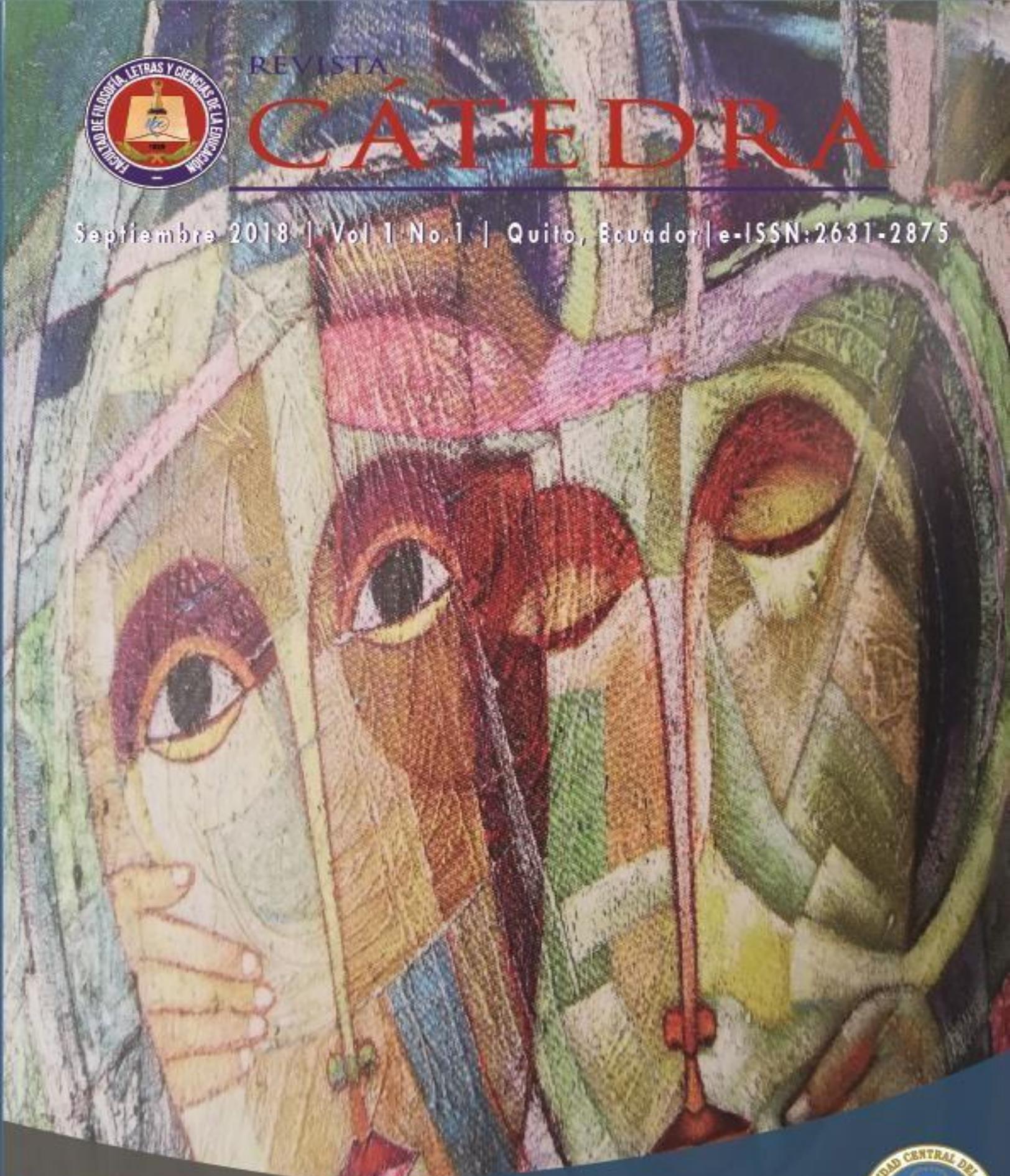




REVISTA

CÁTEDRA

Septiembre 2018 | Vol 1 No. 1 | Quito, Ecuador | e-ISSN: 2631-2875



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





REVISTA

CÁTEDRA

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

Sede de la revista: Quito - Ecuador, pertenece a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

e-ISSN: 2631-2875

Dirección OJS: revista.catedra@uce.edu.ec

Página web: <http://revista-catedra.facue.info>

Correo de la revista: revista.catedra@uce.edu.ec

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

Política de acceso abierto: los artículos se publican bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es/)
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es/>)

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

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

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

SERVICIOS DE INFORMACIÓN: Redes sociales, Facebook

AUTORIDADES:

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

Ph.D. Fernando Sempértegui Ontaneda

Rector

MSc. Marco Pozo Zumárraga

Vicerrector Administrativo

Dra. Ruth Enriqueta Páez Granja

Decana de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación

MSc. Vicente Joaquín Parra Moreno

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

MENCIÓN DEL CUERPO EDITORIAL

DIRECTOR /EDITORES JEFE

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

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

CONSEJO EDITORIAL

Ph.D. Ruth Páez. Coordinadora. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (repaez@uce.edu.ec)

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

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

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

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

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

EDITOR ACADÉMICO

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

EDITOR DE REDACCIÓN

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

EDITOR ASOCIADO

Ph.D Guillermo Rubén Terán Acosta. Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Ecuador (grteran@uce.edu.ec)

Ph.D. Hamilton Omar Pérez Narváez. Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Ecuador (hperez@uce.edu.ec)

MSc. Franz Del Pozo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela (postgrado@ucab.edu.ec)

EQUIPO TÉCNICO

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

DIAGRAMADOR

Lic. Willian Cacoango. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (wcacoango@uce.edu.ec, [sitio web](#))

DISEÑADOR

Lic. Luis Sánchez. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (lbsanchez@uce.edu.ec, [sitio web](#))

TRADUCTOR

Ph.D. Adriana Beatriz Curiel Ávila. Universidad San Francisco de Quito, Ecuador (arcuriela@asig.com.ec, [sitio web](#))

MAQUETADOR

Lic. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador, Ecuador
(jasantamaria@uce.edu.ec)

ASISTENTE

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

SOPORTE OJS

Ph.D. Juan Carlos Cobos. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (jccobosv@uce.edu.ec)
Lic. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador , Ecuador
(jasantamaria@uce.edu.ec)

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

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.

DEL EQUIPO TÉCNICO

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



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

DEL EQUIPO DE EVALUADORES POR PARES

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



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

CARACTERÍSTICAS DE GESTIÓN Y POLÍTICA EDITORIAL

ACERCA DE NOSOTROS

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

OBJETIVO

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

COBERTURA TEMÁTICA

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

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

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

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

Misión

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

Visión

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

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

PERIODICIDAD

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



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

SISTEMA DE ARBITRAJE

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

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

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

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La Revista Cátedra provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal. Los artículos se publican bajo la [licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

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



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

CÓDIGO DE ÉTICA

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

COMPROMISOS DE LOS AUTORES

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



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

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	12
-----------------	----

ARTÍCULOS

Normas de estilo e instrucciones del manuscrito

<i>Instrucciones de uso de la plantilla de la Revista Cátedra</i> Sergio Luján Mora.....	14
---	----

<i>Instrucciones sobre la estructura del manuscrito de la Revista Cátedra</i> Verónica Simbaña Gallardo.....	36
---	----

Aprendizaje a través de la competencia digital

<i>El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario</i> Jorge Balladares Burgos	53
---	----

<i>Impacto del uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media</i> Jorge Revelo Rosero.....	70
--	----

Perspectivas filosóficas con respecto al género

<i>Tejiendo redes entre género, interculturalidad y biodiversidad</i> Germania Borja Naranjo.....	92
--	----

<i>Cartografía del ser, sentido y significado de la mujer en el pensamiento filosófico de las edades antigua y medieval</i> Floralba del Rocío Aguilar Gordón.....	104
---	-----

Aportes complementarios

<i>El lado oscuro en la educación: papel del símbolo en la formación de valores, espiritualidad e ideología</i> Mauro Avilés Salvador.....	120
---	-----

<i>Tabú y eufemismo: las formas del habla en la sociedad quiteña actual</i> Azucena Escobar Miño.....	134
--	-----



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



REVISTA

CÁTEDRA

EDITORIAL

Revista Cátedra, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador difunde artículos orientados al perfeccionamiento del proceso educativo y su vinculación con la sociedad.

Es grato para la Revista Cátedra presentar el volumen uno, número uno en la versión electrónica. La temática que se desarrolla en esta oportunidad tiene sus bases teóricas en las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades, es así como se expone algunos aspectos relevantes, tales como: la competencia digital, la simbolización del habla, la reflexión del currículum oculto en el contexto educativo y la comprensión de género y cultura; en general se muestran las relaciones existentes entre sociedad, desarrollo digital y proceso educativo.

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

El volumen consta de ocho artículos aprobados:

El primer artículo titulado *Instrucciones de uso de la plantilla de la Revista Cátedra*, de la autoría de Sergio Luján-Mora y Verónica Simbaña-Gallardo. El manuscrito tiene como propósito presentar y explicar las normas de estilo y la plantilla que se deben emplear a la hora de elaborar un artículo, el objetivo es mantener la uniformidad y coherencia interna.

El segundo artículo titulado *Instrucciones sobre la estructura del manuscrito* de la Revista Cátedra, de la autoría de Verónica Simbaña-Gallardo y Sergio Luján-Mora. El manuscrito tiene como objetivo mejorar las habilidades en la redacción científica a través de la explicación para la presentación y estructura del artículo.

El tercer artículo titulado *El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario*, de la autoría Jorge Balladares-Burgos. El manuscrito presenta una revisión de diferentes fuentes bibliográficas para indagar experiencias y resultados sobre el uso del aprendizaje híbrido, el cual se constituye una modalidad efectiva para la formación continua del profesorado.



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

El cuarto artículo titulado *Impacto del uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media*, de la autoría de Jorge Revelo-Rosero. El manuscrito determina el nivel de impacto que tiene la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media de Ecuador.

El quinto artículo titulado *Tejiendo redes entre género, interculturalidad y biodiversidad*, de la autoría de Germania Borja-Naranjo. El manuscrito realiza un análisis sobre la fundamentación teórica de los conceptos de género e interculturalidad para demostrar la relación existente entre la teoría y la praxis, acción de la realidad social, cultural, económica y ecológica.

El sexto artículo titulado *Cartografía del ser, sentido y significado de la mujer en el pensamiento filosófico de las edades antigua y medieval*, de la autoría de Floralba del Rocío Aguilar- Gordón. El manuscrito tiene como propósito presentar reflexiones sobre del ser, sentido y significado de la mujer en la historia de la filosofía antigua y medieval; reflexiones que permiten comprender el protagonismo de la mujer en la sociedad actual.

El séptimo artículo titulado *El lado oscuro en la educación: papel del símbolo en la formación de valores, espiritualidad e ideología*, de la autoría de Mauro Avilés-Salvador. El manuscrito presenta una reflexión sobre nuevos referentes y espacios educativos que, en un ámbito de las ciencias de la educación, respondan no exclusivamente a una visión cientificista -sesgada y dicotomizante- sino a una visión más compleja e integradora que motiven y orienten una auténtica formación integral.

El octavo artículo titulado *Tabú y eufemismo: las formas del habla en la sociedad quiteña actual*, de la autoría de Azucena Escobar-Miño. El manuscrito realiza un análisis descriptivo con un etiquetado de las palabras consideradas tabú y su reemplazo por otras formas que, dentro de la Semántica, constituye un estudio sobre los diferentes cambios de significado que sufren ciertas construcciones léxicas en determinados contextos. El objetivo es entender cómo se forma la sociedad sobre la base de las experiencias lingüísticas.

Revista Cátedra agradece a todos los autores y evaluadores de los artículos que han hecho posible la publicación de este volumen. Extiende la invitación a la comunidad académica nacional e internacional a presentar sus trabajos de investigación relacionados a las bases teóricas de las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos.

Directores/Editores Jefe



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

Instrucciones de uso de la plantilla de la Revista Cátedra

Instructions for using the template of Revista Cátedra

Sergio Luján-Mora

Universidad de Alicante, Alicante, España

sergio.lujan@ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-5000-864X>

Verónica Simbaña-Gallardo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

vpsimbanag@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>

(Recibido: 20/05/2018; Aceptado: 1/06/2018; Versión final recibida: 15/06/2018)

Cita del artículo: Luján-Mora, S. y Simbaña-Gallardo, V. (2018). Instrucciones de uso de la plantilla de la Revista Cátedra. *Revista Cátedra*, 1(1), 14-35.

Resumen

En este artículo se presentan las normas de estilo y las instrucciones de uso de la plantilla de la *Revista Cátedra*. Estas normas de estilo e instrucciones son de uso obligado tanto en la preparación inicial del manuscrito para su revisión como en la preparación de la versión final del artículo para su publicación: un artículo puede ser rechazado si no cumple estrictamente con las normas de estilo y las instrucciones proporcionadas. El estilo de la *Revista Cátedra* se ha desarrollado teniendo en cuenta que se trata de una revista electrónica que será leída principalmente en una pantalla de un dispositivo electrónico como, por ejemplo, un ordenador, una tableta o un teléfono móvil. Si está leyendo una versión impresa de este documento, puede descargar el archivo Microsoft Word respectivo desde la página "Instrucciones para los autores" del sitio web de la revista para tomarlo como base en la escritura de sus artículos.

Palabras clave

Diseño, formato, instrucciones, plantilla, revista.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

Abstract

In this article, the style guidelines and the instructions for using the template of *Revista Cátedra* are presented. These style guidelines and instructions are of obligatory use both in the preparation of the manuscript for review and in the preparation of the final version of the article for publication: an article may be rejected if it does not strictly comply with the style guidelines and instructions provided. The style of *Revista Cátedra* has been developed taking into account that it is an electronic journal and it will be mainly read on a screen of an electronic device, such as a computer, a tablet or a mobile phone. If you are reading a printed version of this document, you can download the corresponding Microsoft Word file from the “Instructions for Authors” web page of the journal's website to take it as a basis for writing your articles.

Keywords

Format, instructions, journal, layout, template.

1. Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar y explicar las normas de estilo y la plantilla que se deben emplear a la hora de elaborar un artículo para la *Revista Cátedra*. Esta plantilla tiene como finalidad ayudar a los autores en la elaboración de sus artículos, pero es responsabilidad de los autores de un artículo asegurar que las normas de estilo definidas para la *Revista Cátedra* se cumplan en todo momento.

Todo lo explicado en este artículo es de obligado cumplimiento: **no cumplir con las normas de estilo y con la plantilla implica la no publicación de un artículo.**

En la preparación inicial del manuscrito para su revisión se deben tomar en cuenta todas las instrucciones que se definen en este artículo, para de esta manera tener una buena estimación de la longitud del artículo cuando finalmente vaya a publicarse. Además, de esta forma el esfuerzo necesario para la preparación de la versión final del artículo será mínimo. No cumplir con las normas de estilo y con la plantilla en la preparación inicial del manuscrito puede suponer que el manuscrito sea rechazado directamente sin pasar al proceso de revisión por pares.

Este documento no es un artículo científico, es un **manual de instrucciones**. Por ello, algunas normas básicas que se deben aplicar en la escritura de artículos científicos, como no abusar del uso de la negrita, no escribir párrafos con una única oración o no repetir la misma palabra varias veces en una misma oración, se han incumplido.

1.1 Norma principal

La principal norma en la creación de un documento es **mantener la uniformidad y la coherencia interna**. En muchos aspectos, la ortografía y la ortotipografía dan libertad a la hora de escribir algunas cosas, por lo que a veces se puede discutir si, por ejemplo, algo se deba escribir en mayúsculas o en cursiva. Pero donde no hay discusión es en que, una vez elegida la forma de escribir algo, se deba escribir siempre igual.

1.2 Normas generales

La plantilla de la *Revista Cátedra* desarrollada para el programa Microsoft Word contiene los estilos necesarios para escribir un artículo que se ajuste al estilo de la revista. Las normas generales de estilo son:



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

- **No se debe definir una sangría de primera línea en los párrafos**, los párrafos se separan entre sí porque existe un espacio posterior de 8 pt. La sangría de primera línea suele causar confusión y muchos autores se olvidan de usarla.
- **No se deben dejar líneas en blanco para separar el contenido del artículo**. Las líneas en blanco dificultan la correcta maquetación de un documento.
- **No se debe emplear el subrayado para destacar una parte del contenido**, se debe entrecomillar el contenido o se debe emplear la negrita o la cursiva, según las normas usuales de estilo. El subrayado se suele emplear para señalar errores en un documento, no para destacar un contenido.
- **No se deben emplear las mayúsculas para destacar una palabra o un texto**. Tal como aparece en esta plantilla, ni el título del artículo ni el título de las secciones se escriben en mayúsculas. Poner la letra inicial de cada palabra en mayúsculas es una mala costumbre copiada de la ortotipografía anglosajona, donde sí que se emplea de forma generalizada.
- **Solo se pueden usar dos tipos de letra**, Calibri Light para los títulos y Cambria para el resto del texto. Solo se puede usar otro tipo de letra en las figuras cuando se quiera representar un algoritmo, un fragmento de código, un fragmento de texto en el que sea importante conservar el tipo de letra original o no sea posible usar Calibri Light o Cambria por las limitaciones del programa empleado en la creación de la figura. El archivo Microsoft Word de esta plantilla tiene activada la opción “Incrustar fuentes en el archivo”, por lo que las fuentes que se utilizan en la plantilla están disponibles en el archivo. Esto permite que otras personas que abran el documento puedan ver y usar las fuentes, incluso si no están instaladas en sus equipos.

1.3 Normas de uso de la redonda, la negrita, la cursiva, las comillas y las mayúsculas

El propósito de este artículo es explicar la plantilla de la *Revista Cátedra* y los estilos que tiene definidos. Este artículo no pretende explicar todas las situaciones que puedan aparecer durante la escritura de un documento y que puedan requerir la elección de un estilo de letra, como redonda, negrita o cursiva, o el uso de las comillas o de las mayúsculas. Por ejemplo:

- ¿Cómo se debe escribir una voz extranjera como “pop-rock”?
- ¿Cómo se debe escribir el título de una obra como “El principito”?
- ¿Cómo se debe escribir el nombre de una compañía como “Microsoft”?

En estas situaciones, la escritura muchas veces depende del ámbito en el que se esté trabajando (un medio de comunicación, un libro o una página web), de los medios técnicos que se utilicen en la escritura del documento, del modo de publicación del documento (impreso o electrónico) y de la guía de estilo de la publicación en la que se escriba. Sin embargo, también **existen una serie de principios generales que se suelen observar siempre**. Estos principios pueden variar de un idioma a otro, por lo que no es lo mismo escribir un artículo en español, en inglés o en chino.

Las comillas que se deben emplear son:

- Nivel 1: comillas dobles “...”.
- Nivel 2: comillas simples ‘...’.

Una cita textual corta debe aparecer entre comillas dobles; si el texto que se cita incluye comillas, se deben emplear las comillas simples para ese texto incluido en la cita. Por



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

ejemplo, "Opening such paragraphs with a phrase like 'as I have previously discussed' will also alert readers to the status of the upcoming material" (American Psychological Association, 2010, pág. 16).

Se deben emplear las comillas tipográficas que se componen de una comilla de apertura (") y una comilla de cierre ("). No se deben emplear las comillas rectas "...".

Para resolver las dudas que puedan surgir cuando se escriba un artículo en español, se recomienda la consulta de alguna obra de referencia como la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) y el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2014). También se recomienda la consulta de las respuestas a dudas concretas que se pueden encontrar en el sitio web de la Fundéu¹. Por ejemplo, en este sitio web se puede encontrar una explicación sobre la escritura correcta de los títulos (Fundéu, 2011b):

Los **títulos de las obras de creación** —libros, películas, cuadros, esculturas, piezas musicales, programas radiofónicos o televisivos...— se escriben, como recuerda la reciente Ortografía de la lengua española, **en cursiva** y con **inicial mayúscula** solo en la **primera palabra** y en los **nombres propios**, si el título incluye alguno: *Cien años de soledad*, *La decisión de Sophie*, *El nacimiento de Venus*...

Cuando se mencionan los títulos originales de obras no escritas en español, lo recomendable es aplicarles la norma española (*Vanity fair* o *A man for all seasons*), aunque puede respetarse la forma de escribirlos en la lengua correspondiente (*Vanity Fair* o *A Man for All Seasons*).

Y también se puede encontrar una explicación sobre el uso de las mayúsculas (Fundéu, 2012b):

En efecto, en cierto número de casos el uso de las mayúsculas no es rígido y puede haber decisiones ortotipográficas y de tipo estilístico. La propia Ortografía académica así lo establece en la página 446, donde aclara que en la aplicación de las mayúsculas intervienen «muchos factores, como la intención de quien escribe, el tipo de texto o el contexto de aparición».

Y continúa en esa misma página: «... es a todas luces imposible prever y explicar todos los contextos en los que quien escribe puede optar por utilizar la mayúscula o la minúscula en función de variables muy diversas, sin que, en rigor, ninguno de los dos pueda considerarse incorrecto».

Por tanto, obras como las de Martínez de Sousa y otros ortotipógrafos son también válidas, especialmente en aquellos casos que la Ortografía no considera, y aunque la principal fuente sea el texto académico, pueden ser complementos muy útiles y en ámbitos especializados incluso esenciales (pues la Ortografía está destinada a textos generales).

¹ <https://www.fundeu.es/>



Lo realmente importante es establecer una norma única en un determinado documento para mantener la uniformidad y la coherencia interna (o, incluso, con un manual de estilo interno).

En la cita textual larga anterior hay un detalle importante al que se debe prestar atención: se han conservado las comillas angulares “«...»”, también llamadas latinas o españolas, porque así aparecen en el texto original.

Y también se puede encontrar una explicación sobre la escritura correcta de los nombres propios extranjeros (Fundéu, 2015):

Los **nombres propios** no necesitan **ni cursiva ni comillas** por el mero hecho de ser **extranjeros**.

En los medios de comunicación se les añaden en ocasiones comillas o cursivas innecesarias: «El “Foreign Office” indicó que los especialistas colaborarán con las autoridades nigerianas», «Además de música en directo, habrá un homenaje a El Último de la Fila y otro a “The Beatles”» o «Las aerolíneas “British Airways”, “Lufthansa” y “Swiss”, entre las mejor valoradas por los viajeros».

Aunque los nombres comunes se escriben como norma general en cursiva si no están adaptados al sistema fonológico y ortográfico del español, los nombres propios, sean de un lugar, una persona, una marca, un organismo..., **ya tienen el destacado de la mayúscula** y por tanto no es necesario añadirles ni comillas ni cursiva.

Por ello, en los ejemplos anteriores habría sido preferible «El Foreign Office indicó que los especialistas colaborarán con las autoridades nigerianas», «Además de música en directo, habrá un homenaje a El Último de la Fila y otro a The Beatles» y «Las aerolíneas British Airways, Lufthansa y Swiss, entre las mejor valoradas por los viajeros».

Además, en los **títulos**, bien en cursiva o bien entrecomillados, **tampoco se distinguen** los españoles de los extranjeros: «La película *Minority Report* está basada en un relato titulado *El informe de la minoría*».

Como se ha señalado antes, la lista de situaciones que se pueden dar en la escritura de un documento es tan amplia que en estas normas no se puede ofrecer una relación exhaustiva de todas ellas. Por ello, se invita a los autores a consultar las obras de referencia indicadas y otras obras similares para resolver las dudas que puedan surgir.

1.4 Sobre el copiar y pegar

Cuando se copie y pegue un texto que provenga de otro documento, por ejemplo, una página web u otro documento de Microsoft Word, **se debe pegar con la opción “Conservar solo texto” para que no se pegue también el formato del documento de origen**, tal como se puede ver en la Figura 1.

1.5 Apartados que no se deben eliminar o modificar

Los siguientes apartados de la plantilla no se deben eliminar o modificar, será definidos por la revista cuando se publique el artículo:



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

- Las fechas de recepción, aceptación y recepción de la versión final en la primera página.
- La cita del artículo en la primera página.
- El encabezado y el pie de página de todas las páginas.

2. Tamaño del papel

Una revista que se publica en formato electrónico pasa a papel sólo cuando alguien la imprime y casi siempre se hará en un papel de tamaño A4 (21 cm x 29,7 cm). Por ello se ha elegido ese tamaño de papel para esta plantilla.

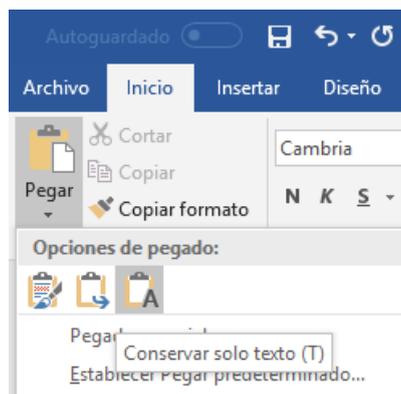


Figura 1. Opción “Conservar solo texto” en las “Opciones de pegado”

Los márgenes del texto, tal como se definen en Microsoft Word son:

- Margen izquierdo y derecho: 3 cm.
- Margen superior e inferior: 2,5 cm.
- Encabezado y pie de página: 1,25 cm desde el borde.

En ningún caso se pueden cambiar los márgenes del texto para ajustar el artículo a un número de páginas.

3. Estilos del artículo

Cada parte significativa de un artículo tiene definido su estilo en la plantilla: el estilo principal, el título del artículo, los autores, el resumen y las palabras clave, los títulos de secciones, las listas y las citas.

3.1 Estilo principal

El texto principal del artículo emplea el estilo “Normal” que está definido como:

- Fuente: Cambria.
- Tamaño: 11 pt.
- Estilo: normal.
- Alineación: justificada.
- Espaciado anterior: 0 pt.
- Espaciado posterior: 8 pt.
- Interlineado: sencillo.

En ningún caso se pueden cambiar los estilos del texto, como el tamaño o el interlineado, para ajustar el artículo a un número de páginas.



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

3.2 Título del artículo

El título del artículo emplea el estilo “Título”, disponible en la lista de estilos tal como se puede ver en la Figura 2.



Figura 2. Estilo "Título" seleccionado en la lista de estilos

El estilo “Título” está definido como:

- Fuente: Calibri Light.
- Tamaño: 28 pt.
- Estilo: negrita.
- Alineación: centrada.
- Espaciado anterior y posterior: 24 pt.
- Interlineado: sencillo.
- Color: RGB(47, 84, 150).

El estilo del título no se puede modificar para destacar una parte con negrita, cursiva o cualquier otro formato.

No se escribe un punto al final del título.

El título del artículo no se debe escribir todo en mayúsculas. Tampoco se deben escribir en mayúsculas la primera letra de las palabras que normalmente no lo requieran. Por ejemplo, se debe escribir “Instrucciones de uso de la plantilla de la Revista Cátedra” y no “Instrucciones De Uso De La Plantilla De La Revista Cátedra” o mucho menos “INSTRUCCIONES DE USO DE LA PLANTILLA DE LA REVISTA CÁTEDRA”.

3.3 Título del artículo en otro idioma

El título del artículo en otro idioma emplea el estilo “Título otro idioma” que está definido como:

- Fuente: Calibri Light.
- Tamaño: 20 pt.
- Estilo: negrita y cursiva.
- Alineación: centrada.
- Espaciado anterior y posterior: 24 pt.
- Interlineado: sencillo.
- Color: RGB(47, 84, 150).



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

Para la escritura del título del artículo en otro idioma se deben seguir las normas de estilo adicionales definidas en la Sección 3.2.

3.4 Autores

El nombre del autor emplea el estilo “Autor” que está definido como:

- Fuente: Cambria.
- Tamaño: 14 pt.
- Estilo: normal.
- Alineación: derecha.
- Espaciado anterior: 6 pt.
- Espaciado posterior: 3 pt.
- Interlineado: sencillo.

La afiliación del autor emplea el estilo “Afiliación” que está definido como:

- Fuente: Cambria.
- Tamaño: 11 pt.
- Estilo: normal.
- Alineación: derecha.
- Espaciado anterior y posterior: 0 pt.
- Interlineado: sencillo.

El correo electrónico y el Open Researcher and Contributor ID² (ORCID) del autor emplean el estilo “Afiliación” para el párrafo y el estilo “Hipervínculo” para el texto.

El estilo “Hipervínculo” está definido como:

- Fuente: la misma que la fuente predeterminada del texto relacionado.
- Tamaño: el mismo que el tamaño predeterminado del texto relacionado.
- Estilo: subrayado.
- Color: RGB(5, 99, 193).

3.5 Resumen y palabras clave

Los títulos de sección “Resumen”, “Palabras clave”, “Abstract” y “Keywords” emplean el estilo “Título no numerado” que está definido como:

- Fuente: Calibri Light.
- Tamaño: 16 pt.
- Estilo: normal.
- Alineación: izquierda.
- Espaciado anterior: 12 pt.
- Espaciado posterior: 0 pt.
- Interlineado: sencillo.
- Color: RGB(47, 84, 150).

No se escribe un punto al final de estos títulos de sección.

² <https://orcid.org/>



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

El texto de las secciones “Resumen”, “Palabras clave”, “Abstract” y “Keywords” emplea el estilo “Normal”.

El resumen en inglés debe tener el idioma inglés, británico o americano, seleccionado en Microsoft Word.

3.6 Títulos de secciones

Los títulos de secciones emplean los estilos “Título 1”, “Título 2” y “Título 3”, que están definidos de forma general como:

- Fuente: Calibri Light.
- Estilo: normal.
- Alineación: justificada.
- Interlineado: sencillo.
- Color: RGB(47, 84, 150).

Y de forma particular como:

- Título 1:
 - Tamaño: 16 pt.
 - Espaciado anterior: 12 pt.
 - Espaciado posterior: 0 pt.
- Título 2:
 - Tamaño: 13 pt.
 - Espaciado anterior: 2 pt.
 - Espaciado posterior: 0 pt.
- Título 3:
 - Tamaño: 12 pt.
 - Espaciado anterior: 2 pt.
 - Espaciado posterior: 0 pt.

El estilo del título de una sección no se puede modificar para destacar una parte con negrita, cursiva o cualquier otro formato.

No se escribe un punto al final del título de una sección.

El título de una sección no se debe escribir todo en mayúsculas. Tampoco se deben escribir en mayúsculas la primera letra de las palabras que normalmente no lo requieran. Por ejemplo, se debe escribir “Títulos de secciones” y no “Títulos De Secciones” o mucho menos “TÍTULOS DE SECCIONES”.

No se debe emplear un nivel de profundidad superior a tres porque dificulta la lectura y entendimiento del artículo. Los títulos de sección se numeran según su nivel de profundidad de la siguiente forma:

- Título 1: 1. Título
- Título 2: 1.1 Título
- Título 3: 1.1.1 Título

Los títulos de sección se numeran para facilitar su referencia en otras partes del documento. No se escribe un punto al final del título.



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

Los títulos de las secciones “Agradecimientos”, “Bibliografía” y “Autores” emplean el estilo “Título no numerado” que se ha definido en la Sección 3.5.

El uso correcto de los estilos para los títulos de sección se puede comprobar en el panel “Navegación”, opción “Títulos”, tal como se puede ver en la Figura 3.

3.7 Listas

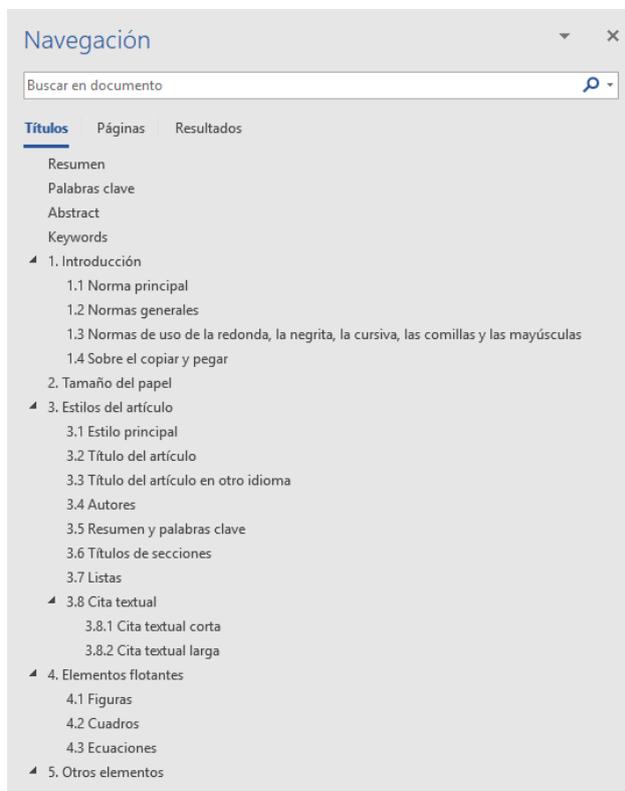


Figura 3. Panel “Navegación” con los títulos de sección de un documento

Las listas ayudan a resaltar los detalles principales de un texto, a la vez que lo hacen más atractivo visualmente, pero deben emplearse con moderación; si se llena un artículo con muchas listas, estas perderán su eficacia. Por tanto, no se debe recurrir a ellas para destacar cosas sin importancia.

Las listas numeradas deben seguir la siguiente secuencia según el nivel de profundidad:

1. Nivel 1: un número arábigo con un punto, empezando desde “1”.
 - a. Nivel 2: una letra minúscula con un punto, empezando desde “a”.
 - i. Nivel 3: un número romano con un punto, empezando desde “i”.

Las listas no numeradas, también llamadas listas de viñetas o de topos, deben seguir la siguiente secuencia según el nivel de profundidad:

- Nivel 1: un cuadrado relleno.
 - Nivel 2: un círculo relleno.
 - Nivel 3: un círculo hueco.

Se pueden emplear listas destacadas, tanto numeradas como no numeradas. En una lista destacada, cada elemento de la lista aparece destacado en negrita y en el párrafo o párrafos



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

siguientes se incluye la explicación del elemento. Por ejemplo, a continuación se corrigen algunos errores típicos en la escritura de artículos científicos:

- **El prefijo se escribe unido a la palabra que acompaña.**
Según Fundéu (2011a), “Los prefijos se escriben **unidos** a la palabra que acompañan (*antivirus, supermodelo, anteayer, exmarido, vicepresidente, sobrealimentar, contraoferta, precandidato*); por tanto, no son adecuadas las grafías en las que el prefijo aparece unido con un guion (*vice-ministro, anti-mafia*) o separado por un espacio en blanco (*vice ministro, anti mafia*”. Sin embargo, existen algunas excepciones: “el prefijo se escribirá con guion cuando la siguiente palabra comience por mayúscula o sea un número”; “el prefijo irá separado solo si afecta a varias palabras que se comportan como una unidad”; y, “si se anteponen varios prefijos a varias palabras que se comportan como una unidad, estos irán separados entre sí y del grupo de palabras al que modifican”.
- **La combinación “y/o” es una fórmula innecesaria.**
Según Fundéu (2011c), “La fórmula **y/o**, calco del inglés *and/or*, resulta casi siempre **innecesaria** pues **la conjunción o no es excluyente**; por ello, y tal como indica el *Diccionario panhispánico de dudas*, se desaconseja su uso, «salvo que resulte imprescindible para evitar ambigüedades en contextos muy técnicos»”.
- **El % se escribe separado de la cifra a la que acompaña.**
Según Fundéu (2012a), “Cuando se escribe **una cifra seguida** de un símbolo, como el **del porcentaje** (%), lo recomendable es dejar un espacio de separación entre ambos”.

Cada elemento de una lista, aunque sea una sola palabra, **debe empezar con mayúscula inicial y debe finalizar con un punto.**

No se debe emplear un nivel de profundidad superior a tres en las listas porque dificulta la lectura y entendimiento del artículo.

No se recomienda usar listas en línea (en el texto), pero en el caso de ser necesarias se debe emplear el siguiente estilo: 1) primer elemento; 2) segundo elemento; 3) tercer elemento.

3.8 Cita textual

Una cita textual es una copia literal de un fragmento de la obra de otro autor. Para evitar que se considere un plagio, **se deben identificar correctamente el autor y el origen del fragmento**: además de indicar la obra del otro autor, **se debe indicar el número de página en el que se encuentre el fragmento copiado**. Si la obra no está organizada en páginas, como puede ser en el caso de una página web, se debe intentar indicar el número de párrafo en la que se encuentre el texto copiado.

Como se explica en la Sección 1.4, cuando se copie y pegue un texto que provenga de otro documento, por ejemplo, una página web u otro documento de Microsoft Word, se debe pegar con la opción “Conservar solo texto” para que no se pegue también el formato del documento de origen. Sin embargo, en el caso de una cita textual se debe mantener el destacado del texto original, como la negrita o la cursiva.

Se distinguen dos tipos de citas, la cita textual corta y la cita textual larga. También existe la paráfrasis, aunque no emplea un estilo especial para destacarla.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

3.8.1 Cita textual corta

Una cita textual corta es aquella que tenga **menos de 40 palabras y no sea un único párrafo completo** (es decir, si la cita textual tiene menos de 40 palabras, pero es un párrafo completo, se debe tratar como una cita textual larga). El límite de menos de 40 palabras se toma de American Psychological Association (2010, pág. 170).

Una cita textual corta debe aparecer entre comillas dobles; si el texto que se cita incluye comillas, se deben emplear las comillas simples para ese texto incluido en la cita. Al principio o al final de la cita textual corta se debe indicar la fuente de esta.

Por ejemplo, lo siguiente es un fragmento que contiene las comillas simples porque el documento original emplea comillas dobles para destacar unas palabras: “Opening such paragraphs with a phrase like ‘as I have previously discussed’ will also alert readers to the status of the upcoming material” (American Psychological Association, 2010, pág. 16).

Se deben emplear las comillas tipográficas que se componen de una comilla de apertura (“) y una comilla de cierre (”). No se deben emplear las comillas rectas "...".

Como una cita textual corta ya tiene el destacado de las comillas, no es necesario añadir otro destacado como la cursiva.

Una cita textual corta no se debe escribir en un párrafo independiente, para eso existe la cita textual larga.

3.8.2 Cita textual larga

Cuando la extensión de una cita textual **sea de 40 o más palabras o esté formada por uno o más párrafos**, se debe emplear una cita textual larga que **no se debe encerrar entre comillas**. La cita textual larga se debe escribir en uno o varios párrafos independientes. Antes de la cita textual larga o al final de esta, en la propia cita, se debe indicar la fuente del texto.

El estilo empleado es “Cita” que está definido como:

- Fuente: Cambria.
- Estilo: normal.
- Alineación: justificada.
- Interlineado: sencillo.
- Espaciado anterior: 10 pt.
- Espaciado posterior: 8 pt.
- Sangría izquierda y derecha: 1,52 cm.
- Color: RGB(64, 64, 64).

Lo siguiente es un ejemplo de cita textual larga:

If the quotation comprises 40 or more words, display it in a freestanding block of text and omit the quotation marks. Start such a *block quotation* on a new line [...] At the end of a block quotation, cite the quoted source and the page or paragraph number in parentheses after the final punctuation mark. (American Psychological Association, 2010, pág. 171)

3.8.3 Paráfrasis

La paráfrasis es la “Explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la



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

Lengua Española, 2014). En una paráfrasis se debe citar la fuente original en la que se basa la interpretación. Si se refiere a un texto completo no es necesario indicar un número de páginas, porque serían las mismas páginas que aparecen en la referencia bibliográfica; sin embargo, si se refiere a una parte concreta del texto sí que es necesario indicar las páginas concretas, como si se tratase de una cita textual.

4. Elementos flotantes

En algunos programas de edición de documentos, los elementos flotantes son aquellos que pueden variar su posición en un documento en función del texto situado a su alrededor. Normalmente, los elementos flotantes son las figuras, los cuadros y las ecuaciones.

Las figuras y cuadros deben tener un título que sea breve pero a la vez descriptivo y explicativo del contenido de las figuras y cuadros. El título puede ocupar varias líneas de texto, pero se aconseja no superar las tres líneas. Las ecuaciones solo aparecen numeradas.

Debido a las limitaciones que presenta Microsoft Word en el manejo de los elementos flotantes, en la plantilla de la *Revista Cátedra* los elementos flotantes no deben ser realmente flotantes, deben estar insertados en línea con el texto. En la Figura 4 se muestran las “Opciones de diseño” que aparecen en Microsoft Word cuando se inserta una imagen, se debe seleccionar la opción “En línea con el texto”.

Los elementos flotantes se deben situar centrados respecto al ancho de la página y de forma que no queden espacios en blanco verticales exagerados en las páginas.

Los elementos flotantes se deben citar correctamente, como si fueran texto:

- Si el elemento flotante es de elaboración propia, no se debe incluir ninguna indicación.
- Si el elemento flotante está tomado directamente de otra obra sin ninguna modificación, al final del título del elemento se debe añadir “Fuente:” y la referencia bibliográfica correspondiente, incluyendo el número de página. Por ejemplo, la Figura 5 se ha copiado directamente del libro *Writing science* de Schimel (2012).
- Si el elemento flotante está tomado directamente de otra obra pero ha sido modificado o ha sido reelaborado desde cero (por ejemplo, se ha mejorado o se ha traducido), al final del título del elemento se debe añadir “Adaptado de:” y la referencia bibliográfica correspondiente, incluyendo el número de página. Por ejemplo, la Figura 6 es la misma que se muestra en la Figura 5, pero se ha traducido del inglés al español, por lo que se indica “Adaptado de:” en vez de “Fuente:”.

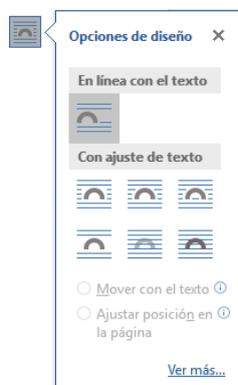


Figura 4. Menú contextual “Opciones de diseño” de una figura



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

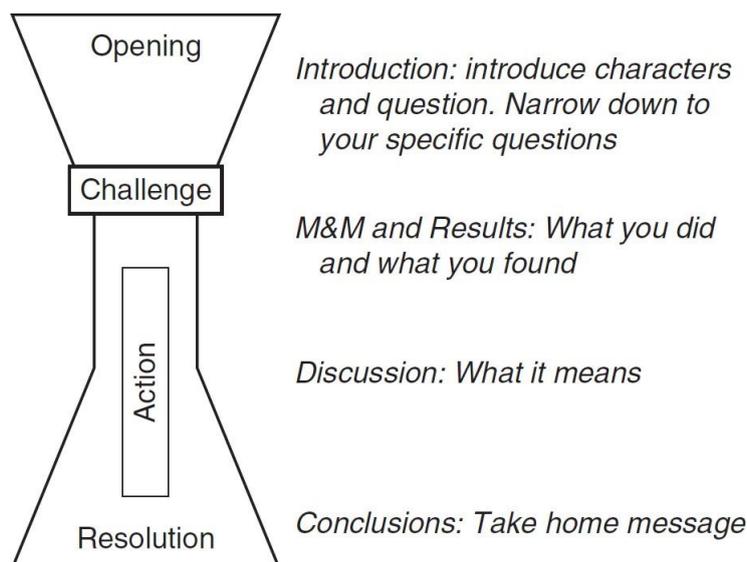


Figura 5. La estructura del reloj de arena de un artículo. Comienza con una apertura amplia, se estrecha con el desafío y la acción, y se ensancha de nuevo en la resolución. Fuente: (Schimel, 2012, pág. 33).

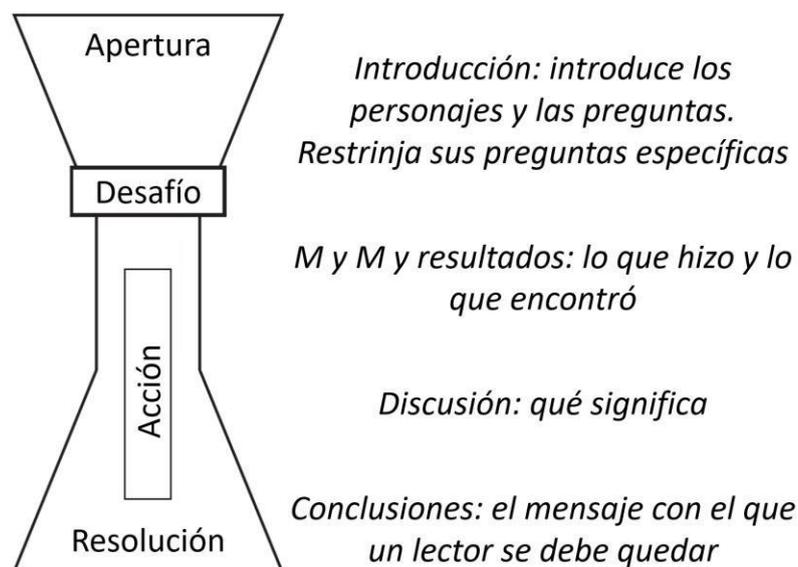


Figura 6. La estructura del reloj de arena de un artículo. Comienza con una apertura amplia, se estrecha con el desafío y la acción, y se ensancha de nuevo en la resolución. Adaptado de: (Schimel, 2012, pág. 33).

