona bantú-fang

Los dos términos: *muan mot* y *mot* expresan el término persona según la dimensión ontológica y moral respectivamente. Con *muan mot* el fang entiende la colocación espacio-temporal de la persona. Es el ser localizado en un pueblo y en un período preciso. Con *mot*, se tiene la expresión actitudinal del actuar del individuo. Es el aspecto que le confiere al individuo la dignidad y también la parte que hace que el sujeto sea un ser colectivo porque nace de la comunidad, vive de la comunidad y ha de comportarse según los esquemas de esta.

9. Discusión

Esta investigación ha tenido como principales objetivos dos: definir el concepto de persona y determinar si éste ha sufrido influencia de aculturación occidental dada la invasión y cambios que tuvieron las tradiciones y culturas africanas durante el proceso de la colonización. Teniendo en cuenta esta doble preocupación y, a tenor de los datos obtenidos, podemos afirmar que:

Los africanos bantúes fang de Guinea Ecuatorial y de los países vecinos de la misma lengua, definen a la persona como ser humano (*muan mot*) desde el aspecto ontológico y como un ser humano digno (*ane mot*), desde la dimensión moral. En definitiva, aunque el aspecto moral sobresale en la concepción de la persona entre los fang, su dimensión ontológica no se excluye de la definición tradicional fang. También, puede reconocerse, después de la afirmación del párrafo precedente, que el fang ha conservado su definición del hombre. Los misioneros que trajeron la cultura occidental y la enseñaban a los autóctonos, no eran filósofos ni lingüistas, muchos no aprendieron las lenguas locales, lo que hace que no pudieron incidir mucho en el cambio de los conceptos que los nativos tenían sobre la realidad. La destrucción de la cultura fue más bien a nivel de objetos y ritos, pero no así a nivel de conceptos y expresiones.

10. Conclusión

Esta investigación se ha construido, sobre dos preocupaciones: definir el concepto de persona desde la cultura bantú-fang y determinar la originalidad de esta definición. En función de estos objetivos y revisando el conjunto de las ideas que han emergido del manejo de los datos, ha quedado evidenciado que Los bantú-fang tienen una concepción y definición específica de la persona desde la dimensión ontológica como ser humano (*muan mot*) y desde la dimensión moral (*ane mot*). La primera acepción celebra el hecho de que todo hombre proviene de otros hombres, mientras que la segunda evoca el sentido de dignidad



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

que contiene la expresión (*ane mot*). No basta con ser hombre, sino hay que merecer serlo. El que obra mal, no es digno de ser llamado hombre en la concepción fang. Se tiene la sensación de que el hombre no está llamado al mal, sino al bien. El que obra mal suele recibir pues en definición la expresión *ase mot* (no es digno de llamarse hombre).

No se puede desvincular los valores y la dignidad de la persona. El hombre, en cualquier cultura o pueblo donde quiera que esté o cualesquiera fueran sus condiciones sociales, es digno, en otros términos, la dignidad es inherente a la naturaleza de la persona. Así lo recoge también este estudio que se ha hecho sobre la noción de la persona del hombre fang. En el pensamiento y vivencias de la persona y de las comunidades africanas como los bantúes, “el ser es fuerza”. Pues, las culturas africanas bantúes no contemplarían un ser al margen de la existencia, es decir, desligado de materialidad y concreción. El ser está situado en el tiempo y en el espacio y, es más, puede haber más o menos ser según que éste tenga más o menos fuerza “vital”.

La fuerza no es solo el conjunto de bienes materiales, sino también espirituales de este mundo y del más allá. La comunidad dentro de la que se define la persona no se limita a los vivos, sino que se extiende también a los antepasados que conviven con los vivientes en una dimensión invisible.

La cultura bantú-fang, como tantas otras del continente africano, ha sufrido el fenómeno de la aculturación por la colonización que ha acabado con sus símbolos religiosos y culturales, ritos y manifestaciones. Los misioneros que llegaron a estas tierras trataban a todas esas manifestaciones culturales de diabólicas, pero parece que se ha atacado, no tanto a la parte invisible de las tradiciones: conceptos, expresiones, sino a la parte visible y material. Por eso, los fang habrían conservado el concepto de persona que todavía hoy tienen.

La comunidad es consecuencia de la unión de varios individuos, no existiría la comunidad si no existieran los individuos. Para construir o reconstruir el concepto de dignidad en las comunidades africanas hace falta incidir mucho sobre la dimensión ontológica del término. No se concebiría en su justa comprensión una dignidad colectiva que aplastara las individuales.

Abordar esta temática no ha sido una tarea fácil, ha constituido un análisis más hondo para conocer el pensamiento del concepto de persona en unas comunidades complejas como lo son las africanas. Sin embargo, se ha podido recabar algunas informaciones en fuentes bibliográficas que han permitido dar a conocer cómo se desenvuelven los africanos sobre todo de las comunidades negroafricanas. Se espera que esta investigación abra puertas a otras posibles investigaciones, ya que el presente artículo de investigación no agota la temática abordada, sino más bien abre un marco teórico en esta temática.

Referencias Bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Alvarez Munárriz, L., & Guerrero, J. (1999). *Biotecnología y familia. Factores socioculturales y éticos*. Murcia: Diego Marín.
- Armenta López, E., & Gamboa, S. (2017). *Hombre, sociedad y cultura*. Ciudad de México: UAS / DGEP.



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

- Biyogue, B. A. (29 de Marzo de 2018). *Conceptions et comportements des fang face aux questions de fécondité et de stérilité: regard anthropologique sur une société patrininéaire du Gabon. Anthropologie sociale et ethnologie*. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749201>
- Burnett Tylor, E. (1876). *La civilisation primitive*. Paris: Reinwald.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2018). *África en el olvido. Estudios de caso*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Margenes*(1), 83-103.
- Díaz, C. (2008). Persona. *10 palabras clave en ética*, 289-326.
- Dominguez Guillén, M. (2019). La dignidad: principio y soporte de la persona humana. *Revista Tachireense de Derecho*, 5, 77-104.
- Eboussi, F. (1968). Le bantou problématique. *Présence africaine*, 2, 4-40.
- Ferrer, U. (2000). *¿Qué ser persona?* Madrid.
- Galán Moreno, N. (2015). *Fundamentos de la cultura fang. Su tradición y estética*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.
- García Cuadrado, J. Á. (2010). *Antropología filosófica*. Pamplona: EUNSA.
- García-López, J. (1976). *La persona humana*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Editorial Gedisa.
- Harris, M. (2005). *Antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Insa Alba, J. (2009). *La cultura como estrategia para el desarrollo*.
- Krotz, E. (2004). Cinco ideas falsas sobre la cultura, en *Antropología sobre cultura popular e indígena. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, 13-19.
- Mallart, L. (1971). *Un poble africa i pastorale*. Barcelona.
- Martínez, E. (2013). El subsistir personal, fundamento de la comunicación de la vida humana. *Espíritu*, LXII(146), 309.
- Mba-Nnegue, J. (1985). *Los Fan. Cultura, sociedad y religión*. Madrid.
- Mbiti, J. (1991). *Entre Dios y el Tiempo. Religiones tradicionales africanas*. Madrid: Editorial Mundo Negro.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, 7, 69-84.
- Obiang-Mikue, B. N. (2023). La cultura para el reconocimiento de la identidad: caso de la cultura fang de Guinea Ecuatorial. *Revista Cátedra*, 6(1), 171-186.
- Ortega y Gasset. (1964). *Historia como sistema, 6.a ed. de las Obras Completas*. Madrid.
- Picotti, D. (2005). El pensar de las culturas afroamericanas. *Revista de CESLA*, 7, 45-62.



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

- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Madrid.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). *Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada*. Zaragoza: Aufop.
- Taylor, C. (1985). El concepto de Persona. *Human Agency and Language, Philosophical Papers I*, 97-114.
- Tempels, R. P. (1949). L'être est force: Extraits de «La philosophie bantoue» . *Présence africaine*, (7), 249-251.
- Vargas-Hernández, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Catalunya: Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya.
- von Hildebrand. (1998). *Metaphysik der Gemeinschaft (Metafísica de la comunidad)*. Pamplona: Instituto de Ciencias para la familia.
- Zavala Olalde, J. (2010). La noción general de persona. El origen, historia del concepto y la noción de persona en grupos indígenas de México. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*(27), 293-318.

Autor

FLORENTINO NCOGO-NDONG obtuvo en 2015 su título de Graduado en Humanidades con mención en Antropología por la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. En 2019 obtuvo su título de Máster título en Filosofía y Cristianismo por la Universidad Católica de Murcia, y en 2020 obtuvo su título de Máster Universitario en Estudios Humanísticos y Sociales por la Universidad Abad Oliba CEU-Barcelona.

