

UISRAEL

REVISTA CIENTÍFICA

VOL. 7

Núm. 3 2020

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE



Universidad
Israel



CONTENIDO

6 Página legal

7 Editorial

Ph. D. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor de la Revista Científica UISRAEL, septiembre 2020

11 El derecho a la paz en el ámbito educativo: un aporte a la mediación de conflictos

Fernando José Castillo
Alicia Ramírez de Castillo

25 Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior

María de los Ángeles Bonilla
Jonathan Patricio Cárdenas Benavides
Florcita Janeth Arellano Espinoza
Danny Fernando Pérez Castillo

37 Procesos de enseñanza de la función exponencial. Un acercamiento cualitativo

Carlos Armando Tarira Caice
Hugo Parra-Sandoval
Mercedes Delgado González



51

Gestión Administrativa y ejecución presupuestaria de la Coordinación Zonal de Educación - Zona 3

Tupac Amaru Masaquiza Jerez
Adrián Marcelo Palacios Ocaña
Klever Armando Moreno Gavilanes

67

Estrategias de aprendizaje aplicadas a la asignatura motores de combustión interna para cumplimiento de logros de aprendizaje

Paco Ruben Alulema Ibarra
Pablo Israel Amancha Proaño

85

La enseñanza del español como lengua materna. Presupuestos teóricos-metodológicos

Armando Castillo Acevedo
Heriberto Nuñez Rodríguez

103

Ecuador: producción de banano, café y cacao por zonas y su impacto económico 2013-2016

Lady Andrea León Serrano
Amparo Marisol Matailo Pinta
Aida Andreina Romero Ramón
Cecilia Alexandra Portalanza Chavarría

123

El acoso laboral o mobbing como elemento causante de accidentes laborales

Juan Gerardo Ávila Urdaneta

137 Acreditación y resultados organizacionales: caso
Universidad de Guayaquil
Stephanie Delgado Estrada
Diana Villavicencio Chancay
Karen Hernández Ludeña

151 Ensayo
Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y
singularidad subjetivante: evaluar los aprendizajes a
través de la perspectiva del desempeño en la acción
Aldo Ocampo González

173 Ensayo
La política cultural en el siglo XXI: entre la diversidad y
el entorno digital
Belén Fiallos Quinteros

188 Normas de publicación de la revista científica uisrael



DIRECTOR CIENTÍFICO	PhD. Fidel David Parra Balza Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
EDITOR GENERAL	Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
EDITOR REVISTA CIENTÍFICA	PhD. Yolvy Quintero Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
COMITÉ EDITORIAL	PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), México PhD. Raisa Araminta Torres Ruiz Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador PhD Lena Ivannova Ruiz Rojas Universidad de las Americas, Ecuador PhD. Yaimara Peñate Santana Universidad Estatal de Guayaquil, Ecuador PhD. Manuel Joaquín Salamanca López Universidad Complutense de Madrid, España PhD. Irina Rasskin Gutman Universidad de Extremadura, España PhD. José Manuel Franco Serrano Universidad Industrial de Santander, Colombia PhD. Julio César Arboleda Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE, Colombia PhD. Melanio Alfredo González Morales Pontificia Universidad Católica del Ecuador PhD. Teresita de Jesús Gallardo López Escuela Politécnica Nacional, Ecuador PhD. Alonso Estrada Cuzcano Universidad Mayor de San Marcos, Perú PhD. José Luis Fernández Pacheco Sáez Social Researcher, España PhD. Eduardo José da Silva Tomé Marques Universidade dos Açores, Portugal Mg. Julio César Domínguez Maldonado Universidad Católica del Maule, Chile PhD. Grisel Pérez Falco Universidad Tecnológica Israel, Ecuador Mg. Renato Mauricio Toasa Guachi Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
GESTIÓN DE LA REVISTA ELECTRÓNICA	Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
RESPONSABLE DE ESTILO	Lcda. Carla Florez Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
RESPONSABLE PROGRAMADOR	Ing. Carlos Rivadeneira Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
RESPONSABLE DE DISEÑO, MAQUETACIÓN Y DIAGRAMACIÓN	Mg. José Alejandro Vergelín Almeida Universidad Tecnológica Israel, Ecuador
PERIODICIDAD DE PUBLICACIÓN - TRIANUAL	
ENTIDAD EDITORA	Universidad Tecnológica Israel Dirección: Marieta de Veintimilla E4-142 y Pizarro, Quito Código postal EC-170522 rcientifica@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113

Hoy celebramos la presentación del número 03 de la Revista Científica UISRAEL, el último del año 2020. En esta publicación, nuestra comunidad científica se complace enormemente en poner al servicio 9 artículos y 2 ensayos de interés, como resultado de las investigaciones elaboradas con alta rigurosidad científica y metodológica, aportando significativamente a diversas áreas del conocimiento.

Como en todas nuestras publicaciones, los trabajos presentados han pasado por un proceso de selección, arbitraje, corrección y edición que van en correspondencia con las líneas aprobadas por la Universidad Tecnológica ISRAEL, entidad editora de nuestra revista. Además, este número ofrece temas de diversa índole, destacando la característica interdisciplinaria de la revista, la presentación de problemáticas que afectan nuestro país, y con esto, resultados que los encaran.