4.1 Figuras

Una figura puede ser una fotografía, un dibujo, una ilustración, un gráfico, un algoritmo, un fragmento de código, etc. Una tabla o cuadro (ver la Sección 4.2) no se debe tratar como si fuera una figura y mucho menos se debe insertar un cuadro directamente en el documento como una imagen.

Las figuras se deben mencionar y referenciar en el texto al menos una vez y, en la medida de lo posible, antes de que aparezcan. En la primera mención de una figura se debe



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

proporcionar un resumen de su contenido y una explicación de su organización. La interpretación de la figura debe aparecer justo después de esta; sin embargo, si esto produce algún resultado negativo, como que la posición de la figura no sea la adecuada o que quede un espacio en blanco excesivo, se puede situar la interpretación después de la figura.

En la medida de lo posible, las figuras se deben situar en la parte superior o inferior de una página, nunca en medio de la página, con texto antes y después de la figura. Por ejemplo, en la Figura 7 se muestran en paralelo dos posibles páginas de un documento creado con la plantilla de esta revista. En la página de la izquierda, la figura está situada incorrectamente porque aparece en medio de la página, con texto antes y después; en la página de la derecha, la figura está situada correctamente porque aparece en la parte inferior de la página y solo hay texto antes de la figura.

El ancho de una figura no debe superar los límites establecidos para el texto, es decir, una figura nunca debe invadir los márgenes de la página. Una figura no debe ser más grande que una página y no debe situarse entre dos páginas.

En la medida de lo posible, el tipo de letra del texto de una figura debe ser Calibri Light o Cambria. Salvo cuando no sea realmente necesario leer el texto que contenga una figura (por ejemplo, cuando sea una captura de pantalla en la que lo importante es la distribución general de los contenidos en la pantalla y no el detalle concreto), el tamaño del texto debe ser suficientemente grande para que se pueda leer el texto sin dificultad.

El título de una figura debe situarse debajo de la figura y en la misma página, nunca en la página siguiente. El título de una figura emplea el estilo "Descripción" que está definido como:

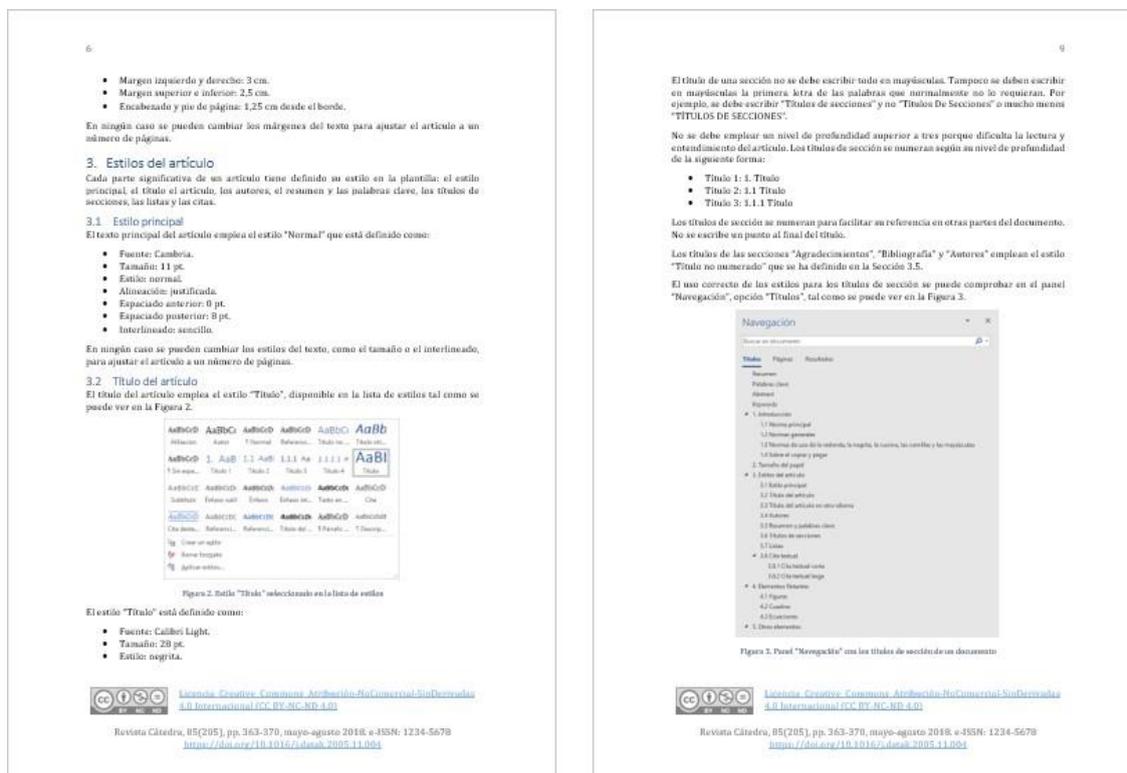


Figura 7. Ejemplo de posición de figuras en una página



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Revista Catedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

- Fuente: Cambria.
- Tamaño: 9 pt.
- Estilo: normal.
- Alineación: centrada.
- Espaciado anterior: 6 pt.
- Espaciado posterior: 10 pt.
- Interlineado: sencillo.
- Color: RGB(68, 84, 106).

El título de la figura sirve como identificación y explicación de esta, por lo que **la figura no debe incluir un título en ella.**

La calidad de las figuras debe ser excelente. En las opciones de Microsoft Word de esta plantilla está activada la opción “No comprimir las imágenes del archivo”, tal como se muestra en la Figura 8. Esta opción no se debe modificar.

Se recomienda trabajar con imágenes con la máxima resolución posible y en el formato PNG o TIFF. El formato JPG o JPEG, muy común hoy en día, es un formato que logra altos niveles de compresión, pero a costa de reducir la calidad de las imágenes.

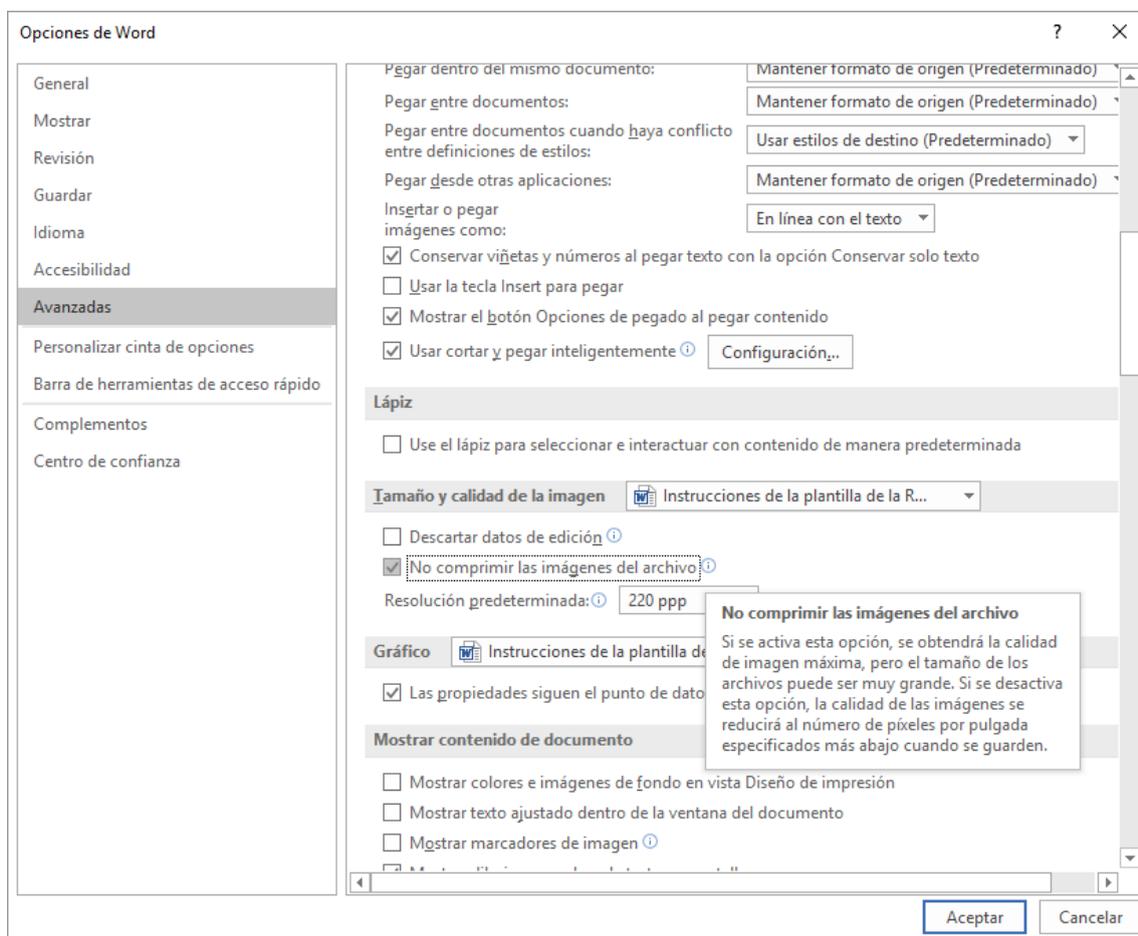


Figura 8. Opción “No comprimir las imágenes del archivo” seleccionada en “Opciones de Word”



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

Para incluir una referencia a una figura en el texto se debe emplear la función “Referencia cruzada” disponible en el menú “Referencias”. Si en algún momento de la edición de un artículo no aparece la numeración esperada en una referencia cruzada, se pueden actualizar todos los campos en un documento seleccionando todo el documento (normalmente Ctrl + E) y pulsando F9, tal como se explica en *Actualizar campos*³.

4.2 Cuadros

En la cultura editorial anglosajona se emplea el término *table* para hacer referencia a la representación bidimensional, organizada en filas y columnas, de un conjunto de datos. En español es usual el empleo del término *tabla* como calco del inglés, pero la tradición recomienda el empleo del término *cuadro*. Por ello, en esta revista se opta por usar el término *cuadro*, que en el *Diccionario de la lengua española*⁴ de la Real Academia Española (2014) aparece con la siguiente acepción:

9. m. Conjunto de nombres, cifras u otros datos presentados gráficamente, de manera que se advierta la relación existente entre ellos.

Los cuadros se deben mencionar y referenciar en el texto al menos una vez y, en la medida de lo posible, antes de que el cuadro aparezca. Se debe proporcionar un resumen del contenido del cuadro y una explicación de su organización e interpretación. Por ejemplo, el Cuadro 1 está incluido en este artículo para mostrar como se referencia un cuadro.

En la medida de lo posible, los cuadros se deben situar en la parte superior o inferior de una página, nunca en medio de la página con texto antes y después de la figura. El ancho de un cuadro no debe superar los límites establecidos para el texto, es decir, un cuadro nunca debe invadir los márgenes de la página. En la medida de lo posible, un cuadro no debe ser más grande que una página y no debe situarse entre dos páginas.

El tipo de letra del texto de un cuadro debe ser Cambria, como el resto del texto del artículo. En la medida de lo posible, el diseño de un cuadro debe emplear únicamente líneas horizontales de separación, las líneas verticales se deben evitar.

El título de un cuadro debe situarse debajo del cuadro y en la misma página, nunca en la página siguiente. El título de un cuadro emplea el estilo “Descripción” y centrado.

El título de un cuadro sirve como identificación y explicación de este, por lo que **el cuadro no debe incluir un título en él**.

4.3 Ecuaciones

En la medida de lo posible, se debe emplear el editor de ecuaciones de Microsoft Word para crear las ecuaciones. Se debe evitar insertar las ecuaciones como imágenes.

Las ecuaciones se deben mencionar y referenciar en el texto al menos una vez y, en la medida de lo posible, antes de que la ecuación aparezca.

³ <https://goo.gl/fw66cE>

⁴ “Los **títulos de las obras de creación** —libros, películas, cuadros, esculturas, piezas musicales, programas radiofónicos o televisivos...— se escriben, como recuerda la reciente Ortografía de la lengua española, **en cursiva** y con **inicial mayúscula solo** en la **primera palabra** y en los **nombres propios**, si el título incluye alguno: *Cien años de soledad*, *La decisión de Sophie*, *El nacimiento de Venus...*” (Fundéu, 2011b).



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

| Encabezado de columna |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Encabezado de fila | 123 | 123 | 123 | 123 |
| Encabezado de fila | 56 | 11456 | 456 | 456 |
| Encabezado de fila | 1789 | 33 | 789 | 789 |
| Encabezado de fila | 123 | 1234 | 123 | 123 |
| Encabezado de fila | 44 | 456 | 456 | 456 |
| Encabezado de fila | 789 | 789 | 789 | 789 |

Cuadro 1. Ejemplo de cuadro

Las ecuaciones se deben escribir centradas e identificadas con el título “Ecuación n”, tal como se puede ver en la Ecuación 1.

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Ecuación 1

El título de una ecuación debe situarse debajo del cuadro y en la misma página, nunca en la página siguiente. El título de una ecuación emplea el estilo “Descripción” y centrado. Los símbolos de una ecuación se deben definir antes de que aparezcan en la ecuación o inmediatamente después.

5. Bibliografía

Se recomienda el empleo de un gestor bibliográfico, como Mendeley o Zotero, para crear la bibliografía de un artículo. Si no se dispone de una herramienta específica, se puede emplear el gestor bibliográfico que incorpora Microsoft Word. No se recomienda crear la bibliografía y las citas a mano por la cantidad de errores que se suelen producir.

Por ejemplo, en la Figura 9 se muestra la ventana principal del “Administrador de fuentes” de Microsoft Word, que está disponible a través del menú “Referencias”. A través de esta ventana se pueden seleccionar las fuentes para el documento actual y se pueden crear fuentes nuevas.

El gestor bibliográfico de Microsoft Word presenta ciertas limitaciones que se deben resolver a mano. Por ejemplo, cuando se citan dos o más trabajos de unos mismos autores y de un mismo año, Microsoft Word no numera automáticamente el año como “2018a, 2018b, 2018c, ...” para que las referencias se diferencien, se debe corregir a mano.

6. Otros elementos

6.1 Encabezado y pie de página

Los autores de un artículo no deben modificar el encabezado y el pie de página definidos en esta plantilla. Su contenido será establecido por el equipo técnico de la *Revista Cátedra* en la versión final del artículo.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

6.2 Notas al pie de página

Se permite el uso de las notas al pie de página, pero no se debe abusar de su uso ya que entorpecen el ritmo de lectura de un documento. En las notas al pie de página se debe indicar información adicional que no sea esencial para comprender el texto principal.

6.3 Referencias cruzadas

Cuando se quiera hacer referencia a una sección, una figura, un cuadro o una ecuación, se debe emplear la opción “Referencia cruzada”⁵ disponible en el menú “Referencias”. El nombre del elemento referencia se debe escribir en mayúsculas. Por ejemplo, en la Figura 10 se muestra la ventana “Referencia cruzada” de Microsoft Word y la palabra “figura” se ha escrito en mayúscula por ser una referencia.

6.4 Enlaces

Los enlaces, también llamados vínculos o hipervínculos, deben emplear el estilo “Hipervínculo”.

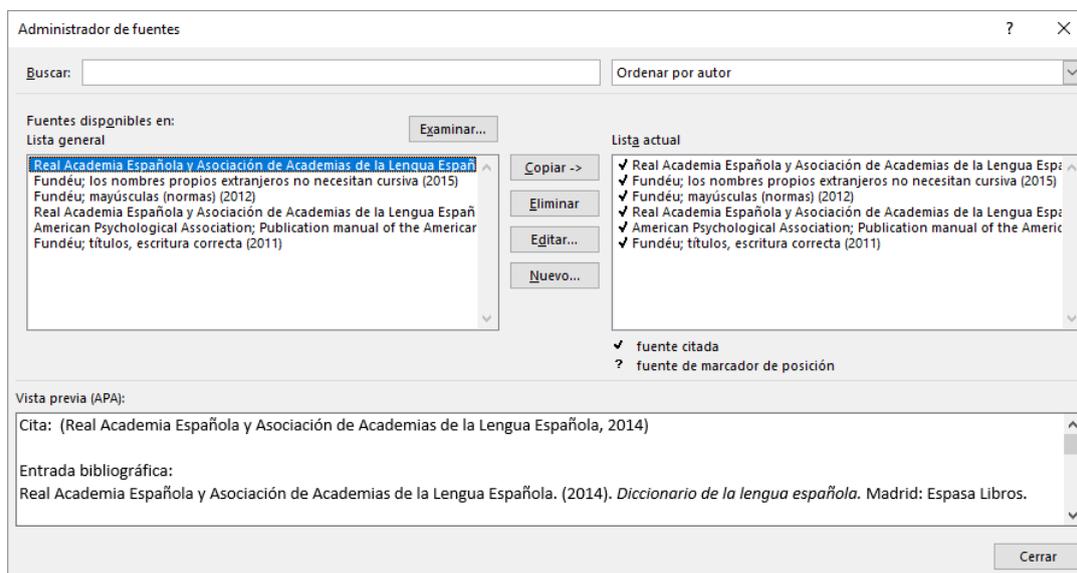


Figura 9. Ventana principal del “Administrador de fuentes” del menú “Referencias”

⁵ <https://goo.gl/bhBmHn>



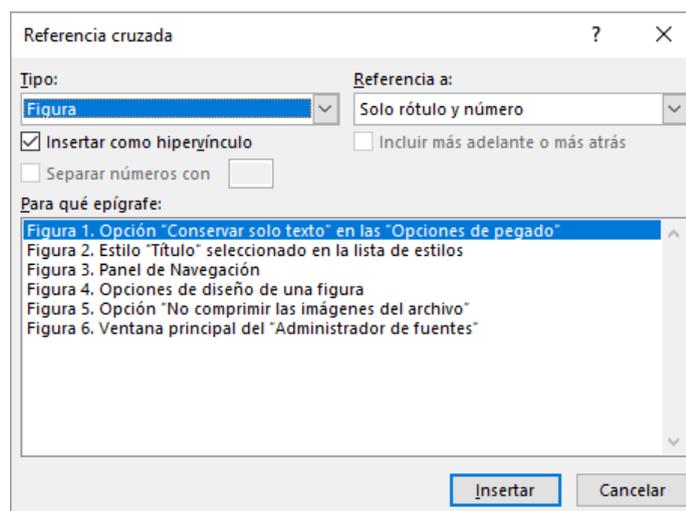


Figura 10. Inserción de una referencia cruzada



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

Agradecimientos

Esta sección del artículo es opcional.

Bibliografía

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6 ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fundéu. (2011a). *prefijos: cuatro claves para una buena redacción*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/prefijos-cuatro-claves-para-una-buena-redaccion-817/>
- Fundéu. (2011b). *títulos, escritura correcta*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/titulos-escritura-correcta/>
- Fundéu. (2011c). *y/o, fórmula innecesaria*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/yo-formula-innecesaria-1021/>
- Fundéu. (2012a). *el % se escribe separado de la cifra a la que acompaña*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/el-se-escribe-separado-de-la-cifra-a-la-que-acompana-802/>
- Fundéu. (2012b). *mayúsculas (normas)*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/consulta/normas-sobre-uso-de-mayusculas-27610/>
- Fundéu. (2015). *los nombres propios extranjeros no necesitan cursiva*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/nombres-propios-extranjeros-cursiva/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Schimmel, J. (2012). *Writing science : how to write papers that get cited and proposals that get funded*. New York: Oxford University Press.

Autores

SERGIO LUJÁN-MORA obtuvo su título de Doctor en Ingeniería Informática por el Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Alicante (España) en 2005. Obtuvo el título de Ingeniero en Informática en la Universidad de Alicante en 1998 y el título de Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas por la Universidad de Alicante en 1997.

Actualmente es profesor titular del Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Alicante. Es editor jefe de la *Revista Cátedra* de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Es presidente del Comité de Programa de International Conference On Information Systems and Computer Science (INCISCOS) organizado por la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador). Sus principales temas de investigación incluyen las aplicaciones web, el desarrollo web, la accesibilidad web y la usabilidad web. En los últimos años, se ha centrado en el aprendizaje



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

en línea (*e-learning*), los cursos masivos y abiertos en línea (*Massive Open Online Courses*, MOOC), los recursos educativos abiertos (*Open Educational Resources*, OER) y los videojuegos accesibles. Es autor de varios libros y numerosos artículos publicados en varias conferencias (ER, UML, DOLAP) y revistas de alto impacto (DKE, JCIS, JDBM, JECR, JIS, JWE, IJEE, UAIS).

VERÓNICA SIMBAÑA-GALLARDO obtuvo su título de Magíster en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana por la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador) en 2015. Obtuvo el título de Magíster en Educación Superior y Equidad de Género por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2007. Obtuvo el título de Especialista en Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Sociales con Enfoque de Género por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2007. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Ciencias del Lenguaje y Literatura por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2002.

Actualmente es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Es articulista y miembro del Consejo Internacional de Revisores de *Revista Sophia* de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). Es editora jefa de la *Revista Cátedra* de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen la didáctica de la literatura, el desarrollo de estrategia metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión lectora, estrategias de análisis literario a través del estudio de métodos textuales descriptivos como el formalismo, estructuralismo, estilística y hermenéutica. Es autora de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex, Redalcy, Scielo).



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 14-35, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.757>

Instrucciones sobre la estructura del manuscrito de la Revista Cátedra

Instructions about the structure of manuscript of Revista Cátedra

Verónica Simbaña-Gallardo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

vpsimbanag@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>

Sergio Luján-Mora

Universidad de Alicante, Alicante, España

sergio.lujan@ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-5000-864X>

(Recibido: 20/05/2018; Aceptado: 1/06/2018; Versión final recibida: 15/06/2018)

Cita del artículo: Simbaña-Gallardo, V. y Luján-Mora, S. (2018). Instrucciones sobre la estructura del manuscrito de la Revista Cátedra. *Revista Cátedra*, 1(1), 36-52.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo explicar la presentación, estructura y envío del manuscrito de la *Revista Cátedra*. Estas instrucciones son de uso obligado, pues, hoy en día, es necesario regirse a normas para que el artículo cumpla con estándares de calidad e indexación. La revista se alinea a la estructura IMRAD, que son las siglas de los cuatro apartados de un artículo: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión.

Aunque el formato IMRAD solo incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar: tema, autores, resumen, palabras clave, revisión de la literatura, agradecimiento (opcional) y bibliografía. En este artículo, de una manera clara, descriptiva, concisa y fácil de entender, se detalla cada componente del manuscrito que se debe enviar cuando se quiera publicar con la *Revista Cátedra*. Las instrucciones presentadas en este artículo pretenden mejorar la escritura científica de los manuscritos y garantizar su publicación, pues este es el medio más efectivo que tiene un investigador para mostrar su trabajo y los resultados de un proceso investigativo.

La *Revista Cátedra* tiene como bases teóricas las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos; sobre la base de estos principios y la reflexión de la



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 36-52, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.761>

práctica docente, publicará artículos originales, innovadores y estratégicos para fortalecer al perfeccionamiento del proceso educativo y su vinculación con la comunidad científica.

Palabras clave

Estructura, normativa, presentación, publicación, redacción.

Abstract

This article aims to explain the presentation, structure and submission of the manuscript to *Revista Cátedra*. The instructions are of obligatory use so that the article complies with quality standards and indexing. The journal is aligned with the IMRAD structure, which stands for the four sections of an article: introduction, materials and methods, results and discussion

Although the IMRAD format only includes the body of the article there are other important aspects that should be considered, such as: topic, authors, abstract, keywords, literature review, acknowledgment (optional) and references. In this article each component of the manuscript is detailed in a clear, descriptive, concise way and easy to understand. The instructions presented in this article aim to improve the scientific writing of the manuscript to guarantee its publication, since the manuscript is the most effective means that a researcher has to show his/her work and the results of an investigative process.

Revista Cátedra has as theoretical bases the Education Sciences in its different specialties and educational levels; based on these principles and the reflection of the teaching practice, it will publish original, innovative and strategic articles to strengthen the improvement of the educational process and its linkage with the scientific community.

Keywords

Presentation, publication, regulations, structure, writing.

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo explicar la normativa para la presentación, estructura y proceso de envío del manuscrito a la *Revista Cátedra*. La normativa que se propone pretende mejorar habilidades en la redacción científica. Escribir un artículo científico es un hecho que se encuentra vinculado con el reconocimiento, la recategorización y por ende el éxito profesional del personal investigador. Al respecto, Howe (2000) expresa: “la publicación en revistas arbitradas y congresos de buena reputación carga con el prestigio personal del investigador” (pág. 22). Hoy en día, es común medir la calidad académica de la institución o del profesional según el número de publicaciones y la importancia de su contenido científico.

La publicación de artículos en revistas científicas es la última etapa del proceso investigativo. Cuando el manuscrito se somete a publicación en una revista arbitrada, los pares académicos lo revisan minuciosamente tanto en forma como en contenido. La *Revista Cátedra* se alinea a las necesidades de los autores y determina formatos de presentación y estructuración, contruidos bajo parámetros propios de la metodología de la investigación, con rigor académico-científico.

La estructura de este trabajo consta de seis partes: la primera describe los lineamientos en lo que se sustenta la *Revista Cátedra*; la segunda parte explica el contenido de la plantilla



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 36-52, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.761>

Microsoft Word y algunos aspectos de forma, necesarios para la presentación de artículos; la tercera detalla la estructura del artículo; la cuarta parte puntualiza instrucciones sobre referencias bibliográficas; la quinta parte enumera algunos consejos para la escritura del manuscrito; la última parte explica el proceso de envío y valoración del manuscrito de la *Revista Cátedra*.

2. Sobre la Revista Cátedra

La *Revista Cátedra* 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 se actualiza, se renueva y se alinea a demandas de organismos de control encargados de vigilar la calidad de la educación superior. La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT, (2012), en el acuerdo No 2013-157, indica que “la Constitución, en su artículo 387 determina la responsabilidad del Estado de promover la generación y producción del conocimiento, fomentando la investigación científica y tecnológica para así contribuir a la realización del buen vivir” (pág. 1). De acuerdo con estas perspectivas académicas y científicas, la *Revista Cátedra* resurge como un espacio que crea y difunde artículos orientados al perfeccionamiento del proceso educativo y su vinculación con la sociedad.

La *Revista Cátedra*, con el afán de asumir una participación efectiva en la sociedad, se alinea con el cumplimiento de los objetivos y políticas del Plan Nacional del Buen Vivir donde se plasman las orientaciones para cumplir con el Programa de Gobierno y garantizar los derechos de los ciudadanos; por ejemplo, el Objetivo 2 señala que “El sistema de educación superior constituye un poderoso agente de potenciación de las capacidades ciudadanas, cuando generan contextos apropiados para el desarrollo de «libertades positivas» con énfasis en la investigación científica” (pág. 162). La revista acoge estos lineamientos y fomenta redes de intercambio científico con base en las Ciencias de la Educación.

Las Ciencias de la Educación, en sus diferentes especialidades y niveles educativos, constituyen las bases teóricas de la *Revista Cátedra*. La diversidad de disciplinas permite analizar y explicar los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos, así como la comprensión de la dinámica en el proceso enseñanza-aprendizaje. La *Revista Cátedra* fomenta la difusión de artículos desde un enfoque multidisciplinario; las Ciencias de la Educación que conforman estos saberes son: Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática, Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Educación Inicial, Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Matemática y Física, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés. Se describen a continuación estas carreras de acuerdo con la misión, la visión y la práctica docente.

- **Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática**

La Escuela de Informática se presenta como un reto para la educación, trabaja a la par de las innovaciones tecnológicas que caracterizan a la sociedad en la actualidad. Debido a los permanentes avances que se dan en este campo, la Escuela se renueva de forma continua; constituye el proceso de mediación tecnológica para promover y acompañar el proceso enseñanza-aprendizaje desde las diferentes vertientes tecnológicas y exigencias que esto conlleva. Las asignaturas que la conforman se presentan como un medio de comunicación vital en la interacción y la organización social, de esta manera se fomentan nuevas formas de aprendizaje más interactivo y



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 36-52, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.761>

global, lo que ayuda al estudiante a tener dominio computacional, así como pensamiento creativo y crítico.

- **Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales**

Esta rama de estudio contribuye con la sociedad en la medida que transforma el presente y permite una proyección hacia el futuro; al formar profesores con habilidades en el análisis y comprensión de hechos históricos y sociales se contribuye a la construcción del entorno y de la historia. Los profesionales que se forman en esta Escuela pueden desempeñarse en diferentes espacios laborales relacionados con el campo educativo, como en el sistema de educación formal, donde se cumplen programas fundamentados en el conocimiento científico y en el logro del pensamiento crítico sustentado en el análisis. Otro espacio para la aplicación y práctica de estos saberes son las instancias educativas comunitarias, que surgen como espacios de inclusión para fomentar el conocimiento y el cambio desde el interior del ser humano.

- **Pedagogía de la Lengua y la Literatura**

La Escuela de Lengua y Literatura tiene tradición en la formación de profesionales con conocimientos sólidos sobre el lenguaje, tanto en su concepción tradicional como en las nuevas teorías que surgen para comprenderlo en sus diferentes manifestaciones. En el campo literario, el estudio está enfocado a conocer y a analizar la producción literaria que ha surgido en contextos propios de cada nación. El conjunto de estos conocimientos se encamina a que los futuros profesionales cultiven una capacidad analítica y crítica sobre los fenómenos del lenguaje, al mismo que se lo considera un ente vivo. Así mismo, las competencias académicas relacionadas con el área literaria se orientan hacia el dominio de teorías y métodos concretos que conducen científicamente a la comprensión del texto, a la construcción de significados y juicios críticos acertados. Además, hay que considerar también que la carrera motiva permanente la creación literaria, el teatro y espacios de análisis y reflexión sobre el uso del español. De esta manera se construye la excelencia académica disciplinaria entre las artes de la lengua y la cultura.

- **Educación Inicial**

La carrera de Educación Inicial es una de las carreras con más acogida en la Facultad de Filosofía, en ella se forman profesionales con la capacidad de responder a los requerimientos particulares de la primera infancia; de forma efectiva, eficiente y de acuerdo al contexto se determina los insumos teóricos-prácticos para enseñar de acuerdo a las exigencias de las sociedades actuales. Así, el trabajo formativo de futuros docentes de este nivel va encaminado a que adquieran herramientas para que logren que sus educandos alcen un nivel de independencia, autosuficiencia y criterios de actuación propios, sustentados en los valores, en el conocimiento y en la aceptación de la cultura que los configura. La formación integral de los educandos en esta etapa es una de las preocupaciones de la carrera, por lo que además se trabaja en la aplicación de estrategias y tendencias innovadoras.

- **Pedagogía de la Matemática y Física**

Esta carrera está enfocada a que los futuros docentes comprendan la enseñanza de la matemática y la física como una estrategia para entender los fenómenos que ocurren en el entorno y en la cotidianidad. De esta manera el manejo en la mecánica del cálculo, la capacidad de deducción e inducción de leyes y principios lógicos y científicos, forman una sinergia que permite al futuro docente empatar los conocimientos formales de la ciencia matemática y de la física con la explicación de



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

hechos naturales. Este vínculo que se ha logrado funciona como una bisagra que une la formalidad de la teoría con hechos cercanos. La visión que se aplica en la enseñanza de estas ciencias implica un dominio integral (cognitivo, afectivo y procedimental) para lograr un acercamiento y comprensión de los estudiantes en la construcción del aprendizaje significativo.

- **Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología**

La Química y Biología de la educación es una rama científico-técnica especializada en Ciencias Naturales. Esta escuela explora la diversidad de acciones y elementos de los entornos cotidianos para conseguir que la teoría tenga un piso sólido en la aplicación práctica, donde los conocimientos propios de la educación formal se conjugan con situaciones cotidianas y naturales, de manera que la observación y análisis de estos espacios se transforma en el laboratorio principal de esta carrera. Así, la formación pedagógica, la práctica y los contenidos revitalizan el currículo. De la misma manera se dota a los futuros docentes de herramientas que les permitan investigar y experimentar, contribuyendo de esta manera a la transformación educativa y social.

- **Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés**

Los profesionales que se forman en esta carrera tienen la posibilidad de adentrarse en otra cultura a través del lenguaje. El dominio de esta competencia les permite insertarse de manera más eficiente en el proceso de integración mundial al que se ven avocadas las sociedades actuales. La preparación pedagógica que acompaña el aprendizaje y futura transmisión de esta lengua extranjera, tanto a niños como a jóvenes y adultos, está diseñada para desarrollar competencias lingüísticas sobre la base de las necesidades sociales y casos vivenciales, siendo esta la mejor forma de conseguir el dominio de una lengua extranjera. Los futuros docentes de esta carrera tienen la posibilidad de enseñar no solamente otra lengua, sino la cultura que deviene de ella, por lo que las metodologías y técnicas que se usan para su transmisión son vivenciales.

- **Psicopedagogía**

La carrera en su programa de estudios tiene como objetivo analizar de forma interdisciplinaria las principales propuestas metodológicas para la solución de problemas. Desarrolla programas de intervención psicopedagógica con énfasis en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Ejercer su quehacer profesional con ética, responsabilidad y conciencia social es otro aspecto de la praxis de la carrera.

En la descripción de estas carreras se puede determinar que la filosofía que las fundamenta constituye un aporte significativo para el campo de la investigación, donde el factor común es el trabajo con el ser humano, su contexto y su entorno; con base en estos lineamientos, se lograrán consolidar y renovar artículos científicos multidisciplinarios, inéditos, elaborados bajo parámetros propios de la metodología de la investigación, contruidos con rigor académico y fundamentados en la práctica docente.

La *Revista Cátedra* está dirigida a todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo.

Los artículos científicos que se presenten a la revista se filtrarán a través del proceso de revisión por pares para su validación. Los artículos para ser publicados deben cumplir con determinadas normas, es necesario ajustarse a formatos determinados con el fin de cumplir con requisitos de calidad, razón por la cual la *Revista Cátedra* ha trabajado en la



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 36-52, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.761>

construcción de estos requerimientos para guiar al autor en la presentación, estructura y envío del manuscrito.

3. Presentación y estructura del manuscrito

Las instrucciones sobre la presentación y estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinean a criterios y normas de publicación nacionales e internacionales, como la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), LATINDEX en su catálogo 1.0, 2.0 y Scielo⁶.

3.1 Presentación

Los manuscritos presentados para publicación en la *Revista Cátedra* deberán cumplir con las características que se detallan en las instrucciones de uso de la plantilla de la revista. La plantilla detalla: fuente, tamaño, estilo, alineación, espaciado anterior, espaciado posterior, interlineado y color en cuanto a estilo principal del texto, el título del artículo, los autores, el resumen, las palabras clave, los títulos de secciones, las listas y las citas. A continuación, se detallan otros aspectos que también se deben cumplir para la presentación del manuscrito.

- Escribir el artículo con una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.
- Evitar párrafos extensos y párrafos cortos compuestos por una sola oración.
- Escribir el artículo de manera impersonal.
- Citar de acuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

3.2 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

⁶SENESCYT

<https://www.educacionsuperior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/10/Acuerdo-095-A-2013-Reforma-al-Reglamento-Definicion-de-terminos-becas.pdf>

UNESCO

http://acreditacioninvestigadores.senescyt.gob.ec/static/documentos_plantillas/documentos/reglamento_acreditacion.pdf

LATINDEX 1.0 <http://www.latindex.org/latindex/revistaselec>

LATINDEX 2.0 <https://cuedespyd.hypotheses.org/3531>

SCIELO. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2017/12/GU%C3%8DA-DE-EVALUACI%C3%93N->



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

incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar como:

- **Título**
Es el primer aspecto que se lee en un artículo. Debe estar escrito en español e inglés. Debe ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. El título presenta una solución al problema estudiado en el artículo. Se recomiendan como máximo 20 palabras (incluidas las preposiciones, conjunciones y demás palabras).
- **De los autores**
Los autores de un artículo son aquellos que asumen la responsabilidad en cuanto a criterios de originalidad y autoría. El orden de aparición de los autores es según la importancia de contribución en el proceso de investigación y debe contener estos datos en el siguiente orden: nombre y apellidos del autor, institución de trabajo a la que pertenece, ciudad, país, correo electrónico institucional e identificación del ORCID⁷.
- **Resumen**
Permite identificar de una manera breve el contenido general del manuscrito, es decir, aspectos esenciales del proceso de investigación. El contenido del resumen debe incluir: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones. Tendrá como extensión mínima 200 y máxima 250 palabras.
- **Abstract**
Resumen en inglés, con la misma extensión y estructura que el resumen en español.
- **Palabras clave (español) y Keywords (inglés)**
Las palabras clave están directamente relacionadas con el contenido esencial del artículo y sirven para localizarlo en bases de datos bibliográficos. Se deben escribir mínimo 5 y máximo 8 palabras, separadas por comas y ordenadas alfabéticamente.
- **Introducción**
Es el primer párrafo del cuerpo del artículo, cumple con la función de describir de manera breve el tema, el planteamiento del problema, el objetivo de la investigación, la presentación de la idea a defender, la justificación, el interés, la importancia, la actualidad y pertinencia del estudio. Se deben utilizar citas bibliográficas. Finalmente, se redacta la estructura del manuscrito.
- **Revisión de la literatura**
Es la recopilación de información relevante. Es una de las partes más esenciales del proceso investigativo. Las fuentes bibliográficas deben ser actualizadas y de sitios confiables, pertinentes al desarrollo de la investigación y citadas al final del documento.
- **Métodos y materiales**
Esta sección se escribe en tiempo pasado, ya que relata lo que sucedió en el proceso de la investigación. Es el apartado más importante de la investigación; los datos deben ser detallados de una manera precisa y lógica para que otro autor pueda repetir el estudio y comparar sus resultados. Es el desarrollo de la investigación y generalmente responde a las siguientes preguntas: ¿cómo vamos a investigar?, ¿a quiénes vamos a investigar? y ¿con qué vamos a investigar?

⁷ El ORCID es un identificador único para autores de trabajos científicos; es la firma científica con la que se visibiliza un autor y se distingue de otros.



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

¿Cómo vamos a investigar? se debe tomar en cuenta si el enfoque: es cualitativo, cuantitativo, o los dos; para determinar los aspectos o componentes que rodean a estos enfoques se detalla en el Cuadro 1 las funciones que cada uno de ellos cumple en la investigación. El cuadro se realiza de acuerdo al estudio de Hernández, Fernández y Batistas (2010).

Aspectos	Cuantitativa	Cualitativo
Finalidad de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación • Predicción • Control 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión • Identificación de una realidad • Acción social emancipadora
Visión de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una realidad única • Fragmentaria y reducida a “lo dado” 	<ul style="list-style-type: none"> • Existen múltiples realidades socialmente construidas • Visión de la realidad afectada por los estudios
Relación Sujeto-Objeto del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Describe los fenómenos • Comprobación de teorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción transformadora
Papel de los valores	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación “neutra” 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación comprometida e influida por valores
Generalización científica	<ul style="list-style-type: none"> • Leyes naturales e inmutables 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicaciones contextualizadas
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Intervencionista -experimental 	<ul style="list-style-type: none"> • Hermenéutica-dialéctica • Adecuación método-objeto de estudio
Diseño de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Predeterminado por expertos • Definido rigurosamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo • Abierto, flexible, nunca acabado
Énfasis en el análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualitativo

Cuadro 2. Paradigmas de la Investigación. Adaptado de: (Aguilar, W. 2012, diapositiva 6-8).

La modalidad básica para desarrollar estos enfoques es la investigación de campo, documental bibliográfica y experimental y se da a través de niveles investigativos, los cuales se definen de acuerdo al análisis de los postulados teóricos propuestos por Hernández, Fernández y Batistas (2010).

Que un nivel de investigación exploratorio se da a través de la revisión de la literatura, la sistematización de experiencias y la organización ordenada de la información recolectada.

- Que el nivel de investigación descriptivo presenta detalles, compara dos o más fenómenos, caracteriza y correlaciona datos de la variable. La variable



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

es una técnica que permite al investigador ordenar las diferentes teorías sobre las cuales se sustenta su investigación bibliográfica, para ello se debe considerar que las variables se consultarán en forma deductiva desde lo general a lo particular, es decir, se inicia desde: paradigma, teoría, tesis, hipótesis, argumentos, definiciones y conceptos.

- Que el nivel de investigación explicativo comprueba, experimenta una hipótesis, descubre las causas que originaron el problema, analiza las causas que profundizaron el problema, explica sus consecuencias y formula alternativas de solución.

¿A quiénes vamos a investigar? a la población que es el universo y a la muestra que es el subconjunto de la población. La muestra es dos clases: probabilística y no probabilística o dirigida. En la **probabilística** según se entiende se selecciona elementos muestrales mediante procedimientos (selección, tablas de número, sorteo con papeles, etc.); y se da a través de muestra aleatoria simples, aleatoria sistemática y estratificadas.

- Muestra aleatoria simple. Es aquel en que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado para integrar la muestra, esta muestra se debe utilizar cuando los individuos de la población son homogéneos, es poco recomendado cuando la población es muy grande, pues los individuos presentan características diferentes.
- Muestra aleatoria sistemática. Es aquella que selecciona para la muestra a un individuo al azar y sistemáticamente, por ejemplo, el primero de cada 10.
- Muestra estratificada. Es utilizado cuando el investigador desea resaltar un subgrupo específico de la población. Este procedimiento es usado para observar y comparar.

La muestra **no probabilística o dirigida**, según el autor selecciona participantes por uno o varios propósitos, no pretende brindar a los individuos iguales oportunidades de ser seleccionados, este tipo de muestra puede ser utilizado para demostrar que existe un rasgo específico en la población, tiene como objetivo realizar un estudio cualitativo, piloto o exploratorio.

¿Con qué vamos a trabajar? Con técnicas que pueden ser la observación, la encuesta y la entrevista.

- Técnica de la observación. Observar, según el diccionario de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014), es “examinar atentamente, mirar con atención y recato”; es un procedimiento empírico en el que no se debe emitir juicios, reflexiones o retroalimentaciones.
- Técnica de la encuesta. Este instrumento emplea cuestionarios diseñados para obtener información de las personas encuestadas.
- Técnica de la entrevista. Instrumento emplea un informante para recolectar datos, es un diálogo interesado con un acuerdo previo y expectativas por ambas partes.

• **Resultados**

La realización de los estudios de investigación científica implica presentar los resultados cuantificables, dicha presentación debe tener una secuencia lógica y ordenada usando materiales ilustrativos (cuadros y figuras). Se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos para redactar los resultados:

- Esta sección se redacta en pasado, aunque a veces también se usa la forma impersonal (“se ha encontrado que...”).