Actualmente es Doctorando en Filosofía en la Escuela Internacional de Doctorado CEU. Es investigador en temas de antropología y tiene una gran cantidad de obras inéditas.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Liderazgo: análisis del desempeño profesional directivo en instituciones educativas

Leadership: analysis of professional management performance in educational institutions in educational institutions

Kleber Quishpe-Mosquera

Unidad Educativa de Fuerzas Armadas Liceo Naval, Quito, Ecuador

klevidpc@hotmail.com

kleber.quishpe@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3014-5898>

Diana Cevallos-Benavides

Universidad Indoamérica Quito, Ecuador

Maestría en Educación mención Innovación y Liderazgo Educativo

dcevallos9@indoamerica.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5924-5737>

(Recibido: 01/05/2023; Aceptado: 01/08/2023; Versión final recibida: 01/08/2024)

Cita del artículo: Quishpe-Mosquera, K. y Cevallos-Benavides, D. (2025). Liderazgo: análisis del desempeño profesional directivo en instituciones educativas. *Revista Cátedra*, 8(1), 140-159.

Resumen

El presente trabajo de investigación se basa en el estudio del estilo de liderazgo de cuatro instituciones educativas: fiscal, fiscomisional, municipal y particular, en las cuales los procesos de auditoría por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) mostraron resultados poco efectivos en cuanto al desempeño profesional directivo. Tiene como objetivo analizar la relación del liderazgo educativo con la consecución de estándares de calidad educativa de desempeño profesional directivo. Se utilizó un enfoque mixto, documental y de campo. Para la recolección de la información se utilizaron encuestas dirigidas a directivos y docentes, validado por medio de coeficiente de Alfa de Cronbach, y



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

se desarrollaron entrevistas a expertos. Se trabajó con una muestra probabilística de 152 docentes de las instituciones referidas, 12 directivos y 2 expertos en desempeño profesional directivo, funcionarios del Distrito Educativo 17D08-Los Chillos-Quito. Se destaca que los estilos de liderazgo directivo: transformacional, distribuido, dialógico y sostenible, presentan una relación significativa muy alta con las dimensiones de desempeño profesional directivo, en opinión de los expertos, los directivos deben fortalecer su gestión del estilo de liderazgo pedagógico. Como principal conclusión se evidencia una alta correlación entre los estilos de liderazgo distribuido y sostenible, con la dimensión de gestión pedagógica, esto permite identificar que es necesario fortalecer las competencias directivas en estos dos estilos de liderazgo por su importancia en el cumplimiento de estándares de calidad educativa.

Palabras clave

Desempeño profesional directivo, estándares de calidad educativa, liderazgo educativo.

Abstract

This research work is based on the study of the leadership style of four educational institutions: fiscal, fiscal-commissioned, municipal and private, in which the auditing processes by the Ministry of Education (MINEDUC) showed ineffective results in terms of professional managerial performance. The objective of this study is to analyze the relationship between educational leadership and the achievement of educational quality standards of professional managerial performance. A mixed documentary and field approach was used. For the collection of information, surveys addressed to managers and teachers were used, validated by means of Cronbach's Alpha coefficient, and expert interviews were conducted. We worked with a probabilistic sample of 152 teachers from the referred institutions, 12 managers and 2 experts in professional managerial performance, officials of the Educational District 17D08-Los Chillos-Quito. It is highlighted that managerial leadership styles: transformational, distributed, dialogic and sustainable, present a very high significant relationship with the dimensions of managerial professional performance, in the opinion of the experts, managers should strengthen their management of the pedagogical leadership style. As the main conclusion, there is a high correlation between the distributed and sustainable leadership styles and the pedagogical management dimension, which allows identifying that it is necessary to strengthen managerial competencies in these two leadership styles due to their importance in meeting educational quality standards.

Keywords

Professional managerial performance, educational quality standards, educational leadership.

1. Introducción

La búsqueda de soluciones para resolver problemas concernientes a la administración estratégica y alcanzar resultados de calidad de gobiernos, empresas, negocios, e instituciones es muy importante para diagnosticar y describir la realidad de manera objetiva e imparcial. Los gobiernos, por lo general, acuden a la observación externa de instituciones especializadas en investigación. Mckinsey and Company es considerada como una de las empresas más reconocidas en temas de consultoría, y cuyo prestigio en la validez de sus informes están respaldados por el talento humano de sus investigadores,



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

pues es conocida por contratar a los individuos más brillantes del mundo. En el 2007 esta empresa de consultoría internacional publicó un informe sobre las investigaciones que realizaron en el campo educativo, específicamente en los países con mejores índices de excelencia educativa. Posteriormente, para el segundo informe se enfocaron en el análisis de veinte sistemas educativos con los mayores puntajes en los resultados en su desempeño. Es importante indicar que en dicho informe se presentan ocho conclusiones, entre las cuales se destacan la segunda, que hace referencia a que “la mejora del desempeño de un sistema requiere optimizar la forma en la que los directores dirigen y los profesores enseñan” (Crisol, 2010, p. 178). En complemento, la séptima y octava conclusión hablan del liderazgo dentro del sistema educativo, y las abordan desde la óptica del cambio de liderazgo; y, de la continuidad del liderazgo como elemento esencial para la mejora de los sistemas educativos

El Estado ejecuta la rectoría del sistema nacional educativo a través del Ministerio de Educación (MINEDUC); institución mediante la cual se tutelan los derechos ciudadanos en aplicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) en cuanto a las competencias de la Autoridad Educativa Nacional, el Art. 22, literal a dispone que:

definirá estándares e indicadores de calidad educativa que serán utilizados para las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Los estándares serán al menos de dos tipos: curricular, referidos al rendimiento académico estudiantil y alineados con el currículo nacional obligatorio; profesionales, referidos al desempeño de las y los docentes y del personal directivo de los establecimientos educativos (p. 31).

El Reglamento General de la LOEI (R-LOEI, 2023) en el artículo 13 establece de manera específica los componentes que serán evaluados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) cuya valoración se “enfoca en los descriptores de logro esperados, objetivos medibles y que en el caso del desempeño de los profesionales de la educación: se refieren a las descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente” (p. 8) refiriéndose a la gestión de rectores, vicerrectores, directores, subdirectores, inspectores, subinspectores y personal docente.

El liderazgo escolar se ha convertido en un tema de estudio y análisis prioritario de las organizaciones que generan política educativa a nivel mundial, ejemplo de ello la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2009 institución que realiza un aporte documental de la investigación desarrollada en 22 sistemas educativos cuyos informes y estudios de casos particulares sirven de sustento para esta recopilación académica. El trabajo de la OCDE aborda temas como el concepto de liderazgo escolar, su prioridad política en entornos cambiantes y su realidad. La autonomía, la distribución de funciones, y el desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz son temas que los desarrollan desde la perspectiva de los sistemas educativos investigados (OCDE, 2009, pp. 9-13). Y concluye indicando que “un conjunto reciente de literatura sobre los efectos del liderazgo proporciona evidencia adicional de que el liderazgo escolar influye en el aprendizaje estudiantil” (p. 34).

El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) centro de investigación educativa de Santiago de Chile, realiza una reflexión en el que se describe al liderazgo directivo en los siguientes términos: “La incidencia que tiene este liderazgo es tal, que se ha planteado que el director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de los propios docentes” (CEPPE,



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

2009, p. 20). De estos antecedentes se puede concluir que la capacidad de acción del personal directivo para alcanzar un servicio de calidad es superada únicamente por la gestión de aula, actividad propia y más cercana al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en tal sentido; es de suma importancia el análisis y estudio de los elementos intrínsecos a las actividades directivas de centros educativos, a la aplicación del estilo de liderazgo educativo más adaptado a su contexto para llegar a elevar al criterio de destacado los indicadores de gestión en el desempeño profesional directivo.

Así, en la investigación que es resultado de una tesis, se plantea como preguntas de investigación ¿de qué manera los estilos de liderazgo educativo influyen en el desempeño profesional directivo?, ¿qué estilos de liderazgo educativo se aplican en las instituciones educativas investigadas?, ¿cuáles son los resultados de desempeño profesional directivo en las auditorías de las instituciones educativas objeto de estudio?, ¿cuál es la relación del estilo de liderazgo con respecto al desempeño profesional directivo?, ¿cómo se mejorarían los resultados de desempeño profesional directivo en cuanto a estilos de liderazgo efectivos? De aquí se toma como objetivo principal analizar la incidencia del liderazgo educativo en el desempeño profesional directivo en cuatro instituciones de diferente sostenimiento: fiscal, fisco-misional, particular y municipal. Y como objetivos específicos se ha planteado determinar el estilo de liderazgo aplicado por los directivos de las instituciones educativas investigadas y los resultados de auditoría educativa en el desempeño profesional directivo e identificar la relación del estilo de liderazgo con respecto al desempeño profesional directivo. Se entiende así la importancia de promover la aplicación de estilos de liderazgo efectivos que permitan a las instituciones educativas alcanzar los estándares de calidad educativa planteada por el MINEDUC.