En este sentido, el primer artículo, presentado por Fernando José Castillo y Alicia Ramírez de Castillo, denominado “El derecho a la paz en el ámbito educativo: un aporte a la medición de conflictos”, tiene como finalidad modelar los caracteres violentos de los alumnos mediante una práctica de mutua convivencia, diálogo y respeto, evitando discrepancias por conflictos raciales, religiosos, políticos, sociales, económicos o culturales. Esta conducta agresiva casi llega a la barbarie ante la incapacidad de convivir en paz, con valores de solidaridad, armonía, cooperación, equidad y no discriminación.

El segundo artículo, presentado por María de Ángeles Bonilla, Jonathan Patricio Cárdenas, Florcita Janeth Arrellano y Danny Fernando Pérez está titulado “Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior”. Este estudio se centra en analizar mediante una revisión bibliográfica documental las estrategias interactivas más aplicadas y sugeridas en la educación superior. Con un enfoque cualitativo documental se ha revisado 15 artículos de los cuales 6 causaron más impacto en la investigación, a su vez, a través de una matriz de contraste, se determinaron 15 estrategias metodológicas interactivas con mayor relevancia hasta la actualidad.

Carlos Armando Tarira, Hugo Parra Sandoval y Mercedes Delgado González son los autores del tercer artículo “Procesos de enseñanza de la función exponencial. Un acercamiento cualitativo”, el cual se enmarcó en un caso de estudio. El informante fue un docente del área de matemática de una unidad educativa ecuatoriana; en líneas generales, se realizó una descripción del proceso de enseñanza mediante una vinculación con el modelo del cuarteto de conocimiento propuesto por Rowland et al. (2005).



Mientras que el cuarto artículo, presentado por Masaquiza Jerez Tupac, Palacios Ocaña Adrián y Moreno Gavilanes Klever y denominado “Gestión administrativa y ejecución presupuestaria de la coordinación zonal de educación - Zona 3” se centró en determinar el nivel de cumplimiento de la partida presupuestaria asignada a la Coordinación Zonal de Educación Zona 3 durante el año 2018, para de esta forma garantizar una educación de calidad a la comunidad, en especial a los niños y adolescentes, quienes son los beneficiarios directos de este servicio; para ello, la metodología utilizada se fundamentó bajo un enfoque cuantitativo, dado que fue necesario procesar información proveniente de documentos oficiales.

El quinto artículo, presentado por Paco Rubén Alulema y Pablo Israel Amancha, lleva por título: “Estrategias de aprendizaje aplicadas a la asignatura motores de combustión interna para el cumplimiento de logros de aprendizaje”. La investigación tuvo como objetivo establecer la relación existente entre las estrategias didácticas de aprendizaje y su influencia en los logros de enseñanza de la asignatura de Motores de Combustión Interna (MCI) de las Unidades Antonio Carrillo Moscoso y 12 de noviembre del cantón Píllaro – Ecuador. En este sentido, se determinó que existe una correlación significativa en el uso de la metodología con el logro de aprendizaje estudiantil.

Armando Castillo Acevedo y Heriberto Núñez Rodríguez presentan el sexto artículo: “La enseñanza del español como lengua materna. Presupuestos teóricos-metodológicos”. En este exponen los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan dicho proceso y algunos instrumentos didácticos que contribuirán a su perfeccionamiento. La enseñanza de la lengua debe verse como un proceso integrador, que aborde desde la relación entre significante y significado, hasta su variación en diferentes contextos, a fin de que la enseñanza - aprendizaje del español como lengua materna sea fructífero, y logre ese carácter bilateral que debe poseer una clase de lengua de excelencia.

Por otro lado, el séptimo artículo, presentado por: Lady Andrea León, Amparo Marisol Matailo, Aida Andreina Romero y Cecilia Alexandra Portalanza está titulado “Ecuador: Producción de bananos, café y cacao por zonas y su impacto económico 2013-2016”, este trabajo consiste en identificar la zonificación de mayor producción de Banano, Café y Cacao y su impacto económico en el Ecuador. La planificación zonal es un modelo de gestión con propuestas de desarrollo para los diferentes sectores, principalmente el productivo por el efecto vinculante, permitiendo la descentralización de funciones y la especialización de áreas de influencia para el respectivo fortalecimiento territorial.

“El acoso laboral o mobbing como elemento causante de accidentes laborales” es el título del octavo artículo. Su autor, Juan Gerardo Ávila Urdaneta, presenta un análisis de la influencia del mobbing como elemento causante de accidentes laborales, resaltando la problemática existente en el desarrollo de riesgos psicosociales que afectan emocional, física y psicológicamente a los trabajadores hoy en día. Para ello, se analizaron distintos autores expertos, así como las normas jurídicas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Lopcymat, su reglamento, la Constitución de la República del Ecuador, Código del Trabajo Ecuatoriano y el Código Penal Ecuatoriano.

A su vez, Stephanie Delgado Estrada, Diana Villavicencio Chancay y Karen Hernández Ludeña nos presentan “Acreditación y resultados organizacionales: caso Universidad de Guayaquil”, que como su título lo dice, se trata de un caso de estudio. Entre los resultados más relevantes de esta investigación está la mejora en la parte académica e investigativa, pasando de una planta docente baja y producción científica nula a docentes con ingreso por concurso de méritos y mayor publicación científica y regional respectivamente. Además, se demuestra la necesidad de enfoque en indicadores claves como planificación, investigación, enseñanza, pertinencia, comunicación con la sociedad, de acuerdo a los resultados presentados por los líderes del ranking de las mejores universidades latinas.