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

- Los cuadros y figuras que presentan los resultados más importantes de la investigación deben estar numerados consecutivamente, poseer título y fuente si no son de elaboración propia. (Ver ejemplo en la plantilla). Los títulos de los cuadros y de las figuras deben ser breves y claros.
 - Los resultados deben estar también referenciados en el texto al menos una vez.
 - Cada resultado debe estar justificado.
 - Se debe, además, proporcionar un resumen del contenido de las figuras y cuadros, una explicación sin inferencias, es decir, sin juicios interpretativos.
 - Es aconsejable tener como máximo seis materiales ilustrativos.
 - Algunos datos también pueden presentarse en forma de texto, en oraciones simples con datos en forma resumida.
 - Es importante que la redacción de los resultados mantenga correspondencia con los objetivos de la investigación enunciados en la introducción.
 - Se debe indicar las medidas de error e incertidumbre en el caso que la investigación así lo permita.
- **Discusión y conclusiones**
La **discusión** examina e interpreta los resultados expuestos en la sección anterior, a continuación, se transcribe algunas recomendaciones para redactar esta sección:
 - Se debe tener cuidado de no repetir resultados explícitos, pues se escribe la manera de comprender los resultados, es encontrar las respuestas que se ha planteado en el análisis de resultados.
 - Se debe evaluar y calificar los resultados con respecto a las hipótesis originales, es sugerir nuevos conocimientos e hipótesis a verificar en otros estudios.
 - Se debe reconocer cuál es la contribución real del estudio.
 - Se debe ser explícito, es decir, redactar literalmente a las conclusiones que se arribó y las implicaciones teóricas y prácticas que pueden inferirse del estudio.
 - Se debe emitir conclusiones sin apoyo en los datos obtenidos y evitar las discusiones superficiales, que en lugar de contribuir a enriquecer el estudio lo oscurecen y limitan al generar ambigüedad para el lector.
 - Se debe escribir esta sección en presente: “estos datos indican que...”. Finalmente se formula las **conclusiones** del estudio realizado. Las conclusiones deben tener un carácter objetivo e imparcial para evitar meras especulaciones. Inferir o deducir una verdad de otras que se admiten, demuestran o presuponen, se recomienda redactar conclusiones que se apoyen en los hallazgos.
 - **Agradecimientos**
Dirigido para quienes, sin ser autores o coautores, han apoyado la investigación de forma intelectual o financiera.
 - **Bibliografía**
Las referencias bibliográficas se citarán según normas APA, en su sexta edición. Se debe tomar en cuenta que la bibliografía responda a los autores que se menciona en el desarrollo del artículo.
 - **De la presentación de los autores**
Al finalizar el artículo se describirá en el mismo orden de participación y por cada autor dos párrafos: el primero detalla los títulos obtenidos; el segundo relata las actividades profesionales que desempeña, la temática en la que se basa sus



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

investigaciones y una breve descripción sobre su participación en revista de alto impacto (ver ejemplo de plantilla). No se debe incluir foto. Se aceptará de uno hasta cuatro autores por artículo. Si un artículo requiere de más autores con extensión a un proyecto, se deberá indicar previamente a los editores de la revista.

4. Elaboración de referencias bibliográficas.

APA fue fundada con el propósito de crear estándares en la publicación y buenas prácticas en la divulgación de la información. Las normas de estilo APA provienen de un vasto cuerpo de literatura psicológica, de editores y autores con experiencia en la escritura académica y de autoridades reconocidas en el campo de las prácticas de edición.

Estudiantes e investigadores en general consultan los manuales de publicación de normas APA para que sus artículos cumplan con estándares de escritura, pues se debe considerar que una investigación está completa cuando los resultados se comparten con la comunidad científica o académica en medios propicios (revistas científicas) y con estándares aceptados por esta comunidad (normas APA).

En el proceso de redacción es importante contextualizar la contribución de las diferentes teorías que sustentarán el trabajo científico, citando a los autores que influyeron en su realización, con ello los investigadores **no presentan el trabajo de otra persona como si fuera el suyo**. Las referencias bibliográficas en los artículos de la *Revista Cátedra* deberán ordenarse alfabéticamente; el autor/a deberá incluir al final del manuscrito únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. A continuación se incluye a modo de ejemplo, pero sin un sentido de listado exhaustivo, varias referencias bibliográficas en formato APA:

- **Ejemplo de un libro con un autor:**

Harrsch, C. (1993). *El psicólogo ¿qué hace?* México: Alhambra.

- **Ejemplo de un libro con más de tres autores:**

Alpiner, J. G., Amon, F., Gibson, J. C. y Sheehy, P. (1993). *Háblame*. México: Editorial Médica Panamericana.

- **Ejemplo de un artículo de revista con un autor**

Ibáñez Brambila, B. (1984). Factores psicosociales y familiares del embarazo en adolescentes solteras. *Revista Mexicana de Psicología*, 1 (8), 72-78. (lo anterior en este orden: título de la revista en cursiva, No de volumen en cursiva, No de la revista, No de páginas).

- **Ejemplo de un artículo de revista hasta siete autores:**

Ospina, MC., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático "Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz" [Introduction of the thematic dossier "Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes"]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

- **Ejemplo de un artículo de revista más de siete autores:**

Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, JH., A.L., Downs, E., ... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.00316.x>

- **Ejemplo de una tesis:**

Ramírez García, M. (2004). *El uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Social, Universidad Central del Ecuador, Quito.



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

- **Ejemplo de una ponencia, conferencia, congreso o reunión:**

Odriozola Urbina, A. (1978, mayo). Impacto del enfoque centrado en la persona en el noroeste del país. Ponencia presentada en el homenaje Póstumo; Carl R. Rogers: Vida y Obra. Universidad de las Américas, Quito.

- **Ejemplo de diapositiva:**

Lavanchy, S. (1993). Como el niño de 0 a 12 años conoce el mundo. [diapositivas]. Perú: Promav, 80 diapositivas.

- **Ejemplo de un libro consultado electrónicamente:**

Fundéu. (2015). los nombres propios extranjeros no necesitan cursiva. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/nombres-propios-extranjeros-cursiva/>

Nota: se recomienda usar **Bitly** para acortar direcciones electrónicas.

- **Dirección larga:**

Las direcciones muchas veces son largas y resulta poco conveniente emplearlas en referencias bibliográficas y redes sociales. Según Sanfuentes, O. (2014), indica que, en los servicios como Twitter o Facebook, solo es posible publicar un número limitado de caracteres (Twitter 140, Facebook 90). Es decir, una dirección como la de esta página que contiene 400 caracteres no podría compartirse:

[https://www.google.com.ec/search?q=Ospina%2C+MC.%2C+Alvarado%2C+S.V.%2C+Fefferman%2C+M.%2C+%26+Llanos%2C+D.+\(2016\).+Introducci%C3%B3n+del+dossier+tem%C3%A1tico+%E2%80%9CInfancia&rlz=1C5CHFA_enEC797EC798&oq=Ospina%2C+MC.%2C+Alvarado%2C+S.V.%2C+Fefferman%2C+M.%2C+%26+Llanos%2C+D.+\(2016\).+Introducci%C3%B3n+del+dossier+tem%C3%A1tico+%E2%80%9CInfancia&aqs=chrome..69i57.3372j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.ec/search?q=Ospina%2C+MC.%2C+Alvarado%2C+S.V.%2C+Fefferman%2C+M.%2C+%26+Llanos%2C+D.+(2016).+Introducci%C3%B3n+del+dossier+tem%C3%A1tico+%E2%80%9CInfancia&rlz=1C5CHFA_enEC797EC798&oq=Ospina%2C+MC.%2C+Alvarado%2C+S.V.%2C+Fefferman%2C+M.%2C+%26+Llanos%2C+D.+(2016).+Introducci%C3%B3n+del+dossier+tem%C3%A1tico+%E2%80%9CInfancia&aqs=chrome..69i57.3372j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Al usar **Bitly**, se podrían eliminar de acuerdo a la dirección anterior 378 caracteres, así quedarían 22: <https://bit.ly/2NYCu40> lo que tendría beneficios como volver dinámico el almacenamiento de enlaces de consulta y facilitar futuras investigaciones; además se visualizaría estadísticas de otros enlaces que tengan similar línea de investigación.

5. Consejos de escritura del manuscrito

5.1 Título

El título es el primer elemento que inicia el diálogo entre el artículo científico y los lectores por ello debe llamar la atención siendo breve, exacto y original. El título es lo único que se lee a menudo; si se logra precisar un buen título, se logrará también acceder a servicios de indexación. A criterio de los autores de este artículo se recomienda usar para la redacción las palabras:

- Factores.
- Percepción.
- Efectos.
- Evaluación.
- Innovación, etc.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 36-52, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.761>

Por ejemplo, si el título de un artículo fuera *La didáctica de la Literatura*, no llama la atención, ni muestra propuesta de resolución, pero si este mismo título se escribiera como *Innovaciones pendientes en la didáctica de la Literatura*, sí que evidencia que se ha realizado un análisis, medida, evaluación o estudio de un problema. Un artículo debe presentar un **problema** o una **solución**.

Detectar un problema y ser el primero en señalarlo es crucial, pues connota el estudio, la discusión, el interés por encontrar la solución; implica la posibilidad de investigar, esclarecer, hacer propuestas, es decir, justifica la necesidad de desarrollar un proceso investigativo.

Contribuir a la solución de un problema conlleva también a probar teoría, métodos, estrategias y diseños; la respuesta o solución a un problema tiene un valor importante para el proceso investigativo, pues se aporta con nuevos conocimientos.

5.2 Resumen

En la redacción del resumen es importante considerar algunas características como la precisión, la concreción y la exactitud. Después del título, el resumen suele ser lo primero que leen los lectores, por ello se debe escribir todo lo relevante del manuscrito. La *Revista Cátedra* solicita como extensión mínima 200 y máxima 250 palabras. La redacción del resumen deberá responder a seis preguntas que se exponen a continuación:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Por qué el problema es importante?
3. ¿Qué hicieron otros que no funcionó?
4. ¿Cuál es la solución propuesta?
5. ¿Cuáles son los principales resultados?
6. ¿Qué consecuencias o implicaciones conlleva la solución?

5.3 Introducción

La introducción en un artículo científico es la descripción que hace el autor sobre el problema de investigación. En la redacción de la introducción se abordan los aspectos que contendrá el artículo científico de manera sucinta, así, los lectores tendrán una visión panorámica del trabajo de investigación al que se acercarán.

Otra forma de comprender los aspectos que se redactarán en la introducción sería al establecer una analogía entre la introducción con el plan de acción para desarrollar una investigación, pues en este segmento se encuentran todos los elementos que dan forma al artículo, así como el resumen completo de lo que se abarcará en la investigación. Las preguntas que se deben tomar en cuenta para la redacción son:

1. ¿Cuál es la naturaleza y el alcance del problema investigado?
2. ¿Cuáles son las dificultades, obstáculos, desafíos de la investigación?
3. ¿Cuál es la importancia del problema? (versión extendida respecto al resumen)
4. ¿Cuál es la idea principal de lo que se pretende hacer?
5. ¿Preguntas de la investigación?
6. ¿Cuáles son los límites de la investigación?
7. ¿Cuál es el propósito del artículo?
8. Finaliza la introducción con un párrafo describiendo sección por sección la estructura y contenido del artículo.

En la Figura 1 se grafica el espacio que se dedicará al orden que seguirá la introducción. Como se puede observar la contextualización de la investigación o aspectos generales irán



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 36-52, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.761>

en primer término, seguidos por aspectos más puntuales referentes a la problematización de la investigación y se finalizará con lo más concreto del artículo científico, como lo es la solución al problema planteado o propuesto. Así, para conseguir una introducción que explique de manera clara el contenido del trabajo de investigación es preciso seguir una estructura que conduzca al entendimiento de un escrito.

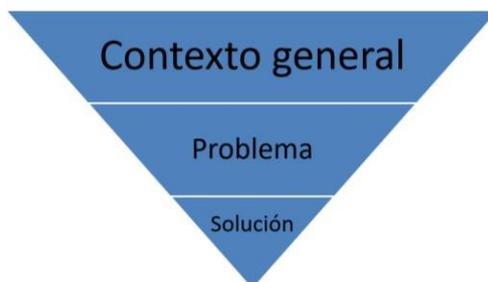


Figura 1. La estructura de introducción de un artículo

5.4 Revisión de la literatura

Es imprescindible que las fuentes seleccionadas cumplan con el rigor académico y adecuado que se requiere para la elaboración de artículos científicos, donde la calidad académica toma un papel preponderante. Las fuentes bibliográficas deben contar con datos que certifiquen la autenticidad de sus afirmaciones, mas no que sean meras descripciones carentes de sustento, por esta razón es necesario que la selección de material sea rigurosa, especialmente cuando se investiga en páginas web. Los datos que se seleccionarán deberán ser útiles y deberán cubrir los espacios de conocimiento que demanda la investigación para brindarle solidez al manuscrito.

5.5 Fuentes primarias

Las fuentes primarias o de primera mano constituyen un sustento teórico que no tiene más filtro que el de su propio autor, es decir, no son resúmenes, interpretaciones o trabajos que se deriven a partir de los textos originales. Las fuentes primarias permiten verificar la fiabilidad y calidad de la información que se transmite.

El texto científico que se elabore debe mostrar ante todo originalidad, los datos deben ser fiables, es decir, objetivos y válidos para garantizar la veracidad de la información. Por lo que, las fuentes primarias deberán ser precisas y objetivas para socializar de manera efectiva el conocimiento.

5.6 Fuentes actualizadas

La selección de fuentes actualizadas depende del grado de preparación de la persona que investiga. Si los autores se encuentran en constante estudio conocerán las teorías más recientes, temas o avances que surjan en torno a sus diversas áreas de conocimiento y estudio. Por esta razón se recomienda a los investigadores permanente actualización y estudio constante.

Si bien es cierto hay teorías que han alcanzado una vigencia que va más allá del tiempo, se recomienda que las fuentes bibliográficas no sobrepasen los cinco años, además se debe verificar el año de última publicación y actualizaciones correspondientes.



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

6. Proceso de envío

Revista Cátedra, tiene una frecuencia cuatrimestral, publica en el periodo de enero-abril, mayo-agosto y septiembre-diciembre. Se publicará el primer mes de cada periodo. El autor debe considerar las fechas de envío del manuscrito que se indiquen en el sitio web de la revista y tomar en cuenta lo siguiente:

- **La recepción de artículos** es permanente y deberán remitirse a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual es necesario que el autor se registre⁸.

Los documentos que se debe enviar son:

- **Carta de presentación**, solicitando la publicación del artículo en la revista⁹.
- **Declaración de autoría**¹⁰, los autores del manuscrito declaran que el contenido es original y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista, ratifica la honestidad y la veracidad del trabajo presentado.

7. Valoración del artículo

La *Revista Cátedra* utiliza la plantilla de evaluación¹¹ por cada artículo. La plantilla responde a criterios editoriales y normas de publicación. Los revisores deberán atender a criterios de valoración cualitativa y cuantitativa de cada uno de los indicadores propuesto en la plantilla de evaluación del manuscrito; con criterios de objetividad, transparencia, lógica y experticia decidirán si se recomienda publicar el artículo.

8. Conclusiones

La publicación de un artículo científico es un proceso exigente que demanda un trabajo riguroso de todo el equipo que se ve comprometido en esta labor. Es deber del investigador proponer temas innovadores que presenten un alto contenido académico con un respaldo científico de nivel elevado que avale su propuesta. Como parte de este trabajo conjunto, la *Revista Cátedra* asume su compromiso y dedica este artículo a la presentación de los lineamientos y exigencias que deberán cumplir los artículos científicos, tanto en fondo como en forma, como un paso previo para su validación y publicación en este espacio.

Uno de los objetivos de la *Revista Cátedra* es crear un campo abierto para investigadores, un espacio para construir su perfeccionamiento profesional, su vinculación con la sociedad y su compromiso con la construcción del Buen Vivir. En función de las líneas de investigación que se fundamentan a través de las diferentes carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, se presenta propuestas para la construcción de la base teórica que sustente los artículos.

En lo referente a los aspectos de forma se detallan seis puntos a considerar, que van desde la extensión del artículo, empleo de normas APA, hasta la aplicación de la plantilla de Microsoft Word, diseñada específicamente para este propósito y que cumple con los estándares solicitados para revistas de alto impacto. El formato a seguir para organizar el contenido es el IMRAD, al que se suman otros elementos vitales dentro de la estructura de

⁸ Recepción de artículo: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

⁹ Carta de presentación: <https://revista-catedra.facue.info/documentos/carta-presentacion.docx>

¹⁰ Declaración de autoría: <https://revista-catedra.facue.info/documentos/declaracion-autoria.docx>

¹¹ Plantilla de evaluación: <http://revista-catedra.facue.info/documentos/valoracion-articulo.docx>



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

un artículo científico, como tema, resumen, bibliografía, entre otros que se detallan en el apartado correspondiente.

Para la presentación del manuscrito del artículo científico, es necesario cumplir con ciertos requisitos formales como la presentación de una solicitud y una declaración de autoría; este paso viene precedido de la lectura de pares para su posterior aprobación, publicación y difusión.

De esta manera la *Revista Cátedra* se presenta como un espacio de publicación de alto impacto, abierto para investigadores nacionales e internacionales; un espacio destinado a investigar sobre las Ciencias de la Educación en sus diferentes niveles educativos, se sustenta en las bases teóricas de sus diferentes especialidades que componen la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y se renueva en función de “Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” del Plan Nacional del Buen Vivir.

Agradecimientos

Esta sección del artículo es opcional, no se debe incluir si no se desea incluir agradecimientos.

Bibliografía

- Aguilar, W. (2012). *Paradigmas de la investigación* [diapositiva]. Ecuador-Quito, 16 diapositivas.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6 ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Batista Lucio, M.P (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado el 27 de junio de 2018, de <https://bit.ly/1SgDw7f>
- Howe, H. (2000). *Publish or perish (into a black hole): It's not just for academics anymore* *IEEE Potentials*, 19 (2), 22-25.
- International Committee of Medical Journal Editors. *Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals*. Recuperado el 1 de julio de 2018, de <https://bit.ly/2Kr2pE3>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Informe UNESCO sobre la Ciencia*. Recuperado el 28 de junio de 2018, de <https://bit.ly/2vLtrtw>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Ruiz Corbella, M. (2017). El sistema de la Latindex se renueva: el catálogo 2.0. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://cuedespyd.hypotheses.org/3531>
- Sanfuentes, O. (2014). *Ocho ventajas para usar Bitly* <http://oscarsanfuentes.blogspot.com/2014/05/8-ventajas-de-utilizar-bitly-para.html>



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

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2012). *La Política pública de la SENESCYT para el fomento del Talento Humano en Educación Superior*. Acuerdo No 2013-157. Quito, Ecuador. Recuperado el 13 de junio de 2018, de <https://bit.ly/2AQFxcw>

Autores

VERÓNICA SIMBAÑA-GALLARDO obtuvo su título de Magíster en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana por la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador) en 2015. Obtuvo el título de Magíster en Educación Superior y Equidad de Género por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2007. Obtuvo el título de Especialista en Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Sociales con Enfoque de Género por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2007. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Ciencias del Lenguaje y Literatura por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2002.

Actualmente es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Es articulista y miembro del Consejo Internacional de Revisores de Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). Es editora jefa de la Revista Cátedra de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen la didáctica de la literatura, el desarrollo de estrategia metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión lectora, estrategias de análisis literario a través del estudio de métodos textuales descriptivos como el formalismo, estructuralismo, estilística y hermenéutica. Es autora de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex, Redalcy, Scielo).

SERGIO LUJÁN-MORA obtuvo su título de Doctor en Ingeniería Informática por el Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Alicante (España) en 2005. Obtuvo el título de Ingeniero en Informática en la Universidad de Alicante en 1998 y el título de Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas por la Universidad de Alicante en 1997.

Actualmente es profesor titular del Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Alicante. Es editor jefe de la Revista Cátedra de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Es presidente del Comité de Programa de International Conference On Information Systems and Computer Science (INCISCOS) organizado por la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador). Sus principales temas de investigación incluyen las aplicaciones web, el desarrollo web, la accesibilidad web y la usabilidad web. En los últimos años, se ha centrado en el aprendizaje en línea (*e-learning*), los cursos masivos y abiertos en línea (*Massive Open Online Courses*, MOOC), los recursos educativos abiertos (*Open Educational Resources*, OER) y los videojuegos accesibles. Es autor de varios libros y numerosos artículos publicados en varias conferencias (ER, UML, DOLAP) y revistas de alto impacto (DKE, JCIS, JDBM, JECR, JIS, JWE, IJEE, UAIS).



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 36-52, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.761>

El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario

Blended Learning and digital education of university teaching staff

Jorge Balladares-Burgos

Universidad UTE, Quito, Ecuador

jballadares@ute.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7033-1970>

(Recibido: 1/07/2018; Aceptado: 15/07/2018; Versión final recibida: 20/08/2018)

Cita del artículo: Balladares-Burgos, J. (2018). El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario. *Revista Cátedra*. 1(1), 53-69.

Resumen

El aprendizaje híbrido o el aprendizaje mixto es una modalidad de aprendizaje integrador que utiliza de manera combinada componentes presenciales y virtuales. Esta modalidad puede contribuir a los sistemas de capacitación y formación digital del docente universitario a través del desarrollo de competencias digitales, con el fin de mejorar los procesos educativos universitarios. A partir de una revisión de diferentes fuentes bibliográficas se indagaron experiencias y resultados de investigaciones del uso del aprendizaje híbrido para el desarrollo profesional en línea del profesorado universitario. Entre los resultados, se percibe que los procesos de capacitación en la modalidad en línea o virtual no han sido suficientes para responder a los desafíos de la educación superior en la era digital, y el aprendizaje híbrido o mixto se constituye como una alternativa de educación digital del docente en la educación superior. Luego se presentan los resultados de una investigación de un curso de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje para docentes universitarios. Se concluye que el aprendizaje híbrido es una modalidad efectiva para los cursos de educación digital del profesorado porque el componente presencial complementa el aprendizaje virtual; además, ante los problemas de conectividad y de acceso al internet la modalidad de aprendizaje mixto es una alternativa para la formación continua del profesorado.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 53-69, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>

Palabras clave

Aprendizaje híbrido, educación digital, educación en línea, profesorado, universidad.

Abstract

Blended learning is an integrating education program that combines computer-based activities with regular classes. It contributes to the quality of higher education through the improvement of ICT training programs and the development of e-competences in higher education. There has been a literature review of different bibliographic sources related to b-learning and Teaching Professional Development. As a result of this review, it is perceived that e-learning training programs are not efficient enough to face the challenges of blended education, and Blended Learning could be an alternative for teacher online professional development. Then, research results of the incidence of an ICT training course for higher education professors are shown. It is concluded that blended learning is an effective modality for teachers' digital education courses because the face-to-face component complements virtual learning. In addition, due to problems of connectivity and access to internet, b-learning modality is an alternative for the continuing education of higher education professors.

Keywords

Blended learning, digital education, online education, professor, university.

1. Introducción

Frente a los desafíos de una calidad educativa en la educación superior, se ha cuestionado sobre la incidencia de los programas de capacitación docente en línea en el mejoramiento de los procesos educativos en el aula universitaria. En cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula, se percibe que hay una brecha digital entre las generaciones de docentes y las nuevas generaciones estudiantiles. Los programas o sistemas de capacitación en tecnología educativa para la formación docente no han resultado ser efectivos para responder al desarrollo de estrategias metodológicas y prácticas con TIC tanto dentro como fuera del aula. El docente universitario se encuentra en medio de la atención y la polémica, al reconocer una percepción generalizada de insatisfacción respecto a la calidad de los procesos educativos, pues los contenidos que se enseñan no generan conocimientos útiles para comprender la vida personal, social y profesional de los individuos (Pérez, 2010). La profesión docente se enfrenta hoy en día a nuevos desafíos y contextos en la era de la información y de la incertidumbre, y percibe un distanciamiento generacional entre el docente y el estudiante que incide en los procesos educativos contemporáneos, puesto que se vive una sociedad *knowmad* constituida por nuevas generaciones nomadas del conocimiento (Cobo y Moravec, 2011; Moravec, 2013).

El docente universitario se encuentra en la encrucijada de formarse digitalmente para mejorar el proceso educativo ante las nuevas generaciones digitales universitarias. De hecho, se percibe que una capacitación formal en TIC no es suficiente para el desarrollo de competencias digitales en el profesorado, y que debería pensarse en una formación digital permanente que recupere las buenas prácticas cotidianas y una formación continua con TIC (Lopez, 2005; Valverde-Berrocó, 2011; Valverde-Berrocó, Garrido y Fernández, 2010). El aprendizaje híbrido (*blended learning* o *b-learning* en inglés) es el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos y modelos de enseñanza y estilos



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 53-69, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>

de aprendizaje, y basado en una comunicación transparente de todas las áreas implicadas en el curso (Heinze y Procter, 2004). Algunos autores consideran esta nueva tendencia hacia el aprendizaje mixto como un paso atrás porque recuperan nuevamente componentes presenciales en vez de utilizar la educación virtual y mencionan el fracaso del *e-learning* (Bartolome, 2004). Otros expertos, por el contrario, lo ven como un modelo novedoso que combina lo mejor de cada modalidad y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles organizacionales de una institución educativa y ofrece varias posibilidades de realizar combinaciones para los procesos formativos (Bonk y Graham, 2004; Graham 2004; Llorente y Cabero, 2008; Penalosa, 2013).

Se considera que una propuesta de formación digital del profesorado universitario de la presente generación contribuirá al desarrollo de competencias digitales e informacionales. Además, el docente se capacitará para el uso de las TIC como estrategias metodológicas en el aula que puede contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por esta razón, esta ponencia presentará una propuesta de curso de capacitación innovador para el profesorado universitario.

2. Revisión de la literatura

Como presupuesto al planteamiento de este tema, hay que mencionar las diferentes dificultades de programas de capacitación virtual o *e-learning* para la formación docente (Schnierkenberg, 2010), al punto que se ha llegado a cuestionar la efectividad de una formación *e-learning* y la necesidad de buscar otras estrategias de formación docente (Volk y Keller, 2010). Además, el interés para esta revisión de literatura se centra en conocer cuáles han sido los avances en la investigación en torno al *b-learning*, *blended learning* o aprendizaje híbrido o mixto, como una alternativa para la formación digital del docente universitario (Drysdale, et al., 2013; Guzer y Caner, 2014).

El punto de partida de la presente revisión literaria será el trabajo realizado por Halverson, Graham, Spring, Drysdale y Henrie (2014) quienes realizaron un análisis de la temática de los artículos más citados en la primera de cada una de las investigaciones sobre el aprendizaje híbrido. En lo referente al uso del *b-learning* para el desarrollo profesional, estos autores afirman que ha sido una tendencia minoritaria (3,5%) en las investigaciones frente a otras temáticas en la investigación en torno al aprendizaje híbrido, tales como investigaciones sobre el diseño instruccional, estilos y resultados de aprendizaje, exploración, comparación, tecnología e interacción, entre otros. Aunque este estudio se basó en las investigaciones publicadas en idioma inglés, se opta por la tendencia temática de desarrollo profesional (professional development) como lo más afín o aproximado a lo que se entiende en español capacitación o formación.

El Aprendizaje híbrido se proyecta como una modalidad con futuro para el mejoramiento de la calidad educativa universitaria (Wold, 2013) y para el desarrollo profesional del docente (Owston et al., 2008). En una revisión de literatura desde 1999 al 2012 sobre investigaciones acerca del Aprendizaje híbrido, Guzer y Caner indican que esta modalidad se la percibe como útil, agradable, flexible y motivadora para los aprendices, aunque tiene como reto el generar mejores entornos de aprendizaje a través de la interacción social y el trabajo colaborativo. El estudio menciona que el aprendizaje mixto ha sido implementado en los últimos años en diferentes ámbitos escolares, en el que se incluyen los programas de capacitación. En el futuro los estudios sobre el aprendizaje mixto o híbrido se orientarán hacia cómo crear experiencias efectivas o exitosas sobre su implementación, y a su vez, deberán considerar la inclusión de la educación móvil (*mobile learning* o *m-learning*)



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

ingles) que utiliza nuevos dispositivos como tabletas, teléfonos inteligentes, entre otros (Guzer y Caner, 2014).

El estudio sobre el análisis de tendencias en disertaciones y tesis sobre Aprendizaje mixto realizado por Drysdale et al. (2013) considera que una de las tendencias de uso de esta modalidad se encuentra en el ámbito del desarrollo profesional. Aunque en este análisis se indica que hay un porcentaje bajo en estudios del Aprendizaje mixto utilizado para la capacitación profesional (7%), los autores interpretan que este resultado no refleja el potencial de las necesidades de desarrollo profesional, y que las próximas investigaciones acerca del Aprendizaje híbrido deberán girar en torno a las necesidades profesionales del personal administrativo y docente de las instituciones educativas (Bicen, Ozdamli y Uzunboyly, 2014; Drysdale et al., 2013) aunque las investigaciones en este campo todavía han sido incipientes en la primera de cada de investigación sobre Aprendizaje híbrido (Halverson et al., 2014).

Dentro de las variables institucionales en la educación como factores críticos en el éxito del Aprendizaje híbrido, Valverde-Berrocso menciona la capacidad de implementar estructuras organizativas más flexibles en las universidades. Dentro de esa estructura organizativa se debe considerar la formación del profesorado o dar soporte a los docentes (Valverde-Berrocso, 2011). De esta manera, el Aprendizaje híbrido se vuelve una modalidad alternativa para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se constituye una tendencia en el uso de las TIC para la docencia universitaria (Valverde-Berrocso, Lopez, Garrido y Dí az, 2004). Esta modalidad es considerada como idonea para el desarrollo profesional de los estudiantes de formación para la docencia (Fainholc, 2008).

Frente al desfase generacional en torno al uso de las tecnologías y a la generación del conocimiento, se puede plantear la necesidad de una formación digital del docente universitario. Esta formación no solamente deberá incluir el uso instrumental de las tecnologías de la información y comunicación a través de la capacitación en ofimática del docente, sino también a través del desarrollo de competencias digitales en los que se generen aprendizajes, se gestione conocimiento y se desarrollen competencias para el ámbito general. De esta manera, el profesorado será capaz de ser un educador capaz de fomentar la ciencia y la tecnología a los estudiantes en función del desarrollo de competencias digitales (Regalado, 2013). Desde esta perspectiva, se plantean algunos resultados de investigaciones en torno al Aprendizaje híbrido y su incidencia en la formación digital del profesorado universitario.

En cuanto a la formación digital docente, se puede considerar que los cursos en TIC para la formación del profesorado universitario no son suficientes para desarrollar competencias digitales. El desarrollo de competencias digitales o capacidades informacionales (Valverde-Berrocso, 2011) debe estar en función no solo de la capacitación, sino también del uso cotidiano de las TIC (Valverde-Berrocso et al., 2010) y de los incentivos que ofrezca una institución de educación superior, tales como premios por buenas prácticas en el uso de TIC o ampliación de la oferta de carreras virtuales o a distancia (Schnerkenberg, 2010). Los programas de capacitación o certificación en uso de TIC deben incluir recursos de la web 2.0 para la educación superior, así como herramientas para una e-investigación y e-ciencia para el docente universitario, así como valorar la importancia de métodos reflexivos de aprendizaje para la adquisición de e-competencias (Volk y Keller, 2010).

Las últimas investigaciones también coinciden que las instituciones de educación superior tienen el desafío de incrementar el número de profesores que sepan enseñar en línea o



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 53-69, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>

utilicen modalidades mixtas o híbridas (*blended learning*) para organizar el aprendizaje a través de estrategias de formación de profesorado que sean rápidas, efectivas y conduzcan a resultados prácticos inmediatos (Gregory y Salmon, 2013). A pesar de que el docente universitario todavía tiene dificultades para incorporar la tecnología en el aula de clase, se percibe que hay un aumento en el interés de articular lo tecnológico con los contenidos, la pedagogía y el conocimiento (Rienties, Brouwer y Lygo-Baker, 2013). Existen también estudios sobre experiencias exitosas en candidatos a docentes donde los resultados en la elaboración de proyectos multimedia dieron mejores resultados en grupos que utilizaron la modalidad Aprendizaje híbrido para contactarse presencialmente y en línea con sus pares e instructores (Bicen et. al, 2014) o para formar comunidades mixtas o híbridas (*blended communities*) para el desarrollo profesional del docente (Matzat, 2013).

Uno de los horizontes para las investigaciones sobre Aprendizaje híbrido y la formación digital docente se encuentra en el aprendizaje basado en problemas (*Blended Problem-Based Learning - Blended PBL*), lo que permitiera realizar futuros análisis para el desarrollo profesional del docente universitario (Donnelly, 2010). A su vez, el Aprendizaje híbrido provee una excelente oportunidad para que puedan aprender en el trabajo, compartiendo y comunicándose con otros colegas docentes, y a su vez, mejorar las prácticas en el aula y el aprendizaje de sus estudiantes (Owston et. al, 2008).

La creación de portafolios innovadores donde se incluya información formal y no-formal de la enseñanza de los docentes, y en los que se desarrolle comunidades de aprendizaje entre profesores puede ser una alternativa para el desarrollo de competencias digitales. El portafolio docente se presenta como una herramienta tanto para la reflexión, el mejoramiento continuo de las prácticas de la enseñanza y el desarrollo de competencias (Seldin, 2011). De esta manera el desarrollo de competencias digitales del docente no dependerá exclusivamente de una capacitación formal sino también de una formación formal e informal.

3. Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y se utilizó el estudio de caso. El estudio de caso tiene como objetivo el estudiar un determinado fenómeno, situación o ámbito en su contexto real y propio; a su vez, permite describir, analizar e interpretar la complejidad del caso. El estudio de caso es el examen de un ejemplo de acción, en los que se estudia incidentes y hechos específicos; además recoge información selectiva de carácter biográfico y documentado (Walker, 1983).

El objeto de estudio es un curso de capacitación docente de una universidad ecuatoriana, por lo que la contextualización del caso nos permite situarnos en la realidad del profesorado universitario en el Ecuador. A su vez, la complejidad de estudio del fenómeno nos sitúa en una perspectiva holística, que permite contar con diferentes fuentes de datos y permanencia en el campo o lugar del estudio (Alvarez y San Fabián, 2012).

El estudio de caso se desarrolla en tres fases. La primera fase consiste en la contextualización de la formación digital del profesorado universitario en el Ecuador. En esta primera fase del estudio se realiza un análisis del contexto situacional de la educación superior en el Ecuador. La segunda fase consiste en el estudio de caso del curso de formación digital para el profesorado universitario. Esta segunda fase inicia con una descripción inicial, en la que se plantean los antecedentes del curso de formación digital y



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

su contexto. A su vez, se describe el diseño instruccional del curso de educación digital del profesorado. A continuación se desarrolla un análisis e interpretación de los resultados de las evaluaciones del curso. El estudio de caso finaliza con una tercera fase. En ella se establecen las conclusiones finales del estudio.

Fases	Código	Tareas del estudio de caso - descripción
Fase 1.	1	Contexto legal de la educación superior en el Ecuador
Contexto de la formación digital del profesorado universitario	2	Contexto institucional de la universidad
Fase 2.	3	Descripción inicial
Estudio de caso: curso de formación digital del profesorado universitario	4	Planteamiento del problema
	5	Análisis e interpretación de los resultados de las evaluaciones del curso de formación del profesorado.
	6	Análisis e interpretación de resultados de la evaluación docente institucional
Fase 3.	7	Conclusiones
Conclusiones		

Tabla 1.

Detalle de fases y tareas del estudio de caso.

Para el estudio del caso referente al curso de educación digital para el profesorado universitario, se utilizaron las técnicas de la revisión de la documentación y de la revisión de productos de aprendizaje. Se trabajó con una muestra representativa de 23 profesores universitarios que realizaron el curso de educación digital. Como instrumentos, se utilizaron registros del análisis documental de las evaluaciones y evidencias de aprendizaje de los cursos estudiados. Este análisis se complementó con la tabulación, representación gráfica, análisis e interpretación de los resultados del estudio.

4. Resultados

A partir de los registros del análisis documental de las evaluaciones de los participantes del curso de educación digital. El punto 1 de la evaluación indagaba si el participante se encuentra en capacidad de usar conceptos nuevos en su labor docente luego del curso. El 82,60% de los participantes está completamente de acuerdo en la capacidad de usar conceptos nuevos luego del curso, mientras que el 17,40% se encuentra de acuerdo, y nadie escogió las otras opciones. Se puede interpretar que un alto porcentaje de los participantes manifiesta un alto grado de satisfacción porque el curso le brindó conceptos nuevos para ser aplicado en su labor docente.

El punto 2 preguntó si el participante está en capacidad de usar nuevas herramientas TIC para facilitar el aprendizaje después de haber realizado el curso. Los resultados arrojaron



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

que un 73,9% de los docentes están completamente de acuerdo, mientras que el 26,1% manifiestan que están de acuerdo. Se evidencia que existe un alto porcentaje de docentes que manifiestan que luego del curso si se encuentran en capacidad de usar nuevas herramientas TIC para facilitar el aprendizaje. La cuarta parte de los participantes del curso expresan que están de acuerdo, lo que denota que el curso satisfizo las expectativas iniciales de los participantes.

El punto 3 indagaba si el participante está en capacidad de innovar recursos didácticos utilizando las TIC luego de haber realizado el curso. El 78,3% de los docentes están completamente de acuerdo en estar en la capacidad de innovar recursos didácticos en el aula utilizando las TIC, mientras que el 21,7% está de acuerdo. Como tendencia, podemos percibir un gran número de docentes expresan con un alto grado de satisfacción que el curso les ha permitido innovar recursos didácticos con TIC, lo que confirma que el curso cumplió los objetivos establecidos.

El punto 4 preguntó si el participante está en capacidad de mejorar su práctica profesional luego del curso. A esta pregunta un 78,3% de los docentes están completamente de acuerdo en estar en la capacidad de mejorar su práctica profesional docente, mientras que el 21,7% manifiestan que están de acuerdo. Por consiguiente, se puede inferir que este curso ha ayudado a todos los participantes a mejorar su práctica profesional incorporando el uso de las TIC en su quehacer docente.

El punto 5 expresa si el participante está en capacidad de reflexionar sobre la relación docente-estudiante a través del uso de TIC. El 73,9% de los docentes están completamente de acuerdo en estar en la capacidad de reflexionar sobre la relación docente estudiante a través del uso de TIC, mientras que el 26,1% está de acuerdo, y ningún participante escogió las otras opciones. Como tendencia similar a las respuestas de los puntos anteriores, se puede interpretar que la significativa aceptación que tuvo el curso por parte de los participantes logró replantear la relación docente-estudiante a través de la incorporación de las TIC en el proceso educativo. Se puede interpretar que con el uso de las TIC se va dejando de lado una relación vertical docente-estudiante, donde el docente era el eje del proceso educativo, para pasar a una relación horizontal donde el estudiante pasa a ser el centro del aprendizaje.

El punto 6 abordó si el participante está en capacidad de reflexionar sobre su concepción de educación a través del uso de la tecnología. El 65,2% de los docentes están completamente de acuerdo en estar en la capacidad de reflexionar sobre su concepción de educación a través del uso de la tecnología, mientras que el 34,8% está de acuerdo. Como interpretación del resultado a esta pregunta, se puede afirmar que el uso de las TIC replantea la concepción de la educación en el docente, aunque su resultado no denota el mismo entusiasmo de las respuestas anteriores. Probablemente el uso de la tecnología privilegia lo práctico y no lo teórico en sí, por lo que sus participantes –aunque estuvieron de acuerdo- no manifestaron el mismo grado de alta satisfacción en que las tecnologías conducen a una reflexión sobre la educación.

En cuanto al punto 7 que menciona si el participante está en capacidad de aplicar el proceso didáctico (inicio, desarrollo y cierre de una clase) después del curso, el 69,6% de los docentes están completamente de acuerdo en estar en la capacidad de utilizar el proceso didáctico cuando se inicia, se desarrolla y se cierra la clase; mientras que el 30,4% expresa



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

estar de acuerdo. Se puede inferir que el curso brindó las estrategias metodológicas necesarias para el desarrollo de una clase.

El punto 8 indagó sobre si el participante está en capacidad de intercambiar experiencias metodológicas con sus colegas de área luego del curso. A esta respuesta, el 78,3% de los participantes está completamente de acuerdo en estar en la capacidad de intercambiar experiencias metodológicas con sus colegas de área. En cambio, el 17,4% expresan que están de acuerdo, un 4,3% manifiesta que no sabe, y ningún participante escoge las otras opciones. La mayoría de los participantes asiente que el curso desarrolló la capacidad de intercambiar experiencias con los colegas y pares académicos, aunque llama la atención que un mínimo porcentaje respondió “no sé” en esta pregunta, lo que se infiere una duda del participante. Se puede interpretar que dentro de grupo pequeño de participantes no evidenció claramente el desarrollo de este punto durante el evento de capacitación.

El punto 9 preguntó sobre si el participante se encuentra en capacidad de elaborar su portafolio docente. A esta pregunta, el 61% de los participantes está completamente de acuerdo en estar en la capacidad de iniciar el proceso de elaboración del portafolio docente. Mientras que el 30,4% está de acuerdo, el 4,3% no sabe y el 4,3% está en desacuerdo. El curso contemplaba la reflexión de la experiencia docente a través de un portafolio como resultado de aprendizaje, y los participantes percibieron este punto dada su grado de aceptación. Sin embargo, llama la atención que un porcentaje mínimo de participantes contestó que no sabe y que está en desacuerdo, por lo que podría inferirse que este resultado de aprendizaje habría que revisarlo en próximos cursos, dado que no lo percibirían como una temática integrada al curso de estrategias metodológicas con TIC.

El punto 10 indagó si el participante está en capacidad de valorar el trabajo colaborativo utilizando TIC de los estudiantes. Como resultados a esta pregunta, se puede afirmar que el 65,2% de los participantes están completamente de acuerdo en estar en la capacidad de valorar el trabajo colaborativo con TIC de los estudiantes, y el 34,8% manifiesta que sí está de acuerdo. Se puede interpretar que el alto grado de satisfacción que aparece como resultado a este punto evidencia que el curso promovió el trabajo colaborativo con TIC entre los participantes.

El punto 11 del cuestionario de evaluación preguntó si el participante está en capacidad de impulsar aprendizajes significativos en sus estudiantes a través del uso de las TIC. A esta pregunta el 73,9% de los participantes manifestó estar completamente de acuerdo, mientras que el 21,8% manifestó estar de acuerdo, y un 4,3% respondió que no sabe. Al igual que las preguntas anteriores, la gran mayoría de los participantes considera que el curso brindó estrategias para generar aprendizajes significativos en los estudiantes, aunque llama la atención que un porcentaje mínimo se abstuvo de responder a esta pregunta escogiendo la opción “no sé”. Se puede interpretar, que a pesar de que hubo un resultado altamente satisfactorio, el uso de las TIC en el aula se lo percibiría todavía desde un punto de vista instrumental y no como una estrategia metodológica del proceso educativo.

En cuanto al punto 12, se indagó a los participantes si se encuentran en capacidad de incentivar el trabajo autónomo con TIC entre sus estudiantes. En cuanto al análisis de las respuestas a esta pregunta, el 78,3% de los participantes está completamente de acuerdo en estar en la capacidad de incentivar el trabajo autónomo con TIC en sus estudiantes y el 21,7% no se encuentra de acuerdo. Se puede inferir que el curso capacitó a los docentes a



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

que el uso de las TIC fomenta el trabajo autónomo del estudiante, no solamente de manera sincrónica, sino asincrónicamente.

A continuación se analiza un banco de preguntas breves cuyas opciones fueron satisfactorio, poco satisfactorio y nada satisfactorio. El punto 13 hace referencia si al inicio del curso se dio a conocer su objetivo. El 95,7% de los participantes consideran como satisfactorio que al inicio del curso se dio a conocer su objetivo. El 4,3% considera como poco satisfactorio. En cuanto a la organización del curso, sí existe una aceptación de la gran mayoría de participantes del curso que indica que sí se dieron a conocer los objetivos en su inicio.

En cuanto al punto 14 que preguntaba sobre si las temáticas fueron acordes con los resultados de aprendizaje del curso, el 91,3% de los participantes considera como satisfactorio que las temáticas fueron acordes con los resultados de aprendizaje. El 8,7% cree que fueron poco satisfactorias. En este punto casi la gran mayoría de participantes estuvo de acuerdo que las temáticas del curso armonizaron con los resultados de aprendizaje y sus evidencias, aunque haya un porcentaje mínimo de participantes que no se encuentre de acuerdo.

En cuanto al punto 15 que preguntaba sobre si los contenidos del curso se desarrollaron con orden lógico, el 91,3% de los participantes consideran que fue satisfactorio el desarrollo lógico de los contenidos, mientras que el 8,7% cree que fue poco satisfactorio. Se puede inferir que la gran mayoría de los participantes asienten que hubo un desarrollo lógico y concatenado de los contenidos del curso, a pesar de que hay un porcentaje mínimo de participantes que indican que el orden lógico de los temas del curso fue poco satisfactorio.