2. Revisión de la literatura

2.1 Liderazgo educativo

Definimos al liderazgo como “el proceso de orientar actividades del personal de la organización en las direcciones apropiadas que conducen al logro de objetivos del sistema administrativo” (Balda, 2015, p. 304). Como se aprecia se procura dirigir la conducta o comportamiento de otras personas hacia el alcance de algún objetivo o meta, cabe realizar el análisis de dicha influencia debe ser hacia direcciones apropiadas, entendiéndose como tal la influencia positiva, pues como es sabido, dentro de una organización se puede ejercer también influencia negativa.

Otra definición que realiza Fabara (2015) en cuanto al liderazgo manifiesta que es “el proceso de dirigir la conducta de otros hacia el alcance de algún objetivo. Dirigir en este sentido, significa hacer que los individuos actúen de cierta manera o sigan un rumbo particular” (p. 26) es por ello que el papel del directivo como factor de influencia es importante para la consecución de metas educativas, desde su función de líder tiene un efecto directo en las metas de la comunidad.

2.1.1 Liderazgo transformacional

El estilo de liderazgo transformacional se fundamenta en las teorías de las relaciones, en las cuales el predominio de la relación autoridad–equipo de trabajo es importante. Para Bolívar (2014)

es un estilo de liderazgo que lo desarrollan las personas que tiene una fuerte visión y personalidad; por tal motivo son capaces de convencer a los miembros de la institución desde dentro, con la inclusión de



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

expectativas y valores, manteniendo de manera constante una comunicación fluida con los integrantes, para alcanzar los objetivos (p. 94).

Para Barba et al. (2021) el “liderazgo transformacional comprende un proceso de dirección en el cual la transformación del entorno representa un aspecto fundamental, lo cual es posible a través de la acción del líder quien inspira y motiva a sus seguidores” (p. 286). El poder carismático, el líder se ve evidenciado al procurar una participación activa de los integrantes del equipo mediante su mejora continua. Para Velásquez (2006):

el liderazgo transformacional es un estilo definido como un proceso de cambio positivo enfocado en los seguidores del líder, que se centra en transformar y mejorar las competencias de los colaboradores aumentando la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores (p. 4).

2.1.2 Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido se asocia a otros conceptos, como el de liderazgo “compartido”, liderazgo “colaborativo”, o liderazgo “democrático”, cambiando de un enfoque de liderazgo individualista y personal hacia un enfoque colaborativo y de equipo. El liderazgo ejercido por el director y su equipo de trabajo procura cambiar la gestión centralizada hacia una gestión compartida, es por ello que las metas institucionales más allá de la ejecución de un líder con características mesiánicas implican involucrar a todos los miembros del equipo directivo y docente.

Perspectiva que no se aleja de la realidad si se considera que, en efecto, la función del director se encuentra distribuida entre varias personas que desempeñan funciones de liderazgo especializado, como las de subdirector, vicerrector, coordinadores pedagógicos, coordinadores de subnivel, coordinadores de proyectos y programas, jefe de área, estos últimos referidos de esa manera, por la propia tradición jerárquica que no ha desaparecido del todo del sistema educativo ecuatoriano. Como lo señala Ahumada, et al. (2018) “el liderazgo distribuido no se enfoca en las características personales del líder, sino de las acciones que se fundamentan en: el conocimiento, habilidades y hábitos, que pueden ser enseñados y aprendidos por los miembros de la organización” (p. 7).

2.1.3 Liderazgo dialógico

El liderazgo dialógico se define como el proceso mediante el cual se estimulan y se apertura la práctica de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, padres de familia, voluntarios, y otros miembros de la comunidad educativa, en armonía con actores externos de la sociedad civil, empresa privada, estado, la familia, y la academia. A esta interrelación las denominan comunidades de aprendizaje (CdA), que es un modelo educativo innovador que muestra las interacciones entre las personas a través del diálogo, como el elemento clave que hace posible que se produzca el aprendizaje de todos los involucrados (MINEDUC, 2019, p. 10).

Este estilo basa su diseño en la comunicación como eje de acuerdos, aclarando que cuando existe comunicación, puede plantearse desde las pretensiones de poder, del autoritarismo, es decir, mediante la imposición de las ideas, en palabras de Choque (2015)

desde la perspectiva de quienes se comunican desde la presunción de "su" poder, ya sea este basado en el conocimiento, el status social, la antigüedad, el lugar donde trabaja, o el cargo jerárquico que ostenta, el



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

método dialógico, como base de su funcionamiento puede emplearse con pretensiones de validez (p. 22).

Esto significa validar el mejor argumento para alcanzar consensos como resultado de la equidad de oportunidades en ambientes de confianza. Una comunicación horizontal, lateral que puede darse entre directivos, compañeros de un mismo departamento o trabajadores de distintos niveles jerárquicos.

2.1.4 Liderazgo sostenible

Cuando se habla del término liderazgo sostenible, puede hacerse alusión también al liderazgo sustentable, mismos que dentro del aspecto educativo se refieren a los enfoques académicos que permiten impulsar maneras más globalizadas de afrontar los problemas actuales. En la actualidad son escasas las investigaciones de este tipo de liderazgo en el ámbito educativo. La sostenibilidad para Catón-Mayo et al (2021)

se maneja en distintos ambientes, particularmente en ecología y economía, y lo define como algo que se puede mantener durante largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente. También se ha entendido la sostenibilidad como la acción de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades (p. 80).

Un enfoque del liderazgo sostenible se refiere “a la integración equilibrada del ámbito económico, ambiental y social; es decir, se debe establecer una relación directa entre los aspectos productivos, el impacto ambiental de las gestiones, enmarcado en el contexto social sobre el que se desenvuelven” (De Mello, 2015, p. 210). Este concepto en primera instancia surge en las organizaciones productivas, algunas de las cuales desarrollan impactos ambientales negativos durante la gestión de sus actividades, pues enfocaban sus intereses al aspecto productivo desentendiéndose de otros aspectos igualmente importantes.

2.2 Estándares de desempeño profesional directivo

En aplicación constitucional de que el Estado ejerce la rectoría del sistema educativo nacional, mediante la formulación de políticas que regulan y controlan las actividades educativas, así como el funcionamiento de las entidades del sistema. Mediante Acuerdo Ministerial 0482-12 del 28 de noviembre del 2012 expiden los estándares educativos. Los estándares de calidad educativa “son parámetros de logros esperados, tienen como objetivo, orientar, apoyar y monitorear la acción de los grupos de actores que conforman el Sistema Nacional de Educación para su mejora continua. Se distribuyen en: estándares de aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional” (MINEDUC, 2017, p. 13).

Según el MINEDUC hasta la actualidad se han creado dos tipos de estándares generales de desempeño profesional: de docentes y de directivos. Los estándares de desempeño directivo son descripciones de lo que debe hacer un director o rector competente; es decir, de las actividades que desarrolla durante su gestión y aplicación de liderazgo que están positivamente correlacionadas con el buen desempeño de los docentes, la buena gestión del centro escolar, y los logros de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2011, p. 6). El principal propósito de los estándares es orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo, para ello se utiliza la semaforización para evaluar el cumplimiento de los indicadores de calidad. Los estándares



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

de gestión administrativa se refieren a las actividades administrativas que se implementan en la institución educativa para organizar y coordinar una forma sistemática las actividades dirigidas a la organización institucional, el desarrollo profesional, la información, la comunicación, la administración de servicios complementarios y la infraestructura, el equipamiento y los recursos didácticos.

En cuanto a la organización institucional contempla los elementos que dinamizan el funcionamiento de la institución educativa desde los aspectos normativos, procedimentales administrativos y académicos, planificación estratégica y desarrollo profesional. El desarrollo profesional “contempla las actividades tendientes a actualizar conocimientos y mejorar procesos de los profesionales de la institución educativa y reconocer sus méritos a favor de la institución” (MINEDUC, 2017, p. 14).

En cuanto a los estándares de gestión pedagógica se refiere a la función de liderazgo específica hacia la actividad propia del centro educativo y cuya aplicación ejerce una mayor influencia en la enseñanza y el aprendizaje. Son estándares con enfoque pedagógico y “hace referencia a los aspectos necesarios para la planificación y ejecución de acciones que permitan llevar a cabo, las prácticas pedagógicas, su ejecución, evaluación y refuerzo, así como el aseguramiento y atención al desarrollo biopsicosocial del estudiantado” (MINEDUC, 2017, p. 14). Los estándares de convivencia y participación escolar se refieren a los aspectos que orientan la relación de las personas que conforman la institución educativa: directivos, docentes, estudiantes, y padres de familia. “Se sustenta en principios y valores, que propicien un clima organizacional adecuado a través del trabajo colaborativo de sus integrantes y la vinculación con la comunidad en el desarrollo de proyectos de mutuo beneficio” (MINEDUC, 2017, p. 14).