Por otra parte, el décimo trabajo es un ensayo que se denomina “Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivante: evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción”. Aldo Ocampo González, autor, se enfoca en la comprensión de la educación inclusiva y su relación con la justicia educativa, reconociendo que esta no sólo produce nuevos conocimientos, sino también poderosos ángulos de visión alterativos de la realidad. Se asume una concepción ontológica y pedagógica de lo menor y se concluye que, la inclusión también es una crítica política de la sospecha, pues intenta devolver algo que constituye la esencia del quehacer pedagógico, refirmando una naturaleza heurística nomadista.

Y para cerrar, se presenta el último ensayo de este número: “La política cultural en el siglo XXI: entre la diversidad y el entorno digital”. En este ensayo se aborda las políticas culturales en el siglo XXI, específicamente las relacionadas con el entorno digital. La autora, Belén Fiallos Quinteros, parte de un breve análisis de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005). En segundo lugar, se abordan categorías y algunas problemáticas que surgen a partir de las nuevas dinámicas que emergen del mundo contemporáneo producto de la globalización, Internet, tecnologías y los nuevos procesos sociales en relación a la diversidad cultural y el desarrollo de la industria cultural.



El impacto de estas investigaciones dentro de la comunidad científica, permitirá replantear modelos y herramientas para generar propuestas de intervención que contribuyan con la solución de ciertos problemas existentes en la sociedad, relacionados con los temas aquí tratados. Queda a disposición de los lectores este material de transferencia y difusión del conocimiento, que fortalecerá el talento humano, potenciado la competitividad a nivel mundial.

Ph. D. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor de la Revista Científica UISRAEL, septiembre 2020



El derecho a la paz en el ámbito educativo: un aporte a la mediación de conflictos

Fecha de recepción : 2019-12-09 • Fecha de aceptación: 2020-04-08 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Fernando José Castillo¹

Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET)

fernandocastillo484@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0661-448X>

Alicia Ramírez de Castillo²

Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET)

aliciadecastillo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3615-9166>

Resumen

En todos los sistemas educativos del mundo se plantean estrategias para minimizar los conflictos y la violencia en escuelas y colegios, tratando así de resolver graves confrontaciones entre educandos o estudiantes con docentes, siendo considerada esta una generación violenta. Estas prácticas basadas en valores tienen la finalidad de modelar los caracteres violentos de los alumnos mediante una práctica de mutua convivencia, diálogo y respeto, evitando discrepancias por conflictos raciales, religiosos, políticos, sociales, económicos o culturales. Esta conducta agresiva casi llega a la barbarie ante la incapacidad de convivir en paz, con valores de solidaridad, armonía, cooperación, equidad y no discriminación. Lamentablemente la sociedad se ha acostumbrado a la violencia en el mundo, por lo que hay que realizar cambios obligatorios. Si bien la conducta violenta del alumnado se genera inicialmente en la familia, generando estudiantes problemáticos y desadaptados, hay que realizar las debidas transformaciones en la formación de éstos que permita que se relacionen con la institución educativa mediante la participación e integración en ese ámbito. La esperanza y fe de que se verifiquen esos cambios en las futuras generaciones estudiantiles es deseo que toda la sociedad mundial espera para la consolidación de la paz de la humanidad.

Palabras clave: derecho a la paz, ámbito educativo, mediación de conflictos.

Abstract

In all the educational systems of the world strategies are proposed to minimize conflicts and violence in schools and colleges, thus trying to resolve serious confrontations between students and teachers with teachers, considering this a violent generation. These value-based practices are intended to model the violent characters of the students through a practice of mutual coexistence, dialogue and respect, avoiding discrepancies due to racial, religious, political, social, economic or cultural conflicts. This aggressive behavior almost reaches barbarism due to the inability to live together in peace, with values of solidarity, harmony, cooperation, equity and non-discrimination. Unfortunately, society has become accustomed to violence in the world, so mandatory changes have to be made. Although the violent behavior of the students is initially generated in the family, generating problematic and maladjusted students, it is necessary to carry out the necessary transformations in the training of these that allow them to relate to the educational institution through participation and integration in that field. The hope and faith that these changes will take place in future student generations is a desire that the entire world society hopes for the consolidation of the peace of humanity.

Keywords: right to peace, educational field, conflict mediation.

Introducción

En las últimas décadas la violencia en el mundo está considerada prácticamente como una curiosa manifestación cultural que, en la actualidad, ya no sorprende a ninguna de las personas integrantes de las sociedades mundiales, puesto que está marcada por hechos de extrema crueldad y saña, de la cual dan cuenta diversas y variadas investigaciones, medios de comunicación impresos o digitales a nivel nacional e internacional con una incomprensible cotidianidad de que esos actos brutales sean responsabilidad del ser humano contra sus semejantes.