El punto 16 indagó en los participantes si se promovió el trabajo cooperativo en el curso. El 87% considera que fue satisfactorio cómo se promovió el trabajo cooperativo entre los participantes del curso, mientras que el 13% cree que fue poco satisfactorio. Se puede inferir que hay un grado de satisfacción sobre las actividades en grupo que fomentaron el trabajo cooperativo, y que permitió una interacción entre los participantes, aunque la pregunta diez demostró un alto grado mayor de satisfacción en relación a la pregunta dieciséis.

El punto 17 indagó sobre si el clima en el que se desarrolló el curso permitió su participación. El 78,3% manifestó que el clima del curso fue satisfactorio, mientras que el 21,7% expresó que el clima fue poco satisfactorio. Se puede interpretar que hubo un porcentaje significativo de participantes del curso que percibió un clima poco favorable. Habría que preguntarse qué se entiende por clima poco satisfactorio, y en ello, se puede inferir que hubo problemas en las relaciones facilitadores-participantes, e inclusive, entre los mismos participantes.

Ítem	Descripción	Muy de acuerdo	De acuerdo	No sabe	En desacuerdo
1	El participante se encuentra en capacidad	82,6%	17,4%	0%	0%



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

	de usar conceptos nuevos en su labor docente luego del curso				
2	El participante está en capacidad de usar nuevas herramientas TIC para facilitar el aprendizaje	73,9%	26,1%	0%	0%
3	El participante es capaz de innovar recursos didácticos utilizando las TIC	78,3%	21,7%	0%	0%
4	El participante es capaz de mejorar su práctica profesional luego del curso	78,3%	21,7%	0%	0%
5	El participante es capaz de reflexionar sobre la relación docente-estudiante a	73,9%	26,1%	0%	0%



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

	través de las TIC				
6	El participante es capaz de reflexionar sobre su concepción de educación a través del uso de la tecnología	65,2%	34,8%	0%	0%
7	El participante es capaz de aplicar el proceso didáctico (inicio, desarrollo y cierre de una clase)	69,6%	30,4%	0%	0%
8	El participante es capaz de intercambiar experiencias metodológicas con sus colegas de área luego del curso	78,3%	17,4%	4,3%	0%
9	El participante es capaz de elaborar su portafolio docente	61%	30,4%	4,3 %	4,3%



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

10	El participante es capaz de valorar el trabajo colaborativo utilizando TIC	65,2%	34,8%	0%	0%
11	El participante es capaz de impulsar aprendizajes significativos a través de las TIC	73,9%	21,8%	4,3%	0%
12	El participante es capaz de incentivar el trabajo autónomo con TIC	78,3%	21,7%	0%	0%
13	Se respetó el punto de vista de los participantes	100%	0%	0%	0%
14	Los capacitadores mostraron dominio sobre las temáticas abordadas	100%	0%	0%	0%
15	Se promovió la participación de los asistentes	100%	0%	0%	0%



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

Cuadro 2. Consolidado de las evaluaciones del profesorado universitario sobre el curso de formación en TIC

A partir de estos diecisiete puntos se puede percibir el grado de satisfacción de los participantes del curso de educación digital. El punto dieciocho permitió a los participantes expresar los aspectos positivos que encontraron en el curso. Entre ellos se puede destacar la predisposición de los facilitadores, el número de herramientas abordadas en el curso, el dominio del tema por parte de los facilitadores. Además, consideraron muy útil el aprender nuevas teorías y tecnologías. Se destaca que el curso fue interesante y hubo interés y dedicación de los participantes.

A partir de estos aspectos positivos, se puede destacar como fortaleza la experiencia, disposición y motivación de manera presencial por parte del equipo de facilitadores del curso, lo que permitió que el curso se desarrolle en un buen clima. Asimismo, se destaca el diseño de actividades del curso en el aula virtual que permitieron lograr aprendizajes colaborativos y autónomo de los participantes a través de la práctica durante y luego del curso.

El punto diez permitió a los participantes expresar los aspectos negativos que encontraron en el curso. A continuación se presentan los mencionados aspectos negativos del curso:

- Falta de claridad en la explicación de las tareas.
- El nivel de conocimiento de los compañeros fue desigual.
- Permitir la discusión sin respeto entre los compañeros.
- Hubo asistentes inconformes con el curso.
- Falta de tiempo.
- Muchos temas a tratar.
- No se aprovechó el tiempo presencial en ciertas actividades por la poca participación de los compañeros.
- Falta de coordinación en la comunicación sobre las actividades. Confusión en las instrucciones.
- El nivel de conocimiento de los participantes era heterogéneo: los que ya sabían se aburrían y para los que no sabíamos el curso se desarrollaba muy rápido.
- Falta de apertura de algunos participantes sobre nuevos criterios pedagógicos.
- Algunos temas se abordaron rápidamente.
- Poco tiempo para la práctica de las actividades.
- La evaluación de actividades debe ser individual y no en público para evitar bochornos.
- Las evaluaciones de los trabajos deben ser más cualitativos y no cuantitativos.
- Se requieren capacitadores afines a la rama tecnológica.
- Impuntualidad de los participantes.

A partir de estos aspectos negativos, se puede inferir que no hubo aspectos negativos del curso en torno a los contenidos y la metodología. Se percibe que la debilidad del curso radicó en su organización, evidenciado en elementos como problemas en la inscripción al curso, impuntualidad de los participantes que incidió en el desarrollo a tiempo de las actividades, problemas con las aplicaciones virtuales del curso y la falta de tiempo.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 53-69, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>

El último de los puntos del cuestionario de evaluación propuso a los participantes mencionar los aspectos interesantes que encontró en el curso. Se mencionan los siguientes puntos de interés:

- La importancia de la tutoría presencial.
- Herramientas tecnológicas actualizadas en el aula virtual.
- Las TIC son herramientas necesarias para los docentes.
- El trabajo en equipo de los instructores.
- Nuevos conceptos sobre las TIC.
- La dinámica colaborativa del curso.
- Crecimiento humano y tecnológico.

5. Conclusiones y recomendaciones

Ante un contexto digital en la educación universitaria, se puede concluir que hay que pensar y repensar en los modelos de capacitación docente en las TIC hacia una formación digital continua, sincrónica y asincrónica, formal y no-formal, presencial y virtual, autónoma y colaborativa del profesorado. Esta formación digital deberá buscar el desarrollo de competencias o competencias digitales para las prácticas con TIC del docente universitario tanto dentro como fuera del aula (Gregory y Salmon, 2013). El uso del Aprendizaje híbrido como una modalidad efectiva para el desarrollo profesional del docente es pertinente para el fomento de competencias digitales con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza a través del uso de tecnologías de la información y comunicación (Drysdale et al., 2013; Halverson et al., 2014; Owston et al., 2008; Wold, 2013).

El Aprendizaje híbrido puede ser una alternativa de integración de las TIC en el desarrollo profesional docente no solamente como tecnologías de la información y comunicación, sino también como tecnologías para la gestión del conocimiento y del aprendizaje (Guzer y Caner, 2014). El uso de Tecnologías de la Información y Educación en la educación superior permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios, considerando que estas nuevas tecnologías de la información y comunicación forman parte de la vida cotidiana. Sus formas de interrelación, gestión del conocimiento, desarrollo del pensamiento, y comportamientos están mediadas por el uso de TIC. Esto implica estudios y análisis de nuevas modalidades para lograr aprendizajes significativos, estratégicos y relevantes, y más aun, el docente universitario tiene como desafío insertarse en esta nueva lógica digital y buscar espacios y programas alternativos para su educación y formación digital (Valverde-Berrocoso et al., 2004; Perez, 2010).

La formación digital docente se constituye un desafío para el docente universitario frente al avance vertiginoso de la tecnología. Por este motivo, se considera el Aprendizaje híbrido como una alternativa para el desarrollo de competencias digitales del docente, desde la presencialidad de un curso de capacitación formal, hasta el uso sincrónico y asincrónico de herramientas digitales que complementen la formación digital (Regalado, 2013). A su vez, el uso del Aprendizaje híbrido puede ser una alternativa de formación digital en países donde los niveles de conectividad son incipientes o limitados todavía: la presencialidad (*face to face*) puede complementar la educación digital del profesor universitario.

El Aprendizaje híbrido es una opción de modalidad educativa virtual integradora de componentes tradicionales e innovadores, presenciales y virtuales, formales y no formales, sincrónicos y asincrónicos, de diferentes lenguajes, enfoques docentes y estilos de



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

aprendizaje. Por ende, el fomento de investigaciones en torno al Aprendizaje híbrido se constituye en un desafío para los investigadores en tecnología educativa (Valverde y Balladares, 2017). Más aún, dada la versatilidad de esta modalidad por los criterios de hibridez y combinación que tiene, es importante que las próximas investigaciones y prácticas educativas incorporen elementos de la educación móvil (*mobile learning* o *m-learning*) a partir de los dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas y sus correspondientes aplicaciones (*apps*), así como los elementos del aprendizaje ubicuo (*u-learning*) que rompe con los esquemas tradicionales del espacio y del tiempo en la educación, y que incorpora nuevas herramientas tecnológicas como la televisión interactiva, televisión satelital, o el aprendizaje en la nube (*cloud learning* o *c-learning*) que es el aprendizaje que enfatiza la comunicación, la colaboración, la comunidad y la conexión aprovechando el potencial de las nubes.

Bibliografía

- Bartolome , A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- Bicen, H., Ozdamli, F. y Uzunboylu, H. (2014), Online and Blended Learning Approach on Instructional Multimedia Development Courses in Teacher Education. *Interactive Learning Environments*, 22 (4), pp. 529-548.
- Bonk, C. J., y Graham, C. R. (2004). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer-An Imprint of Wiley.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Donnelly, R. (2010). Harmonizing Technology with Interaction in Blended Problem-Based Learning. *Computers & Education*, 54 (2), pp. 350-59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.012>
- Drysdale, J. Graham, C., Spring K. y Halverson, L. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17, pp. 90-100.
- Fainholc, B. (2008). Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21, pp. 1-34.
- Gregory, J. y Salmon, G. (2013). Professional development for online university teaching. *Distance education*, 34 (3). <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835771>
- Gu zer, B. y Caner H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 4596 - 4603.
- Halverson, L.R., Graham, C.R., Spring, K.J. y Drysdale, J.S. (2013). An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education*, 33 (3), pp. 381-413.
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S., y Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20(0), pp. 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.004>
- Heinze, A., y Procter, A. (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings*. University of Salford: Salford.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 53-69, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>

- Lo pez Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Llorente, M. C., y Cabero, J. (2008). Del e-learning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals*, 51, pp. 1-9.
- Matzat, U. (2013). Do Blended Virtual Learning Communities Enhance Teachers' Professional Development More than Purely Virtual Ones? A Large Scale Empirical Comparison. *Computers & Education*, 60 (1), pp. 40-51.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.006>
- Moravec, J. (de.) (2013). *Knowmad society*. Minneapolis: Education Futures.
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J. y Lupshenyuk, D. (2008). Blended Teacher Professional Development: A Synthesis of Three Program Evaluations. *Internet and Higher Education*, 11, pp. 201-210. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.07.003>
- Pen alosa, E. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. México: Pearson.
- Pe rez Go mez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, pp. 37-60.
- Rienties, B., Brouwer, N. y Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp. 122-131.
- Regalado, J. A. (2013). Las competencias digitales en la formación docente. *Ra Ximhai*, 9(4), pp. 21-29. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004002>
- Seldin, P. (2011). *El portafolio docente*. Quito: Codeu
- Schnerkenberg, D. (2010). Overcoming Barriers for eLearning in Universities--Portfolio Models for eCompetence Development of Faculty. *British Journal of Educational Technology*, 41 (6), pp. 979-991.
- Valverde-Berrocoso, J. (coord.) (2011). *Docentes e-competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Valverde-Berrocoso, J.; Garrido, M.C.; Fernandez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico rico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), pp. 203-229.
- Valverde-Berrocoso, J., Lo pez E., Garrido M. C. y Dí az D. (2004). Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje: evolución de la oferta formativa on-line en las Universidades Públicas. *Revista Currículum*, 17, pp. 95-117.
- Valverde-Berrocoso, Jesús & Balladares Burgos, Jorge (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 123-140.
- Volk, B. y Keller, A. (2010). Zurich E-Learning Certificate. A role model for the acquirement of eCompetence for Academic Staff. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1, pp. 1-8.
- Wold, K. (2013). Collaborative Inquiry: Expert Analysis of Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning* 12 (2), pp. 221-38.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 53-69, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>

Autor

JORGE BALLADARES-BURGOS obtuvo su título de Doctor en Formación del Profesorado y TIC en Educación en la Universidad de Extremadura (España) en el 2017, y logró el Premio Extraordinario de Doctorado 2016/2017 otorgado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Extremadura. Obtuvo el título Magíster en Tecnologías aplicadas a la gestión y práctica docente en el año 2012, y el título de Magíster en Filosofía en el año 2005 en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Obtuvo el título de Licenciado en Filosofía en el año 1997 y el título de Profesor de la enseñanza media y especial en Filosofía en el año 1996 en la Universidad del Salvador (Argentina).

Actualmente es profesor titular en la Universidad Tecnológica Equinoccial y en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Es profesor invitado en la Universidad Andina Simón Bolívar y en la Universidad Internacional de la Rioja. Es articulista y miembro del Consejo Científico *Revista Sophia* de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). Es articulista de la revista Nuevo Pensamiento del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad del Salvador (área San Miguel) de Argentina y de la revista RELATEC de España. Es investigador externo del proyecto de Etnomatemática de la Universidad Central y del proyecto de aulas digitales móviles y el aprendizaje en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen la educación digital, la formación del profesorado, TIC aplicadas a la educación, educación en línea, híbrida, móvil y disruptiva, innovación educativa, políticas educativas públicas; etnofilosofía, ética digital, inclusión educativa digital y humanismo digital.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 53-69, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>

Impacto del uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media

Impact of the use of ICT as tools for learning mathematics for high school students

Jorge Revelo-Rosero

Universidad UTE, Quito, Ecuador

jorge.revelo@ute.edu.ec

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

Sonia Carrillo-Puga

Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador

scarrillo@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5026-8468>

(Recibido: 02/08/2018; Aceptado: 16/08/2018; Versión final recibida: 02/09/2018)

Cita del artículo: Revelo-Rosero, J. y Carrillo Puga, S. E. (2018). Impacto del uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media. *Revista Cátedra*, 1(1), 70-91.

Resumen

En la última década existe un gran debate sobre el impacto que tiene el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo. La tendencia mediática y el uso masivo de tecnologías (computadores, teléfonos inteligentes, tabletas, PDA, laptops, entre otros) con conexión a Internet, son tendencias que generan cambios en el modo de aprender y acceder al conocimiento en una sociedad digitalizada. El estudio presentado es un diseño de investigación no experimental descriptivo con un enfoque cuantitativo, con una muestra de 121 estudiantes y 29 profesores de área de matemáticas de nivel medio de las unidades educativas de las provincias de Pichincha, Guayas y el Oro; pretende aportar evidencias empíricas sobre el nivel impacto que tiene la integración de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media. Los resultados muestran que el papel de la tecnología e Internet en el aprendizaje de la matemática pueden generar alguna motivación, no



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 70-91, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.764>

representan para los estudiantes y docentes un factor significativo ni de alto impacto en el aprendizaje de la matemática a largo plazo, no por su uso o acceso a ellas, sino por la falta de competencia para aplicarlas en su aprendizaje.

Palabras clave

Educación media, educación tecnológica, formación del profesorado, matemáticas, TIC

Abstract

In the last decade, the debate about the impact on the use of Information and communication technologies (ICT) in education has educational field has increased. The media trend and the massive use of technologies (computers, smartphones, tablets, PDAs, laptops, among others) with Internet connection are trends that generate changes for learning and accessing knowledge in a digital society. This study is a design of non-experimental descriptive research with a quantitative approach, with a student and teachers sample: 121 students and 29 teachers medium level mathematics from the educational institutions from Pichincha, Guayas and El Oro; which aims to provide empirical evidence about the level of impact of ICT integration, tools used for learning mathematics for middle school students. The results show that the role of technology and the Internet in the learning of mathematics can generate some motivation, they do not represent for the students and teachers a significant factor or high impact in the long-term learning of mathematics, not for its use or access to them, but for the lack of competence to apply them in their learning.

Keywords

High school, ICT, mathematics, teacher training, technology education

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo determinar el nivel de impacto que tiene la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media de Ecuador. En este sentido, es necesario considerar que toda enseñanza tiene un carácter educativo, ello supone que la educación debe brindar al ser humano no solo condiciones para su formación cognoscitiva, desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades y habilidades, sino también para la formación de los distintos aspectos de su personalidad.

El presente siglo está caracterizado por el acelerado desarrollo científico y tecnológico; en el que, nuestra sociedad se encuentra en un profundo proceso de transformación estructural en relación con la economía global, la política, la cultura, el medio ambiente; sobre todo, con la revolución digital de las TIC cada vez más especializadas. En suma, estos hechos están relacionados con la diversidad de cosmovisiones, identidades, saberes y expresiones en un universo complejo y en permanente cambio; sobre todo, con las formas de enseñar, aprender, comunicar y trabajar.

La sociedad del conocimiento es una sociedad de personas, no de tecnologías (Castaño, 2006), se caracteriza por el constante y acelerado cambio del conocimiento asistido por el rápido progreso de las TIC que facilitan la creación, distribución y manipulación de la información, ello trae consigo que el conocimiento adquirido durante una época de formación puede quedar rápidamente obsoleto en la siguiente (Adell, 1997; Cano, 2007;



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 70-91, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.764>

González, 2009), donde internet juega un papel esencial en las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de una sociedad (Castells, 2010). Una sociedad en la cual, las condiciones de generación, procesamiento y transmisión de la información basada en el conocimiento han sido alteradas de forma substancial por la revolución tecnológica centrada en las TIC, principalmente en las computadoras y en las redes digitales (Romeu, 2011).

En este contexto, la evolución de las TIC está impactando en el mundo de la educación. En este escenario, las instituciones educativas de todos los niveles tienen el enorme compromiso de replantearse nuevas prioridades educativas, orientando la concepción de la educación y sus enfoques pedagógicos hacia una visión integral y holística del quehacer educativo. Este proceso involucra, la formación continua y permanente del profesorado en competencias y capacidades integrales, factores claves para su integración en la enseñanza de la matemática. Por tanto, el nuevo rol del docente en general y en particular el del área de matemáticas juega un papel protagonista en la enseñanza para lograr aprendizaje significativo en sus estudiantes.

2. Revisión de la literatura

Hoy en día, la evolución de las TIC está impactando en el mundo de la educación, por tanto, la tecnología proporciona una amplia gama de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de la matemática (Revelo, Revuelta y González-Pérez, 2018). La presencia de la TIC dentro y fuera del aula ha experimentado ingentes cambios dentro del sistema educativo actual. Los retos y las exigencias a las que deben dar hoy respuesta las instituciones educativas determinan la relevancia de algunos factores, si se pretende una educación de calidad que atienda a la complejidad actual. Así, el papel a jugar por las TIC en el proceso educativo es relevante ya que aportan la posibilidad de flexibilizar y mejorar procesos que inciden directamente en el aprendizaje, la organización escolar o la comunicación con la comunidad, entre otros (González-Pérez y De Pablos, 2015). En este contexto, el proceso de implementación de las TIC al ámbito educativo, depende de los recursos tecnológicos con los que cuentan las instituciones educativas, y de las facilidades de acceso para insertarlas a la práctica pedagógica. Para ello es importante la formación permanente del profesorado sobre la importancia de dominar los medios digitales, de igual modo, en aptitudes y técnicas relacionadas para implementar prácticas pedagógicas innovadoras en el aula con TIC (Revelo, 2017).

En este contexto, Ecuador ha orientado sus políticas educativas para mejorar la calidad de la educación, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011). Dichas leyes están en concordancia con los principios constitucionales establecidos en la Carta Suprema (2008) y los instrumentos internacionales de derechos humanos que regulan los principios sobre educación en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato. En este contexto, los nuevos desafíos del Estado ecuatoriano que busca formar profesionales y académicos con capacidades y conocimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional con una visión humanista, solidaria, comprometida con los objetivos nacionales y con el buen vivir, en un marco de pluralidad y respeto.

Por otra parte, el Art. 350, de la Constitución ecuatoriana señala que:

El Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista: la



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

investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas: la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (p. 162).

En suma, que regule y garantice “el derecho a una educación superior de calidad, que propenda a la excelencia...” (LOES, 2010, p. 5). Para garantizar las condiciones de desarrollo, lograr la equidad y cobertura, es prioritario invertir en infraestructura tecnológica, equipamiento y capacitación en el uso de las TIC como herramientas de apoyo pedagógico para los docentes (Angulo et al., 2013; Braslavsky, 2000). En este sentido, la acelerada transformación que las TIC imprimen en hábitos vitales, estilos de aprendizaje y modalidades de interacción que son un mar de posibilidades tan desconocidas como infinitas a las que la educación no solo debe enfrentarse, sino también dar respuestas educativas (Pérez, Castro y Fandos, 2016).

En consecuencia, la formación permanente del docente debe ser una de las principales líneas de acción del Estado Ecuatoriano, sobre todo, ahora que el uso de las tecnologías móviles (Teléfonos inteligentes, tabletas, PDA, laptops, entre otros) por nuestros estudiantes, facilitan la implementación de metodologías más dinámicas, flexibles y abiertas para el aprendizaje de la matemática. Por tanto, el nivel de conocimiento de estos recursos tecnológicos por el profesor nos da luces acerca de su uso para generar cambios innovadores dentro de su práctica educativa para generar aprendizaje significativo en los estudiantes. Precisamente, en la actualidad con el uso de las TIC, el estudiante eleva su autonomía y responsabilidad ante su propio aprendizaje y contribuye, con su participación en el aprendizaje de sus otros compañeros de estudio cuando interactúa en entornos virtuales de aprendizaje. Es decir, que la integración de las TIC como innovación educativa aportará al desarrollo de una cultura digital mediante la creación de entornos de aprendizaje, entendiéndose éstos como “espacios organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes ya señalados: una función pedagógica (...), la tecnología apropiada a la misma (...) y los aspectos organizativos (...)” (Salinas, 2004, p. 2).

Es importante, destacar que la formación del profesorado debe estar asociada con la integración de las TIC al sistema educativo, puesto que, permiten nuevas posibilidades de diseño e implementación de nuevas metodologías de enseñanza – aprendizaje como parte integral del proceso educativo, que busca potenciar el aprendizaje y hacerlo más significativo en los estudiantes (Del Moral y Villalustre, 2010). En este sentido, el uso de las TIC desarrolla la competencia digital que forma parte de las competencias docentes que caracterizan el perfil profesional del profesor actual (Carrera y Coiduras, 2012). La competencia digital, al ser una de las competencias básicas del docente del siglo XXI, ha provocado que la revolución digital esté llegando a las aulas escolares a gran velocidad, introduciendo mejoras en los procesos de innovación en docencia y gestión, lo que ha propiciado un cambio en el perfil del docente y el estudiante (Cabero, 2013; Cózar y Roblizo, 2014; Esteve y Gisbert, 2012; Silva et al., 2016).

Como plantean algunas instituciones internacionales, el rol y la responsabilidad del docente es clave para que, mediante el uso de las TIC, ayudar a los estudiantes a adquirir y desarrollar las competencias necesarias para el siglo XXI (Comisión Europea, 2006, 2012 y 2013; UNESCO, 2008 y 2011). Estos deben ser capaces de apoyar el aprendizaje de sus estudiantes en un mundo digital, capaces de utilizar las TIC para mejorar y transformar las prácticas educativas dentro y fuera del aula, mediante el uso de la TIC (Hall, Atkins y Fraser,



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

2014), lo que algunos investigadores han llamado, ser competentes para desarrollar su competencia digital como docentes.

3. Desarrollo de la competencia matemática a través del uso de las TIC

La rápida evolución digital de la Web 2.0 cada vez más especializada que ha transformado el Internet (Castells, 2008), como instrumento para la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se han generado nuevos modelos de producir y compartir conocimiento e información a través de la Red (Mohammed y Ramírez, 2009; Tello Leal et al., 2010; Sangeeta, 2012). Por consiguiente, la utilización de las TIC como recurso didáctico, permite desarrollar la competencia matemática mediante la interacción en tiempo real entre estudiantes y profesores, compañeros y consigo mismo a través de la red.

Puesto que, para poder contribuir al desarrollo de la competencia digital del docente desde el área de la matemática, es necesario ir más allá de una simple definición genérica de la competencia. Para ello es preciso realizar aportaciones que tengan utilidad práctica que trasciendan a las meras aportaciones teóricas. En este contexto, en el área de matemáticas, son muchos los recursos de las TIC que han sido utilizados por el docente para insertarlos a mejorar el aprendizaje de la matemática, entre ellos se describen los blogs, wikis, foros, chats, videos, redes sociales, etc. (Basurto, 2015; López, 2011; López y Eduteka, 2003; Morón, 2013; SCOPEO, 2012).

Ámbito de acción de las TIC	TIC / Software específico	Competencia digital docente para la enseñanza de la matemática a través del uso de las TIC
Gestión de la información y alfabetización informacional	Navegadores Web (Mozilla, Internet Explorer, Google Chrome, etc.), Google, Google Drive, Dropbox, Wikipedia, Bing, WolframAlpha, blogs, wikis, Redes Sociales, Youtube, Symbaloo, Delicious, Diigo, Scoop.it, Storify	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de navegadores para buscar, localizar y filtrar información, datos y contenidos digitales sobre temas específicos del área de matemáticas. • Organizar, evaluar y clasificar información y contenido digital disponible en la red, con fines educativos que permitan desarrollar el aprendizaje colaborativo en el área de matemáticas. • Almacenar y recuperar información y contenido digital para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática. • Interacción mediante la gestión, uso y aplicación de la comunicación digital.
	Foros, chats, blogs, wikis, Redes Sociales (Facebook,	



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

Comunicación y colaboración	Twitter, Edmodo, Google+), Colaborativas (Google Drive, Dropbox), Contenido multimedia (Youtube, Prezi, Slideshare, Scrtibd, Flickr), video conferencias, aulas virtuales,...	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales. • Compartir información y contenidos digitales a través de los distintos medios de comunicación digitales. • Participación ciudadana en línea, mediante el uso de entornos digitales que propicien el trabajo colaborativo en el área de matemáticas. • Desarrollar trabajo colaborativo mediante el uso canales digitales con el fin de apoyar los procesos de enseñanza – aprendizaje de la matemática. • Utilizar y gestionar actividades de aprendizaje en comunidades virtuales y redes sociales de manera ética, legal y segura, instruyendo a mismo tiempo a sus estudiantes a tener un comportamiento responsable en la red.
Creación y publicación de contenidos	<p>Blogs, Wikis, Redes Sociales (Facebook, Twitter, Edmodo, Google+), Colaborativas (Google Drive, Dropbox), Contenido multimedia (Youtube, Prezi, Slideshare, Scrtibd, Flickr), video conferencias, aulas virtuales,...</p> <p>Conexiones dinámicas manipulables como Geogebra, Cabri, Wimplot, Graph, Realidad Aumentada, WolframAlpha, Mathway, Photomath ...</p> <p>Herramientas avanzadas de Excel, Cal de libre office, calculadora, Derive, Wiris, wxMaxima, SPSS,</p>	<p>Crear, rastrear y transmitir su propia identidad digital al igual que la de sus estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de herramientas de la Web 2.0 para crear materiales educativos digitales (texto, presentaciones, imágenes, videos, tablas, mapas conceptuales) y los comparte en red. • Crea y gestiona espacios de la Web 2.0 donde publica contenidos educativos multimedia (imágenes, infografías, sonidos, animaciones, vídeos...) que se adapten a las necesidades de aprendizaje de la matemática. • Crea y gestiona contenidos específicos de matemáticas mediante el uso de: blogs, wikis, Webquest, contenidos multimedia (videos YouTube,



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

Comunidades Ricas en Recursos Matemáticos como Proyectos Descartes, Proyecto Sócrates, Kahn Academy, Eduteka, ...

Prezi, Scribd, Slideshare,...), como innovación educativa.

- Conoce, gestiona y utiliza una amplia variedad de conexiones dinámicas manipulables, herramientas avanzadas, comunidades ricas en recursos matemáticos para adaptarlos a las necesidades de enseñanza - aprendizaje de la matemática.
- Integra, combina, modifica contenido digital encontrado en la Red ajustándolo a sus necesidades y respetando licencias de uso.
- Respeta la normativa legal sobre derechos de autor de los contenidos digitales de la red, citando sus fuentes.
- Realiza modificaciones en programas informáticos, aplicaciones, configuraciones, programas, dispositivos para usarlos como innovación educativa.
- Realiza modificaciones a las funciones avanzadas de medios digitales en relación con las necesidades de su tarea docente.
- Realiza modificaciones a software libre con la finalidad de mejorarlo y adaptarlo a las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Cuadro 3. Desarrollo de la competencia matemática a través del uso de las TIC

3.1 Ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en el aprendizaje de la matemática

Las TIC permiten al estudiante ir construyendo un puente entre las ideas intuitivas y los conceptos matemáticos formales, proporcionando un ambiente adecuado mediante la interacción, visualización, interactividad; facilitando por tanto, el aprendizaje por descubrimiento de los estudiantes (López, 2010). En este contexto, las TIC como recurso didáctico están promoviendo una nueva visión del conocimiento y del aprendizaje (Freire, 2007), transformado el rol del docente dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, insertándolo en la dinámica de creación y diseminación del conocimiento y a través de la Red.

Alonso et al. (2010), Area-Moreira (2010), Area-Moreira y Ribeiro-Pessoa (2012), Bennett et al (2012), Buckingham (2009), Cela et al (2010), Colás y Casanova (2010), Cobo y Pardo (2007), Del Moral y Villalustre (2010), De la Torre (2006), Freire (2007), Kopcha (2012),



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

Molina e Iglesias (2014), Pachler et al (2010), Revelo (2017), Revuelta y Pérez (2009), Romero (2008), Salinas, Benito y Lizana (2014), Santamaría (2005), Wong et al (2008), Yang (2012), Zuluaga, Pérez y Gómez (2012), y otros autores, llegan a la conclusión que la integración de las TIC en la enseñanza de la matemática aporta múltiples ventajas en el mejoramiento de la calidad docente, materializadas en aspectos tales como el acceso desde áreas remotas, la flexibilidad en tiempo y espacio para el desarrollo de las actividades de aprendizaje (Ferro, Martínez y Otero, 2009). Las TIC permiten además buscar, interactuar, recopilar y procesar información para generar nuevos conocimientos.

TIC en el aprendizaje de la matemática

Tipos

- Blogs
- Wikis
- Redes sociales
- De colaboración
- Marcadores sociales
- Contenidos multimedia
- Otras herramientas

Aplicaciones

- Fomentar y desarrollar la expresión escrita.
- Fomentar y desarrollar espacios de discusión e intercambio de información.
- Reforzar las actividades de aula y desarrollo de ejercicios sobre temas tratados en la misma.
- Crear, buscar, editar, gestionar y publicar contenidos e información con fines educativos.
- Motivar la participación interactiva entre docentes y estudiantes.
- Establecer espacios de integración de todo tipo de enlaces, texto, imágenes, audio, vídeo, presentaciones o animaciones y cualquier otro elemento multimedia.
- Fomentar el trabajo individual, colaborativo y corporativo los participantes.
- Permitir la construcción y desarrollo del conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje.
- Fomentar y desarrollar la formación del profesorado.
- Fomentar y desarrollar Competencias Digitales tanto en docentes como estudiantes.

Ventajas

- Facilitan el acceso inmediato a la búsqueda y selección de la información disponible en la Red desde cualquier lugar.
- Permiten configurar contenido hipertextual y multimedia sobre cualquier temática, como es el caso de la matemática.
- Permiten crear, editar, gestionar, publicar y compartir por los diferentes canales de comunicación digital (foros, chats, blogs, wikis, redes sociales, entre otros) contenidos e información con fines educativos.
- Facilitan las relaciones con redes sociales y otras aplicaciones de la red.
- Establecen ruptura de las barreras espacio - temporales en las



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

actividades de enseñanza – aprendizaje.

- No requiere de grandes conocimientos informáticos, con un nivel de usuario cualquiera puede usar las herramientas Web 2.0
- Facilitan la comunicación e interacción entre los distintos agentes del proceso enseñanza – aprendizaje ya síncrona y asincrónicamente.
- Favorecen el trabajo individual, colaborativo y cooperativo de los participantes.
- Propician distintos niveles de participación individual o colectiva entre docentes y estudiantes.
- Permiten un alto grado de interdisciplinariedad para la educación ya que permiten romper esquemas tradicionales de enseñanza – aprendizaje dentro y fuera del aula universitaria.
- Son dinámicas, fomentan procesos formativos abiertos y flexibles para el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes desde cualquier lugar.
- Permiten a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
- Permiten el aprendizaje a partir de los errores (Feedback)
- Aumentan el interés y la motivación de los estudiantes con dificultades para mejorar su proceso de aprendizaje.
- Facilitan la construcción del conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje.
- Fomentan el desarrollo y formación del profesorado.
- Permiten adquirir competencias digitales para ser funcional en la sociedad de la información y el conocimiento.
- Favorecen la participación docentes y estudiantes en comunidades virtuales y redes sociales, herramientas sociales y colaborativas para promover la reflexión, creación, empoderamiento y auto-desarrollo.
- Propagación inmediata de contenidos e información (RSS) que permitan un mejor desarrollo de la estructura de la Red.

Inconvenientes

- Confidencialidad de la información publicada en la Red.
- La información y el contenido es público en la Red.
- Mucho contenido sin fundamentación científica o fuentes de credibilidad.
- Inseguridad del almacenamiento de datos en la Red.
- Dependencia completa del acceso a Internet.
- Cambios en las condiciones del servicio: pueden ser gratuitas hoy y mañana no.
- Vulnerabilidad de la propiedad intelectual – Derechos de autor sobre el contenido e información digital que se publica en la Red.
- Desconocimiento y temor al uso y aplicaciones de la Web 2.0 en procesos educativos por los participantes.
- La enseñanza es no personalizada.
- Exceso de información, la cual es difícil de procesar en su totalidad



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

4. Objetivos de la investigación

Considerando el contexto donde tiene lugar la investigación que son instituciones de educación media de Ecuador, los objetivos a dar respuesta son:

1. Determinar el nivel formación que tienen docentes y estudiantes en el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática.
2. Analizar el nivel de impacto que tiene integración de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos se plantearon los siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿El nivel de formación que tienen docentes y estudiantes en el uso de las TIC influye en el aprendizaje de la matemática?
2. ¿Tiene impacto la integración de las TIC en el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media?

5. Métodos y materiales

Se abordó un diseño de investigación no experimental descriptivo con un enfoque cuantitativo que al ser un proceso formal, objetivo y sistemático permitió obtener información cuantificable sobre un fenómeno investigado en forma numérica, mediante el empleo de pruebas estadísticas se pudo describir, explicar y probar las interrogantes planteadas en la misma (Bisquerra, 2004). Para la recogida de los datos se diseñó como único instrumento de recolección de información una encuesta estructurada con el fin de obtener la información referente a los objetivos planteados. La encuesta tuvo dos tipos de preguntas cerradas donde se le daba la opción a los encuestados de elegir si, no y otras opción múltiple. El cuestionario fue aplicado de manera física por estudiantes de las Carreras de Educación del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad UTE y fue la misma para estudiantes y profesores de unidades educativas de las provincias de Pichincha, Guayas y el Oro.

6. Población y muestra

La población con la cual se trabajó fue de 458, de los cuales 423 son estudiantes de educación media y 35 docentes del área de matemáticas correspondientes a unidades educativas de las provincias de Pichincha, Guayas y el Oro. Para el cálculo de la muestra de la población de 458 estudiantes y docentes, según el caso se utilizó la fórmula estadística para tamaños de población mayor a 10 personas con la cual se obtuvieron 150 unidades muestrales. Distribuidas de la siguiente manera: 29 docentes del área de matemáticas y 121 estudiantes, a los cuales se les solicitó responder voluntaria y anónimamente la encuesta presentada de manera física con el fin de garantizar los resultados y conclusiones generadas de la información recolegida en la presente investigación (Ver cuadro 3).



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

Provincia	Población		Muestra	
	Estudiantes	Profesores	Estudiantes	Profesores
Guayas	116	23	40	17
Pichincha	240	8	49	8
El Oro	67	4	32	4
Total	423	35	121	29

Cuadro 3. Estrategia probabilística para seleccionar la muestra

7. Planificación y aplicación del trabajo de campo

Etapa I: En esta etapa se determina la presentación del proyecto de investigación dividido en tres planes de titulación. Una vez aprobados los mismos se procede búsqueda y revisión de la literatura específica referente al tema de investigación en algunas bases de datos como Education Resource Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Dialnet, Google Académico, Tesis en Red (TDR), Tesis Doctorales en Línea (TDX), Tesis Doctorales desde 1976 (TESEO), Scopus (Multiplidisciplinar), Host Research Databases (EBSCO), Biblioteca Digital de la OEI, Biblioteca de la UEX, Eduteka, revistas especializadas, entre otras. Esta etapa de investigación se empezó a desarrollar a partir de abril de 2016.

Etapa II: está determinada por la definición del diseño de la investigación de tipo no experimental de corte cualitativa, enfocado en un sondeo de tipo descriptivo y la definición de la encuesta como técnica para la recogida de la información que busquen dar respuesta a los objetivos planteados.

Etapa III: Se diseña la encuesta, se define la población y muestra. La técnica aplicada para la elección de la muestra es de tipo probabilístico, por tanto, para calcular la muestra representativa de la población se utilizó la fórmula estadística. “Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transversal, tanto descriptivos como correlacionales-causales” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 177). Dadas las características de la investigación, todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos. Una vez, establecido el cuestionario se procede a su aplicación de manera física por estudiantes de las Carreras de Educación del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad UTE y fue la misma para estudiantes y profesores de unidades educativas de las provincias de Pichincha, Guayas y el Oro, previa autorización de las autoridades académicas y aprobación de los estudiantes y profesores seleccionados al azar para su posterior análisis e interpretación. El tiempo aproximado para contestar el cuestionario fue de 5 a 10 minutos, y la aplicación fue el mes de octubre de 2016.

Etapa IV: Se realiza el análisis estadístico e interpretación de los datos recogidos a través del instrumento elaborado para la presente investigación se empleó el método cuantitativo descriptivo de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables del presente estudio. El análisis se complementó por medio de distribuciones de frecuencia de tipo bivariado mediante tablas de contingencia, el empleo de las pruebas estadísticas de chi-cuadrado y del coeficiente de contingencia y un nivel de confianza del 95% con el fin de determinar la relación estadística entre las variables cruzadas. Se empleó el programa estadístico SPSS para Windows, versión 22.0. Finalmente, se procede a la redacción y presentación de los resultados junto a la discusión y conclusiones de la presente investigación.



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

8. Resultados

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación ¿El nivel de formación que tiene el docente en el uso de las TIC influye en la enseñanza de la matemática?

La muestra de estudio son docentes del área de matemáticas y estudiantes del nivel medio de unidades educativas de Ecuador, de los cuales el 38,0% (n=57) corresponde a la provincia de Guayas, en igual porcentaje a Pichincha y el Oro con el 24,0% (n=36). El perfil general de los encuestados muestra una población de género femenino es casi el doble de la masculina con un 62,7% (n=94), de los cuales 81,9% son estudiantes y el 18,1% son profesoras frente a un 37,3% (n=56) son de género masculino, de los cuales 78,6% son estudiantes y el 21,4% son profesores. En cuanto al nivel de formación académica del profesorado (n=29), se puede observar que un 17,2% (n=5) tienen estudios de Maestría, en igual porcentaje son normalistas; 55,2% (n=16) tienen título de licenciado y un 10,3% (n=3) son bachilleres, lo cual evidencia que el mayor número de profesores son profesionales en educación. En suma, se puede observar que el profesorado del área de matemáticas tiene un interés por mantenerse actualizado.

En lo que respecta a la edad se puede resaltar que la mayoría de la población estudiada pertenece a la “Generación Net” (Tapscott, 2010) o nativos digitales (Prensky, 2001), términos se utilizan para etiquetar la generación nacida después de 1980, aquellas personas cuyas “preferencias en el aprendizaje tienden hacia el trabajo en equipo, las actividades experienciales, y el uso de tecnología” (Cabra y Marciales, 2009). En el cuadro 4, se puede observar que un 93,3% (n=140) de la muestra analizada en esta investigación es menor a 40 años, frente a un 6,7% (n=10) es mayor a 40 años, lo cual evidencia que el mayor número de estudiantes y profesores son nativos digitales y hay un número no muy significativo que si podría ser considerados como no nativos digitales y , por tanto, en cierta forma la integración de las TIC al aprendizaje de la matemática es un gran desafío (Cabra y Marciales, 2009). Investigadores como Wodzicki et al. (2012), Bennett et al. (2008) y De la Hoz, Acevedo y Torres (2015), infieren que los nativos digitales han desarrollado habilidades y destrezas que van de la mano con la evolución de la tecnología y de Internet. Esto hace que existan diferencias entre otras generaciones anteriores en el sentido de afrontar otras dificultades a la hora de implementar cambios en sus formas de aprender con el uso de las TIC.

Edad	Estudiantes		Docentes	
	n	%	n	%
10 - 15 años	50	33,3%	0	0,0%
16 - 20 años	65	43,3%	0	0,0%
21 - 25 años	5	3,3%	2	1,3%
26 - 30 años	0	0,0%	5	3,3%
31 - 35 años	0	0,0%	5	3,3%
36 - 40 años	0	0,0%	8	5,3%
más de 41 años	0	0,0%	10	6,7%
Total	121	80,0%	29	20,0%

Cuadro 4. Rango de edades de la muestra estudiada (n=150)



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

Para el tratamiento y análisis de la información cuantitativa, se utilizó el programa estadístico SPSS 22. Para determinar que el cuestionario tenga validez y fiabilidad de constructo, se utilizó la técnica de análisis factorial y alfa de Cronbach respectivamente. Dentro del cuestionario, se agruparon los ítems por dimensiones, y una vez depurado estadísticamente el cuestionario, el factor que incluye los ítems relacionados con el nivel impacto que tiene la integración de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media mostrando un índice KMO de 0,701 (> 0,5) y un *Alpha de Cronbach* de 0,694 (Alpha Std. = 0,679), valores aceptables para este tipo de análisis. En el cuestionario se les pidió a los docentes y estudiantes encuestados que valoren en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es la menor puntuación y 5 la máxima los ítems que conforman la misma.

El Cuadro 5 recoge las respuestas sobre los ítems de la dimensión *Nivel de formación en el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática* en función de su valoración media y desviación estándar. Los resultados muestran que el factor más relevante tanto para docentes como estudiantes es el de que “consideran necesario recibir formación permanente sobre el uso y aplicación de las TIC como herramientas para desarrollar innovaciones educativas y buenas prácticas educativas” (media = 3,39). Por el contrario, el factor con menor impacto es el relacionado con el que “el nivel de formación recibida en su institución educativa sobre el uso de TIC para innovar su práctica educativa en el aprendizaje de la matemática” es muy poco o escaso (media = 1,54). Es decir, que en el 85,7% de los ítems están por debajo de una media del 3,0, lo que muestra una clara tendencia negativa en el nivel de formación en el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática. La dispersión de las puntuaciones de cada ítem no es muy grande con respecto a la media (media global = 2,67), debido a que la desviación estándar se encuentra en una escala menor a 1.

II. Nivel de formación en el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática		Media	Desv. Estándar	N
1	Valore el nivel de conocimiento que tiene en cuanto al uso de las TIC para el aprendizaje de la matemática.	2,67	0,690	150
2	Conoce los recursos tecnológicos que existen en su institución para el desarrollo de su práctica educativa.	2,77	0,670	150
3	Considera que el uso de las TIC en el aula de clase genera cambios e innovaciones en el aprendizaje de la matemática.	2,97	0,634	150
4	Usa las herramientas tecnológicas disponibles en su institución educativa tales como computadores, dispositivos móviles, software de matemáticas, internet, etc., el del proceso de enseñanza y aprendizaje.	2,91	0,780	150
5	Existe el suficiente apoyo de su institución educativa para incorporar las herramientas tecnológicas como innovación educativa.	2,43	0,789	150
6	Valore el nivel de formación recibida en su institución educativa sobre el uso de TIC para innovar su práctica educativa en el aprendizaje de la matemática	1,54	0,672	150
7	Considera necesario recibir formación permanente sobre el uso y aplicación de las TIC como	3,39	0,954	150



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

herramientas para desarrollar innovaciones educativas y buenas prácticas docentes.