Además, agrupan las actividades que permiten la organización y convivencia entre las diferentes personas que conforman la comunidad educativa con el fin de promover y lograr el ejercicio de su ciudadanía y la resolución pacífica de conflictos. Se refiere además a las alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo, que integra al establecimiento educativo con instituciones públicas y privadas del sector; así como el desarrollo de programas vinculación a la comunidad (MINEDUC, 2017, p. 15).

El último de los estándares de desempeño profesional directivo se refiere a la seguridad escolar el cual indica los aspectos necesarios para prevenir y mitigar los riesgos de las personas que integran la comunidad educativa frente a eventos naturales y antrópicos. A través de la gestión de riesgos y protección se analizan las prácticas cotidianas encaminadas a garantizar la seguridad integral de las personas que integran la comunidad educativa. Además, se contempla la atención y la derivación de casos de vulneración de derechos dentro del espacio educativo (MINEDUC, 2017, p. 14).

3. Métodos y materiales

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un enfoque mixto, agrupó el enfoque cualitativo y cuantitativo, en palabras de Hernández-Sampieri et al. (2014) este tipo de investigación “implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio” (p. 565). Presenta un enfoque cuantitativo, pues se utilizó instrumentos pertinentes para la recolección de datos numéricos que permitieron el manejo de estos y su análisis a través de estadística; tiene también el enfoque de cualitativo porque se realizó la recolección de datos mediante entrevistas los mismos que fueron sometidos a un análisis crítico.



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

Como se describe en el enfoque mixto “el investigador utiliza (...) instrumentos como entrevistas, encuestas para saber opiniones de cada cual, sobre el tema en discusión, se reconstruyen hechos y otros, además esas encuestas pueden ser valoradas a través de escalas medibles y se hacen valoraciones numéricas de las mismas” (Cabezas et al., 2018, p. 67). Cabe resaltar que los métodos mixtos se desarrollan mediante procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, y que posterior a la recolección y el análisis de datos procura la integración y discusión conjunta para realizar inferencias. (Hernández et al., 2014, p. 567). Para la investigación se aplicaron dos encuestas, el primero dirigido a las autoridades institucionales y el segundo, como contraste, a los docentes de los establecimientos educativos. Las encuestas se diseñaron con preguntas cerradas y se utilizó una escala de Likert con tres ponderaciones: de acuerdo, parcialmente de acuerdo; y, en desacuerdo; al respecto se puede indicar que es un método desarrollado por Rensis Likert, y consiste en “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 238) en este caso directivos y docentes.

Para determinar la confiabilidad se aplicó el Alfa de Cronbach, procedimiento que fue desarrollada por J. L. Cronbach y mide la consistencia o fiabilidad interna del instrumento de recolección de datos tipo test, el cual produce valores que oscilan entre cero y uno. Su ventaja radica en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente (Hernández et al., 2014, p. 295). La validación de las encuestas a directivos se obtuvo un coeficiente de 0.885 y en el instrumento para docentes de 0.931. Las encuestas se diseñaron en Google forms, y los enlaces fueron compartidos a la población de estudio, de la cual se obtuvo una base de datos de respuestas, la misma que, posteriormente sería analizada mediante la herramienta informática SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), permitiendo obtener los siguientes resultados de confiabilidad.

3.1 Descripción de la muestra y el contexto de la investigación

Los datos se obtuvieron de cuatro Unidades Educativas de diferente sostenimiento: fiscal, fiscomisional, particular y municipal, con la participación de rectores, vicerrectores, inspectores generales y docentes, quienes sirvieron de fuente primaria. Para determinar los 152 docentes se aplicó “un muestreo probabilístico, el cual se refiere a la toma de una parte de la población que utiliza la selección aleatoria, permitiendo a cada integrante de la población tener las mismas oportunidades de ser seleccionado” (Hernández et al., 2014, pp. 298). En cuanto a los directivos los instrumentos fueron aplicados a 3 autoridades por tipo de institución y la entrevista se aplicó a 2 expertos Distritales.

Las instituciones educativas participantes fueron: Unidad Educativa de Fuerzas Armadas “Comandante César Endara Peñaherrera”, como plantel Fiscomisional, Unidad Educativa “Las Américas del Valle”, plantel de sostenimiento particular, Unidad Educativa “Julio Moreno” como institución sostenimiento municipal, y Unidad Educativa “Atahualpa” como institución fiscal, todas las instituciones pertenecen al Distrito Educativo D08-Los Chillos.

4. Resultados

4.1 Investigación realizada a directivos

La encuesta valoró la percepción de los directivos sobre la variable independiente que es: estilos de liderazgo del directivo y comprende las cuatro dimensiones; 3 preguntas para la dimensión transformacional; 3 preguntas para la dimensión distribuido; 3 preguntas para la dimensión dialógico y 3 preguntas para la dimensión sostenible. Las tres primeras



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

preguntas son comunes a todos los estilos de liderazgo. Para cada pregunta contiene tres opciones de respuesta con un peso de dos puntos si está de acuerdo, un punto si está parcialmente de acuerdo y cero puntos si está en desacuerdo.

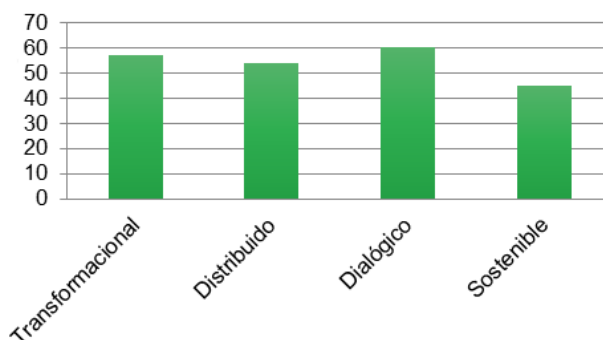


Figura 1. Estilos de liderazgo aplicado según directivos

Estadística de la regresión	
Coefficiente de la correlación	0.748
Significancia bilateral	0.005
Observaciones	12

Cuadro 2. Resultados de correlación de Pearson instrumento a directivos

Por otra parte, la encuesta valoró la percepción de los docentes sobre la variable independiente que es: estilos de liderazgo del directivo y comprende las cuatro dimensiones; 3 preguntas para la dimensión transformacional; 3 preguntas para la dimensión distribuido; 3 preguntas para la dimensión dialógico y 3 preguntas para la dimensión sostenible.

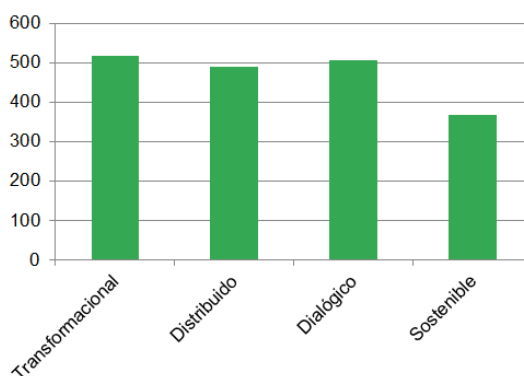


Figura 2. Estilos de liderazgo aplicado según docentes

Estadística de la regresión	
Coefficiente de la correlación	0.794
Significancia bilateral	<0.001
Observaciones	152

Cuadro 2. Resultados de correlación de Pearson instrumento a docentes



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

Finalmente, se obtuvieron las correlaciones entre liderazgo y estándares de desempeño profesional directivo, las cuales se mostraron la percepción del estilo de liderazgo desde la perspectiva del docente y del directivo.