Esta situación anómala genera en toda la sociedad una conmoción y una sensación de desesperanza ante la aparente incapacidad de poder convivir en paz como un ideal necesario, por lo que es imperioso realizar los cambios ineludibles dirigidos a la formación de ciudadanos con valores cívicos, como el de autonomía, solidaridad, cooperación y equidad, que asuman el compromiso de participación activa para transformar diversas situaciones conflictivas que puedan presentarse y que tengan como principio fundamental resolver los conflictos a través de mutuos acuerdos y no de manera violenta, además de involucrarse activamente en la construcción de una sociedad basada en elementos democráticos, donde cada persona comparta la responsabilidad y el derecho que se tiene de vivir en un mundo sin odios, discriminaciones, divisiones ni violencia.

Sin embargo, este panorama se agrava cuando a nivel mundial, con sus respectivas excepciones, se observa un sistema educativo con estructuras estereotipadas que parece más bien propiciar la violencia que dar respuestas para disminuir estas conductas, lo que correspondería es formar ciudadanos que dialoguen y trabajen en escenarios enmarcados en una cultura de paz, que piensen y actúen con sensatez, considerando la vida en común y el bienestar colectivo.

Ante tal planteamiento, puede afirmarse que la violencia que se genera en los jóvenes es multicausal e incitada por medios externos pero con fácil acceso a éstos. Es por ello que, desde el interior de los centros educativos, con un buen funcionamiento, una adecuada organización y unas prácticas educativas de comprensión, debidamente aplicadas, se podrán desarrollar tanto en docentes como en los jóvenes las competencias necesarias para aprender a convivir en una cultura enmarcada en la paz, pudiendo ayudar significativamente a controlar este fenómeno.

Bajo este orden orientador en el ámbito educativo, los docentes, el personal directivo, así como padres y representantes, deben adquirir competencias que facilite el aprender y escuchar, que manejen como herramienta la negociación y la mediación de los conflictos y que en el aula de clase se trabaje para enseñar a pensar y actuar teniendo presente los derechos de los estudiantes; puesto que ésta será una solución para tener capacidad de resolver las diferencias que puedan presentarse en el contexto estudiantil.

El desarrollo de programas de formación docente que generen una cultura de paz se hace necesario para abordar de una forma más humanizada las discrepancias y diferencias que existen en una sociedad plural, caracterizada por conflictos raciales, religiosos, políticos, sociales, económicos o culturales, ya que solo así existirán mayores posibilidades de canalizar la agresividad y resolver los antagonismos de forma positiva. Es por ello que se presenta el



siguiente estudio, con la finalidad de plantear una posible respuesta a la implementación de los medios alternos de solución de conflictos a la problemática de la violencia estudiantil cada vez más acentuada a nivel mundial.

1. El aprendizaje de valores positivos

Desde las últimas décadas, de acuerdo con García y Ugarte (1997), aprender un valor significa que la persona es capaz de regular su comportamiento según las normas estipuladas por dicho valor; es modelar la actitud para poder comportarse de una manera determinada ante diferentes objetos, sucesos o personas. Implica verificar que esas virtudes sean bien aprendidas recurriendo a la evaluación como manejo de los conflictos que se presenten mediante la implementación de la cultura de paz en instituciones educativas como manera de determinar en qué medida los valores y las actitudes deseadas están siendo incorporadas a la conducta, su incidencia, el desarrollo y la construcción moral de las personas.

Es por ello que es necesario inculcar en los adolescentes como valor fundamental el respeto por las demás personas, sus orígenes, así como sus ideales, señalamiento que expresa Chitty La Roche (2019): “Respeto... significa valorar a los demás, acatar su autoridad y considerar su dignidad. El respeto se acoge siempre a la verdad; no tolera, bajo ninguna circunstancia, la mentira, y repugna la calumnia y el engaño. El respeto es garantía de transparencia (...).

En este proceso de aprendizaje de valores la educación cumple una función fundamental porque sólo la formación en méritos, cualidades y virtudes de los futuros ciudadanos permitirá la evolución del pensamiento social; aquí el ciclo escolar contribuye a la construcción de nuevas formas de pensar. Según Vázquez, Escámez y García (2012) la educación en valores no es suficiente para que estos cambios se operen en profundidad, la constitución de la cultura de la paz debe venir desde la familia, los medios de comunicación, las empresas, entre otros.

Es necesario formar una conciencia colectiva sobre la necesidad de la paz, eliminando injusticias, buscando una distribución más equitativa de la riqueza y los recursos, asegurando el derecho a la educación en igualdad de condiciones. Enseñar, formar, adiestrar y capacitar son formas de educar para la paz y en valores, porque cuando se enseña e instruye se está transmitiendo consciente e instintivamente una escala de valores, es decir, la educación permite construir actitudes determinadas como la justicia, cooperación, respeto, libertad, solidaridad, autonomía, compromiso, participación y el diálogo. Pero irresponsablemente puede ocurrir que se transmitan antivalores o valores contradictorios a la cultura de paz como la intolerancia, discriminación o violencia.

Cabe destacar que, actualmente, educar para la paz no es inhibir la iniciativa y el interés sino encausar la actividad y el espíritu hacia la consecución de resultados útiles a la sociedad. Representa proporcionar alternativas que favorezcan la comunicación, la convivencia y deseo de participación, fomentando ambientes democráticos en el aula.