Total de la media global

2,82

* **1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Mucho**

Cuadro 5. Nivel de formación en el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática (n=150)

Finalmente, para dar respuesta a la segunda pregunta de la presente investigación ¿tiene impacto la integración de las TIC en el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media?

El Cuadro 6 resume los ítems relacionados con el impacto de la integración de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática, en función de su valoración media y desviación estándar. Los resultados de la muestra encuestada determinan que el ítem (10) es el factor más relevante, ya que tanto docentes como estudiantes de nivel medio consideran que la integración de las TIC tendrá bastante impacto en el aprendizaje de la matemática (media = 3,59), lo cual puede tener un efecto contraproducente en sus creencias de que el aprendizaje de la matemática es más eficiente si se usa TIC. Del mismo modo, los ítems (17), (11) y (15) referidos a la motivación para el tiempo de uso de recursos tecnológicos (computador, tablets, software de matemáticas, internet, etc.) serían suficientes para el aprendizaje de la matemática; aunque, las medias estén por encima de 3,0 no se aprecia con claridad en la muestra estudiada que el uso de recursos tecnológicos tengan el impacto esperado para el aprendizaje de la matemática. Por otra parte, el ítem (8) cuya media = 2,39 (como el resto de los ítems que se encuentran por debajo de la media 3,0) se refiere a la disponibilidad recursos tecnológicos para el desarrollo de la práctica educativa en cada una de las instituciones de la muestra estudiada es incipiente o poca, lo que muestra que es un factor muy negativo a la hora de integrar las TIC para el aprendizaje de la matemática en las instituciones educativas de nivel medio estudiadas. Por otra parte, la dispersión de las puntuaciones de cada ítem no es muy grande con respecto a la media (media global = 2,91), debido a que la desviación estándar se encuentra en una escala menor a 1.

III. Nivel de impacto sobre la integración de TIC en el aprendizaje de la matemática		Media	Desv. estándar	N
8	En su institución existe disponibilidad recursos tecnológicos para el desarrollo de su práctica educativa	2,39	0,722	150
9	Existe disponibilidad de conectividad a internet que facilite su labor educativa dentro del aula.	2,71	0,994	150
10	Considera que el uso de las TIC mejoraría el aprendizaje de la matemática	3,59	0,991	150
11	Le gustaría usar recursos tecnológicos como computador, tablets, software de matemáticas, internet, etc., para mejorar el aprendizaje de la matemática	3,29	0,945	150
12	Si en las clases de matemáticas se usaran recursos tecnológicos como computador, dispositivos móviles, software de matemáticas, internet, etc., el aprendizaje sería más motivador.	2,67	0,953	150



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 70-91, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.764>

13	El uso de redes sociales, blogs, wikis, contenidos multimedia (videos YouTube, Prezi, Scribd, Slideshare, ...), contribuirían a un aprendizaje significativo de la matemática	2,88	0,996	150
14	El uso redes sociales (facebook, twitter, google plus, etc.), blogs o páginas diseñadas por los docentes apoyaría el aprendizaje de matemáticas por fuera del aula de clase.	2,75	0,926	150
15	Si pudiera usar más tiempo el computador mi aprendizaje de matemáticas sería más fácil.	3,16	0,997	150
16	El uso de softwares de matemáticas facilita el aprendizaje de matemáticas más que estudiando en libros.	2,58	0,869	150
17	El uso de computador e Internet me ayuda a aprender fácilmente el conocimiento de la matemática	3,38	0,981	150
18	El uso del computador me puede disminuir mi capacidad de razonamiento matemático.	2,66	0,961	150
	Media global	2,91		

* 1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Mucho

Cuadro 6. Impacto de la integración de TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática (n = 150)

9. Discusión y conclusiones

Los resultados presentados en este trabajo son parte de una investigación más profunda. Estos indican que la mayoría de docentes y estudiantes tienen opiniones negativas acerca del conocimiento que tienen sobre el uso de las TIC como herramientas que pueden aportar al aprendizaje de la matemática. En ello, incide de manera importante la necesidad de formación sobre el uso y aplicación de las TIC como herramientas didácticas que permitan elevar la calidad de la educación, generar mayor comunicación e interacción entre docentes y estudiantes propiciando el aprendizaje colaborativo. El nivel de formación en el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática presenta una posibilidad importante en la redefinición de la práctica pedagógica en la educación. Sin embargo, las TIC al tener potencialidades pedagógicas de aplicación, implican nuevos retos para el docente que tiene bajo su responsabilidad a estudiantes que han desarrollado habilidades y destrezas que van de la mano con la evolución de la tecnología y de Internet.

Por otra parte, la incorporación de las TIC al proceso educativo significa adaptación e innovación, puesto que, el desarrollo y evolución de la tecnología es pieza clave en la sociedad actual, aunque, no es la solución mágica a los problemas educativos. Es decir, las TIC no pueden cambiar por sí mismas los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero, si pueden aumentar ilimitadamente sus efectos en el proceso educativo. En este sentido, varios investigadores como Molina & Iglesias (2014), Salinas, Benito, & Lizana (2014), Padilla, Moreno, & Hernández (2015), Rodríguez (2010), Rodríguez (2015), Sosa (2015), Revelo (2017), entre otros, en sus estudios afirman que la simple incorporación de las TIC no garantiza, en sí mismas, la transformación de las prácticas educativas. Es decir, que éstas por sí solas no que modifican los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino la manera como el profesorado las utilizan en cada área del conocimiento para que sus estudiantes mejoren su aprendizaje.

Aunque, los resultados de la presente investigación no son concluyentes, es claro que la integración las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los



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

estudiantes va más allá del simple uso de estas nuevas herramientas, lo que traerán consigo cambios sustanciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el desempeño del docente, en los métodos de enseñanza, etc. En conclusión, es necesario desarrollar una mejor comprensión del uso de las TIC, de modo que, las innovaciones en el campo educativo no sean absorbidas por la tecnología, sino que, estén orientadas por los procesos pedagógicos que generen aprendizaje significativo entre docentes y estudiantes.

Bibliografía

- Alonso, C., Casablanca, S., Domingo, L., Guitert, M., Moltó, O., Sánchez, J. A. y Sancho, J. M. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula. *Revista de Educación*, 352, 53–76.
- Angulo Armenta, J., Mortis Lozoya, S. V., Pizá Gutiérrez, R. I. y García López, R. I. (2013). Estudio sobre competencias digitales en profesores de secundaria.
- Area-Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Area-Moreira, M. y Ribeiro-Pessoa, M. T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>
- Basurto Hidalgo, E. (2015). Creando certeza en las ideas matemáticas vía el uso de tecnología digital. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, (15), 349–360. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/23842/24010>
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J. y Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education*, 59(2), 524-534. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.022>
- Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Braslavsky, C. (2000). La educación secundaria en América Latina, Prioridad de la Agenda 2000. *Dakar*. Recuperado de <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109259/la%20ed%20Sec%20en%20AL%20C%20Braslavsky.pdf>
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practices. En *Veniers, P. (Ed.). Euromeduc. Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives* (pp. 13-24). Bruxelles: Média Animation.
- Cabero Almenara, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 133.



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

- Cabra Torres, F. y Marciales Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Cano García, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Lola Abelló Planas, *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carrera Farrán, F. X., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Identifying the digital competence of university lecturers: an exploratory study in the field of Social Science*. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 273-298.
Recuperado de <http://0-search.ebscohost.com/lope.unex.es/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90565438&lang=es&site=eds-live>
- Castaño Collado, C. (2006). Alfabetización digital, inclusión y género. En Casado Ortiz, R. (Ed.). *Claves de la alfabetización digital* (pp. 67-76). Fundación Telefónica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3267965>
- Castells, M. (2008). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 77. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=77.htm>
- Castells, M. (2010). La dimensión cultural del Internet. Cultura y Sociedad del Conocimiento: Presente y Perspectivas de Futuro. Recuperado de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Cela Rosero, K., Fuentes, W., Alonso, C. y Sánchez, F. (2010). Evaluación de herramientas web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo. *Journal of Learning Styles*, 3(5). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/123>
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. España: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10378388>
- Colás Bravo, P. y Casanova Correa, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 121-147. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/5791>
- Cózar Gutiérrez, R. y Roblizo Colmenero, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC*. Recuperado de <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/2940>
- De la Hoz, L. P., Acevedo, D. y Torres, J. (2015). Uso de redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje por los estudiantes y profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena. *Formación universitaria*, 8(4), 77-84.
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(20). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/515>



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

- Del Moral Pérez, M. E. y Villalustre Martínez, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *MAGISTER: Revista miscelánea de investigación*, 23, 59-69. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3403432.pdf>
- Ecuador. Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/638/1/NN-001-Constituci%C3%B3n.pdf>
- Ecuador. Presidencia de la República. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Registro Oficial Suplemento No. 298. Recuperado de http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=651&Itemid=564
- Ecuador. Presidencia de la República. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Segundo Suplemento - Registro Oficial No. 147. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- Esteve Mon, F. y Gisbert Cervera, M. (2012). La competencia digital de los estudiantes universitarios: Definición conceptual y análisis de cinco instrumentos para su evaluación. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/233721481_La_competencia_digital_de_los_estudiantes_universitarios_Definicion_conceptual_y_analisis_de_cinco_instrumentos_para_su_evaluacion/links/0912f50b33d967d77700000.pdf
- Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I. y Otero Neira, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(29). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/451>
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. *La Gran Guía de los Blogs 2008*, 82-90. Recuperado de [http://www.udc.gal/dep/bave/jfreire/pdf_blog/Web%202.0%20y%20universidades%20\(JuanFreire_GranGuiaBlogs\).pdf](http://www.udc.gal/dep/bave/jfreire/pdf_blog/Web%202.0%20y%20universidades%20(JuanFreire_GranGuiaBlogs).pdf)
- González Mariño, J. C. (2009). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (13). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewArticle/138942/0>
- González-Pérez, A. y De Pablos Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project. *Research in Learning Technology*, 22. Recuperado de <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/21440>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). México, D.F: McGraw-Hill.
- Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers &*



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

- Education*, 59(4), 1109–1121. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512001352>
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Presidencia de la República del Ecuador. Ministerio de Educación y Ciencia. Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- LOES. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Presidencia de la República del Ecuador. Recuperado de http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=651&Itemid=564
- López Esteban, C. (2011). Mejores Prácticas en la Enseñanza de las Matemáticas: La integración de las TICs. [En línea]. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-34-mejores-practicas-en-la-ensenanza-de-las-matematicas-la-integracion-de-las-tics/>
- López Esteban, M. C. (2010). Las TICs y la comprensión matemática. *El proceso de Bolonia y la educación comparada. Miradas críticas*, 159, 74.
- López García, J. C., & Eduteka. (2003). La Integración de las TIC en Matemáticas. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial18>
- Mohammed Abdul, J. F. y Ramírez Velarded, R. V. (2009). Herramientas Web 2.0 para el Aprendizaje Colaborativo. *Consultado el, 28*. Recuperado de <http://files.colegio-colombo-arabe8.webnode.com.co/200000034-be12bbf0c9/herramientas%20web%202.0.pdf>
- Molina Martín, S. e Iglesias García, M. T. (2014). *Una innovación didáctica en la universidad incorporando herramientas tecnológicas en Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. España: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10903617>
- Morón, J. L. (2013). Estrategias metodológicas para introducir las TIC y el Internet en matemáticas. Recuperado de <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/handle/10757/285380>
- Pachler, N., Cook, J. y Bachmair, B. (2010). Appropriation of Mobile Cultural Resources for Learning: *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.4018/jmbl.2010010101>
- Padilla Partida, S., Moreno, C. I. y Hernández Castañeda, R. (2015). Barreras para la integración de buenas prácticas con TIC. Estudio de caso. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 80–90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5363138.pdf>
- Pérez Escoda, A., Castro Zubizarreta, A. y Fandos Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Revelo Rosero, J. E. (2017). *Modelo de integración de la competencia digital docente en la enseñanza de la matemática en la universidad tecnologica equinoccial* (Doctoral dissertation). Universidad de Extremadura. Recuperado de



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

http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6214/TDUEX_2017_Revelo_Rosero.pdf?sequence=1

- Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I. y González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC*, 7(1), 196-224. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>
- Revuelta Domínguez, F. I. y Pérez Sánchez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación on-line*. España: Editorial UOC. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10646727>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1).
- Rodríguez Pérez, I. (2015). La incorporación de la web 2.0 en la práctica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN: 2007-2619, (11). Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSECUNDARIO/article/download/691/676>
- Romero Fernández, L. M. (2008). Gestión de Conocimientos Universitarios y web 2.0 en el núcleo de la prospectiva de la educación a distancia. Memorias II Congreso CREAD ANDES y II Encuentro Virtual Educa Ecuador. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/2785>
- Romeu Fontanillas, T. (2011). *La Docencia en colaboración en contextos virtuales: estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC* (Doctoral dissertation). Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <https://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/18101>
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Jesus_Salinas/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didcticas_y_entornos_virtuales_de_enseanzas_aprendizaje/links/0912f509c0a81c366d000000.pdf
- Salinas, J., Benito, B. de y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. Recuperado 23 de noviembre de 2015, de <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=27431190010>
- Sangeeta Namdev, D. (2012). ICT and Web Technology Based Innovations in Education Sector. *Turkish online journal of distance education*, 13(4), 256-268. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ1000427>
- Santamaría González, F. (2005). Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0. Recuperado de http://cursa.ihmc.us/rid=1196863010187_1551044424_8326/Herramientas_Web_2-0.pdf
- SCOPEO. (2012). *e-Matemáticas*. Salamanca: Scopeo Monográfico No. 4. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom004.pdf>



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

- Silva Quiroz, J., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J. y Onetto, A. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno - Uruguayo / Indicators to Assess Digital Competence of Teachers in Initial Training in the Chile - Uruguay Context. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 15(3), 55-67. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.55>
- Sosa Díaz, M. J. (2015). *El proceso de integración de las tecnologías de la información y comunicación en centros de Educación Primaria: Estudio de caso múltiple* (Tesis Doctorado). Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura, Cáceres. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45464>
- Tapscott, D. (2010). Grown Up Digital. How the Net Generation Is Changing Your World. *International Journal of Market Research*, 52(1), 139.
- Tello Leal, E., Reyna, S., M, C., Lucio Castillo, M., Morelos, F., & Magdalena, M. (2010). Análisis de los servicios de la tecnología Web 2.0 aplicados a la educación. *No Solo Usabilidad*, (9). Recuperado de http://www.nosolousabilidad.com/articulos/tecnologia_educacion.htm
- UNESCO. (2008). *Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes*. Londres: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- Wodzicki, K., Schwämmlein, E. y Moskaliuk, J. (2012). "Actually, I Wanted to Learn": Study-related knowledge exchange on social networking sites. *Social Media in Higher Education*, 15(1), 9-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.008>
- Wong, E. M., Li, S. S., Choi, T. y Lee, T. (2008). Insights into Innovative Classroom Practices with ICT: Identifying the Impetus for Change. *Educational Technology & Society*, 11(1), 248-265. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.1.248>
- Yang, H. (2012). ICT in English schools: transforming education? 1. *Technology, pedagogy and education*, 21(1), 101-118. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2012.659886>
- Zuluaga, J. M., Pérez, F. E. y Gómez, J. D. (2012). Uso de la web 2.0 para la construcción de blogs, páginas web y animaciones. Recuperado de <http://files.artematic3.webnode.es/200000013-4c4974d42b/Artematic-Taller%20-1%20uso%20de%20la%20web%202.0%20U%20de%20M%202014.pdf>



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

Autores

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

Actualmente es profesor titular de la Universidad UTE de Quito. Sus principales temas de investigación incluyen las áreas de matemáticas y afines, aplicaciones matemáticas para ingeniería y física, investigación de modelos educativos con TIC. Es autor de varios de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex, Redalcy, Scielo, Scopus).

SONIA CARRILLO PUGA obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Inicial y Parvularia en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador). Obtuvo el título de Magister en Gerencia Educativa en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

Actualmente es profesora contratada de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala (Ecuador). Sus principales temas de investigación incluyen el desarrollo de estrategia metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión lectora y hermenéutica. Es autora de varios de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex).



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 70-91, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.764>

Tejiendo redes entre género, interculturalidad y biodiversidad

An infallible relationship among gender, interculturality and biodiversity

Germania Borja-Naranjo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

gmborjan@uce.edu.ec

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

(Recibido: 1/07/2018; Aceptado: 20/07/2018; Versión final recibida: 02/09/2018)

Cita del artículo: Borja-Naranjo, G. (2018). Tejiendo redes entre género, interculturalidad y biodiversidad. *Revista Cátedra*, 1(1), 92-103.

Resumen

Este artículo invita, a mirar al género y la interculturalidad en la complejidad de sus interacciones que ocurren en unos contextos eco ambiental en el que las relaciones de poder de unos colectivos sobre otros -de hombres sobre mujeres o blancos sobre indígenas y afrodescendientes- con la biodiversidad implican, a su vez, interrelaciones con graves consecuencias en términos de equidad. El género y la interculturalidad tienen un desarrollo conceptual de mucha data; no obstante, su evolución, más bien, ha sido en paralelo con poca articulación entre los dos, con abordajes fragmentados y parciales. Las personas por su género y la pertenencia a una etnia han sido objeto de discriminación, inequidad y exclusión y muchas veces separadas de sus medios de vida. En tal sentido, el propósito de este estudio es abrir un espacio de diálogo y encuentro desde un enfoque interdisciplinar en aras de entender cómo se entrecruzan, se dinamizan y se potencian en el uso, acceso y participación de los beneficios de la biodiversidad las poblaciones que habitan estos territorios. La generación de estos nuevos puentes pone el acento en una ecología de saberes, en la que el estado, la academia y las comunidades locales le apuesten a un manejo sustentable de la biodiversidad. La metodología es de carácter cualitativa, por cuanto se hace la confrontación permanente, en un proceso de diálogo intercultural que busca un cambio que armonice la convivencia entre los grupos comunitarios y la naturaleza.

Palabras clave

Biodiversidad, diálogo de saberes, discriminación, equidad, género, interculturalidad, sustentabilidad.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

Abstract

This article looks at gender and interculturality in the complexity of their interactions that occur in the eco-environmental contexts in the power relations of some groups over others (e.g. men over women or whites over indigenous and afro-descendants) with biodiversity, implying interrelations with severe consequences in terms of equity. Therefore, gender and interculturality have a long-standing conceptual development; nevertheless, its evolution has been rather in parallel with little articulation between them, with fragmented and partial approaches. People have been discriminated by their gender and according to their ethnic group, they have also suffered inequity, exclusion, and they have been often separated from their livelihoods. In this regard, the purpose of this study is to create a space for dialogue and discussion from an interdisciplinary approach in order to understand how the populations that live in these territories interact, dynamize and improve in the use, access and participation of the benefits of biodiversity. Additionally, the construction of these new links creates the accent on ecology of knowledge, in which, the state, the academy and local communities bet on a sustainable management of biodiversity. The methodology used in this research is qualitative because of a permanent confrontation in a intercultural dialogue process that seeks a change that harmonizes the coexistence between community groups and environment.

Keywords

Biodiversity, dialogue of knowledge, discrimination, equity, gender, interculturality, sustainability.

1. Introducción

Más del cincuenta por ciento de la población mundial vive, siente y piensa en femenino (FAO, 2011, pág. 2)

Las problemáticas ambientales, entre ellas, las de la biodiversidad afectan de diferente forma a las personas, por tanto, su abordaje es interdisciplinario y multidisciplinario, y desde una perspectiva de género e intercultural, puesto que, las consecuencias de la pérdida de la biodiversidad son impactantes tanto para hombres y mujeres como para la flora, la fauna y el paisaje del planeta. Una estrategia para la conservación y restauración de la biodiversidad a nivel local, nacional y global puede garantizar los derechos individuales, colectivos de pueblos y nacionalidades y de la naturaleza, lo que supone “nuevos modos de hacer, pensar y sentir la vida social, junto a la naturaleza, consecuente con la postura del ser humano como sujeto ético que reclama emancipación, dignidad, libertad y participación” (Jara, 2013, pág. 13), muy necesarios para el despliegue del buen vivir.

La necesidad de conocer las realidades específicas de los pueblos y nacionalidades es fundamental en este proceso de relacionamiento entre género, cultura y ambiente, en el que se comprende las diferencias, que a su vez, se muestra cómo estas diferencias marcan desigualdades, exclusiones y discriminaciones en el uso, manejo, control y beneficios de los servicios de la biodiversidad y del ambiente.

Así, en América Latina, según la FAO (2011) 53 millones de personas sufren hambre y la pobreza se alza como el signo de desigualdad; crecen los procesos de abandono de la tierra como sustento de la producción de alimentos y aumenta la dependencia alimentaria en



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

forma geométrica. Ello, a pesar de que, “las mujeres son las principales productoras, las que aprendieron a conservar las semillas y los conocimientos sobre la transformación y desarrollo de la agricultura” (Lovera, 2010, pág. 2); pues son las mujeres de los pueblos y nacionalidades, sus conocimientos y prácticas en el uso de la biodiversidad las que más la conservan y las usan de manera apropiada (Paulson, 2007).

Entender este entramado sociocultural y ecológico abre la posibilidad de una articulación necesaria entre la academia y las comunidades locales para que desde la praxiología de la educación se conecte con la realidad construida en hechos concretos de interrelación de comunidades locales y la biodiversidad.

Este documento se inicia con la fundamentación teórica de los conceptos de género e interculturalidad en aras de tener una comprensión clara de sus elementos constitutivos y de sus categorías de análisis; continua con una descripción del estado de cuestión sobre estas temáticas, en las que se pone el acento en Ecuador; finaliza con una suerte de conclusiones en la que se establece el vínculo entre la teoría y la praxis social que aparece como un esfuerzo de hermenéutica práctica de investigación acción de la realidad social, cultural, económica y ecológica

2. Género e interculturalidad en la biodiversidad

A partir de un análisis de género e interculturalidad en contextos biodiversos se reconoce la existencia de relaciones dialécticas que se establecen entre las diferentes culturas que comparten imaginarios ideológicos y las realidades materiales, es necesario preguntarse cómo y por qué funcionan de esa manera y qué implicaciones tienen para la gestión ambiental y los sistemas sociales (Rodríguez y Iturmendi, 2013), en tanto en cuanto, hay mucho que aprender de las culturas ancestrales que persisten por siglos gracias a cosmovisiones y prácticas que garantizan el acceso de todas las mujeres y todos los hombres, y que promueven la sustentabilidad de los recursos en igualdad y justicia.

2.1. Las relaciones de género marcan relaciones de poder

Las personas dedicadas a las ciencias sociales y especialistas del desarrollo utilizan dos términos distintos para referirse a las diferencias biológicas y a aquellas construidas socialmente, estos son sexo y género. A pesar de que ambos se relacionan con las diferencias entre mujeres y hombres, las nociones de género y sexo tienen connotaciones distintas. El sexo se refiere a las características biológicas que, entre otras, son comunes a todas las sociedades y culturas. Género, en cambio, se relaciona con los rasgos que han ido moldeándose a lo largo de la historia de las relaciones sociales (GIZ, 2013).

Benería (1987), define al género como:

El conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas, actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, es un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone la jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se le atribuye mayor valor. (pág. 46).



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

A través de la historia, estas estructuras sociales han asignado por la división sexual del trabajo, roles y responsabilidades diferentes a mujeres y hombres respecto a sus vidas, a las familias, a la comunidad lo que ha hecho que cada género tenga diferentes conocimientos, control y acceso a los recursos naturales, así como distintas oportunidades para participar en la toma de decisiones sobre su uso, y beneficios de los bienes y servicios que brinda la biodiversidad.

También, esta realidad, como se ha evidenciado, marca diversas formas de relacionamiento entre los géneros, “que se fundamentan en la manera en la cual una cultura y una sociedad determinada entienden lo que significa ser hombre o ser mujer” (Sasvari, Aguilar, Castañeda y Salazar, 2010, pág. 41). Estas relaciones permean todas las dimensiones de la vida cotidiana y están marcadas por relaciones de poder. En tal sentido, la apuesta se encamina a lograr el empoderamiento, especialmente de las mujeres, por cuanto, ellas han sido las que mayormente han sufrido exclusión, discriminación y desigualdad.

Entendido el empoderamiento de las mujeres, como el proceso mediante el cual las personas adquieren poder y control sobre sus propias vidas, lo que incluye, una toma de conciencia, desarrollo del autoestima y mejores oportunidades y opciones (Sasvari, Aguilar, Castañeda y Salazar, 2010). En otras palabras, el empoderamiento es el proceso a través del cual se va ganando poder, espacio y sobre todo la palabra, por tanto, el empoderamiento femenino no implica un ejercicio de dominación o un abuso de poder, sino una capacidad de afirmación, de poder actuar y potenciar todas y cada una de las cualidades, no solo individuales, sino también colectivas de las mujeres para afirmar la autoconfianza, capacidad y autonomía para agenciar sus propias vidas.

La autonomía está pensada como una estrategia emancipadora que permite cambiar las relaciones de poder y apostarle a la equidad en el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad a través de una agencia, que permita a las mujeres desenvolverse en los espacios y dimensiones en los que ellas actúan, construyen, se apropian y gestionan una vida de oportunidades, en justicia e igualdad.

2.2. Las mujeres y su relación con la biodiversidad

La orientación predominante del enfoque de género en el campo ambiental favorece la instrumentalización de las mujeres en función del desarrollo sustentable antes que su empoderamiento. El enfoque se está usando como una tecnología más, al tiempo que se ha diluido el discurso de género que cuestiona la vigencia de relaciones jerárquicas de poder entre hombres y mujeres (Cuvi, 2011, pág.13). Esto se reafirma en el análisis de los últimos años en relación a género y ambiente que están caracterizados por su poca producción científica, su desarticulación entre la producción del conocimiento y lo práctico y su “falta de filtros” para evaluarlas y criticarlas.

Es necesario reconocer el trabajo milenar de las mujeres, descubridoras de la agricultura, el valor de sus aportaciones en la medicina originaria, los secretos de la tierra y los métodos de conservación. La desigual distribución de poder y gestión de la propiedad de la tierra es históricamente favorable a los hombres. La gestión y la producción se fundan en las desigualdades de género, a través del tiempo, las mujeres han vivido su relación con la tierra, como una labor de “ayuda” y no como un aporte significativo, que es alimentar a las y los otros (UNESCO, 2009).

En este recorrido se comienza a explorar los vínculos entre las vidas de las mujeres, los roles y relaciones de mujeres y hombres, y los sistemas de género a nivel de fuerzas y fenómenos



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

culturales, legales, políticos, económicos e históricos. Este paso metodológico involucra una creciente interdisciplinaria. Al respecto, Paulson (2007) manifiesta que: las categorías e instrumentos de la sociología se adaptaron fácilmente al estudio de los roles e identidades de las mujeres y los hombres; no obstante, el trabajo con sistemas de género requiere añadir consideraciones políticas, agropecuarias, filosóficas, legales, educacionales, antropológicas y mucho más, que den cuenta de la complejidad de sus interrelaciones.

La importancia radica en reconocer la necesidad de comprender las relaciones entre los grupos humanos y los sistemas naturales en aras de conseguir que esas relaciones sean más equilibradas y más sostenibles. Razón por la que, las investigaciones y proyectos de vanguardia se están haciendo a través de marcos analíticos que conectan la investigación local etnográfica, ecológica y agropecuaria con estudios institucionales e históricos y análisis políticos y económicos globales. Buscan resultados que no sólo proporcionan un entendimiento sistemático de las relaciones entre los hombres y mujeres y el uso de recursos, sino que también sirven para generar proyectos de conservación y desarrollo, además de influir en una gama de políticas nacionales e internacionales que inciden en el flujo de recursos, capital, gente, tecnologías, ideas e ideologías (Paulson, 2007).

A partir de este análisis, Paulson (2007) dice que hay que precisar el uso del lenguaje en el marco de una argumentación teórico conceptual. Por tanto, sugiere hacer un salto dialéctico para:

En vez de conservar la naturaleza,
fortalecer las capacidades generadoras del ecosistema.
En vez de proteger a la mujer,
empoderar a las acciones transformadoras de las mujeres.
En vez de preservar la cultura,
revitalizar la creatividad cultural.
En vez de documentar las realidades sociales,
realizar investigaciones que ayuden a transformar las realidades. (pág. 8).

La puerta de entrada para el abordaje de los temas de género y ambiente en la Región, se encuentra en la literatura generada desde Europa y Estados Unidos, que han contribuido a la construcción en este campo del conocimiento desde diversas disciplinas (psicología, antropología, geografía, economía) y a partir de realidades culturalmente distintas. Muchos de estos textos plantean propuestas conceptuales y metodológicas relevantes que ayudan a entender las múltiples y complejas interacciones que se suceden entre lo social y lo ambiental. Formulan preguntas de investigación que permiten avanzar en el entendimiento sobre las dimensiones sociales y culturales de cambio ambiental para vislumbrar acciones encaminadas a sociedades más equitativas y justas (Vázquez García y Velázquez Gutiérrez, 2004, pág. 12).

Un buen ejemplo de esto es el libro “Miradas al futuro. Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género” (Faúndez y Weinstein, 2012) que se constituye en un punto de referencia obligada de docentes, estudiantes, investigadores e investigadoras interesadas en los temas de género y ambiente.

En Ecuador son pocas profesionales de las organizaciones no gubernamentales, ONG ambientalistas y/o los equipos técnicos que están usando marginalmente el enfoque de género. Usan este enfoque principalmente para potenciar el trabajo de las mujeres rurales en la conservación de los recursos naturales dentro de los proyectos que ejecutan, y en



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

menor medida para que esas mujeres conozcan sus derechos y se organicen colectivamente contra su subordinación. Así, la orientación predominante del enfoque de género en el campo ambiental favorece la instrumentalización de las mujeres en función del desarrollo sustentable antes que su empoderamiento para que ejerzan sus derechos. El enfoque se está usando como una tecnología más, al tiempo que se ha diluido el discurso de género que cuestiona la vigencia de relaciones jerárquicas de poder entre hombres y mujeres (Paulson, 2007, Cuvy y Poats, 2012).

En la investigación realizada por Varea (2006) sobre “Los poderes de yachacs y parteras kichwas en la amazonía ecuatoriana”, se pone al descubierto las desiguales relaciones de género entre los yachacs (hombres) y las parteras (mujeres) que marcan relaciones de poder, status y reconocimiento. La autora, en su estudio, dice que se distingue entre el uso cotidiano de las plantas como la yuca y el uso ceremonial de las plantas como la ayahuasca, que lo realizan mujeres y hombres de la comunidad respectivamente.

Mujeres y hombres mantenían una relación subjetiva con el ambiente. Las parteras de esa comuna (Puyo Pungo) atendían enfermedades cotidianas, mientras que los yachacs curaban las enfermedades mágicas e imaginadas. Mientras las parteras trabajan en espacios cotidianos, las yachacs practican su labor en espacios ceremoniales. Así ellas han adquirido menos capital simbólico que ellos a lo largo de sus vidas. Ellos han preservado su conocimiento controlando el cuerpo de las mujeres de la comuna, a través de la herencia y de su relación de poder con otras mujeres. Yachacs y parteras no mantienen relaciones de complementariedad en un plano de igualdad, porque los conocimientos de ellos son más valorados que los de ellas (Varea, 2006, pág. 89).

En esta investigación en la Amazonía con la población kichwa se evidencia la división sexual del trabajo y de los roles que asumen los géneros en la reproducción y producción de la vida cotidiana que responde a concepciones patriarcales, donde la imagen del hombre adquiere superioridad frente a la de las mujeres.

A pesar de que las mujeres parteras conservan sus saberes a través de las transmisiones de conocimientos de unas a otras; no obstante, curan enfermedades menos valoradas, relacionadas con el ámbito reproductivo de las comunidades, desde los espacios cotidianos y privados. “Son excluidas del mundo ceremonial, pero son las encargadas de la atención del parto, del embarazo, la salud sexual y reproductiva de las mujeres y las enfermedades de niños” (Varea, 2006, pág. 102).

2.3. La interculturalidad y la ecología de saberes

La exclusión social es un proceso que conduce a la privación para el ejercicio de capacidades (Sen, 2000). Por lo que ser excluido puede ser en sí mismo una privación. En otras palabras, la perspectiva de la exclusión social representa un modelo multidimensional y procesual para el entendimiento de los distintos factores que contribuyen a la generación de la pobreza y la desigualdad social. Se identifica con un grupo, una etnia, un género, la condición de movilidad humana, estar en cierto grupo de edad puede considerarse como factores visibles y de rápido reconocimiento para la exclusión basada en estereotipos e imaginarios.

Las concepciones y cosmovisiones presentes en la casi totalidad de pueblos ancestrales, establecen asociaciones íntimas entre “tierra, territorio y naturaleza”. La noción sobre naturaleza y universo de los pueblos indígenas remite a una relación cultural, espiritual, sentido de pertenencia e identidad, donde resulta una obviedad apelar al derecho a un ambiente sano y equilibrado. La mirada sistémica, el enfoque integrado, la íntima relación



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

del ser humano con la naturaleza que conllevan los pueblos ancestrales, contrasta con la perspectiva utilitaria, la separación de las cosas, el dualismo, la dificultad de integrar a las personas, que caracterizan a la visión occidental (CODAE, CODENPE y CODEPMOC, 2013, pág. 16).

Los sistemas de vida y la autodeterminación de las nacionalidades y pueblos en el marco de la plurinacionalidad, es una posibilidad de fortalecer prácticas y formas de producción propias, sustentables e inclusivas, que posibiliten la reconstrucción de mundos socio-naturales alternativos a la modernización que excluye y contamina. Sistemas económicos productivos que obedecen a lógicas no acumulativas particulares, fundamentalmente endógenos, entendidos como una creciente capacidad territorial para conservar los ecosistemas y generar Buen vivir. “La autodeterminación conlleva a la autogestión, expresada en la facultad de un pueblo para empoderarse y gestionar sus propios asuntos; es decir, desarrollar capacidades que le permitan gobernarse y administrarse libremente en el marco de su estatuto” (CODAE, CODENPE y CODEPMOC, 2013, pág. 16).

En Ecuador, la palabra interculturalidad consta al inicio de la Constitución de 2008 (Art.1). Se define al Ecuador como un “Estado constitucional de derechos,..., intercultural, plurinacional y laico”), y en algunas leyes, políticas públicas y planes, por ejemplo, la Ley Orgánica de Participación Ciudadana, Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.

Cuvi y Poats (2011), manifiestan que:

La interculturalidad promueve el diálogo horizontal entre culturas, una relación respetuosa y sin jerarquías. Esto implica inhibir nuestros criterios y críticas, nuestros prejuicios y concentrarnos en la comprensión de otras prácticas culturales diferentes a las nuestras. Se trata de amortiguar el etnocentrismo, es decir la tendencia a interpretar otras culturas a partir de los principios de la cultura de quien interpreta. Así, las palabras claves que giran alrededor del concepto interculturalidad son: respeto a la diversidad, interacción, diálogo, horizontalidad. Este concepto, en general, se construye en relación y oposición al de multiculturalidad. (pág. 9).

La interculturalidad es un descubrimiento continuo, una maravilla perpetua, el reconocimiento que lo otro no es un vacío a llenar sino una plenitud a descubrir. No puede haber competencia intercultural sin competencia cultural que permita reconocer desde donde hablamos, nuestros sesgos, lo que hace nuestro punto de vista diferente del punto de vista del otro. El encuentro intercultural tiene mucho que ver con la superación de las resistencias propias, reconociendo nuestro etnocentrismo o hasta racismo, e iniciar el descubrimiento de la posibilidad de decisiones existenciales radicalmente diferentes (UNESCO, 2009).

2.4. Género e interculturalidad: una relación necesaria

La ecología política nació, justamente, de la intersección entre economía política y ecología cultural; trata las relaciones de poder entre grupos humanos y sus ambientes biofísicos. Su originalidad y pertinencia para entender la interculturalidad en la gestión social de los ecosistemas forestales radica en que su enfoque reúne a las ciencias sociales y a las físicas para analizar las relaciones sociales de producción y cuestiones de acceso y control sobre



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

los recursos. De esta manera, se puede entender las formas de deterioro y degradación ambiental para proponer alternativas ambientalmente sostenibles (Paulson, 2009, pág. 17).

A su vez, interculturalidad y diversidad cultural son dos conceptos estrechamente asociados con un tercero, el concepto de género. La importancia que tienen las relaciones de género y la sexualidad en la construcción cultural de la identidad y de la diferencia es analizada por Yuval-Davis (2004), quien sostiene que las relaciones de género están en el centro de las construcciones culturales de las identidades. A través de las relaciones tradicionales de poder entre hombres y mujeres, en las cuales lo masculino es lo dominante, es posible mantener ciertos significados estáticos de la naturaleza y de la cultura que van en desmedro de las mujeres, pues las alejan de los espacios de poder donde se toman decisiones importantes sobre la vida comunitaria.

Al abordar el tema de los pueblos indígenas y campesinos se constata que han sido casi desvinculados del tema ambiental, aunque históricamente, tanto el uso como el manejo de los recursos naturales han estado en manos de mujeres y hombres indígenas, afrodescendientes y montubios. Sin embargo, paradójicamente, la insostenibilidad ambiental afecta sobre todo a las mujeres indígenas por sus roles y atributos en cuanto a los usos y servicios que brinda la biodiversidad, al tiempo que sus medios productivos de subsistencia se ven amenazados, por lo que “tienen una estrecha vinculación con la biodiversidad y su importancia para la reproducción cultural y biológica de las mujeres, sus familias y sus pueblos” (Pazmiño, 2005, pág. 73).

Al respecto, Solís (2012) rescata que las mujeres no somos solamente víctimas, también somos sujetos activos en el cuidado ambiental y en la construcción de una cultura de relaciones en igualdad con la naturaleza. Así, el importante papel de las mujeres en la gestión de la biodiversidad y los recursos biológicos deben ser reconocidos y su participación en la toma de decisiones debe asegurarse a todo nivel de la gestión de los recursos.

En este transitar de visibilizar y valorar el aporte de las mujeres, se recoge algunos ejemplos de esta realidad a nivel mundial:

En un tercio de los hogares del mundo, las mujeres son la única fuente de ingresos, en las familias pobres con dos personas adultas, más de la mitad del ingreso disponible proviene del ingreso de las mujeres. Además, la mujer orienta una proporción comparativamente mayor de sus ingresos a la satisfacción de las necesidades básicas. La mujer produce el 80% de los alimentos en África, el 60% en Asia y el 40% en América. Siendo las encargadas primarias de proporcionar a sus familias alimentos, agua, combustibles, medicinas, fibra, alimentos para animales, y otros productos, las mujeres saben de la importancia de la existencia de ecosistemas naturales y diversos (Solís, 2013, pág. 45).

Desde este punto de vista, si se quiere responder a los problemas de las mujeres (empobrecimiento, marginación, falta de recursos, educación, participación política, ...) o a las desigualdades entre hombres y mujeres dentro de las familias y comunidades (desequilibrio de poder, acceso, control, decisión, representación, capacitación ...) hay que tomar en cuenta e impactar no solamente a mujeres y hombres de diversas nacionalidades y pueblos, sino también a aspectos estructurales de sistemas y relaciones mucho más complejos (Paulson, 2007); es decir, la construcción de políticas públicas que evidencien las necesidades e intereses de hombres y mujeres diversos y diferentes; procesos de fortalecimiento de capacidades de los equipos institucionales para que adquieran la competencia de género e interculturalidad, el seguimiento y evaluación que dé cuenta de la



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

participación efectiva en el uso, acceso y control de los beneficios de la biodiversidad en forma diferenciada por género y etnia.

La academia, tiene un rol fundamental en el abordaje de estas temáticas, tanto desde la epistemología como desde la praxis, pues, esta forma de comprender las conexiones complejas de los ejes transversales de género e interculturalidad con la biodiversidad constituye una oportunidad para un trabajo articulado entre la comunidad y la universidad. Pero, partiendo de la ecología de los saberes en la que se advierte de la existencia de una gran cantidad de conocimientos a lo largo del mundo y parte del presupuesto de que "los distintos saberes pueden coexistir". Es lo que Boaventura de Sousa Santos (2014) llama "la inagotable diversidad epistemológica del mundo".

3. Metodología

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo, en la medida en que la persona que realiza el estudio es atraída por una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. (Hernández, 2010). Esta investigación cualitativa utilizada en los estudios sociales resulta eficaz, por cuanto, quien investiga pone en juego su subjetividad, es decir, su sensibilidad y racionalidad, a la hora de revelar las implicaciones que el acto de leer implica para la comprensión e interpretación de las representaciones socio-culturales y de género con la biodiversidad.

La modalidad bibliográfica de este trabajo se debe a que tanto el enfoque de género e interculturalidad como la biodiversidad requieren un acercamiento documental, es decir, la fase de recolección de datos se realiza en lugares como bibliotecas, centros de estudio especializados, ya que estos espacios permiten un acercamiento directo a las fuentes primarias y secundarias.

El universo de una investigación cualitativa es un espacio vivo, dinámico, heterogéneo que reflexiona sobre sí mismo. Mientras que la muestra es una porción de ese universo, que en este caso, es el enfoque de género, interculturalidad y biodiversidad que recupera algunas argumentaciones y posicionamientos frente al tema en un constructo interdisciplinar de relaciones complejas e integrales.

4. Discusión y conclusiones

Algunas reflexiones sobre la problemática de género e interculturalidad y su relación inexorable con la biodiversidad surgen de los planteamientos teóricos, los mandatos constitucionales y la ecología de saberes.

En la actualidad, existen pocos debates y reflexiones de las causas subyacentes de la degradación ambiental y de la biodiversidad desde un enfoque de género e interculturalidad. Los diagnósticos invisibilizan las formas de relacionamiento de hombres y mujeres con la biodiversidad. Esto sugiere, la necesidad de mejorar la recolección de información del uso, conocimiento, acceso a y control sobre los recursos por género que incorporen nuevas variables de recolección y análisis.

Las relaciones de género no se producen de forma aislada, sino que son parte de otros sistemas socioculturales que reciben la influencia de otros sectores como de la economía, el ambiente y la política, así como de la clase, etnia, lengua, nacionalidad, edad de las personas que conforman el grupo humano. La discriminación, exclusión y desigualdad de las mujeres, así como de los hombres y mujeres de pueblos y nacionalidades en el Ecuador tienen su



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

origen en las estructuras patriarcales y coloniales que aún persisten. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por la exclusión.

La necesidad de cambiar la percepción de que las mujeres no solamente son víctimas de la degradación ambiental, sino que son sujetas activas en la conservación de la biodiversidad, en la utilización de sus conocimientos ancestrales, en la selección de semillas, entre otros; así como, en la construcción de una cultura de relaciones que promueven la igualdad, justicia e inclusión.

Hay una propuesta desde el mandato constitucional y la planificación del Estado que expresa la necesidad de nuevos marcos conceptuales y metodológicos que incorpore los enfoques de género e interculturalidad y una nueva métrica que dé cuenta de las múltiples relaciones entre las personas de pueblos y nacionalidades y su entorno natural en un contexto más amplio que conecte la investigación local etnográfica, ecológica y agropecuaria con estudios institucionales, históricos y análisis políticos y económicos globales.

Los estudios sobre género, interculturalidad y ambiente en el Ecuador evidencian el predominio de los principios de neutralidad y objetividad en los currículos universitarios y la investigación científica. Estos principios impiden a la docencia tomar conciencia, tanto del carácter androcéntrico de la ciencia que practican, como de la interrelación entre las relaciones de género y el resto de relaciones sociales.

Bibliografía

Benería, L. (1987). *Gender, Development and Globalization: Economics as if All People*. New York: Routledge.