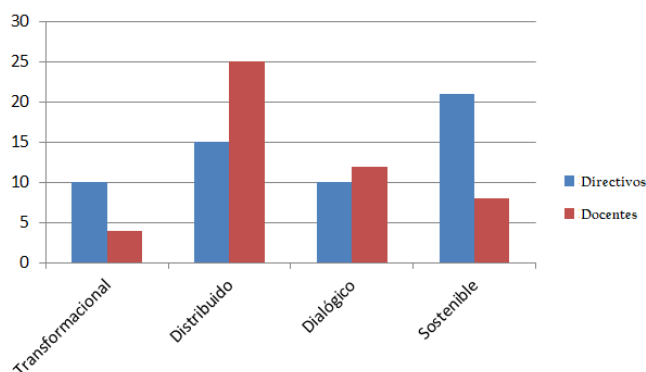


Figura 3. Estilos de liderazgo aplicado. Perspectiva del directivo y del docente

En cuanto a los resultados de las entrevistas la siguiente triangulación muestra la postura de los expertos, así como el análisis de la misma. Como resultados importantes se tiene lo referente a la relación de los planteles educativos que tienen mejores resultados de auditoría con su entorno, la cual se muestra a continuación:

Respuesta experto 1	Respuesta experto 2	Análisis e interpretación
<p>“Tenemos que estar claros en cuanto se refiere al tema de los procesos de auditoría. Los estándares de calidad que estableció el Ministerio Educación que obviamente las instituciones que logran alcanzar esos estándares han cumplido con la calidad educativa y en función de eso le ven a la institución si cumple: esto tiene, esto no tiene, esto si tiene; entonces de acuerdo eso ellos sacan las conformidades o inconformidades. Con respecto a esos cumplimientos de sus estándares, pero obviamente la auditoría es personal o sea cada institución cumple o no cumple y que le falta para llegar a cumplir con esos estándares. No existen instituciones que se agrupen, que se consoliden</p>	<p>“Actualmente todas las instituciones están en su nivel, cumpliendo sus objetivos cumpliendo su misión su visión. Si nosotros vemos que hay instituciones que están mejor, nosotros como directivos, deberíamos tratar de ayudarnos entre pares para poder solventar cuál es la diferencia. La diferencia, yo pienso, que es la persona que está arriba: el líder. La persona que está a la cabeza es la que tiene que guiar a la institución educativa. Si una institución educativa tiene un buen directivo tiene un buen líder la institución podrá seguir adelante y por el contrario, si la institución educativa</p>	<p>En la actualidad se puede apreciar que existen instituciones que se agrupan, que se relacionen estratégicamente en el sistema fiscal. En cuanto a las instituciones particulares se han formado algunas redes de instituciones educativas particulares donde existe ese intercambio de observaciones. Para que exista esta relación el líder o la persona que está a la cabeza debe guiar a la institución educativa. Si una institución educativa tiene un buen directivo es más fácil que se involucre con otros establecimientos educativos para buscar mejoras en sus procesos y resultados de auditoría. Si bien las redes colaborativas permiten el</p>



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

como instituciones para generar unas relaciones estratégicas me refiero en el tema fiscal porque en el tema particular se forman algunas redes de instituciones educativas particulares donde existe ese intercambio de observaciones”.	tiene un líder negativo, un líder prepotente, un líder que no conversa con sus docentes esta institución no va a cumplir los estándares de calidad y va a ir mejorando su calidad”	intercambio de experiencias de aprendizaje la primera auditoría debe ser particular, es decir, que cada institución debe hacerla a lo interno.
---	--	--

Cuadro 3. Entrevistas a expertos. ¿Cómo se relacionan los planteles que tienen los mejores resultados de auditoría con instituciones públicas o privadas del entorno?

Es importante destacar que el estilo de liderazgo se relaciona de manera directa sobre las dimensiones de desempeño profesional directivo. Con este antecedente se plantea la interrogante de qué tipo de líder educativo necesita Ecuador:

Respuesta experto 1	Respuesta experto 2	Análisis e interpretación
<p>“Un líder que no se quede solamente en lo básico, que no sea `reactivo`, sino que sea proactivo. Que se proponga. Reactivo, es decir, a sucedió tal cosa ahora recién reaccionó a buscar la solución; me hicieron la auditoría entonces recién voy a ver qué hago para superar esa auditoría, no; tiene que ser netamente `propositivo` proponer acciones que me permitan llegar más allá del cumplimiento de esos estándares el conocimiento curricular ya lo decía anteriormente si yo como líder no conozco que es ser un currículum prescriptivo que establece el Ministerio Educación, cuál es la orientación que tiene el Ministerio Educación hacia dónde quiere llegar y qué más tengo que yo colaborar, si solo se queda como</p>	<p>“Bueno, necesita un líder que impulse el trabajo, que impulse la colaboración entre todo el equipo de trabajo de una institución, un líder que transmita sus ideas con claridad, que sean receptivo a lo que los que las otras personas le piden, a lo que las otras personas quieren apoyar. Un líder que esté preocupado por el factor humano, que tenga una capacidad de interactuar con sus personas. Que no sea un líder que esté arriba y que él sea el que manda y que el que castiga el que sanciona, sino un líder que esté constantemente motivando a su comunidad, cumpliendo o bien escuchando sus objetivos, escuchando sus ideas, que sepa discernir que ser para persuadir a la gente que es lo mejor para que la institución salga adelante es decir un líder que sea una persona</p>	<p>El Ecuador necesita líderes educativos que no se queden solamente en lo básico, que no sean reactivos, sino que sea proactivo, que se proponga soluciones antes que los problemas se agranden o incluso que desarrollen su gestión antes de que aparezcan los problemas. Necesita de líderes que impulsen el trabajo colaborativo entre todo el equipo de la institución, un líder que transmita sus ideas con claridad, que sean receptivo a lo que los que las otras personas puedan aportar. Líderes que manejen con eficiencia el marco legal educativo, que cumpla y haga cumplir las normativas, que maneje los aspectos pedagógicos con soltura para que pueda realizar los acompañamientos necesarios. Un líder que esté preocupado por el factor</p>



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

reactivo ese líder está condenado al fracaso organizativo”	humana más que una persona que esté dedicada sólo al trabajo”	humano, que tenga una capacidad de interactuar con sus colaboradores.
--	---	---

Cuadro 4. Entrevistas a expertos. ¿Qué tipo de “líder educativo” necesita Ecuador?

Finalmente, y vinculado a la pregunta anterior se sugiere que la implementación de ciertas características de los estilos de liderazgos más efectivos es indispensable para alcanzar los mejores resultados de auditoría, al respecto los expertos manifestaron lo siguiente:

Respuesta experto 1	Respuesta experto 2	Análisis e interpretación
<p>“Se caracterizaría por ser un ser humano, un ser humano con una conciencia de donde está, con una conciencia de saber de conocer su país, y de tener ganas de aportar a ese país. De dejar a su Ecuador en mejores condiciones en las que actualmente se encuentra.</p> <p>Además de eso debe tener un amplio conocimiento de las normas legales, en el campo legislativo. Porque un líder que no conoce el tema legal obviamente se va a quedar enmarañado o va a cometer algunos errores. Actualmente la normativa legal ha evolucionado tanto y que las instituciones educativas se están quedando ese es el producto de lo que muchos docentes cometen actos porque es por desconocimiento y los mismos directivos cometen actos por desconocimiento de la norma legal. Tiene que conocer el campo pedagógico, obviamente, porque si no conoce el campo pedagógico cómo puede desempeñarse, cómo puede orientar a sus compañeros docentes”.</p>	<p>“El directivo debe caracterizarse por tener una agilidad en tomar decisiones, debe ser versátil para poder cambiar, para no cerrarse en lo que él dice, sino poder escuchar a los demás, debe ser receptivo entonces pienso que uno de los principales problemas que afronta el directivo es que muchas veces los docentes están en contra de las decisiones del directivo, no quieren un crecimiento del colegio o que no quieren ayudar a que el colegio salga adelante, Otro de los mayores problemas también en las instituciones es muchas veces la falta de apoyo de los directivos superiores entonces muchas veces nosotros como directivos medios digamos solicitamos alguna cosa o planteamos algo no tenemos el apoyo de las autoridades superiores, finalmente otro de los problemas que como directivos también se enfrentan en muchos casos los padres de familia que es otra parte de la comunidad</p>	<p>Antes que puntualizar lo que caracteriza actualmente a los directivos, sería más eficiente el centrarse en lo que debería caracterizar a los líderes educativos. Entre las características que el directivo ecuatoriano debería tener es su valor humano, con una conciencia de saber acerca de su contexto, con una conciencia de saber, de conocer su país, y de tener ganas de aportar a ese país. Debe tener una agilidad en tomar decisiones, ser versátil para poder cambiar, ser receptivo. Debe conocer el campo pedagógico, obviamente, porque si no conoce el campo pedagógico cómo puede desempeñarse, cómo puede orientar a sus compañeros docentes. Y sobre todo debe tener las ganas de dejar a nuestro Ecuador en mejores condiciones en las que actualmente se encuentra.</p>



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

Cuadro 5. Entrevistas a expertos. ¿Qué caracteriza a un directivo/autoridad de calidad en el sistema educativo ecuatoriano?