2. En busca de la paz social como futuro deseado

La gran mayoría de la población que habita en todos los países del orbe, independientemente de los desacuerdos que se puedan presentar entre sus integrantes, se someten a un régimen legal o cuasi legal para dirimir sus diferencias y buscar obtener un beneficio para todas las partes intervinientes en el conflicto, debiéndose a su vez ajustarse a las reglas preestablecidas por los órganos legales correspondientes, aunque es lamentable que no siempre sucede de esta manera, ya que hay personas desadaptadas que no se ajustan a las normativas concebidas, lo que da como consecuencia comportamientos inadecuados que pueden convertirse posteriormente en hechos de violencia, llegando incluso a establecerse como un estado de barbarie.

Es por ello que se debe implementar la mediación como herramienta necesaria para la resolución de conflictos en los centros educativos tomando en cuenta lo señalado por Correa (2016.p.36): “El término mediación se refiere a una puerta de acceso al mejoramiento de las relaciones interpersonales que se encuentran deterioradas por diversas situaciones. Es la vía para atender y mediar aquellas situaciones conflictivas que alteran la buena práctica de los ejercicios sociales”. Por lo tanto, llevar a cabo una conciliación o arreglo, ya que negociando acuerdos se puede llegar a una concordia negociada que beneficie a todos y no perjudique a ninguno, es decir, ganar-ganar.

3. Consecuencias de la violencia en los planteles educativos

Son muchas las investigaciones que se han referido a esta temática sobre el incremento de la violencia en el ámbito educativo, tales como el bajo rendimiento en la escolaridad por causas psicosociales, lo que genera alumnos problemáticos y desadaptados, además de un clima tenso en el aula, llegando incluso a suscitarse comportamientos antisociales y situaciones estresantes e irregulares.

Ante tales actuaciones, las respuestas habituales de los estudiantes conflictivos en el aula derivan en el aumento de su comportamiento antisocial, tales como acoso sexual, violencia psicológicas mediante amenazas, entre otras faltas o delitos cometidos en el contexto escolar, generando el incremento de los problemas de inseguridad en los centros escolares, como aspectos negativos que obstaculizan el bienestar, la armonía, la estabilidad y la paz en estos entes.

Esta violencia institucional y personal podría parecer una historia impactante y sobrecogedora que ha girado en torno a un sector reducido de la población, de una diversidad de países donde lamentablemente se actúa de manera ilícita en contra de una mayoría que se despliega en la sobrevivencia para acceder a algunos beneficios dentro de su cruda realidad social. Por lo tanto, es imprescindible crear una conciencia ciudadana en esta minoría poblacional, como lo señala Pino (2019.p.1) “la conciencia tiene ramificaciones internas y externas que son dinámicas fruto de las vivencias del sujeto; de allí que es necesario plantear que el sujeto aspira a elevar esa conciencia tanto al mundo interior como al exterior, reconociendo su propia esencia”.

Si bien la convivencia humana y su mismo desenvolvimiento vital, por su propia naturaleza, es conflictiva y compleja, independientemente los alumnos siguen interactuando en la comunidad estudiantil en una relación dinámica, aunque vulnerables a lo inesperado del comportamiento constante y permanente de sus compañeros, la mayor de las veces condicionados por el temor, miedo, y hasta el respeto, pero también con la fe y la esperanza de lograr un cambio donde esté



presente el éxito y no el fracaso; lo que significa una visión positivista de la vida.

4. La paz como contribución a minimizar conflictos en el ámbito educativo

El panorama que presenta la percepción de los conflictos como un problema en la educación escolar en los últimos años para lograr cambios conductuales significativos en la población infantil y juvenil, han incidido en los diversos tópicos que han sucedido o acontecen en algunos países, el caso del conflicto en Colombia, de Perú, de América central, de la violencia en Chile y Argentina, de las experiencias policiales en Brasil para combatir la delincuencia, de las pandillas juveniles en Cali, sobre el papel de las fuerzas armadas, el fenómeno de Chiapas, sobre la violencia contra la mujer, sobre los paramilitares y escuadrones de la muerte, las altas tasas de criminalidad en algunas ciudades de América latina, sobre el papel del Estado y una especial atención sobre la literatura, que aborda desde diversas perspectivas la violencia y sus causas (Caballero, 2007, p.305).

Con los cambios conductuales se llevarán a cabo las debidas transformaciones en la formación de la identidad de los niños y jóvenes que tendrá lugar mediante la posición de un rol principal que los alumnos adopten, lo que les permitirá relacionarse con la institución, yendo más allá de sus atributos psicológicos y dependiendo de la aplicación de cinco factores: a) el adecuado escenario familiar; b) los orígenes sociales o entorno familiar del niño y el grupo de edad al cual pertenece; c) la idiosincrasia de la propia institución educativa; d) la presencia de desigualdades económicas; y e) la percepción que el alumno pueda tener de su destino ocupacional en el mundo del trabajo.

Es de fundamental importancia educar apropiadamente para conseguir el perfil requerido, a través de la implementación de diversas estrategias que permitan al docente abordar y manejar adecuadamente los conflictos cuando se presenten contradicciones o inicio de fuertes antagonismos, con el fin de lograr una relación de ganar-ganar, experiencia avalada por Vázquez (2001), quien plantea la necesidad de aprender a canalizar las discrepancias, develando su complejidad y detectando sus causas, lo que, incidiría favorablemente en el ambiente educativo.