Braidotti, R. (2004). *Mujeres, medio ambiente y desarrollo sustentable. Surgimiento del tema y diversas aproximaciones*. En Vázquez García, V y Velázquez Gutiérrez, M, compiladoras, 2004. Miradas al Futuro. Hacia la construcción de sociedades sostenibles con equidad de género. Centro Regional

CODAE, CODEPMOC, CODENPE, (2013). *Agenda nacional para la igualdad de nacionalidades y pueblos (ANINP) 2013 – 2017*. Quito.

Cuvi, M y Poats, S V. (2011). *La interculturalidad en la gestión social de los ecosistemas andinos*. Quito: ECOBONA, Serie Investigación y Sistematización No. 16. Programa Regional ECOBONA-INTERCOOPERATION. Quito.

FAO, (2011). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. Disponible en: <http://www.fao.org/3/a-i6030s.pdf>.

Faúndez, A y Weinstein, M. (2012). *Ampliando la Mirada: La integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago de Chile.

GIZ, (2013). *Sistematización II Encuentro de interculturalidad, género y soberanía alimentaria*.

Jara, C, (2013). *Nuevo Paradigma Buen Vivir Rural*. PDF. Disponible en: https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=0AseWpaqKIS6ggempoPoAg&q=Jara+buen+vivir+&oq=Jara+buen+vivir+&gs_l=



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

[psy-ab.3.0i8i13i30k1.179844.186342.0.189784.10.10.0.0.0.231.1075.2-5.5.0...0...1c.1.64.psy-ab..5.2.451...35i39k1.0.9HH6f0l8ELY&gfe_rd=cr&dcr=0](https://doi.org/10.1016/j.psy-ab.2017.05.001)

- Lovera, S., (2010). *Las mujeres alimentan el mundo*. PDF.
- Paulson, S. (2007). *Avances y desafíos conceptuales en el campo de género y ambiente*. Conferencia presentada en el Grupo de Discusión de Género y Ambiente, organizado por Randi Randi, Quito.
- Paulson, S, (2009). *Cuerpos sexuados en el paisaje*. En Paulson, S, Poats, S y Arguello, M. editoras, 2009. *Huellas de género en el mar, en el parque y en el páramo*. Quito, EcoCiencia, Corporación Randi Randi y Abya Yala.
- Paulson, S, (2009). *Introducción. Nuevas huellas en el paisaje intelectual de género y ambiente en el Ecuador*. En Paulson, S, Poats, S y Arguello, M, (Eds), *Huellas de género en el mar, el parque y el páramo*. Quito: EcoCiencia, Corporación Grupo Randi Randi y Abya Yala.
- Pazmiño, A, (2008). *Las mujeres indígenas de Latinoamérica en la agenda de desarrollo*. UICN. Ecuador. Endogenous Development and Bio – cultural Diversity.
- Rodríguez, E e Iturmendi, A, (2013). *Igualdad de Género e Interculturalidad: Enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. Serie Atando cabos deshaciendo nudos. PNUD. PDF.
- Sasvari, A. Aguilar, L., Khan, M. y Schmitt, F. (2010). *Guía para la transversalización de género en las Estrategias Nacionales de Biodiversidad y Planes de Acción*. Gland, Suiza: UICN. viii + 88.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: concept, application and scrutiny'*, *Social Development Papers*, No.1, ADB.
- Solís, C. (2012). *Educación Ambiental para el desarrollo sostenible intercultural desde un enfoque de género*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla., Sevilla, España.
- UNESCO (2009). *Informe Mundial. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. UNESCO.
- Varea, S, (2006). *Los poderes de yachacs y parteras kichwas en la Amazonía ecuatoriana*. En Cuví Sánchez, M, Poats V, S y Calderón, M., (editoras). *Descorriendo velos en las Ciencias Sociales. Estudios sobre mujeres y ambiente en el Ecuador*. Quito: EcoCiencia y Abya-Yala.
- Vázquez - García, V y Velázquez - Gutiérrez, M, (comp.), (2004). *Miradas al Futuro. Hacia la construcción de sociedades sostenibles con equidad de género*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Primera Edición, México. D.F.
- Yuval-Davis, N, (2004). *Género y nación*. Lima: Flora Tristán.



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

Autora

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

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



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 92-103, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875
<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.765>

Cartografía del ser, sentido y significado de la mujer en el pensamiento filosófico de las edades antigua y medieval

Cartography of the being, sense and meaning of women in the philosophical thought of ancient and medieval times

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador

faguilar@ups.edu.ec

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

(Recibido: 07/07/2018; Aceptado: 28/08/2018; Versión final recibida: 05/09/2018)

Cita del artículo: Aguilar-Gordón, F. (2018). Cartografía del ser, sentido y significado de la mujer en el pensamiento filosófico de las edades antigua y medieval. *Revista Cátedra*, 1(1), 104-119.

Resumen

El propósito de este trabajo es contribuir con herramientas teórico-conceptuales que permitan la comprensión del ser, sentido y significado de la mujer en la historia de la filosofía antigua y medieval, reflexiones que permitan comprender el protagonismo de la mujer en la sociedad actual. Se propone una serie de alternativas que conducen a la superación del pensamiento unidireccional y del carácter patriarcal que subsiste en algunos sectores y ámbitos sociales construidos desde una filosofía elaborada desde los hombres, concepciones que han configurado y consolidado una estructura social determinada que amplía la brecha entre hombres y mujeres, otorgándole más poder a los primeros. El manuscrito refleja los cambios experimentados por la mujer de todos los tiempos en los cuales una constante histórica ha sido la búsqueda de libertad, igualdad social y política de acuerdo a las circunstancias y al contexto que le correspondió vivir. Se trata de un trabajo de revisión bibliográfica, mismo que en su construcción utilizó la deducción como método de investigación que posibilitó la estructuración de ideas singulares y la comprensión de la realidad concreta. Así mismo, se acudió al auxilio de los métodos fenomenológico-hermenéutico que contribuyeron para la profundización del tema objeto de la investigación, propiciaron el análisis y la interpretación de la información procesada en este documento.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

Palabras clave

Concepción filosófica, filosofía, protagonismo de la mujer, reivindicación, sociedad patriarcal.

Abstract

The purpose of this paper is to contribute with theoretical-conceptual tools that allow the understanding of the being, sense and meaning of women in the history of ancient and medieval philosophy, reflections that allow understanding the role of women in today's society. A series of alternatives are proposed that lead to the overcoming of the unidirectional thought and the patriarchal character that remain in some sectors and areas of the current society and that has been constructed in a philosophy elaborated by men conceptions that have formed and consolidated a social structure that extends the gap between men and women, granting more power to men. The manuscript reflects the changes experienced by women during the times, in which a historical constant has been the search for freedom, social and political equality of agreement to the circumstances and to the context lived. This manuscript is a bibliographical review that used the deduction as method of investigation, making possible the structure of particular ideas and the comprehension of the reality. Likewise, phenomenological-hermeneutically methods were used to the deepening of the topic object of the investigation, propitiating the analysis and the interpretation of the information.

Keywords

Philosophical conception, philosophy, woman leadership, claim, patriarchal society

1. Introducción

El presente manuscrito puntualiza en algunos ejemplos de los filósofos que a través de la historia se han referido a la mujer. Es necesario recalcar que las concepciones históricas emitidas en este documento están derivadas estrictamente de la mentalidad de los hombres y del contexto que les correspondió vivir.

Históricamente la mujer ha sido considerada como algo inferior al hombre. Evidenciamos que el papel de la mujer y de la madre ha sido denigrado en las sociedades patriarcales en las que los valores del poder, la fuerza, el éxito social en sus diferentes manifestaciones (material o de prestigio) han predominado. Es solamente a partir de finales del siglo XIX, cuando la voz de la mujer empieza a ser escuchada y paulatinamente empieza a ser valorada como tal.

El objetivo de este trabajo es contribuir con herramientas teórico-conceptuales para la comprensión del ser, sentido y significado de la mujer en la historia de la filosofía antigua y medieval, herramientas que permitan repensar y transformar la forma de concebir a la mujer y su protagonismo en la sociedad.

El problema central que orienta la construcción del documento es que las concepciones filosóficas sobre la mujer, surgidas desde la mentalidad de los hombres a través de la historia han silenciado su pensamiento, han ocultado su verdadero protagonismo y la han desplazado de los principales escenarios intelectuales.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

La idea a defender es que las diversas concepciones filosóficas deben contribuir para una adecuada redefinición, comprensión del sentido y del significado de la mujer en la sociedad actual.

El dinamismo de la sociedad permite hacer nuevas revisiones, deconstrucciones y reformulaciones de las diferentes concepciones filosóficas que rigen la vida del ser humano, en tal sentido, resulta pertinente establecer unas breves pinceladas sobre lo que serían las pautas o mecanismos para redefinir la concepción de la mujer de acuerdo a su protagonismo y al contexto de hoy que si exceptuamos el pensamiento feminista desarrollado en el siglo XX, podemos manifestar que las mujeres y su pensamiento han sido silenciados e invisibilizados a través de la historia.

Encontramos, sin embargo, excepciones de quienes como Platón y Stuart Mill defienden a las mujeres. Platón, en *La República* y en *Las Leyes*, defiende que las mujeres fueran educadas de igual modo que los hombres. Por su parte, en el siglo XIX, Stuart Mill, en su obra *La servidumbre de la mujer*, defiende expresamente la igualdad entre los sexos y se convierte en uno de los primeros defensores del derecho a voto de las mujeres.

No obstante, en la tradición filosófica encontramos con frecuencia a quienes no ocultan que en la filosofía no haya habido neutralidad respecto a los sexos, tal es el caso de Aristóteles quien al usar el término *anthropos* se refería al hombre en sentido genérico de manera que no puede aplicarse a las mujeres; por su parte, en el siglo XVIII, Kant al hablar de los 'seres racionales' lo hace en contextos exclusivamente masculinos, con lo que excluye a las mujeres del ámbito de la racionalidad. Los anteriores son ejemplos lingüísticos utilizados con frecuencia para excluir o minusvalorar a las mujeres.

En el proceso histórico, se evidencia una tendencia del pensamiento filosófico que pretende relacionar el concepto de "hombre-varón" y la noción de lo "masculino" con la racionalidad y la cultura, con el ámbito de lo público, mientras que el concepto de «mujer» y la idea de lo «femenino» se relaciona con la emoción y con la naturaleza, en otras palabras, el concepto de mujer queda recluido al ámbito de las relaciones privadas. De esta manera, como sostiene Morgan (1993), las mujeres han sido consideradas incapaces de participar en los asuntos públicos y en la vida política de sociedad, tal como en la modernidad lo sostienen Rousseau y Hegel.

De lo antes afirmado, se deduce la actualidad e importancia del tema objeto de este trabajo, refleja los procesos de cambios experimentados por la mujer de todos los tiempos en los cuales una constante histórica ha sido la búsqueda de su libertad, su igualdad social y política de acuerdo con las circunstancias, costumbres, cultura y en general, conforme al contexto que le correspondió vivir.

Pero independientemente de las restricciones sociales, políticas e intelectuales impuestas, el papel de la mujer en la sociedad siempre ha sido importante. Resulta sustancial su sensibilidad familiar, su rol como madre y esposa, la calidad de la educación, la formación de los hijos, etc. Los sucesos del siglo XX redireccionaron la historia femenina. La feminidad ya no se limita a la sensibilidad, a la pasividad y a la maternidad, es preciso descubrir y expresar la capacidad creadora y transformadora de las mujeres. La igualdad de derechos, de salarios, de educación y de trabajo dio un giro en la forma de pensar, ser y actuar de las mujeres que lucharon por su reivindicación.

La mujer ha sido el eje de la sociedad a través de los tiempos y su presencia a lo largo de toda la historia ha sido constante. Sin embargo, hasta la actualidad subsisten ciertos rezagos



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

de machismo, discriminación, explotación, violencia, exclusión, etc., la vemos muchas veces como protagonista de los hechos ordinarios, comunes, pero no la encontramos en las grandes aventuras de la historia. Las condiciones sociales existentes en cada época y el rol asignado a la misma han sido decisivas. Al vivir en función del otro, de lo masculino, del hombre, la mujer no tuvo un proyecto de vida propio, siempre ha actuado a la sombra del hombre y ha estado por mucho tiempo al servicio del patriarcado constituyéndose en una especie de apéndice del sujeto protagonista, activo y agente de la transformación histórica (“el hombre”) (Díaz Loving, 1996).

El trabajo se encuentra estructurado en tres partes: en la primera parte, se examinan las concepciones de la mujer surgidas en la filosofía antigua; en la segunda parte, se analizan las concepciones de la mujer en la filosofía medieval; y en la tercera parte, se reflexiona acerca del paso histórico de lo negativo a lo positivo en el accionar de la mujer en la sociedad actual. A continuación, se desarrollan cada uno de los aspectos antes mencionados.

1.1 Ser, sentido y significado de la mujer en la edad antigua

Para el abordaje de este tema, es necesario remitirse a la antigua Grecia y al contexto imperante en ese entonces. Históricamente, encontramos que en Grecia la mujer era considerada bajo las mismas condiciones sociales que los esclavos, así lo encontramos explicitado en los diálogos *La República*, *Fedro*, *Simposio* de Platón y en la *Política* de Aristóteles.

En esa época, ser mujer implicaba inferioridad, minoría de edad y prohibición para asumir funciones en la sociedad, restricciones para desempeñar cargos políticos, aceptar la negación de los derechos civiles. Esto permite inferir que la mujer estuvo relegada al trabajo doméstico, al cuidado de los niños y de las personas mayores, incluyendo el servicio y cuidado del esposo. Como decía Díaz Loving (1996), los pocos casos en que la mujer podía tener influencia en asuntos políticos de la polis eran a través de los hombres como se evidencia en el caso de Aspasia (consejera de Pericles, gobernante de Atenas), se dice que la toma de decisiones políticas dependía del criterio de Aspasia sin embargo, ella no tenía derecho a participar en elecciones políticas.

Por su parte, Platón (2011) sostenía que “no hay ninguna ocupación en un Estado que sea exclusiva de los hombres y que, por consiguiente, las mujeres tienen derecho a ejercitarse en cualquiera de las tareas del Estado, incluyendo la del gobierno” (pág. 56). En esta cita se vislumbra una posibilidad para que la mujer intervenga en algunas tareas de la sociedad; este filósofo consideraba que, aunque las mujeres puedan ser más débiles en el ejercicio físico de alguna tarea, no por ello se les debe prohibir el acceso a las clases sociales de los guardianes o de los gobernantes, lo importante es que cumplan con los requisitos indispensables para el ejercicio de estas responsabilidades en los mismos términos que los exigidos a los hombres. Pues, según el mismo Platón (2011) “así como hay hombres que son aptos para la guerra y otros que no son aptos para ello, existen mujeres aptas para la guerra y otras aptas para la producción” (pág. 475), aspectos que obedecen a la división natural de las personas mas no a una división entre sexos. De allí que, siguiendo la dirección platónica, se deduce que, si un hombre y una mujer tiene la misma naturaleza de alma, entonces las mujeres tendrían la misma capacidad que los hombres para desempeñarse en un cargo en el Estado. Estas ideas platónicas se justifican debido a su pretensión de construir una sociedad perfecta dibujada conceptualmente en *La República*.

Las ideas platónicas constituyeron una novedad en Grecia, una sociedad en la que las mujeres no jugaban un papel político importante, es la primera vez que alguien coloca a las



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

mujeres y a los hombres en la misma categoría, aspecto expresado en el libro V de la República, cuando Platón afirma: “no hay ninguna ocupación entre las concernientes al gobierno del Estado que sea de la mujer por ser mujer ni del hombre en tanto hombre” (Platón, 2011, pp. 455-456).

Al reconocer la misma naturaleza para hombres y mujeres, Platón iba en contra de las ideas imperantes en aquel contexto, sin embargo, para el filósofo era lógico que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación igualitaria, aunque esto quedó reducido a una mera utopía similar a todo su ideal sociedad, siglos después se constituyó en los principios de lo que luego fueron los derechos de la mujer en cuanto a recibir una educación completa y el derecho a insertarse en el ámbito laboral público del que estuvieron excluidas por muchos siglos. A pesar de lo afirmado, no se debe olvidar que para Platón la educación de las mujeres era necesaria para equiparar al hombre quien siempre fue entendido como un ser superior.

Desde la perspectiva de Tommasi (2002), se desprende que Platón ocupa un lugar importante en la discusión de la diferencia entre los sexos, pues las mujeres no desaparecen del discurso platónico, aunque su presencia indirecta, oblicua, como la de Diótima en el Simposio, es signo de una apropiación que al mismo tiempo es exclusión de lo femenino. A pesar del reconocimiento que se tributa a la sabiduría de Diótima, en este filósofo como en toda la cultura griega, está presente la convicción de que la mujer es extraña al logos y que parcial e inadecuadamente participa de la racionalidad (Tommasi, 2002). La mujer es considerada como algo necesario para la reproducción y para la conservación de la especie. Aspecto vigente en nuestras sociedades en las que, a pesar de las conquistas de la mujer de los últimos tiempos en los diversos ámbitos, se la sigue viendo como un ser necesario para perpetuar la especie; ha dejado de ser propiedad del hombre, del esposo, del varón para convertirse en una especie de propiedad del Estado, ella es la encargada de procrear a los hombres y mujeres de la nueva sociedad, aspecto que pervive en nuestros días.

En ciertos pasajes del Simposio y de Fedro, se encuentra que en el pensamiento platónico, se fortalece la idea de predominancia del hombre sobre la mujer, el varón es sujeto y objeto de amor e inclusive se encuentran pasajes en los que “el hombre-filósofo se apropia de la capacidad femenina de procreación y, al mismo tiempo, excluye a las mujeres de la más alta forma de generación, la del espíritu” (Ungo-Montenegro, 2000, p. 205).

El hombre griego hace suya la característica más específica de lo femenino, la capacidad de engendrar; considera una distinción entre el amor entre varones que es el que permite engendrar y parir en el nivel del logos, discursos e ideas inmortales y los hijos generados por mujeres que según el filósofo están destinados a perecer. En el discurso de Platón, las mujeres aparecen como algo envidiable de quien es necesario apropiarse de la capacidad femenina real para procrear que en palabras de Platón se traduce en la mimesis masculina de la maternidad, aspecto evidenciado en Teeteto en que representa a un joven matemático, cuya *psyqué* está en plena gestación y al que Sócrates ayuda a parir. A pesar de todo, en Platón las mujeres no desaparecen de su discurso, es Diótima, una mujer la que posee la sabiduría sobre las cosas del amor, desempeña la figura de maestra de Sócrates (Tommasi, 2002).

Por su parte, Sócrates, al crear la mayéutica como arte de dar a luz ideas, de ayudar a parir ideas mediante un proceso de interrogación, pensó en las mujeres, en primera instancia en su madre y luego en Jantipa su esposa. En esto también se evidencia su coparticipación con la tradición donde el pensamiento masculino se impone al seguir pensando y considerando



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

a la mujer como una interlocutora, discípula, subordinada pero nunca como autoridad femenina. Sin embargo, la figura de Diótima es una mujer que sabe enseñar a mujeres y a hombres, y Sócrates es un hombre capaz de estar en presencia de una autoridad femenina y de aprender de ello. Esto también se encuentra en el Simposio, de Platón, además de la actividad de este filósofo varón para apropiarse de la capacidad generadora materna; a partir de Sócrates y de Platón, se constituye una jerarquía donde la generación en su más alto sentido tiene como sujeto siempre al hombre, al varón, y en el más bajo, a la mujer; así en Platón citado por Rodríguez (1994) se puede:

...reconocer al sujeto del discurso como sexuado en masculino, y como deudor de la capacidad generadora femenina en sus metáforas decisivas respecto a la gestación y la maternidad. Se indigna de que seres tan mal educados sean quienes eduquen a los hombres (pág. 266).

Por eso Platón (2011) desea que se eduque a las mujeres igual que a los varones y decide revisar los mitos que las nodrizas y las madres van a enseñar a sus hijos, porque, dice: “de los que les cuentan hoy, habría que rechazar la mayoría” (pág. 87). A propósito de esto habría que tener presente la figura de la mujer guardiana de la República. Platón atribuye a la mujer una misión semejante a la del hombre, afirmando con ello la irrelevancia de la diferencia biológica respecto a la capacidad de la mujer para desarrollar una función en las estructuras comunitarias. De este modo, en palabras de Menéndez (2006), “Platón se propone neutralizar la asocialidad de la mujer, no discriminándola, sino integrándola parcialmente en las estructuras públicas y someténdola a un control colectivo directo” (pág. 75).

Por otra parte, la mujer en el pensamiento de Aristóteles, adquiere otra connotación como lo vemos a continuación. Como es de conocimiento común, la polis es el lugar propio de desarrollo, crecimiento y perfección del hombre, porque él es ante todo un animal político social como Aristóteles lo considera en su Política.

Coincidiendo con los referentes planteados en el análisis de Femenías (1988), encontramos que para Aristóteles, la organización del Estado es por naturaleza, anterior a cada sujeto particular. Según Aristóteles, sólo en la polis, con sus semejantes, el hombre adquiere la palabra que supone la racionalidad, y lo constituye en un ser moral capaz de elegir el bien. Las acciones del hombre tienen un sentido, un propósito y tienden a fines (Aristóteles, 2010b). Los fines se estructuran de tal modo que convergen en un fin humano último, el bien más digno es la felicidad. El individuo humano y la polis, se proponen fines, el logro de su propia felicidad (Aristóteles, 2010a) el bien de todos. Son algunos pasajes de Aristóteles que vislumbran la concepción de una sociedad machista por excelencia (Femenías, 1988).

En la Política y en la Ética a Nicómaco, Aristóteles encuentra a la mujer como el modelo organicista de Estado que conlleva relaciones de parte/todo y un orden que supone una jerarquización o estratificación natural y necesaria para alcanzar los fines que la polis se propone. Pero, si el fin último de la polis es alcanzar la felicidad de todos sus miembros, es preciso revisar quiénes son los sujetos que no pueden alcanzarla.

No se debe olvidar que para Aristóteles (2010b), “cada individuo o parte se relaciona con el Estado o todo desde su propia actividad y, en tanto parte de aquél, contribuye a su fin último, el logro del bien de la polis” (pág. 1094). Es preciso recordar también que las referencias de Aristóteles acerca de la mujer se encuentran estipuladas en pasajes sobre la *oikía* casa-hogar, que incluye tanto al hombre libre y su familia (esposa e hijos), cuanto a sus esclavos



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

y esclavas, constituyendo lo que se podría denominar una familia extensa por oposición a la familia nuclear o reducida como lo menciona Femenías (1988).

En el inicio de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles (2010a) expresa que “el bien es aquello a lo que todas las cosas tienden” (pág. 357), con esto explica que todo tiene un *telos* que domina; el fin aparece como la causa por la cual se hace algo respecto de los fines de un hombre particular y de los fines de la comunidad que se constituye por naturaleza para perseguir su propio fin, el bien de todos o de la mayoría, tal como lo establece Femenías (1988). Esto se reafirma en la *Política* en la que sostiene que toda comunidad se constituye en vistas a lo que se estima ser algún bien. El hombre (en sentido universal), tiene como fin bastarse a sí mismo, alcanzar lo mejor para él y perfeccionarse. Para obtener tales logros se asocia con otros hombres, y en esa asociación con sus congéneres alcanza los fines exclusivamente humanos que lo ligan a lo divino haciéndolo merecedor del amor de los dioses. En tal sentido, según Femenías (1988) el fin último del Estado en Aristóteles se alcanza con la participación de todos sus miembros en correspondencia con las funciones que les incumbe. Un Estado organizado de este modo alcanzaría sus límites naturales y la perfección de su forma.

De allí que, el fondo de estas afirmaciones está dado por la situación atomizada de las polis griegas confederadas, en las que cada uno guarda estrecha relación con los demás miembros de la misma. Resulta evidente que a decir de Femenías (1988) esta concepción de estado es organicista; el modelo con que se constituye el Estado es similar a la estructura del organismo animal. Un organismo entendido como un todo formado por partes que cumplen diferentes funciones y cada una de ellas contribuye a la supervivencia del organismo en su totalidad. La felicidad de todos o de la mayoría, la buena vida, el logro del objetivo máximo de la polis (el todo), está por encima de la felicidad de uno o algunos (parte/s) de sus habitantes.

Para obtener equilibrio, el Estado como un cuerpo debe velar para que sus miembros contribuyan al bien común cumpliendo satisfactoriamente su función específica para el bienestar general. Sin embargo, los objetivos que Aristóteles propone para la polis presentan algunos inconvenientes propios del modelo organicista. El bien/felicidad se refiere a la mayoría de los ciudadanos de la polis, con lo que quedan relegados a un segundo plano los extranjeros, los siervos, los esclavos, los niños y todas las mujeres de la polis cualesquiera fuera su posición social o su edad. El Estado que Aristóteles concibe es la continuación de un orden natural; supone diferencias y jerarquías como las que se imponen en lo social.

Además, en la *Política* de Aristóteles se encuentran afirmaciones como las que siguen: “...el macho es por naturaleza superior y la hembra inferior; el uno gobierna y la otra es gobernada; este principio de necesidad se extiende a toda la humanidad” (pág. 1161). Con esta afirmación, Aristóteles deja en evidencia el papel subordinado de la mujer. El estagirita expresa claramente que la relación entre hombre y mujer es la de superioridad-inferioridad, aun cuando esto no baste para delimitar dos especies diferentes.

A su vez, en la *Metafísica* de Aristóteles encontramos pasajes como los siguientes: ambos géneros son miembros de la misma especie como pares e impares son ambos números. En este sentido se podría deducir que los pares (o los impares) son superiores respecto de los otros números (su clase complementaria), o que varones y mujeres no se relacionan jerárquicamente, sino que se complementan sin que esto conlleve superioridad del uno sobre la inferioridad del otro, citado por Guariglia (1973). Sin embargo, Aristóteles (2010b)



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

insiste en que, para ejercer el poder, el macho está mejor dotado que la hembra, salvo casos antinaturales; considera que el macho está siempre en relación de superioridad respecto de la hembra.

Estas afirmaciones evidencian que a una superioridad natural debe seguirle una superioridad funcional (político-social), esto se explica porque Aristóteles adoptó una serie de connotaciones del tipo griego-bárbaro, amo-esclavo, hombre-mujer, mujer-niño entre otras, para referirse a la relación dominador-dominado, aspecto que Guariglia (1973) lo hace notar con claridad. En términos del propio Aristóteles (2010b) se trata de una relación de gobernante-gobernado, en la que se benefician mutuamente a pesar de que entre ellos no pueda haber “ni justicia en el plano jurídico, ni amistad en el plano ético” (pág. 1246). En la misma *Ética a Nicómaco*, encontramos que Aristóteles (2010a) sostiene que la relación de amistad o de justicia es factible entre ambos ‘en tanto que hombres’, ‘en tanto que individuos humanos’ y más allá de la que los involucra en un papel social determinado. Algo similar se presenta en *La Política*, a nivel de la polis respecto del modo de gobierno, Aristóteles (2010b) establece que “la polis, es una agrupación política donde rige un gobierno de pares; la heredad, (casa, reino) se organiza según un claro sistema de diferentes donde existe mandato y no leyes” (pág. 1252). Este pasaje ilustra claramente la diferencia entre el patriarcado y la organización civil de la polis.

Las palabras de Aristóteles respecto de la situación de superioridad del varón sobre la mujer parecen describir un hecho socio-histórico, una situación que se repite en la sociedad antigua. Aristóteles, según Guariglia (1973) otorga validez universal a la sociedad y al momento socio-histórico que le correspondió vivir por ello instituyó la estructura jerárquica de su sociedad como válida por naturaleza para todo tiempo y lugar. Lo anterior permite inferir que la fuerte jerarquización de la sociedad, el carácter patriarcal de la familia griega y la concepción organicista de Estado, le llevan a Aristóteles a considerar como algo necesario dentro del orden jerárquico determinado por la estructura misma de la naturaleza y con carácter inmutable.

Como bien señala Guariglia (1973) respecto de la relación amo-esclavo, Aristóteles infiere a partir de lo dado una condición natural; lo contingente depende de lo necesario; en el seno de la familia, tanto la relación amo-esclavo cuanto la relación marido-mujer son partes de la misma organización. No obstante, gobernantes y gobernados tienen los mismos intereses y cada uno contribuye al logro de los fines de la *oikía*, según lo proponga el jefe de la familia, esto es, sus funciones convergen en el bien común (Aristóteles, 2010b). Este bien común es propuesto y reconocido por el varón jefe de la familia y la mujer -debido a su incapacidad para el mando- debe obedecer. Esto confirma la necesidad del tutelaje por parte del padre o del marido, los que legalmente rigen su vida pública y privada.

Aristóteles (2010b, págs. 1258; 1359; 1260; 1277) señala las virtudes femeninas por naturaleza: incapacidad para el mando, en consecuencia, sumisión y pasividad, debilidad corporal, areté propia de las tareas domésticas, valentía subordinada, moderación y modestia. A esta lista de cualidades debemos agregar su irreflexiva emotividad, la que rige su vida opacando la facultad deliberativa. Esta lista de acuerdo a Guariglia (1973) obedece al papel asignado a la mujer por la sociedad griega y al que se vio obligada a cumplir y los casos excepcionales que fueron desobedecidos fueron catalogados como antinaturales. Así mismo, Guariglia (1973) muestra que, en la terminología aristotélica de valor, la *areté* se determina en función exclusiva del valor de uso; también señala que el *eidós*, la forma requerida tanto a entes naturales cuanto a humanos (su ejemplo es el del esclavo) está determinado por quien lo usa, que generalmente “es quien tiene el conocimiento superior



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

de la forma frente al conocimiento inferior del productor, reducido a la materia” (pág. 66). El productor queda relegado al papel de herramienta humana, instrumento animado sometido a la función de suplir las necesidades de otros, en este sentido, Guariglia (1973) haciendo referencia a Aristóteles, afirma que: “...de la misma manera que la naturaleza a fin de lograr un perfecto todo orgánico destina cada parte a una única función, no es esclavo sino en la medida en que debe cumplir una función subordinada y limitada” (pág. 97).

Si consideramos este enfoque a la comprensión de la mujer, la situación se ve más compleja; su *areté* es propia de las tareas domésticas, aspecto que la convierte en un instrumento del cuidado de la *oikía* en general y del varón en particular. Respecto de la reproducción de la especie, mientras que el hombre aporta la forma, la mujer hace lo propio con la materia. La mujer es la clase complementaria de la especie; además, la reproducción en términos de gestación la condiciona biológicamente y se la limita a cumplir sólo con funciones naturales, a las que se agrega el cuidado, la atención de los niños, de los adultos varones y de la casa en general. Estas últimas actividades las cumple aun cuando nada biológico la determine a ello. Su situación de subordinación no está dada por el orden natural, como pensó Aristóteles (2010b), sino por un orden social, basado en la necesidad de un tipo de organización de la sociedad: su *eidos* lo rige, por fuerza, el varón, cuyo mandato en la familia no obedece a la ley sino a su voluntad: el gobierno de la *oikía* no es un gobierno de iguales, sino que desde la función diferente, cada miembro de la *oikía* contribuye al bien común; esto supone una fuerte estratificación ratificada cotidianamente por la presión social, situación a la que Aristóteles le da la validez de un orden natural. El fin de esta relación es el cuidado de la calidad de vida del hombre libre, para el caso de los esclavos y para el caso de las mujeres, de todos los varones adultos de la especie y de los niños. De aquí reconoce la categoría de ser-para-otro como el modo propio del ser de la mujer con la consiguiente pérdida de la conciencia de ser-para-sí que ello implica, como reconoce Guariglia (1973) al referirse a la institución de la esclavitud: “...la condición del vivir honesto es la existencia de un género de hombres [los esclavos] sujetos a la pesada carga de producir los instrumentos necesarios para la vida de los otros, lo que los convierte a ellos mismos en instrumentos, en medios, en propiedad animada” (pág. 102).

Esto hace notar que la mitad de la especie está subordinada al beneficio de la otra mitad, a nivel social, legal y económico. Se obliga a la mujer desde el sistema social a resignar sus derechos públicos y su autonomía en beneficio de la “seguridad privada” que le brinda el estado de “menor de edad” que debe ostentar de por vida.

Siguiendo a Guariglia (1973), el análisis aristotélico presentado en la *Política* y en la *Ética a Nicómaco* es una especie de renuncia a la utopía de un esquema filosófico-político que representa la culminación de la sociedad griega, tal como es requerido por naturaleza. La propuesta aristotélica busca un bien concreto, humano e inseparable de las formas históricas y sociales específicas a las que se liga. La satisfacción de estas necesidades marca la finalidad última de la polis y su razón de ser. De igual modo, Sandel (2000) analizando el pensamiento aristotélico considera que cubrir las necesidades de la *oikía* es la finalidad última y la razón de ser de la función de todos los miembros que la conforman. El orden social debe ajustarse al orden natural. De acuerdo a Aristóteles, los esclavos y las mujeres colaboran al fin/bien de la polis desde su propia situación instrumental.

Toda familia, es parte de la ciudad; como aquellas relaciones pertenecen a la familia (relaciones hombre-mujer, mujer-hijo, etc.), y como la virtud de la parte debe mirar a la del todo, menester es que la educación de los hijos y las mujeres se haga mirando la constitución política, como lo establece el análisis de Sandel (2000).



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

La educación de las mujeres se subordina a los objetivos de la polis organicista, de modo que su virtud depende de la filiación con la estructura social que la determina. El mismo Aristóteles (2010) en *La Política*, agrega: “Es evidente que ninguna virtud del carácter es congénita por naturaleza” (pág. 1260) sino que obedece a su posibilidad de actualización. Sin embargo, esta regla ética parece no regir en el caso de la mujer la que si posee virtudes del carácter que trae consigo por naturaleza.

Aristóteles, analizado por Camps (1999), “ignora para las mujeres las cuestiones de índole educativa, social y de hábito que tiene en cuenta explícitamente para la formación del carácter del hombre (varón) en términos de su posibilidad concreta de perfección” (pág. 56). De lo afirmado se desprende que el bien de la poli, cabe sólo a los varones de la especie, a los que las mujeres deben servir como modo funcional de contribución para el logro de la perfección de aquéllos. A la mujer le está negada la felicidad, no tiene libertad ni capacidad deliberativa para alcanzarla; no cumple con los requisitos necesarios para que forme parte del conjunto de hombres.

En términos de Frankena (1968) el único hombre que tiende a la perfección es el varón de la especie y, además, entre ellos, sólo los que son libres; “la estratificación de la sociedad parece resolverse desde dos ejes: hombres libres-hombres esclavos; hombres-mujeres” (pág. 218). El primer par responde a un valor de uso meramente instrumental productor de bienes de consumo para el hombre libre, cuya inoperancia reconoce Aristóteles, el segundo par (hombre-mujer) corre con la responsabilidad biológica de la reproducción. La mujer gesta el infante, lo cuida durante los primeros años de vida, cuidado sin el cual la gestación en sí habría sido inútil para el fin de la especie: perpetuarse. Las tareas del hogar reconocen una situación peculiar; su modo de producción es un modo de conservación, por lo que su reemplazo por una herramienta no-animada resulta más difícil. Según Guariglia (1973), Aristóteles ignora que “en determinadas circunstancias los seres humanos, hombres y mujeres, están imposibilitados de desarrollar satisfactoriamente sus cualidades éticas” (pág. 100). La fuerte estratificación social griega lleva a Aristóteles (2010b) a aceptar lo “reconocido por la mayoría” como necesario por naturaleza. Vemos que la tradición liberal, a pesar de su supuesta fundamentación de los derechos individuales y de la igualdad humana, a decir de Vallespin (2012) “es más aristotélica de lo que generalmente se reconoce y que inclusive en la actualidad prevalece” (pág. 86).

En general, Aristóteles cuando se refiere a los orígenes de la sociedad, llega a la conclusión de que éstos se encuentran en la unión de los sexos para la reproducción de lo que se constituye la familia y en donde cada sexo tiene funciones específicas a partir de su propia naturaleza. La mujer es un ser reproductivo y el hombre un poseedor y administrador. Aristóteles (2010b) consideraba que el origen de todos los males de la sociedad obedece a la ausencia prolongada de los hombres ya que, según este filósofo, las mujeres no tenían la suficiente experiencia para asumir esos retos debido a la falta de un aprendizaje. Es así como las mujeres históricamente han estado subordinadas a los hombres y juzgadas debido a su falta de experiencia y de preparación en muchas áreas que tradicionalmente solamente eran desempeñadas por los hombres.

En la visión aristotélica, la virtud de la mujer estaba vinculada con el silencio, con la sumisión, con la obediencia y era el hombre quien le asignaba su *statu quo* y al no proporcionarle voz a la mujer, se le niega su oportunidad de crear su propio discurso, de reconocerse como valiosa y consiguientemente, carece de identidad, de ciudadanía y no era sujeto de derecho.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

1.2 Ser, sentido y significado de la mujer en la edad media

En esta época, encontramos algunas reflexiones acerca de la mujer por parte de Santo Tomás de Aquino, no obstante, antes de hacer referencia a sus contribuciones, es importante caracterizar brevemente al contexto. Durante este período, las mujeres estaban marginadas de la vida social y excluidas del mundo de la cultura. Las mujeres laicas no contaban con la suficiente instrucción a diferencia de las mujeres cultas que se encontraban al interior de los conventos y monasterios, representadas en las bibliotecarias, escribanas y enseñantes, que escribieron obras sobre sus experiencias místicas, así como algunos tratados científicos. En esta orientación, es digno de mencionar a Hildegarda de Bingen (1098-1179), quien dejó importantes escritos de astronomía, botánica y medicina, así como libros proféticos, basados en sus visiones.

Tomás de Aquino, consideró que varón y mujer manifiestan distintamente la racionalidad humana. La hembra-madre, razón material e incorporada, se identifica con la naturaleza y semeja la materia prima. El macho-varón semeja a la forma, encierra la plenitud del ser e intenta ser una razón pura y desincorporada separada de la naturaleza, y necesaria para completar a la mujer. Conforme al análisis del pensamiento de Tomás de Aquino realizado por Pérez (2008), axiológicamente:

...mujer es lo indecente, sucio, moralmente, es el instrumento para hacer caer al varón en el mal, mientras que el varón es el bien, lo apetecible, pues fue creado antes que la mujer para significar su superioridad en dignidad y gobierno (pág. 35).

Como sostiene Pérez (2008), en la concepción de Aquino se plantea una especie de “imperfección óptica de la hembra y la mujer” (pág. 41) puesto que la naturaleza que subyace, la materia es semejante a la madre y justamente con la forma, causa de las cosas que se producen de manera natural: así como la madre es causa de la generación recibiendo, así también lo es la materia” (pág. 44). Tomás de Aquino sigue los planteamientos formulados por Aristóteles en la Física, en la que compara la materia prima con la madre por la función pasiva y receptora que desempeña, al producir las sustancias naturales en unión de la forma. Tomás de Aquino interpretado por Pérez (2008) reconfirma cuando dice:

....sí como la madre es causa de la generación recibiendo, así también lo es la materia. La semejanza de la materia y la madre se remonta a los orígenes mismos de la cultura griega; de hecho, tienen la misma raíz etimológica (pág. 47).

De lo anterior, se deduce lo que con acierto plantea Pérez (2008) que madre y materia han estado vinculadas a la producción de los seres naturales y, en consecuencia, a la natura y a la *physis*. Es lo que y se produce. Así mismo, la materia y la forma constituyen la sustancia primera o natural; es un no-ser que puede ser, un ser en potencia para recibir formas; un ser tan imperfecto y con tan poca consistencia óptica que no puede existir sin la forma. La forma, es el elemento universalizante de la sustancia por el que pertenece a una especie y es acto. La materia, sin la forma, queda reducida a un no-ser, esto le conduce a Santo Tomás de Aquino a decir que la forma es el bien, lo apetecible, entonces la materia nace para desear por naturaleza la forma que es el bien y, con ella, recibir el ser, constituyendo una sustancia primera o individual. La mujer-madre, se une al varón para engendrar y producir una nueva sustancia o individuo humano. La madre desempeña el papel de la materia y el varón como la forma, aporta el elemento formal, engendra el ser humano y, unida al elemento material femenino, constituye el nuevo individuo humano o sustancia humana.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

La mujer-madre, como la materia, es un ser imperfecto ontológicamente, que nace para desear por naturaleza al varón, que es su forma y que le aporta la plenitud del ser. Según Tomás de Aquino, la hembra es algo deficiente y ocasional. La especie viviente existe plenamente en el varón, en el macho, y el varón-macho, con su potencia activa, intenta y busca engendrar otro varón-macho, semejante en perfección específica a él. La hembra, es algo deficiente y no buscado, y es engendrada hembra, debido a la debilidad de la potencia activa del varón, a alguna indisposición de la materia o a algún tipo de transmutación exterior. Por su deficiencia óptica, la mujer debió ser producida a partir de la costilla del varón, para indicar su dependencia ontológica del varón y la mayor dignidad de éste. La imperfección y la dependencia óptica de la hembra con respecto al macho y de la mujer con respecto al varón, queda consagrada en el hecho bíblico de que la mujer fue creada por Dios a partir de la costilla del varón. El hombre en su plenitud de ser y con su mayor dignidad será, por su semejanza con Dios, que es principio de todo el universo y principio de toda la especie humana.

Tomás de Aquino en palabras de García (1985) afirma que, si la hembra desea al macho y lo indecente desea lo bueno, no significa que la indecencia desee lo bueno que es su contrario sino sólo según accidente. La hembra se relaciona con lo indecente o torpe y lo masculino con lo bueno. Así mismo, Julián Marías (2011), sostiene que, el deseo de la materia por la forma, de lo femenino por lo masculino y de lo indecente por lo bueno, es sólo accidental pues “quien desea es una sustancia individual, que es lo único que existe en sí” (pag.255). Pérez (2008) por su parte sostenía que, si lo masculino o el varón representa la plenitud del ser específico y la hembra la imperfección del ser, lo masculino es lo bueno y lo femenino es lo torpe o indecente, pero no lo malo. Para García (1985) Tomás de Aquino asevera que la forma es algo divino porque “la forma sustancial es la causa de todo ser en acto” (pág. 217).

De manera similar a los otros estudiosos, Pérez (2008) considera que en Tomás de Aquino también está presente la subordinación de la mujer-madre al varón y no debe intentar dominar al varón porque no fue formada de la cabeza y tampoco debe ser despreciada por el varón ni ser tratada como una sierva que está en función de la utilidad del amo porque no fue formada de los pies. La subordinación de la que nos habla es una subordinación natural que se encuentra vinculada a la idea que los más sabios deben gobernar.

La mujer nació para ayudar al varón en la generación de los hijos y aún en esa tarea la mujer, en razón de su propia naturaleza, no puede desempeñar el papel de potencia activa sino sólo el de potencia. El ámbito de desempeño de la mujer es lo individual privado, lo doméstico, debe dedicarse a la producción del saber y a la acción política dentro de la polis. Su tarea es colaborar en las tareas del padre, luego servir al marido y finalmente, cuidar del hijo ya que, sin el varón, la mujer, encerrada en su imperfección de soltera, no tiene para los griegos capacidad de integrarse en el ámbito universal de la polis; recluida en su soledad, pasará su vida en la estéril posición de jamás adquirir la plenitud social del ciudadano.

Por otra parte, el cuerpo de la mujer encierra una connotación tentadora que para los medievales es pecaminoso, por lo que era preciso evitar mirarlo con atención para no caer en la tentación con el pensamiento y con el deseo, pues, “no es la misma racionalidad la del agente principal y la del instrumento. El agente principal tiene que ser más digno, lo que no exige para el agente instrumental” (Pérez, 2008, p. 41).

En tal sentido, Tomás de Aquino distingue la racionalidad del agente principal y la racionalidad del agente instrumental. La racionalidad del agente principal tiene que ser más digna que la del agente instrumental, entre mente o racionalidad varonil y mente o



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

racionalidad femenina que es imperfecta y menos digna. El hombre-varón es quien realmente engendra un nuevo ser humano y que la mujer es sólo su causa material y el lugar en el que el nuevo ser humano encuentra los alimentos apropiados para su desarrollo en sus primeros nueve meses de vida.