5. Discusión de los resultados

Ítems	Correlación de Pearson	Generación de espacios de rendición de cuentas	Uso óptimo de la infraestructura en relación a los objetivos de aprendizaje	Evaluación de la prestación de los servicios complementarios	Retroalimentación del PCA, PCI y PUD	Evaluación institucional y logros del aprendizaje?	Retroalimentación con organismos instituciones
Gestión enfocada en la visión, objetivos o metas institucionales	Correlación Sig. (bilateral)	.577* 0.049	-.577* 0.049	-.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	1,000** 0,000
Actitudes profesionales como ejemplo motivacional	Correlación Sig. (bilateral)	.577* 0.049	-.577* 0.049	-.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	0,000 1,000
Estímulo del desempeño de los docentes	Correlación Sig. (bilateral)	.577* 0.049	-.577* 0.049	-.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	0,000 1,000
Modo de afrontamiento a los problemas institucionales	Correlación Sig. (bilateral)	1.000** 0.000	-0.333 0.290	-0.333 0.290	1.000** 0.000	1.000** 0.000	,577* 0,049
Apoyo del directivos su carisma	Correlación Sig. (bilateral)	.577* 0.049	-.577* 0.049	-.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	1,000** 0,000
El intelecto como fortaleza para la gestión institucional	Correlación Sig. (bilateral)	.577* 0.049	-.577* 0.049	-.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	1,000** 0,000
Generación de nuevos líderes	Correlación Sig. (bilateral)	1.000** 0.000	-0.333 0.290	-0.333 0.290	1.000** 0.000	1.000** 0.000	,577* 0,049
Desarrollo de actividades de profesionalización	Correlación Sig. (bilateral)	1.000** 0.000	-0.333 0.290	-0.333 0.290	1.000** 0.000	1.000** 0.000	,577* 0,049
Delegación de responsabilidades	Correlación Sig. (bilateral)	0.333 0.290	-1.000** 0.000	-1.000** 0.000	0.333 0.290	0.333 0.290	,577* 0,049
Acuerdos con agentes internos	Correlación Sig. (bilateral)	.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	0,000 1,000
Acuerdos con agentes externos	Correlación Sig. (bilateral)	1.000** 0.000	-0.333 0.290	-0.333 0.290	1.000** 0.000	1.000** 0.000	,577* 0,049
Participación de los padres de familia	Correlación Sig. (bilateral)	.577* 0.049	-.577* 0.049	-.577* 0.049	.577* 0.049	.577* 0.049	1,000** 0,000

Cuadro 6. Matriz de correlaciones de resultados de directivos

DIRECTIVO					DOCENTE				
FISCAL	GA	GP	CPC	SE	FISCAL	GA	GP	CPC	SE



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Transformacional	1	2	1	0	Transformacional	1	0	0	0
Distribuido	1	3	1	1	Distribuido	2	2	2	0
Dialógico	1	2	1	0	Dialógico	1	1	1	0
Sostenible	2	5	2	1	Sostenible	0	2	0	0
	5	12	5	2		4	5	3	0
FISCOMISIONAL	GA	GP	CPC	SE	FISCOMISIONAL	GA	GP	CPC	SE
Transformacional	0	0	0	0	Transformacional	1	1	0	0
Distribuido	1	1	0	1	Distribuido	4	7	2	0
Dialógico	0	0	0	0	Dialógico	2	3	2	0
Sostenible	2	2	1	1	Sostenible	1	3	1	1
	3	3	1	2		8	14	5	1
MUNICIPAL	GA	GP	CPC	SE	MUNICIPAL	GA	GP	CPC	SE
Transformacional	1	3	1	1	Transformacional	1	0	0	0
Distribuido	1	3	1	1	Distribuido	3	2	1	0
Dialógico	1	3	1	1	Dialógico	0	1	1	0
Sostenible	1	2	1	1	Sostenible	0	0	0	0
	4	11	4	4		4	3	2	0
PARTICULAR	GA	GP	CPC	SE	PARTICULAR	GA	GP	CPC	SE
Transformacional	0	0	0	0	Transformacional	0	0	0	0
Distribuido	0	0	0	0	Distribuido	0	0	0	0
Dialógico	0	0	0	0	Dialógico	0	0	0	0
Sostenible	0	0	0	0	Sostenible	0	0	0	0
	0	0	0	0		0	0	0	0

Cuadro 7. Cuadro comparativo del número de correlaciones por encuestado y tipo de sostenimiento de la institución educativa

De los instrumentos aplicados a la institución fiscal se evidencia con mayores correlaciones el estilo del liderazgo distribuido (La autoridad trata a los miembros de la institución educativa como líderes en potencia, desarrollan actividades de profesionalización para la generación de nuevos líderes; y delega responsabilidades a los miembros del equipo para efectivizar el cumplimiento de objetivos) con las dimensiones de Gestión Administrativa (La autoridad evalúa periódicamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para detectar opciones de mejora, Mantiene un sistema de seguimiento a los logros alcanzados por el personal de la institución), Gestión Pedagógica (Reajusta el plan de apoyo y acompañamiento pedagógico con base en los resultados de su seguimiento, reajusta el plan de apoyo y acompañamiento pedagógico con base en los resultados de su seguimiento) y dimensión de Convivencia, Participación y cooperación (El directivo genera espacios de retroalimentación con actores de la comunidad educativa a partir de la rendición de cuentas de autoridades y organismos institucionales). Se muestran la mayor cantidad de correlaciones, con un total de cinco, entre los diferentes estilos de liderazgo con la dimensión de Gestión Pedagógica.

Como análisis reflexivo se puede asegurar que los datos de la institución de sostenimiento fiscal presentan mayor número de correlaciones en comparación con las otras instituciones de diferente sostenimiento. La dimensión que mayor correlación presenta es la Gestión Pedagógica, lo cual concuerda con lo descrito en el Informe McKinsey (2007) en el que se asegura que “para mejorar el desempeño de un sistema educativo se requiere



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

mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, enfatizando de esta manera el enfoque pedagógico que deben cumplir los establecimientos educativos” (p. 18). Este enfoque se ve ratificado cuando el estudio hace referencia a una de las intervenciones comunes a todos los niveles de desempeño de mejora, al indicar que los mejores resultados dependen de la capacidad de enseñar de los docentes y de gestionar los centros por parte de los directivos.

Es importante mencionar que el estilo de liderazgo que menos correlaciones presenta con las dimensiones de desempeño profesional directivo es el liderazgo transformacional, pese a ser el estilo de liderazgo que impulsa el MINEDUC, una posible causa de esto es el gran aporte individual que da el líder en la gestión del centro, ya que la denominada transformación recae de manera casi exclusiva en responsabilidad del líder. Se aprecia que el estilo de liderazgo sostenible presenta el mayor número de correlaciones, lo cual se debe a que los Objetivos de Desarrollo Sostenible están siendo tomados en consideración por los líderes, tal vez no en la medida en la que se debería, ni con la eficacia requerida, principalmente en temas de vinculación a la economía local.

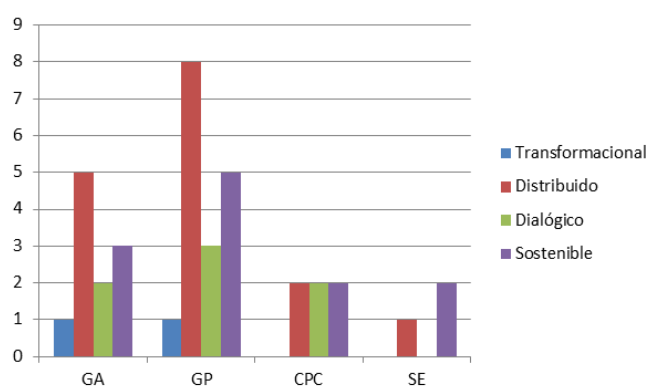


Figura 4. Predominancias de correlaciones Institución Fiscomisional

FISCAL	GA	GP	CPC	SE	FISCOMISIONAL	GA	GP	CPC	SE
Transformacional	2	2	1	0	Transformacional	1	1	0	0
Distribuido	3	5	3	1	Distribuido	5	8	2	1
Dialógico	2	3	2	0	Dialógico	2	3	2	0
Sostenible	2	7	2	1	Sostenible	3	5	2	2
	9	17	8	2		11	17	6	3

Cuadro 8. Resumen de correlación entre institución fiscal y fiscomisional

En los datos de la institución fiscomisional contrastada con los datos de la institución fiscal, se aprecia que las dimensiones de Gestión Administrativa y Gestión Pedagógica tienen el mismo número de correlaciones, lo cual indica que, desde la perspectiva del líder, tienen la misma importancia las actividades administrativas como a las actividades pedagógicas. Esto contrasta con los resultados de los docentes, pues los resultados evidencian mayor correlación con la dimensión de Gestión Pedagógica. Cabe señalar que la institución educativa Fiscomisional tiene una orientación militar, la cual, a más de los lineamientos de la Autoridad Educativa Nacional debe cumplir con los lineamientos de la Dirección de Educación y Doctrina que, regula muchos de los temas administrativos, económicos y pedagógicos; y que cuyo enfoque se ve reflejado en esta equidad de importancia en esas dos dimensiones.



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Se puede apreciar que el estilo de liderazgo transformacional y el estilo de liderazgo dialógico no presentan correlaciones, esto como resultado de la filosofía militar, en la que los líderes educativos de la armada cumplen las instrucciones de manera vertical dejando poco espacio a la deliberación y al diálogo. El estilo de liderazgo con mayores correlaciones es el liderazgo sostenible, el cual involucra de manera directa a factores comunitarios, esto es el resultado también del enfoque social y de apoyo comunicativo que las Fuerzas Armadas integra a sus principios de inclusión y participación.