Es por ello que tanto docentes, alumnado y personal directivo deben poseer herramientas básicas y utilizar mecanismo apropiados que permitirán conocer el origen de los conflictos en los cuales se pueden ver inmersos, pudiendo enfrentarlos y resolverlos, suprimiendo así una posible escalada y la conformación de una crisis. En este marco, es muy importante que docentes y directivos preparados puedan capacitar a los estudiantes a elegir las maneras de reaccionar ante hostilidades, desarrollando en ellos valores como de solidaridad, habilidades comunicativas basadas en la asertividad, uso de métodos colaborativos como un cambio creativo, para que luego de aprendidas puedan reflexionar acerca de cómo utilizar esas herramientas en la escuela.

Conseguir la meta de este reto no es nada fácil si se parte del hecho de que una buena parte de los adolescentes se desenvuelven en situaciones de conflictos violentos dentro del marco familiar, así como en sus comunidades, viviendo el temor, la ansiedad y la sensación de desesperanza ante un futuro incierto. Por esto, los jóvenes deben ser educados para resolver conflictos de manera asertiva y creativa, formando parte de un proceso de crecimiento personal, potenciando su iniciativa y libertad. Estos cambios deben ser propiciados para las familias en pleno, la comunidad

e incorporado en el sistema educativo con el cual se estaría comenzando a dar los primeros pasos para el logro de esta transformación.

Con la educación para la paz se refuerza la autoestima para superar el miedo de expresar las propias opiniones y aceptar las ajenas para encontrar soluciones, o simplemente disfrutar de una sencilla conversación entre amigos. Educación para la paz, ha sido siempre un ideal para alcanzar una convivencia adecuada y perenne, pero el significado que se tiene de ella no siempre ha sido el mismo, por lo que se presentan diversas vías quizás contradictorias para encontrarla, debido a que han sido muy diversos los valores que de ella se desprenden.

Desde tiempos inmemoriales se ha presentado la aguda situación de violencia en todos los ámbitos, y se continúa manifestando de diversas maneras: pobreza extrema, formación de pandillas, desempleo, entre otras, lo que genera cada vez más un incremento en la deserción escolar, la urgente necesidad de buscar la conformación de la paz y defender valores como la verdad, justicia y los derechos humanos (Puig, 2008).

Por tal motivo, es importante facilitar las sendas que permitan el manejo constructivo de los desacuerdos que se puedan presentar en las aulas escolares y la manera de planificar diversas actividades para satisfacer las necesidades de los y las jóvenes. Es por ello necesario educar para la paz y el conocimiento para la resolución de los antagonismos que se presentan como un reto para los educadores como principales agentes constructores de la paz, además de la formación para desarrollar habilidades y estrategias que ayuden a sus alumnos a manejar las relaciones interpersonales y enfrentar de manera constructiva posibles conflictos presentados en su vida cotidiana (García y Ugarte, 1997).

De esta manera, la violencia se manifiesta en todos los ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos; pero en el aspecto social la violencia se observa como una expresión generalizada que da cuenta de un vacío a ser atendido para poder convivir en paz, siendo los docentes y directivos escolares una pieza principal para introducir los cambios necesarios, por lo tanto, es la escuela como lugar y agente socializador donde se debe tomar conciencia de lo que en realidad aprende el alumno que asiste a las aulas, contra lo que se pretende que se asimile, por lo que se debe asumir la responsabilidad por la cuota de violencia que los jóvenes están manifestando hoy, tanto al interior del centro educativo como en la sociedad en general, y comprometerse en cambiar aquellas estructuras, organizaciones o prácticas educativas, que puedan estimular la violencia en los estudiantes.

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de muerte, del desarrollo o privaciones. Es por ello que la formación y actualización de conocimientos para la paz de los docentes y personal directivo debe ser permanente y continua, respondiendo así a las necesidades de los sujetos que participan en el proceso educativo; siendo necesario desarrollar competencias no sólo en el conocer, si no en el ser y el convivir, para que puedan aceptar al otro como diferente y portador de iguales deberes y derechos.

El adecuado adiestramiento de los docentes en el área de educación para la paz, la instrucción en los procesos antiviolencia y la aplicación de métodos de resolución pacífica de conflictos es urgentemente necesaria, ya que al observar, es preocupante como muchos adolescentes de ambos sexos, son seducidos y embaucados en este fenómeno que impera en instituciones de educación media y diversificada, de la cual dan fe, lamentablemente de manera cotidiana, tanto los medios de comunicación escritos, como los audiovisuales.

Por lo tanto, es prioritario cambiar la metodología de la educación escolar en la cual los alumnos puedan expresar sus criterios y hacer saber a docentes y directivos sus inquietudes, por cuanto la mayoría de las actividades se organizan sin la intervención del alumno, donde la práctica educativa es autoritaria, propia de una organización jerárquica y vertical, donde no se promueve la participación y la toma de decisiones consensuada; donde las autoridades escolares poseen la verdad y siempre tienen la razón; donde la posesión de esta verdad es prerrogativa de quienes ostentan el poder; donde se abusa de este dominio conferido institucionalmente, y donde se practica una educación conductista, impidiendo de forma violenta la adquisición y construcción del conocimiento, y la oportunidad de crear y de convivir.