Para Pérez (2008), en Santo Tomás, la razón femenina, inmersa en la materia sensible y corpórea, se identifica con la naturaleza y la vida, y responde a sus llamadas y exigencias. La razón femenina encarnada en cada mujer significa la continua tentación a la razón masculina del varón, para hacerlo descender del ámbito puro y formal de su racionalidad y unirse a ella en el mundo de la vida diaria con su mezcla de placer y de angustia. Es por medio de la razón femenina, razón instrumental, encarnada en el cuerpo de mujer, que la razón varonil siente la atracción por el vicio, por el mal y el pecado.

En Tomás de Aquino se evidencia una continuidad del pensamiento tradicional ya expuesto en las obras de Hesíodo, en Platón y en Aristóteles, estos enfoques serán secuenciados por la tradición cristiana a partir de Pablo de Tarso y con los aportes de Tertuliano y de los Padres de la Iglesia como Jerónimo y Agustín de Hipona, quienes acentúan la relación de la mujer con el mal moral y el pecado; el cuerpo femenino es símbolo de tentación y de pecado, en ella se encuentra el impulso al pecado. Esto se profundiza cuando la misma Iglesia declara oficialmente la inferioridad religiosa de la mujer, al negarle su acceso al mundo inteligible y poderoso de la clase clerical.

1.3 El paso histórico de lo negativo a lo positivo

A pesar de que en Platón, es clara la idea que el hombre es un ser superior y racional mientras que la mujer es un ser objeto de razón que debe prepararse para el hombre porque inclusive la reproducción debía darse entre personas de la misma clase social con la finalidad de tener hijos perfectos, tras el ideal de la construcción de la sociedad perfecta, se desprende que Platón reconocía una misma naturaleza para el hombre y la mujer, con lo que proporcionó la oportunidad de considerar algunos derechos para la mujer: acceso a una educación completa aspecto mejorado actualmente en casi todas las regiones del planeta; mayores posibilidades de inserción en el ámbito laboral. El tránsito de lo negativo a lo positivo vivenciado por la mujer puede enunciarse de la siguiente manera:

- De la concepción aristotélica de considerar a la mujer como un ser reproductivo, pasivo y sumiso al servicio de su administrador, mediante un largo proceso de aprendizaje se da un salto hacia la era de la administración, la gestión, el liderazgo y el conocimiento en diversas funciones a ella encomendada.
- Del silencio y la sumisión como virtudes fundamentales de la mujer se pasa a la acción y a la construcción de su propia identidad y de su propio discurso como sujeto de obligaciones, pero también de derechos.
- De las actividades supeditadas a la casa: cocinar, limpiar, tejer/coser la ropa de su familia, cuidar de los hijos, tener en orden la casa, cumplir con algunas tareas agrícolas controladas por los hombres y en el mejor de los casos, a ser consejera de las finanzas de la familia, se pasa a una nueva concepción de mujer como un ser que ha llegado a desarrollar su propia autonomía, a tomar sus propias decisiones y a ejercer poder en los diversos ámbitos públicos y privados a nivel social y cultural.
- De la debilidad física, psicológica y moral atribuida a las mujeres en la edad antigua y complementada en la edad media se derivaba todo un conjunto de prohibiciones que anulaban a la mujer como un sujeto autónomo, digno y pensante, negaciones que encontraban su respaldo en la Iglesia y en el hombre como garante y ejecutor de las normas para mantener el orden social se pasa a una multiplicidad de acciones



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

pedagógicas, religiosas, jurídicas, deportivas, culturales protagonizadas por la mujer con el ánimo de transformar la historia individual y colectiva.

- Del medioevo que, fisiológicamente consideraba a la mujer como ser inferior, de menor inteligencia y de menos capacidad biológicamente hablando se pasa a la valoración de la mujer como un ser capaz, inteligente y con las mismas capacidades intelectuales que los hombres, a partir del siglo XIX.

2. Conclusiones

El análisis de la situación de la mujer a lo largo de la historia de la filosofía vista desde los hombres trae consigo un conjunto de aspectos interesantes que describen a cada una de las etapas que les correspondió vivir en su momento.

La visión de los filósofos referidos en este trabajo representa los hitos fundamentales que permiten comprender la dinámica vivida por la mujer; se proyecta a repensar en las diversas problemáticas; se propone romper con los paradigmas que han obstaculizado el desarrollo pleno de la mujer.

A través del tiempo, la mujer ha sido mal comprendida y desvirtuada en sus capacidades de desarrollo en el ámbito social y cultural de la sociedad.

Solamente en los últimos tiempos se han generado propuestas que reivindican el rol de la mujer y a la vez garantizan sus derechos como ser humano.

Mujeres y hombres somos iguales en tanto seres humanos que compartimos una racionalidad que nos hace diferentes de los demás seres del mundo, poseemos conciencia, voluntad y sentimientos, sin embargo, somos diferentes en cuanto a fuerza física y a maternidad que es exclusiva de la mujer.

Bibliografía

- Aristóteles, (2010a). Obras Completas. Ética a Nicómaco. Madrid: Síntesis.
- Aristóteles, (2010b). Obras Completas. La Política. Madrid: Síntesis.
- Camps, Victoria (1999). Historia de la Ética. Barcelona: Critica.
- Cortés, Jordi y Martínez, Antoni (1996). Diccionario de filosofía en CD-ROM. Barcelona: Herder.
- Dalton, Margarita (1996). Mujeres, diosas y musas: tejedoras de la memoria. México: Colegio de México.
- Díaz Loving, Rolando (1996). Una teoría bio-psico-cultural de la relación de la pareja. Revista de Psicología Contemporánea.
- Echegoyen, Javier (2012). Filosofía Medieval y Moderna. Madrid: Edinumen.
- Femenías, María Luisa (1988). Mujer y jerarquía natural en Aristóteles. México, UNAM, pp. 45-60.
- Frankena, William (1968). Tres filosofías de la educación en la historia. México: Uthea.
- García López, Jesús (1985). Tomás de Aquino, maestro del orden. Madrid: Cincel.



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

- González, Eduardo (1984). La sabiduría de la vida. En torno a la filosofía. El amor, las mujeres, la muerte y otros temas. México: Porrúa.
- Guariglia, Osvaldo (1973). Jerarquía natural, ser social y valores en la filosofía práctica de Aristóteles. Diálogos IX, pp. 77-102.
- Laqueur, Thomas (1994). La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Barcelona: Cátedra.
- Marías, Julián (2011). Historia de la Filosofía 5ª edición. Barcelona: Trillas.
- Martín-Gamero, Amalia (1975). Antología del feminismo. Madrid: Alianza.
- Ménage, Gilles (2013). Historia de las mujeres filósofas. Barcelona: Herder.
- Méndez-Bernal, Rafael (2000). Clásicos del pensamiento resumidos. Bogotá: Planeta.
- Menéndez, Eduardo (2006). Participación Social ¿Para qué? Buenos Aires: Lugar.
- Morgan, Robin (1993). Atlas de la situación de la mujer en el mundo. Barcelona: Taurus.
- Nash, Mary y Tavera, Susana (1995). Experiencias desiguales. Conflictos sociales y respuestas colectivas (siglo XIX). Madrid- España: Síntesis.
- Pérez, Antonio (2008). Tomás de Aquino y la razón femenina. Revista de Filosofía. Vol. 26, N.59. Maracaibo, pp. 35-55.
- Platón, 2011. La República o El estado. Madrid: Espasa.
- Rivera, María Milagros (2009). Nombrar al mundo en femenino. Madrid: Luz.
- Rodríguez, Rosa María (1994). Femenino fin de siglo. La seducción de la diferencia. Barcelona: Anthropos.
- Sandel, Michael (2000). El liberalismo y los límites de la justicia. Barcelona: Gedisa.
- Seidler, Víctor (2001). La sinrazón masculina. Masculinidad y Teoría Social. Madrid: Paidós Ibérica.
- Sófocles, (1978). Antígona, en Teatro Griego. Madrid: Aguilar.
- Teruel, Pedro Jesús (2008). Mente, cerebro y antropología de Kant. Madrid: Tecnos.
- Tommasi, Wanda (2002). Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la historia de la filosofía. Madrid: Narcea.
- Ungo-Montenegro, Urania Atenea (2000). Para cambiar la vida: política y pensamiento del feminismo en América Latina. Panamá: Calidad Editorial.
- Valcárcel, Amelia (2008). Feminismo en el mundo global. Madrid: Cátedra.
- Vallespín, Fernando y otros (2012). Historia de la Teoría Política, 1, Ciencia Política. Santiago: Alianza.
- Wollstonecraft, Mary (2010). La educación de las hijas. Cantabria: Desvelo Ediciones.



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

Autora

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR-GORDÓN obtuvo su título de Doctora en filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en 1996. Obtuvo su título de Magíster en Educación, mención Educación Superior por la Universidad Tecnológica América, en 2008. Obtuvo su título de Magíster en Tecnología aplicada a la educación por la Universidad de Alicante, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Carlos III de Madrid, en 2010. Obtuvo su título de Magíster en Educación a Distancia por la Universidad Técnica Particular de Loja, en 2010. Obtuvo su título de Experto en Analítica del conocimiento por la Universidad Internacional de la Rioja de España, en 2016. Obtuvo su título de Especialista en Planificación Curricular y Organización de Sistemas de Educación a Distancia por la Universidad Técnica Particular de Loja. Obtuvo su Diplomado Superior en Currículo y Didáctica por la Universidad Tecnológica América. Obtuvo su Diplomado Superior en Transformación Educativa por la Universidad Multiversidad Edgar Morán de México en 2009. Obtuvo su Diplomado Superior en e-learning, por el Instituto Tecnológico de Madrid, en 2016. Obtuvo su Diplomado Superior en Investigación Educativa por la Universidad Tecnológica América. Obtuvo su Diplomado Superior en Fundamentos de la Educación a Distancia e Investigación por la Universidad Técnica Particular de Loja. Obtuvo su Diploma Superior en Aprendizaje cooperativo por la Universidad Católica de Brasilia, en 2002. Obtuvo su certificación de tutora internacional acreditada por la Universidad Católica de Brasilia en 2004. Obtuvo su Diploma Superior en Tecnología, Gerencia y Liderazgo por la Universidad Tecnológica América. Obtuvo su título de Licenciada en Filosofía por la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en 1991. Obtuvo su título de Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas por la Escuela de Ciencias Jurídicas de la Universidad Técnica Particular de Loja, en 2007. Obtuvo el título de Abogada por la Escuela de Ciencias Jurídicas de la Universidad Técnica Particular de Loja, en 2013.

Actualmente es profesora titular de la Universidad Politécnica Salesiana. Es Editora Jefa de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación editada por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador indexada en más de 60 índices y bases de datos de reconocido prestigio internacional. Es 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.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 104-119, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.766>

El lado oscuro en la educación: papel del símbolo en la formación de valores, espiritualidad e ideología

The dark side of education: its role in the formation of values, spirituality and ideology

Mauro Avilés-Salvador

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador

mraviles@puce.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0001-6836-8467>

(Recibido: 15/07/2018; Aceptado: 15/08/2018; Versión final recibida: 10/09/2018)

Cita del artículo: Avilés-Salvador M. (2018). El lado oscuro en la educación: papel del símbolo en la formación de valores, espiritualidad e ideología. *Revista Cátedra*, 1(1), 120-133.

Resumen

Los procesos educativos tradicionales han centrado su atención en la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes. Ámbitos formativos de carácter universal como la ideología, los valores y la espiritualidad son considerados como supuestos deseables en los sistemas educativos, no obstante, no es posible dejar de reflexionar sobre su importancia y trascendencia en la formación de los seres humanos en la actualidad, más aún, en el marco de la crisis de la racionalidad moderna y la emergencia de nuevas alternativas educativas que respondan a los complejos contextos actuales. Un espacio de incidencia de estos factores lo constituye, en el ámbito de las ciencias de la educación, el denominado 'currículum' oculto y, uno de los espacios por los cuales es posible la adquisición, formación y desarrollo de estos ámbitos educativos lo constituye el símbolo.

A partir de una reflexión en torno a estos de estos factores, de sus características generales y de su presencia en el contexto educativo ecuatoriano, se estudiará la importancia del *currículum* oculto, en general y, del símbolo como un ámbito de la racionalidad humana que evidencia un carácter universal en relación con el desarrollo de la humanidad,

Este trabajo, a la vez que expositivo tiene un carácter hermenéutico, herramienta necesaria para la comprensión del símbolo como factor educativo, el mismo que se despliega a través del desarrollo discursivo de la propuesta.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

Palabras clave

Currículum, cultura, espiritualidad, ideología, lado oscuro, símbolo, valores.

Abstract

Traditional educational processes have focused on the acquisition of contents by the students. Universal formative areas such as ideology, values and spirituality are considered as desirable assumptions in educational systems; however, it is not possible to stop reflecting on their importance and transcendence in the formation of human beings nowadays, joined to the crisis of modern rationality and the emergence of new educational alternatives that respond to the complex current contexts. An incidence space of these factors is constituted by the so-called hidden "curriculum", and one of the spaces by which it is possible to acquire, train and develop these educational fields is the symbol.

From a reflection on these factors, their general characteristics and their presence in the Ecuadorian educational context, the importance of the hidden curriculum will be studied as well as the symbol, as an area of human rationality that evidences a universal trait in relation to the development of humanity.

This research is expository and hermeneutic, being a necessary tool for the comprehension of the symbol as an educational factor, which presents in the discursive development of the proposal.

Keywords

Curriculum, culture, spirituality, ideology, dark side, symbol, values.

1. Introducción

Pensar la educación desde una perspectiva distinta implica mover algunos "ladrillos" que han sostenido el quehacer pedagógico habitual. Uno de estos fundamentos lo ha constituido la educación formal regular, la misma que, gracias a la modernidad occidental, de carácter analítico-deductivo, ha caído en crisis. Es necesario pensar en nuevos referentes y espacios educativos que, en un ámbito de las ciencias de la educación, respondan no exclusivamente a una visión cientificista -sesgada y dicotomizante- sino a una visión más compleja e integradora y, en el ámbito del sujeto, motiven y orienten una auténtica formación integral, que tome en cuenta.

La formación de las dimensiones afectiva y emocional del ser humano ha quedado supeditada a supuestos pedagógicos deseables que, en la realidad, han sido omitidas, olvidadas, ignoradas en la cotidianidad educativa. Espacios como el axiológico, el ideológico y el espiritual responden a la universalidad del ser humano: rebasan la temporalidad y todo espacio geográfico... y son ignorados en los currículos formales. Es necesario repensar estos ámbitos en la formación humana. El símbolo constituye un espacio de reflexión posible que, presente en todos los tiempos y culturas, permite reflexionar en que otra educación.

2. El lado oscuro: su presencia en el imaginario social

Frente a la educación tradicional, centrada en la transmisión de contenidos, existe otro ámbito "oculto", no perceptible de forma evidente y, sin embargo, presente en la cotidianidad de la vida humana. Dimensiones como las de las emociones, los afectos, los



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

entimientos, los sueños –si bien son parte sustancial de la misma naturaleza humana- han sido olvidadas, escondidas y hasta ignoradas del sistema educativo regular.

En el imaginario público acostumbrado al séptimo arte el hablar de “lado oscuro” trae a la memoria, inmediatamente, a la saga fílmica de *La guerra de las galaxias*. Serie originaria de George Lucas que, perteneciente al ámbito de la ciencia ficción, recoge elementos de la naturaleza humana de carácter universal. Así, por ejemplo, las enseñanzas de la sabiduría milenaria, los conflictos bélicos entre los diversos grupos, la forma de ser, relacionarse y proceder frente a los adversarios, frente a los amigos y frente a su propia conciencia. Así, el Lado Oscuro se vuelve un “lugar común” en la serie e invita a reflexionar sobre su trascendencia e importancia tanto en la cinta como en la cotidianidad de la naturaleza humana.

La serie, en diversos momentos, presenta expresiones sobre este fenómeno, así como: “el miedo es el camino hacia el Lado Oscuro”, “el miedo lleva a la ira, la ira lleva al odio, el odio lleva al sufrimiento. Veo mucho miedo en ti”, “miedo, ira, agresividad, el lado oscuro ellos son. Si algún día rigen tu vida, para siempre tu destino dominarán”, “la fortaleza de un Jedi fluye de la Fuerza. Pero cuidado con el lado oscuro: ira, temor, agresión; de la Fuerza del lado oscuro son. Fácil fluyen rápidos a unirse en el combate. Si una vez tomas el sendero del lado oscuro para siempre dominará tu destino. Te consumiré, al igual que lo hizo con el aprendiz de Obi-Wan” y “el miedo a la pérdida un camino hacia el lado oscuro es”. Estos, entre otros, son algunos de los momentos en que aparece esta mención al “lado oscuro”. Términos como “fortaleza”, “miedo”, “dominio”, “cuidado”, “agresión” son características de esta dimensión que, ejemplificada en la serie del séptimo arte, hacen evidentes aspectos de la naturaleza humana de carácter universal.

Pero, ¿qué es y a qué hace relación este “lado oscuro”? Este era un aspecto de la Fuerza. Las personas que lo utilizaban obtenían su poder de emociones llamadas negativas, como la ira, el sufrimiento, el odio y la violencia. Esta también estaba alineada con la búsqueda del poder supremo: el deseo de incrementar sus capacidades y su dominio sobre el entorno. En el relato fílmico los *Sith* fueron quienes compartían este lado oscuro y, por tanto, combatían a los héroes, es decir, a la orden Jedi. Para la filosofía *Sith*, esta (la Fuerza) no niega el libre albedrío, sino –por el contrario- lo fomenta al dotar de poder a quienes la usaban, aunque, paradójicamente, estos sean cada vez más paranoicos y esclavos de sus pasiones.

Por el contrario, desde la perspectiva de la orden Jedi, la fuerza les impulsaba al lado “luminoso” y les orientaba hacia aspectos positivos como el heroísmo, la valentía, la abnegación y la solidaridad. Desde esta visión, era el elemento cohesionador y benevolente para la Galaxia, cuya cercanía hacía de ellos “meras herramientas en manos de la Fuerza”.

En la comprensión de los productores de la cinta, el lado oscuro de la Fuerza se nutre de las emociones de quienes la usan y, por ello, pueden ser positivas o negativas. Las positivas (euforia, pasión, alegría) y las negativas (frustración, ira, miedo, sadismo) son parte de la naturaleza humana y, afloran cotidianamente en la vida de los seres humanos y, de forma particular o más característica, en las “situaciones límite” (muerte, soledad, momentos de triunfo, etc.). El perfil humano de aquellos que se han inclinado por el lado oscuro evidencia rasgos de cinismo y patologías tendientes a la agresividad.

En el caso de los *Sith*, su naturaleza está orientada al deseo de superación personal como emoción “positiva” y en la ira y frustración como emociones “negativas”. Estos consideran que su aproximación al “lado oscuro” es mucho más completo que el de sus enemigos, ya que reconocen el papel natural e inevitable de las emociones como catalizador de los



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

poderes de la Fuerza, mientras que los Jedi tratan en vano de colocarse aparte de ellas, progresando de forma mucho más lenta e insatisfactoria. Pero al igual que los Jedi, desalientan explícitamente el amor y las emociones positivas: las consideran conducentes a la misericordia, el auto sacrificio y el cese de las ambiciones, cosas que son contrarias a su forma de ser (<http://es.starwars.wikia.com>, s.f., pág. 2).

A partir de estas reflexiones, se pretende reflexionar sobre algunos aspectos olvidados de la educación formal y supeditada, para su formación, a lo que se denomina “currículum oculto”. Entre los elementos más significativos están la formación de los valores, de la espiritualidad y de la ideología. Estos tres elementos, cada uno propio de su ámbito (ético-axiológico, religioso-espiritual y político-social) han sido parte constitutiva de la naturaleza humana desde sus orígenes, pero, debido a la formación racional de carácter empírico analítico que ha caracterizado la educación en occidente, han sido olvidadas o relegadas. Su aprendizaje ha sido propuesto de una forma superficial, teórica y, en el mejor de los casos, propuesta como actividad “extracurricular” u optativa en la formación de los alumnos.

3. Los valores en la formación escolar

La disciplina que estudia los valores, como ámbito de la Filosofía, es la Axiología y, su presencia en el ámbito de la reflexión filosófica es más bien reciente: data de mediados del siglo XIX. Uno de los autores más reconocidos en el estudio de los valores, Risieri Frondizi (2010), afirmará que

los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios: belleza de un cuadro, elegancia de un vestido, utilidad de una herramienta (pág. 16).

Tras un análisis de estos ejemplos, es importante destacar el papel que el valor tiene sobre el objeto: a la vez que es distinto de él, lo caracteriza. Según Frondizi (2010), “los valores pertenecen a los objetos que Husserl llama ‘no independientes’, es decir, que no tienen sustantividad. Esta propiedad... es una nota fundamental de los valores” (pág. 17). Al no tener esta independencia, su formación tampoco es generada por la voluntad, el ser humano no motiva conscientemente su formación. Por ello, no cabe afirmar “hoy desarrollaré este valor” o “quiero tener tal o cual cantidad de este otro valor”. En el proceso de formación de la conciencia moral es la razón la que elige, libremente, por qué optar. El objeto elegido se convertirá en valioso para el sujeto. Frondizi llama a los valores como “parasitarios”, debido a que su existencia depende de su cercanía o vínculo con objetos reales.

Tradicionalmente, la reflexión filosófica en torno a los valores¹², ha estudiado los valores y su relación con los objetos reales. Los primeros “son”, en cuanto tienen ser y, de forma distinta, los valores “valen” y, lo hacen en función de la relación que guardan con los objetos de los cuales dependen o con los cuales se relacionan. Para Frondizi (2010), “la calidad de valioso o no de un objeto estará dada por una jerarquía, importancia o sentido que un grupo humano, según sus necesidades y características, haya dado a un determinado objeto” (pág.

¹²La Axiología, de reciente creación, es la disciplina filosófica que tiene a su cargo el estudio de los valores.



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

45). Así, por ejemplo, una persona es valiosa, una sociedad es trabajadora, un amigo es fiel, etc.

A los valores se los puede ordenar de forma jerárquica, se pueden proponer valores superiores y, según la propuesta de Max Scheler, ello dependería de dos criterios fundamentales: su polaridad y su jerarquía¹³.

Para Frondizi, (2010) no se debe confundir la ordenación jerárquica de los valores con su clasificación. La primera obedecería a criterios de valoración social y a su relación con el objeto; la clasificación no dependería sino de la convención de un determinado grupo humano. Generalmente, los seres humanos prefieren los valores superiores a los inferiores, variando su elección según necesidades y requerimientos. La aceptación de un determinado valor variará según las condiciones y características del individuo o de la comunidad.

4. Los valores en el currículo

Al caracterizarse los valores por no ser independientes y, por el contrario, debido a que evidencian un carácter parasitario (no se presentan sin un objeto real); su presencia dentro de los procesos formativos expuestos en los diferentes currículos no es susceptible de verificación o comprobación.

Para proponer algunos ejemplos, en la Reforma Curricular de la Educación Básica (cfr. Ministerio de Educación y Cultura, Propuesta consensuada de reforma curricular para la Educación Básica, 1996) en el Ecuador, tanto la formación en valores, como la interculturalidad (entre otras) fueron consideradas “ejes transversales” del currículo, los mismos que, al no ser obligatorios, casi ningún proyecto educativo de centro evidenció el trabajo en esta dimensión educativa.

Otro ejemplo ese lo encuentra en la Reforma del Bachillerato General Unificado, en cuya propuesta curricular el estudio de los valores se limitó a una unidad (Ética y Estética) de la asignatura “Desarrollo del Pensamiento Filosófico”. En la actualidad, tampoco está incorporada en la asignatura sucedánea (Filosofía). La formación en valores, por lo tanto, se encuentra entre los ‘supuestos’ que la institución escolar transmite y ofrece a los discentes.

Adicionalmente, si bien las propuestas educativas que promueven un “currículo por competencias” ponen énfasis en el desarrollo de conocimientos y habilidades, la “formación en valores”, al no ser verificable en un periodo determinado y al estar supeditada a un sujeto real, se encuentra entre los supuestos deseables en la educación impartida por la institución escolar. El camino presentado en los sistemas educativos hegemónicos no toma en cuenta a los valores en el proceso formativo ni garantiza su cumplimiento.

¹³Para Scheler la polaridad establece criterios entre lo positivo y lo negativo y la jerarquía da lugar a una escala de valores que, ordenada de menor a mayor sería la siguiente:

1. Los valores del agrado: dulce - amargo.
2. Los valores vitales: sano - enfermo.
3. Los valores espirituales, estos se dividen en:
 - Estéticos: bello - feo.
 - Jurídicos: justo - injusto.
 - Intelectuales: verdadero - falso.
4. Los valores religiosos: santo - profano.



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

5. La ideología en la formación escolar

Gallegos (s.f.) se apoya en Laclau al intentar una definición de ideología:

la ideología no solamente es un sistema de ideas, sin orden ni lógica, todo lo contrario, es lo que le está proporcionando una identidad al individuo en tanto sujeto, pero, además, también una forma de comportamiento. Los individuos por si mismos no conforman identidades, no existen individuos aislados, es un sujeto social el que les confiere esa identidad en la medida que las interpelaciones, de determinada ideología son apropiadas por este individuo (pág. 1).

No se puede pensar un ser humano sin ideología. Esta es una dimensión que constituye y caracteriza al ser humano y que lo define como ser social. Al igual que los valores, su formación no se realiza de forma automática o ajena a una determinada comunidad o conglomerado humano; por el contrario, se evidencia y desarrolla en un individuo cuando participa en determinado grupo social.

Gallegos (s.f.), después de analizar los aportes de Laclau y Althusser, al tratar sobre la ideología, afirma que “esta tiene como función la formación del individuo en sujeto a través de la interpelación” (pág. 1). Otro aspecto importante de sus planteamientos se refiere a que no existe la ideología como un bloque, sino lo que existen son las ideologías.

Desde la perspectiva de este autor, existen distintos tipos de ideologías, por ejemplo, política, religiosa, de clase, familiar, discriminatoria, de género, las mismas que pueden presentar variantes como, por ejemplo, en el caso de la ideología política, la cual puede ser de derecha, de izquierda, de centro; una ideología religiosa puede evidenciarse como católica, musulmana, judía.

Determinadas ideologías permitirán al ser humano relacionarse o afirmarse dentro de un grupo. Esta afirmación y relación será la que construye la identidad, tanto individual como colectiva.

Gallegos (s.f.) afirma que la identidad no se manifiesta en lo ideológico, sino que se construye a este nivel, por ello,

si asumimos que la identidad se manifiesta en lo ideológico y no que esta se construye ahí, estaríamos asumiendo que lo objetivo define nuestras ideas, que las condiciones materiales de existencia nos determinan, y eso solamente es la mitad de la verdad, cayendo además en una posición exclusivamente empirista (pág. 2).

La identidad propuesta por una determinada ideología se hace presente, por ejemplo, en la diversidad de géneros, etnias, prácticas religiosas o tendencias políticas en los diferentes niveles sociales o grupos humano- Adicionalmente, puede haber cambio de ideología sin afectar a la pertenencia de uno u otro grupo: puede haber católicos pobres o grupos afroamericanos que practiquen la religión del islam. Su identidad les hará característicos, pero de ninguna forma los identificará de forma absoluta e invariable.

Si bien la reflexión, la ideología y las condiciones materiales evidencian la identidad de un grupo humano, serán estas dos últimas las que la determinan de forma más específica. Para Gallegos (s.f.), “lo que existen son múltiples elementos en la conformación de esa identidad,



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

en tanto las condiciones materiales y las ideologías también son múltiples” (pág. 3). A la unión de estos elementos el autor denomina cultura. Y, a la cultura la definirá como “una serie de identidades definidas por ideologías, que a su vez dan una interpretación y visión del mundo, así como a los objetos, usos y costumbres, convirtiéndolas en símbolos, todo lo cual es practicado por un conglomerado humano” (Gallegos, s.f., pág. 4). Uno de los elementos que conformarán la cultura como manifestación esencialmente humana será, entonces, la ideología.

La elaboración, manifestación y consolidación de los símbolos es también un camino para la construcción de la ideología. Su aceptación y reconocimiento exigen un espacio colectivo, al propiciar la identidad de un grupo. Son representativos los casos, por ejemplo, de los símbolos utilizados por diferentes grupos ideológicos religiosos, así como los utilizados por el nazismo, el socialismo soviético y el franquismo, entre otros.

6. Ideología y educación: el caso ecuatoriano

Un tema extensamente analizado en el Ecuador es la pugna liberalismo – conservadurismo, en especial, durante los siglos XIX y XX, con sus representantes: los expresidentes Gabriel García Moreno y Eloy Alfaro Delgado, respectivamente. Son distintivos también intelectuales como Juan León Mera y Juan Montalvo, además de una larga de actores que contribuyeron a esta secular pugna. Entre los tratadistas más señeros se puede mencionar a Osvaldo Hurtado (1997), quien en su obra *El poder político en el Ecuador* hace un detallado análisis de este fenómeno.

Las dos corrientes políticas influyeron de forma profunda en la educación ecuatoriana. La primera tendencia, el conservadurismo, impulsó el desarrollo de la educación, pero particularmente, de la confesional. De la mano de la Iglesia Católica vinieron a este país órdenes y congregaciones religiosas procedentes de Europa, quienes, poseedoras de los avances hasta entonces logrados en educación, dieron un notable impulso a la educación.

La educación impulsada por el liberalismo en el Ecuador trajo consigo aportes modernizantes, como los propuestos por la “escuela nueva” europea, en especial con los aportes de pedagogos franceses, impulsó la educación pública y la renovación de la educación. Propició la educación laica mediante la creación de centros educativos y de institutos pedagógicos (ej. Colegios Mejía, Manuela Cañizares, Instituto Pedagógico Juan Montalvo).

Las dos corrientes influyeron en el quehacer educativo del país, favoreciendo su desarrollo. Pero, es necesario reconocer que la intencionalidad de las mismas obedeció a intereses políticos de los gobiernos de turno y no a las demandas educativas del entorno, por ello, si bien su presencia es valorada y reconocida, su influencia en la actualidad es parcial.

La formación ideológica de un estudiante, si bien puede estar relacionada con los entornos familiar, escolar y hasta lúdico o recreativo del estudiante, no obedece a un diseño o propuesta curricular formal o voluntariamente provocada. Bien puede asumirse como una dimensión de lo que se llama en educación currículo oculto

7. La espiritualidad en la formación escolar

Si bien esta ha sido una de las dimensiones de mayor universalidad en la historia de la humanidad –se puede hablar de una espiritualidad cristiana, budista, islámica (sufí), sintoísta, de espiritualidades ancestrales, etc.- la modernidad occidental ha reducido este



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

ámbito a las paredes de los centros religiosos y de las comunidades que practican los cultos relacionados con estas formas de espiritualidad.

Piedmont (2012) define a espiritualidad como “una motivación innata que orienta y guía el comportamiento humano en el esfuerzo de construir un sentido más amplio de significado personal en un contexto escatológico” (citado por Sandrín, 2017, pág. 345). Los rasgos de innatismo, de construcción de sentido, significado personal y contexto escatológico son elementos que invitan a la reflexión y análisis particular.

El carácter de innato que caracteriza a la espiritualidad lo acompaña el de universal. Llama la atención que, en todo el trayecto de la historia humana, de una u otra forma, los individuos y comunidades han buscado caminos para el encuentro con realidades trascendentes en la búsqueda de sentido.

La espiritualidad tiene un ámbito que evidencia tanto la permanencia de las religiones tradicionales como el florecimiento de nuevas formas de manifestación y presencia de ‘lo sagrado’ que procuran ofrecer alternativas de sentido a la existencia humana.

Por último, una de las características de la espiritualidad es el contexto escatológico, la búsqueda de una trascendencia espacio temporal, la confianza en una promesa y la espera de su cumplimiento son parte de esta forma de manifestarse y permanecer en la naturaleza humana de esta dimensión.

Entre los espacios en que más claramente se ha manifestado la espiritualidad están la religión y el arte (Cfr. Mélich, 1996), uno y otro de carácter universal y transversales en toda la historia de la humanidad y en las diferentes civilizaciones. Si bien tradicionalmente se ha pensado a la religión como una vía única para la espiritualidad, es necesario reconocer otros caminos y espacios en que esta realidad se manifiesta, por ello, afirma Sandrín “mientras que la espiritualidad representa un constructo de carácter universal, la religiosidad puede comprenderse como un conjunto de sistemas, de creencias, prácticas y valores explícitamente pautados e inmersos en determinadas tradiciones sociales o marcos institucionales” (Miller & Thoresen, citado por Sandrin, 2017, pág. 345).

De esta forma, si bien en la actualidad hay muchas formas de religión y variadas manifestaciones religiosas, la búsqueda espiritual, el anhelo que esta realidad provoca en el ser humano, es un factor común en toda la humanidad. Las diversas civilizaciones y culturas han expresado esta dimensión con carácter particular y específico, pero, tómesese en cuenta, que ha sido una realidad presente en la humanidad en las más diversas geografías momentos de la historia.

La universalidad de las manifestaciones espirituales del ser humano ha traído consigo también abusos, interpretaciones equivocadas y desviaciones. Castillo (2003) alerta sobre esta realidad cuando afirma:

Hablar de “espiritualidad” produce reacciones contrapuestas. Hay personas para quienes la espiritualidad es lo más noble y lo más importante que el ser humano puede y debe afrontar en esta vida. Por el contrario, para otros, la espiritualidad no interesa e incluso resulta sospechosa e inadmisibles. Plantear el asunto de la espiritualidad es poner sobre el tapete un tema que pone en evidencia un contraste e incluso una confrontación. Porque al tratar de la espiritualidad, nos encontramos con sus entusiastas y con sus detractores. Los entusiastas son los que ven en



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

la espiritualidad el remedio de todos los males. Los detractores son los que ni siquiera soportan lo que esa palabra les sugiere. Porque hay quienes piensan que espiritualidad es lo mismo que evasión del mundo y de la historia, renuncia y mortificación de todo lo que naturalmente nos gusta, aceptación resignada de las penas y miserias que lleva consigo el hecho de vivir “en este valle de lágrimas”, y todo eso con buenas dosis de “espiritualismo” (pág. 4).

Este riesgo del “espiritualismo” del que hace mención este autor es evidente aún más en el contexto actual, en el cual se evidencia un retorno a una búsqueda espiritual por parte de diferentes grupos humanos y que toma cuerpo tanto en distintos fundamentalismos religiosos presentes en determinadas agrupaciones de individuos como en la búsqueda de experiencias a través de prácticas orientales, como el *feng shui*, el *reiki*, la meditación *zen*, entre otras.

8. Espiritualidad y educación: algunas reflexiones en el caso ecuatoriano

En general, la vivencia de esta realidad ha estado presente en las instituciones educativas confiadas, según el acuerdo del *Modus Vivendi* entre el Estado Ecuatoriano y la Iglesia Católica, a órdenes y congregaciones religiosas caracterizadas por espiritualidades diversas. De esta forma, la Iglesia Católica ha guardado hegemonía en la educación confesional en el Ecuador y la presencia de órdenes como los franciscanos, dominicos, jesuitas, mercedarios y de congregaciones como los salesianos, lasallanos, corazonistas, etc., han llevado a cabo una práctica educativa caracterizada por su particular espiritualidad.

Pero, de forma contraria, al haberse identificado la vivencia de la espiritualidad con la religión, la educación laica promovida por el Estado ha hecho caso omiso de la presencia de esta realidad en la formación integral de niños y jóvenes. En el caso de la práctica formativa de algunas instituciones de tipo particular no confesional, existen algunas experiencias, como la participación en sacramentos o liturgias religiosas, prácticas de meditación *zen*, entre otras. Obviamente, la presencia en el currículo es nula, limitándose, en general, el estudio de la religión y del arte como parte de la historia.

9. Currículum oculto

La presencia de ámbitos como los valores, la ideología y la espiritualidad escapan al *currículum* evidente o manifiesto; entran a formar parte de lo que desde distintas perspectivas pedagógicas se ha llamado “*currículum oculto*”.

Para Acevedo (2010):

lo podemos definir como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. ... Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida. Es lo que Stenhouse denomina lo que no está públicamente reconocido, aquello que puede hallarse en contradicción o bien reforzar las intenciones del currículo oficial. El currículo oculto no se desarrolla de manera consciente, ya sea en cuestiones de género o en cualquier otra, pero se desarrolla y, por



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

tanto, debe ser tenido en cuenta ... existe con tanta fuerza que supera, en muchas ocasiones, al currículum explícito. (pág. 1)

Este conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución se realizan en la práctica diaria de la escuela, sin reflejar intencionalidad, determinando una forma de ser característica de la institución. Todo el sistema educativo, de una u otra forma, es afectado por el currículum oculto, no solo una parte del mismo. Tanto los primeros años de la infancia, el proceso educativo escolarizado y hasta la misma educación superior reflejan en su práctica cotidiana este currículum. Los distintos factores manifestados en el quehacer educativo cotidiano encuentran su objetivación en el reconocimiento comunitario de lenguajes, símbolos y normas que, a la vez que favorecen la socialización, promueven la formación de la identidad e ideología particular, la vivencia de valores y de una espiritualidad característica.

El valor y el alcance de este currículum, expresado en los factores antes mencionados determinará, de forma continua y renovada cada vez –sin perder la esencia- la identidad de la institución, su forma de ser particular, lo cual no lo logra, en no pocas ocasiones, el currículum explícito.

A diferencia del currículum oficial, formal o explícito, el oculto no se origina en las normas vigentes en el centro o en el sistema educativo; es fruto de determinadas prácticas institucionales que, sin ser reglamentarias, pueden llegar a ser más efectivas en la adquisición de conocimientos, conductas, actitudes y valores. De esta forma, mediante los vínculos sociales y los escenarios con los cuales guarda proximidad el espacio áulico puede promover y motivar mejores momentos de aprendizaje.

El vínculo cotidiano entre profesores y alumnos constituye un medio efectivo de transmisión ideológica, en el cual una parte asume el poder que le confiere su estatus, mientras que la otra se coloca en una situación de sumisión. En esta relación educativa, se presenta una serie de rituales que caracterizan el quehacer pedagógico (puntualidad, participación activa, disposición, etc.) y que pueden llegar a constituir el *currículum* oculto, a través del cual el profesor reafirma su poder y control sobre el proceso en marcha, mientras que el alumno se puede limitar a un desarrollo, en el proceso de aprendizaje, caracterizado por la facilidad y el menor esfuerzo. Para Murillo, “del grado de equilibrio que se logre establecer en estas relaciones va a depender la capacidad del alumno para aprender el currículum oculto, en función del cual se transmiten las expectativas asociadas a su papel y que pueden entrar en contradicción con los objetivos del currículum explícito” (2012, pág. 3). Este sería un rol más real, integral y participativo por parte del maestro, trascendiendo los espacios instruccionales.

Será la maestría del formador y de la institución educativa los que determinen el equilibrio entre los diferentes factores latentes en el currículum oculto, de forma tal que esta armonía promueva el deseado desarrollo humano y favorezca la formación integral. Así, este sería un camino no explícito en el cual se desarrollan los valores, la ideología y la espiritualidad, de forma social y comunitaria, pero también de forma individual.

Uno de los elementos o agentes armonizadores de este proceso se lo encuentra en el símbolo, cuyo estudio y análisis corresponde a la hermenéutica.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

9.1 El símbolo: un espacio de reflexión y formación de los valores, la ideología y la espiritualidad

Un símbolo (del latín: *simbŏlum*, y este del griego *σύμβολον*) es la representación perceptible de una idea, con rasgos asociados por una convención socialmente aceptada. Es un signo sin semejanza ni contigüidad que posee un vínculo convencional entre su significante y su denotado, además de una clase intencional para su designado. Puede ser un término, un nombre o una imagen que es conocido en la vida diaria, aunque posea connotaciones específicas además de su significado corriente. Los diferentes grupos sociales suelen tener símbolos que los representan: existen símbolos referentes a diversas asociaciones culturales, artísticas, religiosas, políticas, comerciales, deportivas, entre otros.

Se caracteriza por ser un sistema de conocimiento indirecto en el cual el significado y el significante tratan de anular ese “corte” o división entre la realidad profunda y la manifiesta (Durand, 1993, pág. 18). El símbolo presenta tanto una “cara” evidente o manifiesta como otra “oculta”, desconocida; la primera obedece a las convenciones y requiere una comprensión básica y común. El segundo, motiva una comprensión más profunda y una reflexión por parte de quienes lo conocen.

El pensamiento simbólico, de forma contraria al científico, no procede por reducción de lo múltiple a lo uno, sino por explosión de lo uno hacia lo múltiple, para percibir mejor, en un segundo momento, la unidad de lo múltiple. El símbolo es un lenguaje que parte, como todo lenguaje, de un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen y hacen referencia a algo. Su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido. Los diversos lenguajes corresponden a diferentes formas de construir la realidad, a las diferentes percepciones y racionalidades y, entre las diferentes formas de comunicación se destaca el símbolo. Este tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente que apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales.

La cultura, mediante sus diferentes expresiones –muchas de ellas de carácter simbólico–, desborda significados, los mismos que son transmitidos mediante el proceso educativo de forma consciente o explícita, pero, como se ha analizado, también de forma inconsciente o implícita. Para Giménez (2005), uno de los lenguajes que son utilizados es el símbolo; por ello, se puede entender a los procesos educativos como procesos de formación hermenéutica o de preparación para la decodificación de símbolos.

Estudiosos desde las diversas ramas de las ciencias sociales realizaron acercamientos a la comprensión del símbolo. Autores como Jung, Eliade, Levi-Strauss, Cassirer, Bouchot y Melich, entre otros, se han aproximado a una comprensión integral del símbolo.

Si bien la acción de educar lleva consigo las dos visiones que propone su etimología: el *educare* y el *educere*, esto es, el entregar información, conocimientos y, el provocar el despertar, el suscitar el aprendizaje, el encuentro con la verdad, en las dos expresiones el ser humano se integra, asimila, se encuentra con una cultura, sea para asimilar su identidad y valores, sea para cambiarla, para transformarla. En estos dos casos el símbolo es un vehículo (lat. *Vehiculum*: medio de transporte) propicio por el que se manifiesta esta relación. Educar, desde este carácter es el proceso y arte de formar hermeneutas, decodificadores, individuos que, en contacto con la realidad buscan las re-significarla, realizando una lectura interpretativa en la cual influirá la múltiple intencionalidad del círculo lingüístico. En ella intervendrán el contexto en que fue escrita, las motivaciones del autor y también del lector.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

Álvarez Colin (2013), en su obra *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana* cita a Paul Ricoeur (1967) quien manifiesta que, en el marco de una cultura, “los verdaderos símbolos son la parte principal de todas las hermenéuticas, de aquella que se dirige hacia la emergencia de las nuevas significaciones y de la que se orienta hacia el surgimiento de los fantasmas arcaicos” (pág. 119). Esta es quizá la mayor ventaja del símbolo: el ser un “archivo” vivo, en el interior de cada cultura, de aquellas claves culturales, sociales, educativas, que nos permiten acceder, guardar memoria, recuperar la identidad desde sus momentos originarios, en los cuales se encuentran los motivos y la esencia de una cultura.

La escuela responde a la cultura en la cual habita, vive y se desarrolla. En ella se observan los elementos simbólicos necesarios para abordar desde ahí la educación como una manera de comprender el contexto del estudiante en las estructuras significativas como lo es la institución y los sistemas simbólicos dentro del ambiente escolar. Joan-Carles Mélich (1996) afirma que “la educación, entonces, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre una acción simbólica” (p.133). En otras palabras, la existencia humana requiere de sentido y es el símbolo quizá el vehículo más idóneo para desarrollar este quehacer educativo – cultural. Retomar la posibilidad de una educación simbólica como alternativa a una escuela que, muchas veces aparece apartada de la cultura de la comunidad o sociedad de la cual participa, es una posibilidad auténtica de abrirse a la multiculturalidad y al encuentro con el otro, es formar hacia una dimensión diferente, más trascendente e integradora.

10. Conclusiones

En la mayoría de las ocasiones, la reflexión acerca de la innovación educativa marcha sobre el mismo terreno. Los aportes, críticas y avances propuestos no llegan a cumplir su objetivo: transformar la educación en aras del desarrollo y el bien común.