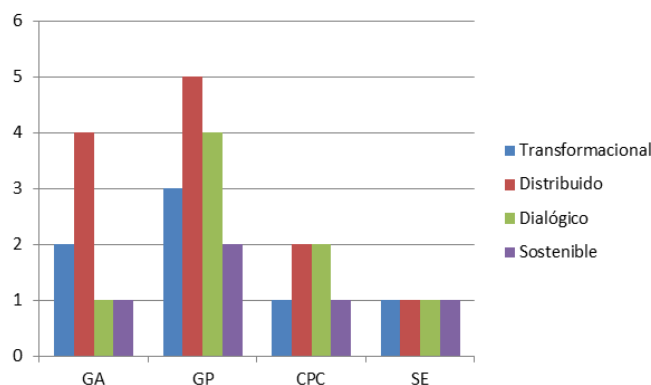


Figura 5. Predominancias de correlaciones Institución Municipal

MUNICIPAL	GA	GP	CPC	SE	FISCAL	GA	GP	CPC	SE
Transformacional	2	3	1	1	Transformacional	2	2	1	0
Distribuido	4	5	2	1	Distribuido	3	5	3	1
Dialógico	1	4	2	1	Dialógico	2	3	2	0
Sostenible	1	2	1	1	Sostenible	2	7	2	1
	8	14	6	4		9	17	8	2

Cuadro 9. Resumen de correlación entre institución municipal y fiscal

Los resultados de correlación de la Institución Municipal son casi similares a los resultados de la institución fiscal, en que se pueden observar un elevado número de correlaciones, principalmente en la dimensión de Gestión Pedagógica. Cabe indicar que desde años atrás los establecimientos educativos Municipales se han distanciado en varios aspectos administrativos y pedagógicos de las propuestas planteadas por el MINEDUC. Esto ha permitido que las instituciones Municipales cuenten con una alta aceptación de la ciudadanía, lo que no se ve reflejado en los resultados de auditoría, pues sus valoraciones no son tan favorables. Al depender de los estamentos Municipales educativos en temas administrativos y pedagógicos se evidencia el nivel de correlación elevado que se presenta.

No existe un estilo de liderazgo definido que presente mayores correlaciones, los estilos Dialógico y Sostenible se presentan sin ser numéricamente muy altos, como similares. Se aprecia aquí el enfoque participativo que se procura en este tipo de establecimientos en especial en aspectos como la retroalimentación a los docentes en temas de planificación y relación con el Currículo Nacional, así como de los procesos de mejora el proceso de evaluación institucional, con base en la participación de los agentes educativos.

Finalmente, en cuanto al análisis de correlaciones en la institución particular, no se presentan correlaciones significativas, como lo muestra el cuadro 7 referente al cuadro comparativo del número de correlaciones por encuestado y tipo de sostenimiento de la



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

institución educativa, esto puede deberse al acaparamiento de actividades que generan los líderes, a la desconexión entre los estilos de liderazgo y las dimensiones de desempeño profesional directivo, o a la no definición de un estilo de liderazgo en particular dentro de la gestión institucional.

6. Conclusiones

El liderazgo aplicado en las instituciones desde la percepción de los propios directivos es muy positivo, pues se autocalifican con altos puntajes en los ítems relacionados al estilo de liderazgo, apreciación que no es compartida desde la perspectiva del docente en indicadores de: impacto económico local, impulso de actividades para el desarrollo económico local, actividades de profesionalización para la generación de nuevos líderes; y, estímulo al desempeño de los miembros del equipo para elevar su rendimiento. Prevalece el estilo de liderazgo Transformacional y Distribuido por sobre los estilos Dialógico y Sostenible. Se evidencia la aplicación de características del estilo de liderazgo Transformacional con fuertes elementos del liderazgo Distribuido en dos de instituciones investigadas Fiscal y Municipal, principalmente en elementos administrativos como la motivación a la consecución de objetivos institucionales a través de la misión y visión. En cuanto a la institución Fiscomisional se aprecia una marcada correlación hacia el estilo de liderazgo distribuido en las dimensiones de gestión administrativa y pedagógica. En cuanto al estilo de liderazgo de la institución particular se aprecia exclusivamente la presencia del estilo de liderazgo transformacional junto a la presencia de elementos comunes de todos los estilos de liderazgo, esto debido a la fuerte dependencia de la presencia del líder para las gestiones educativas. El estilo de liderazgo sostenible es el menos utilizado.

Se pudo identificar una relación significativa muy fuerte entre la Variable Estilos de Liderazgo (transformacional, distribuido, dialógico, sostenible), y la Variable desempeño profesional directivo (dimensiones de gestión administrativa, gestión pedagógica, convivencia, participación y cooperación; y, seguridad escolar) esto mediante el análisis de correlación r de Pearson que presentó un valor de 0.794, con un 99% de confianza siendo una "correlación positiva considerable". La gestión directiva se basa en los lineamientos ministeriales para el cumplimiento de estándares de calidad educativa del desempeño profesional directivo, sin embargo, no favorecen en su totalidad para alcanzar los niveles de óptimo, ni destacado, en la semaforización de las auditorías, puesto que la mayoría de directivos centraliza sus actividades en aspectos administrativos, de cumplimiento de documentación tales como: acuerdos de funcionamiento, proyecto educativo institucional, código de convivencia, y planes de gestión de riesgos; y, relega a un segundo plano los aspectos pedagógicos de acompañamiento, retroalimentación, planificación y evaluación de logros de aprendizaje, que se relacionan de manera más directa con los estudiantes y docentes, y que tienen una ponderación más alta en los procesos de auditoría.

Se evidencia una alta correlación entre los estilos de liderazgo Distribuido y Sostenible, con la dimensión de Gestión Pedagógica, esto permite identificar que es necesario fortalecer las competencias directivas en estos dos estilos de liderazgo por su importancia en el cumplimiento de estándares de calidad educativa. Otro aspecto a tomar en consideración es el aporte de los expertos que señalan como un fuerte componente de la gestión directiva al aspecto pedagógico, en tal sentido el directivo requiere de sólidas competencias en estos estilos y ámbitos, para el efecto es importante diseñar un taller de perfeccionamiento teórico práctico para directivos con el tema: Estilos de liderazgo educativo efectivos para elevar los resultados de los estándares de desempeño profesional



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

directivo en la que los directivos de los establecimientos investigados participen de manera activa.

Los estilos de liderazgo Distribuido y Sostenible los que más altos resultados de correlación presentan es importante que ellos deban ir incorporado a la praxis de las autoridades institucionales, por una parte, el impulso a potenciales líderes para permitir que asuman posturas proactivas en beneficio del plantel educativo, a la vez los Objetivos de Desarrollo Sostenible deben ser transversalizados en las actividades institucionales, en la misión, visión y objetivos de sus propuestas pedagógicas. Para generar un liderazgo educativo eficiente por parte de los directivos es necesario que quienes asuman esta tarea guía, conozcan las características de los diferentes estilos de liderazgo, sus ventajas y limitaciones; que se desenvuelva con naturalidad en la aplicación de ellos, bajo circunstancias propias del ejercicio directivo. Los estilos transformacional y distribuido, que son los más utilizados deben ser enriquecidos por un fuerte componente del liderazgo dialógico, que se vea evidenciado en la relación del establecimiento educativo con su contexto comunitario.

Para obtener resultados eficientes en los estándares de desempeño profesional directivo, así como en el resto de los estándares, es necesario que los directivos se planteen una planificación estructurada mediante un cronograma específico de actividades en el que se aborden todos los estándares, priorizando aquellos en los cuales las instituciones educativas investigadas han obtenido puntajes bajos. Las dimensiones de Gestión Administrativa, Gestión Pedagógica, Convivencia escolar participación y cooperación, y; Seguridad escolar, junto a los componentes de organización institucional, desarrollo profesional, comunicación, infraestructura, enseñanza-aprendizaje, refuerzo académico, consejería estudiantil, convivencia, y gestión de riesgos, deben ser manejadas por las autoridades de manera regular y ser evaluadas de manera periódica por un equipo auditor interno.