Esta práctica educativa es cultivo para el desarrollo de la violencia escolar, lamentablemente tan común en los países latinoamericanos, por cuanto la imitación de las conductas agresivas que se genera en ellos da como consecuencia el incremento de la brutal espiral. Ya se ha demostrado en diversas investigaciones del área que es tiempo de aceptar que la violencia está en las aulas, en “Comunicación en la Prevención del Conflicto en Instituciones Educativas de Media, Diversificada y Profesional” Arellano (2004) plantea:

En correspondencia con el objetivo de indagar las manifestaciones del conflicto escolar en las instituciones educativas (...) se concluye que existen manifestaciones de violencia escolar como: agresión física a docentes por parte de alumnos, disputas entre alumnos que culminan en enfrentamientos físicos, agresión verbal a docentes, agresión a docentes a través de escritos (graffitis, periódicos, anónimos), hechos de violencia con deterioro de bienes materiales de los docentes, deterioro de la infraestructura y mobiliario; siendo estos hechos de violencia resueltos de manera punitiva a través de levantamiento de actas y suspensiones de clases. Lo cual permite afirmar que en las instituciones objeto de estudio se atacan los conflictos de una manera adversaria (p.203).

Ante la situación descrita es necesario buscar formas de resolver los conflictos, lo cual ya está contemplado en la Constitución de la República del Ecuador (2008) que le otorgó rango constitucional a los Métodos Alternos de Resolución de Conflictos (MARC), cuando en su artículo Art. 97 determina:

Todas las organizaciones podrán desarrollar formas alternativas de mediación y solución de conflictos, en los casos que permita la ley; actuar por delegación de la autoridad competente, con asunción de la debida responsabilidad compartida con esta autoridad; demandar la reparación de daños ocasionados por entes públicos o privados; formular propuestas y reivindicaciones económicas, políticas, ambientales, sociales y culturales; y las demás iniciativas que contribuyan al buen vivir. Se reconoce al voluntariado de acción social

y desarrollo como una forma de participación social”.

Este marco constitucional permite a las instituciones educativas diseñar, implementar y desarrollar proyectos para el manejo de conflictos escolares en la búsqueda de un individuo defensor de la pluralidad de valores y de opciones morales, con un pensamiento abierto plural y democrático, capaz de construir una sociedad donde sea posible vivir en paz, en libertad y en la que el respeto a todos sea la nota dominante.

Actualmente los docentes deben estar conscientes de la realidad que se vive en la escuela, donde se manifiestan, como en el resto de la sociedad, hechos de violencia, haciéndose necesario asumir el reto de enarbolar como proyecto escolar la prevención de los diversos conflictos que se puedan presentar. En función de esto es preciso manejar teóricamente lo relativo a la violencia y las contiendas, además plantear la debida prevención de los antagonismos y rivalidades con lo que se evitaría las hostilidades dentro del ámbito escolar.

Cuando se plantea la temática de la violencia escolar debe enfocarse desde dos perspectivas que están íntimamente relacionadas, la violencia directa o el enfrentamiento que tiene carácter personal, donde se puede utilizar la fuerza física o las palabras como medio para resolver diferencias, mostrándose de diversas maneras: a nivel corporal, psicológico o moral, también se expresa contra objetos y ambiente.

En este sentido, Barbeito y Caireta (2004.p.8) define la violencia como: “la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)”. Por otra parte, varios autores coinciden en afirmar que la violencia se da de manera indirecta o estructural y por ende incorporada al sistema económico-social, manifestándose en injusticias sociales, como es el caso de la existencia de una diferencia abismal en la distribución del ingreso, acompañada de marginalidad, analfabetismo, carencia de servicios médicos asistenciales, y dificultad de ascenso socio económico, en altos porcentajes de la población. Lo planteado permite vincular los efectos de la violencia con el hecho de impedir el desarrollo de las potencialidades de los seres humanos. Por su parte, Lederach (2007) señala que:

La violencia (...) es preciso enfocarla como la causa de la diferencia entre lo que las personas podrían ser, pero no son: entre lo actual y lo potencial, en cuanto a lo que se refiere a la realización de una vida mínimamente humana. Por ello tenemos que enfocar la violencia y por consiguiente el tema de la paz en términos de autorrealización, la liberación del individuo de todo lo que le impide gozar de los elementos de la vida... (p.45).

En función de lo expuesto, la violencia no solo puede entenderse como el hecho físico de agresión, sino como todo aquello que impida el desarrollo físico, moral o síquico de una persona hacia su autorrealización, es por esto que la escuela debe cultivar y trabajar en la consolidación de valores, virtudes, conocimientos y hábitos necesarios para la preparación de un ciudadano autónomo, entendido este como el ser capaz de tomar libremente decisiones, capaz de compartir, solidarizarse, colaborar comprometerse y organizarse sin dejarse someter por coacciones, en la búsqueda de una sociedad donde todos podamos vivir en paz.



Por otro lado, los conflictos escolares genéricamente se refieren a cualquier desacuerdo que se manifiesta en cualquier momento o situación; para su expresión se requiere de dos partes relacionadas, ya sea individuos o grupos divididos por causa de intereses u objetivos percibidos como discordantes.

El conflicto así estimado se concibe como una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos u objetivos contrapuestos o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad, llegando incluso hasta la violencia. Ante estas manifestaciones distintas lo relevante en todo caso es que las acciones para lograr los objetivos derivadas de los intereses divergentes sean canalizadas a través del uso de métodos alternos que permitan el logro de acuerdos aceptables y positivos para las partes.