Urge, en la formación de maestros, proponer nuevos espacios para la reflexión sobre el quehacer educativo en beneficio de la transformación de los seres humanos y de la sociedad. Un espacio de transformación lo constituye el símbolo, el cual, gracias a su carácter universal es un elemento transversal presente siempre en los procesos educativos y susceptible de provocar nuevos y diferentes encuentros pedagógicos. La formación de los docentes debe trascender el escenario formal, racionalizante y explícito para promover un crecimiento mucho más humano e integral.

La formación ética que requieren los docentes, determinada por el encuentro con un *ethos* distinto, encuentra en el símbolo un vehículo para transmitir la cultura y, con ella, la espiritualidad, los valores y la ideología.

En una sociedad que clama por un horizonte de sentido, que cada día evidencia en sus imágenes televisivas y de audio la tragedia y el sinsentido humano, es necesario plantear espacios alternativos para que los ámbitos propuestos en este artículo sean propicios para el ser humano del siglo XXI. Quizá volviendo a los esfuerzos originarios, arcaicos, de la civilización humana, se llegue a nuevas formas de desarrollo humano integral.

En uno de los episodios de la saga de “La Guerra de las Galaxias” el maestro Yoda afirma: “...mi aliada es la fuerza, y una poderosa aliada es... La vida la crea, la hace crecer, nos penetra y nos rodea... ¡Seres luminosos somos! ¡No esta cruda materia!” (Yoda. *Star Wars*, episodio V, El Imperio Contrataca). Y es que el sistema educativo debe ser un espacio de creación y de transmisión de la cultura de la vida, de plenitud humana. Cuando las noticias que cada día informan sobre el quehacer educativo y social sean más alentadoras y liberen al ser humano de este siglo de los temores, falsedades, de la superficialidad e individualismo



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

que lo agobian y acosan cada día, la educación tendrá sentido y realmente se estarán formando seres humanos para una sociedad mejor. Es crucial enfrentarse con aquel “lado oscuro” en los contextos educativos; es esencial que las emociones, los valores, la ideología y la espiritualidad sean parte de la formación integral del ser humano de hoy, superando el racionismo y la fragmentación de los conocimientos que caracterizan el mundo de hoy. El acceso al símbolo y a la hermenéutica –como caminos de conocimiento- son una alternativa.

Bibliografía

- Acevedo Huerta, Emilio José (2010). *El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista*, N° 11, España (Andalucía), tomado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>
- Broccoli, Angelo. (1977). *Ideología y Educación*. Nueva imagen México.
- Castillo, José María. (2003) *El centro de la espiritualidad cristiana*. Didascalía 57. España, en http://shalem.org/wp-content/uploads/2016/10/staffmonograph_spanish.pdf
- Crumley Carole, et al. (2004) *¿Qué es la espiritualidad contemplativa?*, en http://shalem.org/wp-content/uploads/2016/10/staffmonograph_spanish.pdf
- Lado oscuro de la Fuerza* http://es.starwars.wikia.com/wiki/Lado_oscuro_de_la_Fuerza s.f.
- Giménez, Gilberto (2005) *La concepción simbólica de la cultura*. En: Gilberto Giménez, Teoría y análisis de la cultura. México: Conaculta.
- Hodgson y Burque ed. (2015) *Filmoterapia. 21 frases inspiradoras de Star Wars* en: <http://jaimeburque.com/blog/21-frases-inspiradoras-de-star-wars/>
- Espiritualidad para hoy: de la psicología a la espiritualidad* Luciano Sandrin (religioso camilo) 2017, pág. 2.
- MÉLICH, Joan-Carles (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Murillo, P. (2012). *Currículum Oculto*, en http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF
- Ideología, Identidad y Cultura* (s.f.) Rafael Gallegos en: <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/83/Archivos/Ideologia,%20identidad%20y%20cultura.pdf>
- Zabala, José Ángel (2011). *Axiología de los valores, según Max Scheler*, en <http://elfilosofosinfilosofia.blogspot.com/2011/03/axiologia-de-los-valores-segun-max.html>



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

Autor

MAURO AVILÉS-SALVADOR Docente Tiempo Completo de la Dirección de Pastoral Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Maestría en Docencia Superior (UTE – 2005) y en Filosofía (PUCE - 2012).

Ex-coordinador de Capacitación de la Universidad UTE, en la Dirección de Excelencia. Ex-Director de Educación, Cultura y Deportes del Municipio de Rumiñahui. Ex-coordinador de Formación Integral en la UDLA. Ex-Prorector y ex Coordinador Académico Universidad Tecnológica Equinoccial-Sede Santo Domingo. Autor de artículos de reflexión filosófica en las revistas (indexadas) EIDOS (UTE) y *Sophia* (U. Politécnica Salesiana) y Estrategas (UDLA) y Revista 103 (PUCE). “El símbolo en el arte y religión: dimensiones para la formación de la afectividad”, capítulo publicado en: *Pensar, Hacer y Vivir la Educación: Visiones compartidas* (PUCE, 2018). Autor de textos escolares para diferentes editoriales. Ponencias en: UTE, Universidad Central, UPS.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 120-133, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875
<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.768>

Tabú y eufemismo: las formas del habla en la sociedad quiteña actual

Taboo and euphemism: the forms of speech in modern Quito society

Azucena Escobar-Miño

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

caescobarm@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4696-7933>

(Recibido: 13/08/2018; Aceptado: 28/08/2018; Versión final recibida: 25/09/2018)

Cita del artículo: Escobar-Miño A. (2018). Tabú y eufemismo: las formas del habla en la sociedad quiteña actual. *Revista Cátedra*, 1(1), 134-144.

Resumen

Las palabras además de cambiar en su forma externa también lo hacen en su significado, el tabú y el eufemismo son dos conceptos que forman parte de ese cambio semántico que se presenta en el acto comunicativo. Ese cambio obedece a factores procedentes de una sensibilidad social en determinada época y circunstancia. Su uso es común en todos los medios sociales, así se evita llamar a las cosas por su nombre.

El presente artículo tiene por objetivo describir algunos eufemismos usados en la ciudad de Quito. Se demuestra a través de una investigación descriptiva si tales formas están vigentes o han cambiado en los últimos años. Además, se determinará los factores que definen su uso.

Mediante un estudio gramático y pragmático se realizará la descripción sociológica de la población, los enunciados que estos profieren para contrastar con variables sociales seleccionadas. Se detallarán también las diversas circunstancias y espacios en los que los eufemismos concurren en la comunicación y cómo éstos se presentan como una herencia de la colonización. Su análisis permitirá comprender y valorar la cultura heredada.

Palabras clave

Eufemismo, Quito, significado, tabú.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

Abstract

Words, in addition to changing their external form, also change their meaning, taboo and euphemism are two concepts that are part of that change of meaning that occurs in the communication act. That change obeys to factors coming from a social sensibility in certain times and circumstance. Its use is common on all social media, in order to avoid naming things.

The objective of this article is to describe some euphemisms used in Quito. The aim is to demonstrate through a descriptive research if such forms have been in use for a long time or if they have changed in the last years. Besides, the different factors that define their use are determined.

Grammar and pragmatics help to analyze the sociolinguistic study of the population, as well as the discourse used to contrast the selected social variables. Additionally, the different circumstances and spaces in which euphemisms are used are detailed as well as the way these present as a colonization heritage. This analysis will allow understanding and valuing the inherited culture.

Keywords

Euphemism, meaning, Quito, taboo.

1. Introducción

Se inicia aquí una propuesta de trabajo sobre el uso y el valor de los eufemismos en el habla de los quiteños. Se realizará un análisis descriptivo con un etiquetado de las palabras consideradas tabú y su reemplazo por otras formas que, dentro de la Semántica, constituye un estudio sobre los diferentes cambios de significado que sufren ciertas construcciones léxicas en determinados contextos. En primer lugar, se realiza un análisis del fenómeno pragmático para poder entender la intencionalidad y la actitud del hablante quiteño en diversos contextos, así como la explicación y el valor que se da al uso de las palabras para lograr recopilarlas y otorgarles el sentido adquirido y posteriormente elaborar un trabajo lexicográfico.

En segundo lugar, se incluye una breve descripción del proceso de evolución histórico en el uso de la lengua española en Quito, con la finalidad de poder entender el tratamiento del tabú en nuestro medio. Además, se intenta explicar el mecanismo de uso de las formas eufemísticas, se trata de ubicar formas verbales, nominales; sintagmas y más elementos de la norma y compararlos con las nuevas construcciones que han tomado forma y se han convertido en parte del léxico diario. Se detallan ejemplos de tabú y eufemismo, usados en el habla diaria en Quito.

En tercer lugar, se explican cuáles son los distintos ámbitos en que se han creado los eufemismos desde un punto de vista sociológico, para rescatar nuestra identidad, para recopilar estos usos en una lista de eufemismos quiteños, y además sentar pautas para continuar con investigaciones mucho más profundas que conlleven a entender, el porqué de los diversos usos de construcciones léxicas en la sociedad quiteña. "A pesar de las reiteradas llamadas de atención de algunos investigadores sobre la importancia del estudio del tabú desde el punto de vista sociolingüístico, la bibliografía que es posible reunir sobre el tema sigue siendo sustancialmente raquítica" (Calvo, 2011, pág. 11). En efecto, resulta difícil, lograr un empoderamiento y posteriormente un análisis social en un entorno que no sea el propio.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

La relación entre lengua, sociedad y cultura es estrecha y necesaria a la hora de elaborar un estudio; el análisis con base en el enfoque sociolingüístico determinará el contexto en el que se produce la interacción comunicativa. El objetivo es entender cómo se forma la sociedad sobre la base de las experiencias lingüísticas.

1.1 Argumentación

En las relaciones e interrelaciones sociales la comunicación juega un papel fundamental. Este proceso se concreta de distintas maneras entre las cuales la comunicación oral, a través de los códigos verbales da lugar a la transmisión de mensajes según las necesidades individuales y colectivas.

Al ser la comunicación un elemento cultural por esencia adopta múltiples formas; para referirse a los elementos contextuales directa e indirectamente en algunos casos se revela la práctica de tratos donde se denotan alusiones e insinuaciones, aquellos términos suenan desagradables, pero son necesarios porque son precisamente lo que nos da identidad cultural. Al respecto, Brown 2015 menciona:

Superficialmente tal vez esto nos parece un adelanto para la humanidad, pero si examinamos la función del tabú en la estructura de una sociedad nos damos cuenta que es un estabilizador cultural necesario, un elemento íntegro de todas las culturas, no solamente de las que llamamos "primitivas" (pág. 10).

El autor hace referencia a un estabilizador cultural, es decir, es un fenómeno lingüístico necesario para identificar y ubicar la cultura de un pueblo o nación. Mientras se pensaría en que el uso de ciertos eufemismos constituye un retraso, también se rescataría la identidad y el folclor de determinado grupo social. Nuestras formas y maneras de hablar, develan nuestra idiosincrasia y nuestra cosmovisión del mundo.

En la sociedad ecuatoriana el uso de eufemismos reemplaza términos considerados tabú, algunos son inaceptables y connotan una conducta inmoral, esta categorización depende de la jerarquía social. Así Domínguez (2014) señala:

Para la antropología, el tabú se relaciona con objetos y acciones que poseen un significado esencial en una determinada jerarquía social. De ahí la importancia que tienen los jefes y los objetos religiosos o las prohibiciones impuestas sobre animales totémicos que son parte integrante de la estructura simbólica de la sociedad. (pág. 45).

En efecto, la simbología de una sociedad a la hora de etiquetar un hecho, se basa en el grado de jerarquía social de determinado grupo. Así, mientras más diverso es el nivel socio económico y cultural más diversa será la gama de giros y expresiones que usará cada grupo. No se puede deslindar el hecho social de la lengua.

Nuestra idiosincrasia, producto de una heredad cultural trágica, derivada de una colonización, hace que se mantenga un lenguaje subordinado, dubitativo, temeroso de reacciones negativas del interlocutor. Esto conduce al uso de términos llamados moderados o menos fuertes con la finalidad de tener una actitud un tanto diplomática en el discurso, para no herir susceptibilidades de las personas, para no realizar peticiones que suenen a imposición. Las palabras tabúes, son reemplazadas por los eufemismos en los medios de difusión, en ambientes laborales, en el tratamiento de enfermedades, entornos familiares, también en el ámbito político para persuadir, convencer y también encubrir actos.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

1.2 Definición

En el tabú y en el eufemismo se establece claramente el grado de secuencia y reciprocidad que surge en el proceso de sustitución de la una por la otra, entonces se analiza que los sustitutos léxicos provienen de aspectos determinantes tales como: el contexto cultural, interlocutores, discurso, tipo de registro e intención comunicativa en los actos del habla. Debido a ello en la lengua ocurre entonces una especie de dualidad.

Sin duda, este fenómeno de dualidad contiene en su estructura aspectos sociales, lingüísticos, pragmáticos y lógicos. El mecanismo del eufemismo no puede ser estudiado únicamente como un hecho lingüístico sino como un fenómeno cultural complejo y sensible a los cambios extralingüísticos que requiere un enfoque interdisciplinario simultáneo.

En concordancia con lo anterior, se puede confirmar la importancia de realizar un análisis desde el proceso de uso de los niveles y registros de la lengua en el que se encuentren los interlocutores. Su contexto cultural, espacial y físico, variará de acuerdo a criterios, percepciones, ideologías y otros agentes que se derivan de fenómenos sociales.

Según la disciplina semántica el uso de eufemismos reemplaza a las palabras tabú, estas son aquellas palabras que socialmente no son aceptadas y suenan desagradables dentro del proceso comunicativo. Los eufemismos que sustituyen a las palabras tabú no causarán desagrado entre los interlocutores, puesto que el propósito del lenguaje es la convivencia social.

Con respecto a los eufemismos se afirma que se trata de una estrategia cotidiana del lenguaje de palabras que socialmente puedan ser comprometedoras. Es decir, el hecho de transmitir mensajes implícitos, puede conllevar a malos entendidos y generar dificultades de distinta naturaleza. En tal sentido, se precisa que los eufemismos afectan a una buena comunicación, en algunos casos ofendiendo a los receptores de mensajes y en otros tergiversando consciente e inconscientemente lo que se quiere comunicar, lo cual está mediado por intereses y motivaciones del hablante.

2. Origen del eufemismo ecuatoriano

Nuestra heredad cultural es producto de una brutal colonización en donde un grupo de invasores someten por años a etnias ancestrales, sin permitir que la expresión sea libre en su propia lengua. El esclavo para dirigirse a su patrón no podía llamarlo por su nombre, debía decirle “amo” por tanto “amito” y no porque sintiera algún grado de afecto sino por temor a ser castigado.

Los colonizadores obligaron a nuestros nativos a aprender el idioma español, sin embargo, los españoles no aprendieron el idioma de nuestros indígenas por lo que tranquilamente, estos, podían insultar en kichwa a los españoles, aquellos eufemismos se quedaron y fueron transmitidos de generación en generación.

De esta heredad cultural de sometimiento aparece el lenguaje subordinado, el mismo que se transforma en eufemismos como herramienta de convivencia social y se evidencia en enunciados como: *no sea malito*, *mande*, *regáleme un poquito*, *esto no más*, y se mantienen con marcada reiteración en los quiteños. Así, con estas formas se quiere expresar cordialidad, consideración, respeto, ya que era la manera como se debía tratar al “amo”.

Otra forma es el uso del morfema derivativo sufijo ito- ita al momento de pedir un favor, “*espéreme un minutito*”. “*Ya le sirvo la comidita*”, “*Cuántos platitos le sirvo*”, “*deme una manito*”, “*quiero el amarillito*”, “*en la tardecita*”, “*quisito no más*”, “*un favorcito*”. En estos



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

ejemplos existe cierta intencionalidad y afán de disfrazar sentimientos, estado emocional y sobre todo persiguen el fin de persuadir. Existe la necesidad de sustituir un término fuerte por uno suave, desde un principio se asume un sentido de sumisión y servidumbre aún latente.

3. ¿Por qué el uso de los eufemismos?

Los eufemismos son herramientas lingüísticas de uso social generalizado. En el discurso político, por ejemplo, se utiliza el término “desaparecidos”, para encubrir asesinatos de personas, que en su momento se opusieron a un régimen de dictaduras o gobiernos opresores, por el que han pasado muchas naciones de todo el mundo. Pues hablar de asesinato es hablar de la verdad y no es conveniente.

“El recorte presupuestario”, “la caída del precio del petróleo”, “el peor sismo de los últimos años”, disfraza y oculta la verdadera crisis en la que se encuentra el país. “La acreditación de la universidad”, una etiqueta perfecta, motivo de preocupación para los docentes que en su intento por lograrla, restan tiempo en las aulas para generar formatos, informes, evidencias. Se ven abarrotados de actividades impuestas, sabiendo que el objetivo es desviar y evadir quizá una difícil realidad.

A aquel estudiante que, en aras de sus derechos, olvida sus deberes e irrespeta las normas de convivencia académica se lo llama “hiperactivo”, “caso especial” y por ningún motivo se lo debe discriminar llamándolo, indisciplinado o mal educado, para no herir su susceptibilidad, bajar su autoestima o evitar un posible suicidio.

“Las trabajadoras sexuales”, obtienen mayor consideración actualmente, debido a que ya no se les llama prostitutas. Y el negro y la negra han reivindicado sus derechos porque son personas de color. Como si no estuviera implícito la idea de discriminación ya en el mismo hecho de no llamarlo como lo que es, el negro y la negra; así como el blanco y la blanca, el mestizo y la mestiza.

Para que el trabajador no se sienta explotado, ni vulnerado en sus derechos, no se le dirá que está despedido, sino que habrá un reajuste laboral, un recorte de presupuesto o se hará una reingeniería laboral. Los trabajadores de la construcción, dirán tengo una “*chauchita*” que significa un trabajo extra. Y expresarán de manera subordinada y suplicante: “*dará trabajito*”, “*dé trabajito*”, para solicitar trabajo.

En el ámbito de la medicina se utilizan para hacer menos dolorosa y llevadera determinada enfermedad. No se menciona el nombre de la discapacidad o de la enfermedad, se dice: *enfermedad alargada, invidente, discapacitado, capacidades especiales*, porque se cree que al pronunciarlo en su forma original se está excluyendo o discriminando, lo cual en el caso de la medicina genera confusión y una ausencia de conocimiento total y real para poder actuar en caso de emergencia. Al respecto Hernández (2001) manifiesta:

Si tratamos de llevar a cabo un análisis del discurso militar y, concretamente del discurso militar ecuatoriano, pronto nos damos cuenta de que una de las características estructuradoras de este discurso es el recurso al eufemismo y, en cierto modo, a la utilización de palabras, en mayor o menor medida, asépticas, debido en gran parte a la posición que ocupa el ejército para algunos sectores de la sociedad como institución cercana a la guerra, la lucha, el derramamiento de sangre o la muerte. (pág. 8).



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

En el ámbito militar, encontramos muchos eufemismos debido a lo complejo de esta actividad y al sentimiento de dolor que puede causar en sus familiares recibir una mala noticia.

En *Rambo: Primera Sangre* (1982), la esposa de Delmar Barry (ex combatiente de Vietnam) utiliza un eufemismo característico, “-Delmar se fue. – ¿Y a qué hora regresará? –Murió, murió en el verano”. En este tipo de películas, conocidas y apreciadas a nivel mundial, encontramos eufemismos que requieren ser utilizados por tratarse de la muerte. Con el fin de atenuar el dolor causado.

En el núcleo familiar se emplean términos eufemísticos debido a que los padres generan temas tabúes relacionados con la sexualidad. Se dice *gay* por no decir homosexual; al hecho de dar a luz, se dice “la cigüeña” trajo al bebé; se da otras denominaciones a los órganos reproductores como el pene y la vagina, *pollito* y *pollita* respectivamente; relaciones sexuales por *relaciones íntimas*, *la regla* por la menstruación.

En el habla quiteña se utilizan términos y expresiones amables y hasta cariñosas, reflejo de la herencia aborigen. La cultura andina guarda siempre una relación amistosa, para ello emplean diminutivos, gerundios, quichuismos, modismos. Siempre con intencionalidad de una convivencia armónica y agradable. Sin embargo, en el habla de los quiteños también hay otra intencionalidad como la persuasión, el convencimiento; en el aspecto psicológico y afectivo, el no herir susceptibilidades; y en otros casos ocultar la verdad. Iván Sandoval Carrión (2014) del Diario *El Universo*, afirma lo siguiente:

Un ejemplo universal es el uso extendido del término “afro descendiente” en lugar de “negro”. Su empleo es inadecuado, porque “afro descendientes” somos todos los seres humanos, si damos crédito a las investigaciones de los Leakey, quienes encontraron las huellas más antiguas de homínidos y homo sapiens en las llanuras de lo que hoy se llama Kenia y Tanzania. Además, la palabra no especifica si se trata de descendientes de los pueblos que se hallan al norte o al sur del Sahara, y que difieren notablemente entre sí en sus lenguas y demás rasgos culturales, además del color de su piel. En nuestro caso, ¿no sería más “correcto” preguntar a los ecuatorianos que habitan en la provincia de Esmeraldas y al norte de Imbabura cómo prefieren ser llamados? Porque quizás ellos están orgullosos de ser considerados negros. (Pág. 11).

Cuando en el discurso político se hace referencia a “el negro de mi patria”, la palabra negro no es tabú, no es desagradable, y puede ser que la intención sea causar afabilidad y ganar aceptación en el grupo. Cuando se hace referencia al “negro” de Esmeraldas, cuyas cualidades de hombre fuerte, luchador y alegre lo han caracterizado siempre, resulta motivo de orgullo, en la diversidad étnica, llamar “negro” al negro, sin embargo, en el discurso político con intencionalidad de persuadir, de convencer para obtener un voto, no se menciona a los afroecuatorianos, entonces en aquel discurso sí existe el orgullo de ser negro. Y es aquí donde prevalece el aspecto cultural, contextual e intencional.

Sin embargo, no es solo en el ámbito económico y político en donde se reemplaza a los términos considerados tabú por los eufemismos, es también en el ámbito cultural y social, donde para ser aceptados en el grupo se ven obligados a utilizar múltiples formas de expresión. Tal es el caso del entorno militar que se detalló en párrafos anteriores.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

4. Algunas palabras tabúes con su eufemismo en el habla de Quito

Los siguientes ejemplos se escuchan diariamente en el habla de Quito, en diversos contextos laborales y comunes. Necesito un tiempo por “deseo terminar con esta relación”; Tú te mereces a alguien mejor que yo por “no quiero estar contigo”; centro de rehabilitación social por “cárcel”, “prisión”; privado de la libertad por “preso”, “encarcelado”; conflicto laboral severo por “despido”; pasado de copas por “borracho”, “ebrio”; consumir el matrimonio por “acto sexual”; desaceleración económica por “crisis”; desviar fondos por “desfalco”; Interrupción voluntaria del embarazo por “aborto”; poco agraciado por “feo”; Relaciones impropias por “adulterio”; pronunciamiento militar por “golpe de estado”; tercera edad por “vejez”, dormir el sueño eterno por “morir”; subidita de peso por “gorda”; no es amigable con la tecnología por “no sabe utilizar la tecnología”.

4.1 Casos de eufemismo: Combinación del verbo dar con un gerundio

En Quito es muy común escuchar los siguientes términos con la intención de no imponer u ordenar al momento de solicitar o pedir algo, no se utiliza con frecuencia el verbo en imperativo, no se dice “trae la cartera” sino “dame trayendo la cartera” nunca se dirá un “dame” solo, sino que existe la necesidad de acompañarlo de un gerundio para suavizarlo o que no suene desagradable.

4.2 Otras formas de eufemismo

Para no denotar imposición no se dice “haz esto o aquello”, en su lugar se utiliza la estructura compuesta del verbo *dar* + GER: “dame haciendo”.

Encontramos los siguientes términos del libro “Quiteñismos” (Allan García, 2016, pág. 21):

Dame viendo a María (= busca a María)

Darás viendo a María

Deme viendo a María

Dame cuidando a la guagua. (= cuídala por mí)

Dame dando (= entrega algo por mí)

Dame dando el libro que está sobre la mesa.

Dame hablando (= intercede por mí)

Dame hablando con la profesora para que me reciba la tarea.

Dame dando una mano (= ayúdame)

Otro tipo de eufemismo consiste en sustituir un verbo por otro, con el fin de tratar con sutileza o suavizar.

Mi mamá le habló porque llegó tarde del colegio (“hablar” por “regañar”)

Y cuando no aceptamos que nos fuimos por nuestra voluntad y decimos “me van llevando”

Me van llevando a la fiesta.

Me van llevando a la reunión.

Si comparamos nuestros eufemismos con los usados en el habla colombiana, se observa que no ocurre este prototipo de eufemismos, puesto que los incas no llegaron hasta allá, es decir, no vivieron un proceso grande de sometimiento de los españoles. No hubo resistencia de los incas durante la conquista española, por ello que en el habla colombiana las peticiones son directas, el colombiano dirá “trae los documentos”, el ecuatoriano dirá “dame trayendo los documentos”. Por lo tanto, la actitud de sumisión muy marcada en la población quiteña se evidencia en el uso de eufemismos.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

En Ecuador, la palabra *culo* es tabú, es sustituida por *glúteos, nachas, trasero*, en España es una palabra totalmente normal. De ahí que se utilice incluso como derivado verbal en *recular*. El eufemismo *rabito* suele resultar incomprensible para un español la primera vez que lo oye.

El uso de determinados eufemismos en el habla de nuestra sociedad ¿Realmente, es para evitar un momento desagradable? ¿Existe el propósito de causar deleite estético al oído? o ¿tapamos la verdad, manipulamos y hacemos uso de las características de la función apelativa del lenguaje, para influenciar en el receptor? Disfrizamos la verdad, desviamos las verdaderas intenciones de quien hace uso de este fenómeno semántico. Tenemos arraigado el sentimiento de sumisión, de opresión y no queremos repetir la historia, entonces buscamos léxico sustituto.

La falta de instrucción académica es una traba para interpretar un mensaje de manera objetiva. Es fácil ser presa de engaño y manipulación, pues se expresa un lindo discurso en el que de ninguna manera se muestra la verdad, ya que aquel mensaje, cargado de eufemismos, ofrece una visión diferente a la real.

El eufemismo lo crea el hablante. Son varios factores característicos para crear un eufemismo, como cosmovisión del mundo, cultura, posición social. La comprensión del eufemismo depende del contexto del acto comunicativo y sobre todo de que tanto el hablante como el oyente compartan usos sociales y convicciones determinadas. Así aquello que para mi grupo social, religioso y político tiene un significado peyorativo o desagradable, puede no serlo para otro grupo, Así Morales (2005), señala:

Los eufemismos no son criaturas exóticas y extrañas de tierras lejanas, ni son propiedad privada de la literatura o la política nacional, son parte de nuestro diario vivir. Como una figura retórica, el eufemismo no es inconsecuente. Es una figura con intencionalidad y una distracción de esa intencionalidad. Como el mago que oculta el “secreto” de su acto. (Morales, 2005, pág. 16).

En el campo pragmático, cuando lo que se busca es destacar el uso del lenguaje en relación con los usuarios y con las circunstancias de la comunicación, la actitud del hablante es otro factor determinante en el uso de los eufemismos. Si lo que se desea es convencer, persuadir u ofrecer afabilidad o discreción; o eliminar ese sentido de opresión y resignación.

Depende fundamentalmente de la cultura, las circunstancias y el grupo social en el que se encuentre el hablante para determinar si una palabra es tabú, eufemismo o disfemismo. El Tabú es un fenómeno social que está en el accionar cotidiano, todo el tiempo está inmerso en un grupo social en el cual se debe intervenir y expresar criterios sobre determinado tema. Y siempre se cuida que el discurso sea aceptado en el grupo y se busca el término que mejor se asocie a lo que se quiere expresar.

Sin embargo, subsiste la duda respecto a, si dicho término es un tabú, ya que lo que para uno es tabú, para otros puede no serlo, lo que para mí es eufemismo para otro puede no serlo, el hecho de emitir un pronunciamiento de carácter ideológico, religioso, sexual, dentro de un grupo, siempre conduce al uso de eufemismos. Ahora lo interesante es que estos eufemismos podrían ser tabú para otro grupo y así genera una cadena heterogénea de cambios y sustituciones léxicas.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

El eufemismo lleva “a cabo varias funciones sociales relevantes que difieren de las funciones de las metáforas” (Domínguez, 2004, pág. 38). Su principal función consiste, obviamente, en poder nombrar un objeto desagradable o los efectos desagradables de un objeto. Pero, además de esta función principal, el eufemismo lleva a cabo otras funciones menores, pues se usa también para: ser cortés o respetuoso, mi señora esposa o mi señor esposo para “mi mujer” o “mi marido”, respectivamente.

Elevar la dignidad de una profesión u oficio: barman para “camarero”; chef para “jefe de cocina”; tripulante de cabina, auxiliar de vuelo para “azafata”; ingeniero técnico para “perito”, etcétera. Algunos de los eufemismos citados son préstamos, especialmente cuando las palabras que se toman proceden de lenguas que se consideran de prestigio, más cultas, refinadas o elegantes.

Para dignificar a una persona que sufre alguna enfermedad, minusvalía o situación penosa se dice: padecer/sufrir el síndrome de Down para “mongólico”; tercera edad o mayores para “viejos”; invidente para “ciego”, etcétera. En el caso de atenuar una evocación penosa, se emplea dormirse en el Señor o exhalar el espíritu para ‘morir’. Como ejemplo de ser políticamente correcto, se dice países surgentes o tercer mundo para “países pobres”.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se infiere que se utiliza los eufemismos en el habla quiteña, para una comunicación más comprensible, a través de un léxico que evidencia la idiosincrasia, identidad y cultura. Por otro lado, la vida profesional también se ve comprometida con estos términos, las profesiones adquieren mayor prestigio si adoptan ciertas denominaciones que demuestren un lenguaje de estatus, como son los ejemplos en el idioma inglés.

Muchas de las veces el uso de eufemismos genera un desplazamiento de significado y pérdida de la percepción de la realidad. Esto por el afán de quedar bien ante los demás, no herir susceptibilidades o de dignificar a la persona, en fin, cumplir socialmente. Pero incurrimos también en alejarnos del verdadero mensaje que quiere transmitir el emisor.

5. Eufemismos en el área laboral

En la sociedad ecuatoriana, específicamente en el área laboral, se utilizan muchos eufemismos para tener una actitud amable y diplomática en el discurso. Frases como “*El horario no es tan amigable*”, “*reajuste laboral*”, “*reingeniería laboral*”, entre otros, son los eufemismos que reemplazan a los términos: “*no me agrada ese horario*”, “*estás despedido*”. Surge la pregunta ¿Son términos utilizados para reemplazarlos, porque son despectivos y peyorativos o para ocultar la verdad? ¿Qué razón nos conduce a utilizar eufemismos? ¿Cuál es la intencionalidad del hablante?

¿Por qué no llamar a las cosas por su nombre? En la idiosincrasia quiteña, en el ámbito laboral, aquel que se atreva a decir de manera directa: “*llegaste tarde, sin embargo, firmaste como si lo hubieras hecho a la hora de ingreso*”, “*no colaboraste con las actividades de hoy*”; “el trabajo no está bien hecho”, es considerado, una persona grosera, desconsiderada, de malos sentimientos e inflexible.

Mientras que de las personas a la que estarían destinadas este tipo de frases se pensaría que no se tiene la madurez y conciencia suficiente para aceptar una llamada de atención directa e inclusive se sentirían víctimas de la persona que emite estas aseveraciones, ya sea jefe o jefa y se filtra información que va en desmedro de quien se expresó de manera directa el mensaje sin utilizar eufemismos.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

El lenguaje busca la convivencia social y en este sentido se debe emplear eficazmente cada una de sus funciones, desinhibiéndose de prejuicios y desechando esa cultura de sumisión, transformándola más bien en una cultura de trabajo constante y actitudes frontales y optimistas. En el quehacer laboral, el éxito se alcanzará en la medida en que el mensaje llegue de manera adecuada. Por esta razón se deberá emitir el mensaje estrictamente sin ningún tipo de reemplazos. En diferentes circunstancias el hablante se ve obligado a utilizar sustitutos léxicos por diversos motivos. Las relaciones interpersonales se ven afectadas en la medida en que se utilicen.

En el momento en que se cambian determinados términos del mensaje por considerarlos desagradables, se está desviando la verdadera intencionalidad de dicho mensaje. De ahí la complejidad del uso de los términos eufemísticos, a lo que se sumaría la falta de habilidad de descifrar dichos códigos verbales, pero no en el sentido literal de los términos, no desde su morfología o sintaxis sino más bien desde su semántica.

6. Conclusión

Definitivamente, la lengua es un acto social, está en constante cambio, evoluciona conforme crece y avanza la sociedad, y con ella todo cuanto se refiere a las relaciones e interrelaciones, los cambios de época, la globalización, el avance de la tecnología, la moda, la lengua de poder, el marketing, la tecnología, factores que a través de los años hacen que se adopten nuevos términos y nuevas concepciones del mundo. Además, somos parte de un proceso de diversidad cultural, de inclusión social, en donde la variedad lingüística progresa y atesora nuestra identidad.

Resulta imprescindible la convivencia social, en donde exista el anhelo de no ser rechazado, ni mal visto en el grupo. El individuo ante todo es social, necesita posicionarse en el espacio al que pertenece sea este el ambiente de trabajo, entorno familiar, sitio de diversión, entre otros entornos propios de un individuo que interacciona en sociedad.

El cambio de significado en la lengua tiene causas sociales, culturales, psicológicas, entre otras, y los eufemismos se originan por la necesidad de ser aceptado en el grupo, por la necesidad de ser amable, de no herir, transmitir un mensaje oportuno y conciliador, persuadir y convencer. La sociedad ecuatoriana y en especial la quiteña, adoptada muchos términos eufemísticos para reemplazar a las palabras tabú, las mismas que van quedando atrás convirtiéndose en nuevos eufemismos.

Finalmente es preciso reflexionar sobre la imaginación del hablante, la cual es indefinida e infinita desde una óptica socio cultural, por lo tanto, no se puede determinar que el uso específico de palabras tabú y sus respectivos eufemismos pertenezcan a un grupo. Los factores sociológicos, psicológicos, y de heredad cultural son quienes provocan una forma de reacción y por lo tanto un determinado uso de la lengua.

El eufemismo es un fenómeno lingüístico social que se concreta en una época y en un contexto del hablante y del oyente, este evoluciona y cambia conforme cambia y evoluciona la sociedad; y se convierte en tabú y corresponde encontrarle un nuevo eufemismo. No depende del signo lingüístico en sí, sino del sentido de aprehensión que cada individuo adopte.



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

Revista Cátedra, 1(1), pp. 134-144, septiembre-diciembre 2018. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.769>

Bibliografía

- Brown Gfrorer, B. (2015). Tabú y eufemismos. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 41(60),83
- Calvo Shadid, A. (2011). Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. *Revista Káñina*, 35(2), 63
- Domínguez, P. J. C. (2004). La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo. *Panace*, 5(15), 45
- Feitshans, B. (Productor) y Cocheff, T. (Director). (1982). Rambo: Primera Sangre [Película]. Estados Unidos: Anabasis N.V. Elcajo Productions.
- García, E. (2016). *Quiteñismos*. Quito-Ecuador: Alfaguara
- Hernández, G. M. (2001). El lenguaje militar. tabú, eufemismo y disfemismo. *Tonos Digital: Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, (1), 8.
- Liu, J. (2016). Análisis sociopragmático del eufemismo. Tesis de Maestría, Universidad de Oviedo, España
- Morales, H. L. (2005). Sociolingüística del tabú. *Interlingüística*, (16), 7-20.
- Reyes, M., & Domingo, J. (2006). Se cazan más moscas con miel que con vinagre: Eufemismos como construcción social. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 9(3)
- Sandoval, I (2014, 21 de mayo). Uso del término afro descendiente. Diario El Universo.

Autora

AZUCENA ESCOBAR-MIÑO obtuvo su título de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Gestión Educativa y Desarrollo Social (Ecuador) en 2004 por la Facultad de Ciencias Humanas, en la Universidad Técnica de Ambato. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Castellano y Literatura por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1992.

Actualmente es estudiante del doctorado en Filología y Estudios Lingüísticos en la UNED Madrid- España, es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador.



[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 acuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

Descargue la plantilla del manuscrito en:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

La estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinea al formato IMRAD, siglas de los cuatro apartados esenciales de un artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (International Committee of Medical Journal Editors, 2018). La estructura IMRAD permite comunicar de manera ordenada, precisa y lógica los resultados del proceso de la investigación, lo usan médicos, ingenieros, académicos, en general todo profesional que quiera escribir un artículo. La estructura es considerada como el eje para todo trabajo científico que quiera ser publicado; aunque el formato IMRAD incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar.

Descargue las instrucciones en:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>



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

PROCESO DE ENVÍO

Frecuencia de publicación

Revista Cátedra, tiene una frecuencia cuatrimestral, publica en el periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre. (Se publicará el primer mes de cada periodo). El autor debe considerar las fechas de envío del manuscrito y tomar en cuenta lo siguiente:

La recepción de artículos es permanente y deberán remitirse a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual es necesario que el autor se registre en:

<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

Al finalizar la versión final del artículo, los documentos que se debe enviar son:

- **Carta de presentación** solicitando la publicación del artículo en la revista.
Descargue en:
<https://revista-catedra.facue.info/documentos/carta-presentación.docx>
- **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:
<https://revista-catedra.facue.info/documentos/declaracion-autoria.docx>

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://revista-catedra.facue.info/documentos/valoracion-articulo.docx>

COBERTURA TEMÁTICA

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

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

Todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo. **Se aceptará artículos es español e inglés.**

SISTEMA DE ARBITRAJE

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

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

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

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La Revista Cátedra provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal. Los artículos se publican bajo la [licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DETECCIÓN DEL PLAGIO

La revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.



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

ANEXOS

CARTA DE PRESENTACIÓN

Srs. Editores Directores de la Revista *Cátedra*

De nuestras consideraciones:

Quienes suscriben,(autores se identifican con nombres completos, se enumeran con número, ordenados de acuerdo a participación, indican institución, ciudad, país, correo electrónico). Solicitamos la publicación del artículo en la Revista *Cátedra*, para lo cual se pone en consideración:

(responder las siguientes preguntas con un máximo de 50 palabras cada una)

Problema investigado:

Solución propuesta:

Método empleado en la investigación:

Los autores se responsabilizan del contenido del mismo y de haber contribuido a la redacción, revisión y corrección del mismo.

Anticipamos nuestros agradecimientos, por su atención a la presente.

En _____(ciudad), a los _____días del mes de _____de 201_

Firmado. (Por autor o autores).



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

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Los Editores jefe les recuerda a los autores del manuscrito que el contenido debe ser único y original, y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista en forma simultánea, por lo que se ratifica honestidad y veracidad de los trabajos. Caso contrario deberán notificar inmediatamente al Consejo Editorial de la revista vía correo electrónico.

Los autores del manuscrito certifican con su firma que el tema propuesto, ejecución, interpretación de datos, y conclusiones son ciertas y auténticas.

Para formalizar el manuscrito original en la parte pertinente se observará un formulario que solicita una serie de datos con la firma del autor y los coautores.

El formulario lleno se adjunta escaneado por la misma plataforma de la revista, esto certifica la veracidad y honestidad del manuscrito.

Título del trabajo (en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)

- 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.
- Todo el contenido del manuscrito no es plagiado. Las referencias textuales están citadas. Se ratifica que los datos y redacciones son originales.
- La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.
- Las figuras, tablas, datos, imágenes, mapas, etc., están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción y para evitar posibles demandas.
- 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.



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

Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)	
<input type="checkbox"/>	El manuscrito producto del trabajo de investigación, partes que lo componen ha sido publicado anteriormente en otras revistas (si fuera el caso completar la información pertinente en observaciones).
<input type="checkbox"/>	Este trabajo es considerado traducción de publicación similar, 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 en 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 los derechos de publicación sin restricciones.



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

artículo 37.3, en lo relativo a la obligatoriedad de facilitar en acceso abierto los resultados de investigaciones financiadas por Organismos Públicos de Investigación.

AUTORÍA

APELLIDOS	NOMBRES	FIRMA	FECHA

En _____ (ciudad), a los _____ días del mes de _____ de 201_

Firmado. (Por autor o autores).

Declaración de autoría. Adaptado de: (Editorial CSIC., 2017, págs.2-5).



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

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS		
DATOS DEL ARTÍCULO		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código del artículo:
ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO		
INDICADORES	Valore de 0 a 1	COMENTARIO
1. El título del manuscrito se encuentra en español e inglés (máximo 20 palabras).		
2. Los autores se identifican con nombre y apellidos, indican institución, ciudad, país, correo electrónico y el código ORCID.		
3. Los autores al final del artículo detallan grados académicos e instituciones de trabajo.		
4. Se incluye resumen en español, mínimo 200 y máximo 250 palabras. El resumen describe: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones.		
5. Se incluye abstrac en inglés con la misma extensión y estructura que el resumen en español.		
6. Palabras clave (español) y Keywords (inglés): mínimo 5 y máximo 8 separadas por comas y ordenas alfabéticamente.		
7. La introducción posee este orden: descripción breve del tema, planteamiento del problema, objetivo de la investigación, presentación de la idea a defender justificación, interés, importancia, actualidad, pertinencia del estudio, citas bibliográficas y finalmente, una breve descripción de la estructura del manuscrito.		
8. El artículo tiene literatura relevante.		
9. Se presentan con precisión los métodos y materiales utilizados.		
10. Los cuadros y figuras que presentan los resultados más importantes de la investigación están numerados consecutivamente, poseen título y fuente si no son de elaboración propia. Tiene como máximo seis materiales ilustrativos.		
11. Se plantea una discusión científica.		
12. En las conclusiones se resume los principales hallazgos, se explica las limitaciones de la investigación realizada.		
13. Las citas en el manuscrito se ajustan a la normativa APA, sexta edición.		



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

OTRAS CONSIDERACIONES		
14.Redacción: Párrafos no cortos (mínimo 2 oraciones). Párrafos no demasiado extensos (máximo 8 oraciones). Oraciones no demasiado extensas (máximo 25 palabras). Ausencia de faltas de ortografía y modismos. Uso adecuado de los signos de puntuación.		
15.Relevancia de la temática: El artículo analiza la pertinencia de temas de acuerdo al ámbito educativo.		
16.Originalidad del trabajo: El artículo presenta un contenido inédito, no presentado previamente en otras publicaciones.		
17.Bibliografía: Las referencias están actualizadas, son pertinentes, principalmente de fuentes primarias y documentos científicos como artículos de congreso, de revista y libros.		
18. La bibliografía responde a los autores que se mencionan en el desarrollo del artículo.		
19. Se ha respetado la plantilla y el formato del manuscrito. Ver en https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA		
20. El artículo tiene una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.		
TOTAL, EVALUACIÓN		
SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN		
Recomienda publicar el artículo:		
Se acepta el artículo con correcciones (indique las correcciones que deben aplicar los autores).		
Las correcciones están adjuntas en el documento.		
El artículo no se acepta para publicación (indique las razones).		



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



Convocatoria

Vol.2, núm. 1

Fecha límite de recepción de manuscritos: 31 de octubre 2018

Estimados autores:

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

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

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

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

Consulta más en:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

Página web. Ingrese a:

<http://revista-catedra.facue.info/index.html>

Para conocer más acerca de:

Formato y estructura del manuscrito. Ingrese a:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

Contacto:

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



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

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

Ph.D. Fernando Sempértegui
Rector

Dra. Ruth Páez
Decana de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación

DIRECTOR /EDITORES JEFE

Ph.D. Sergio Luján Mora. Universidad de Alicante, España

MSc. Verónica Patricia Simbaña Gallardo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador

Periodo de publicación: septiembre-diciembre 2018
Versión digital.

Consulta más en:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

Página web. Ingrese a:

<http://revista-catedra.facue.info/index.html>

Para conocer más acerca de:

Formato y estructura del manuscrito. Ingrese a:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

Contacto:

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

REVISTA
CÁTEDRA



Visítanos en: <https://revista-catedra.facue.info>
Correo: revista.catedra@uce.edu.ec