Agradecimientos

Al Dr. Ricardo Ávila Pinzón y Dra. María Fernanda Sánchez, por su colaboración y experiencia como líderes educativos. A las autoridades y docentes de las instituciones que brindaron las facilidades necesarias para esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N° 417. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Ahumada, L. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT9 MODELO-PARA-EL-FORTALECIMIENTO-DEL-LIDERAZGO-DISTRIBUIDO 26-12-18.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT9%20MODELO-PARA-EL-FORTALECIMIENTO-DEL-LIDERAZGO-DISTRIBUIDO%2026-12-18.pdf)
- Balda, R., & Guzmán, A. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la república de Ecuador. *Revista REFCALE*, (15), 1-15. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/370/296>



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

- Barba, L., & Delgado, K. (2021). Gestión Escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa. *Educare*, 25(2), 1-14. <https://revistas.investigacion-uelipb.com/index.php/educare/article/view/1462/1399>
- Bolívar, A. (2014). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 13(2), 1-16. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Cabezas, E. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. <http://repositorio.espe.edu.ec/jspui/bitstream/21000/15424/1/Introduccion%20a%20la%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf>
- Cantón-Mayo, I., García-Martín, S., Cañón, R., & Grande, M. (2021). Calidad y liderazgo sostenible. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 76-91. <https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/5361>
- CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista de Educación*, 349, 77-97. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>
- Crisol, E. (2010). Reseña de "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos" Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 301-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074023>
- Choque, P. (2015). La gestión en Comunidades de Aprendizaje: un espacio de participación. <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- De Mello, M. (2015). La importancia del liderazgo sostenible como una estrategia de las organizaciones. *Revista Ciencias Estratégicas*, 23(34), 209-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151350864004>
- Fabara, E. (2015). La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11036/1/La%20situacion%20de%20los%20directivos%20de%20las%20instituciones%20educativas%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- McKinsey. (2007). *Informe sobre sistemas educativos*. <http://www.americalearningmedia.com/edicion-010/117-noticias/844-informe-mckinsey-sobre-sistemas-educativos>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2011). *Estándares de desempeño profesional directivo: Propuesta para la discusión ciudadana*. <https://educacion.gob.ec/wp->



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

[content/uploads/downloads/2012/08/Estandares Desempeno Directivo Propedeutico.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Estandares_Desempeno_Directivo_Propedeutico.pdf)

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los Estándares de Calidad Educativa: Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). El liderazgo dialógico como motor de cambio en los centros de educación inicial. *Pasa la Voz*, 10(2), 5-8. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Septiembre-2019.pdf>

OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). <https://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>

Presidencia de la República del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento No. 254. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>

Autores

KLEBER QUISHPE-MOSQUERA obtuvo su título de Magister en Educación. Mención Innovación y Liderazgo Educativo de la Universidad Indoamérica, Quito, Ecuador, en 2022. Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Informática en la Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador en 2004. Título de abogado de los tribunales de la República del Ecuador en la Universidad Indoamérica 2024.

Actualmente es docente titular de la Unidad Educativa de Fuerzas Armadas Comandante “César Endara Peñaherrera” Liceo Naval Quito, Asesor pedagógico de la Unidad Educativa “Las Américas del Valle”. Sus temas de investigación se enfocan en: liderazgo educativo y metodologías activas de enseñanza aprendizaje.

DIANA CEVALLOS-BENAVIDES obtuvo su título de Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo, de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, en 2014. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo, Ecuador en 2024. Título de Ingeniera en Comercio Exterior e Integración en la Universidad Tecnológica Equinoccial en 2011.

Declaración cRediT

KLEBER QUISHPE-MOSQUERA: estado de la cuestión, conceptos relacionados, metodología, validación, análisis de datos, redacción.

DIANA CEVALLOS-BENAVIDES: estado de la cuestión, conceptos relacionados, análisis de datos, validación, análisis de datos, conclusiones, revisión final.



[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:

1. **Carta de presentación** solicitando la publicación del artículo en la revista. Descargue en <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>
2. **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>
3. **Declaración de autoría-CRediT**

Por requerimiento de Scielo, a partir de este número en la Revista Cátedra, cada artículo con múltiples autores que sea publicado debe incluir la declaración de autoría utilizando la taxonomía CRediT.

CRediT (Contributor Roles Taxonomy) es una taxonomía de alto nivel compuesta por 14 roles que describen aquellas funciones habituales que desempeñan quienes contribuyen a la producción de un artículo de investigación. Los roles describen la contribución específica de cada autor/a al resultado final.

Es importante indicar que se puede asignar más de un rol a cada autor.

En los siguientes enlaces se puede encontrar información sobre la declaración de autoría CRediT:



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

<https://www.elsevier.com/researcher/author/policies-and-guidelines/credit-author-statement>

<https://credit.niso.org/>

En el caso de nuestra revista, se debe incluir al final del artículo, justo después de la presentación de los autores.

Ejemplo:

Declaración de Autoría-CRediT

YULIEDYS RUÍZ-ADAY: estado de la cuestión, conceptos relacionados, metodología, validación, análisis de datos, redacción- primer borrador.

IRIS MONTEGRO-MORACÉN: estado de la cuestión, conceptos relacionados, análisis de datos, organización e integración de datos recopilados, gestión del proyecto.

EUGENIA PACHECO-LEMUS: conceptos relacionados, organización e integración de datos recopilados, conclusiones, redacción final y edición.

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. Se priorizarán los trabajos que describan experiencias pedagógicas, didácticas empleadas, procesos de innovación, y sus relaciones con las nuevas tecnologías educativas.

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

Todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo. **Se aceptará artículos en español e inglés.**



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

SISTEMA DE ARBITRAJE

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

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

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

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

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

LICENCIA CREATIVE COMMONS

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

DETECCIÓN DE PLAGIO

la revista usa una herramienta de detección de plagio (*Compilatio*, <https://www.compilatio.net/es>). Se aceptará un porcentaje máximo de coincidencia de 10%.



[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. Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista *Cátedra* una licencia no exclusiva, intrasferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, transformación, distribución y comunicación pública a nivel mundial mediante cualquier medio de reproducción, transformación, distribución o comunicación actual o futuro bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0.

Anticipamos nuestros agradecimientos, por su atención a la presente.

En _____(ciudad), a los _____días del mes de ____de 201_



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

Firmado. (Por autor o autores).

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)

- 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.
- Las citas textuales siempre están referenciadas, indicando el número de página del origen de la cita textual cuando sea posible.
- La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.
- Las figuras y cuadros están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción.
- 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)



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

<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)		
<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 <i>Revista Cátedra</i> una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, transformación, distribución y comunicación pública a nivel mundial mediante cualquier medio de reproducción, transformación, distribución o comunicación actual o futuro 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

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS		
DATOS DEL ARTÍCULO		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Nombre del artículo:
ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO		
INDICADORES	Valore de 0 a 1	COMENTARIO
1. El título responde a una temática educativa, es claro y precisa el contenido del artículo.		
2. Pertinencia de la temática: el artículo aborda la problemática educativa actual y mundial.		
3. Relevancia social: estudia un problema actual desde una perspectiva de la praxis, y fundamentado en teorías de una disciplina educativa específica.		
4. El resumen describe: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones.		
5. Las palabras clave identifican el contenido del artículo.		
6. La introducción posee un orden lógico con la descripción del tema: planteamiento del problema, objetivo de la investigación, justificación, actualidad, relevancia del estudio, citas bibliográficas, y finalmente, una breve descripción de la estructura del manuscrito.		
7. El artículo contiene información actualizada debidamente organizada, categorizada y fundamentada en teorías educativas.		
8. Se presentan con precisión los métodos (enfoques, tipos y niveles) de investigación.		
9. La metodología de la investigación tiene correspondencia con los objetivos planteados.		
10. La técnica/s e instrumento/s utilizados están acordes a la metodología de investigación.		
11. Los cuadros y figuras (materiales ilustrativos) que presentan los resultados más importantes de la investigación se encuentran acompañados de un análisis e interpretación de datos.		
12. El artículo incluye una discusión científica y no se limita a una mera presentación de los resultados.		
13. Las conclusiones dan respuesta a los objetivos de la investigación.		



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

14. Las conclusiones aportan a la solución de la problemática abordada en el estudio.		
15. Referencias bibliográficas: las referencias están actualizadas, son pertinentes, principalmente de fuentes primarias y documentos científicos como artículos de congresos, de revistas y libros.		
16. Los autores citados en las referencias bibliográficas constan y están argumentados en el desarrollo del estudio.		
OTRAS CONSIDERACIONES		
17.Redacción: uso adecuado de los signos de puntuación y correcta ortografía. Evita vicios de redacción.		
18. El artículo manifiesta respeto a ideologías: políticas, sociales, religiosas y de género.		
19. Se muestra un número de referencias bibliográficas acorde a la fundamentación teórica del estudio realizado.		
20. Respeto la privacidad del uso de datos de los participantes.		
TOTAL, EVALUACIÓN		
SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN. EXPLIQUE QUÉ ASPECTOS FUERON MÁS IMPORTANTES PARA TOMAR SU DECISIÓN.		
Publicable sin modificaciones:		
Publicable con correcciones menores:		
Publicable con correcciones mayores:		
No publicable:		

Nota: la nota mínima para aceptar el artículo es 17/ 20; para la publicación el artículo deberá tener la nota de 20/20.



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