Es importante recalcar la imposibilidad para eliminar los conflictos con cualquier iniciativa de naturaleza educativa, dado que forman parte de todo proceso donde interaccione el ser humano. En tal sentido, docentes y directivos pueden ayudar a los jóvenes que aprendan a elegir entre las diferentes maneras de reaccionar ante los debates; desarrollando en ellos habilidades de resolución de problemas, permitiéndoles así considerar los antagonismos no como una crisis sino como una ocasión de cambio creativo. Ante todo, pueden aprender a utilizar esas habilidades que forman parte de su cotidianidad en la escuela.

Ante tal exposición, se puede reflexionar acerca de cómo esta aproximación a la resolución de rivalidades podría aplicarse a los hechos que se generan a nivel de la sociedad y que los jóvenes, cómo constructores del futuro deben afrontar. Hacer estos cambios y aceptar el reto no es tarea fácil, si se parte del hecho de la existencia de muchos adolescentes educados en situaciones de conflicto violento, real o probable, en el marco de sus familias y comunidades, han vivido la ansiedad, temor o sensación de desesperanza ante el futuro y sentimiento de impotencia, ante unas fuerzas más allá de su control; para estos adolescentes aprender a resolver conflictos, de manera asertiva y creativa, puede formar parte de un proceso de crecimiento personal, aunado a un sentimiento de capacidad y seguridad.

En este orden orientador, se observa que el cambio para los docentes y personal directivo tampoco es tarea fácil, enmarcados y formados profesionalmente dentro de un conductismo que castra la iniciativa, creatividad y libertad. Pero es tiempo de transformaciones y la escuela, con todas las transformaciones que se están generando en su sistema educativo se están dando los pasos necesarios para su transición definitiva.

Lo expuesto permite afirmar que la educación como factor constructor de una sociedad más justa, menos violenta, más participativa, con mejores posibilidades de crecimiento, debe dirigir el proceso en y para la prevención de los conflictos, lo cual supone expresar las bases del poder tanto propio como ajeno, aprender a entender que, si bien se tienen derechos, también se tienen deberes y que el otro también es sujeto de derechos.

En virtud de lo precedentemente expuesto, este planteamiento, estimula a formar ciudadanos que

hacen de la convivencia un principio para su vida en sociedad. En este sentido, la prevención a nivel educativo significa poner en marcha un proceso donde se crean las bases para enfrentar cualquier divergencia en el momento en que ésta se produzca, mejorando las relaciones entre los sujetos actuantes del proceso educativo, partiendo de la necesidad de relacionarse con detenimiento, tanto docentes, directivos y alumnos, dándole significado a las experiencias personales, estando conscientes de las limitaciones y potencialidades de cada grupo.

En consecuencia y atendiendo a una actitud positiva, resolver constructivamente los conflictos generados en las instituciones educativas es un reto el cual debe ser asumido por toda la sociedad, pero que afecta en forma directa al personal docente y directivo, los cuales deben poseer las habilidades y los recursos necesarios para afrontar las diversas situaciones conflictivas generadas en estos espacios educativos, en función de lograr resultados positivos en el manejo de los conflictos debiéndose tomar en cuenta los aspectos que puedan estar afectando la armonía y estabilidad del alumnado en la institución, facilitando los medios que permitan canalizarlos a través de la fuerza motivadora, la comunicación abierta, el diálogo, la cooperación, promoviendo de manera constante el aprendizaje de los valores y la cultura de la paz para una mejor convivencia.

Metodología

Es de gran importancia para todo investigador describir específicamente el tipo de investigación que desarrolla, con la finalidad de definir su contexto o naturaleza, motivar e involucrar al lector en ese mundo investigativo enmarcado en una problemática, que se perfila en la búsqueda de soluciones.

La metodología utilizada en el presente escrito corresponde a la dogmática jurídica, de tipo documental, donde se analizaron diversas normativas jurídicas, artículos de revistas científicas y textos alegóricos, tanto en físicos como digitales, con la finalidad de considerar la realidad planteada, lo que permite profundizar en las características particulares de un determinado hecho, describirlo y precisarlo con el fin de dar respuestas a los objetivos planteados.

En este estudio no se presentan resultados, debido a que sólo se emplean en una investigación de campo, por cuanto ese proceso es de forma inmediata, por tener contacto personal y directo con todas las actividades que se realizan, permitiendo de esta manera el conocimiento de la problemática descrita. La investigación de campo se presenta mediante la manipulación de una variable externa no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causas se produce una situación o acontecimiento particular. Como ya se indicó, por el tipo de metodología aplicada, sólo se presentan apreciaciones conclusivas.

Conclusiones

Es un hecho que la violencia está radicada en las escuelas y colegios lo que se manifiesta en dos vertientes: una estructural que se presenta en la exclusión de la población de niños y adolescentes dentro de un proceso educativo que debería brindar una opción de calidad de vida; y una violencia directa que se manifiesta en la destrucción de las instalaciones educativas, de los bienes



personales de los docentes, alumnos y de la comunidad, además de las confrontaciones entre los educandos y entre docentes y alumnos. Otra material, donde se puede afirmar que la función del docente está en modelar el carácter social del estudiantado para formarlo como ciudadanos que practiquen los valores de convivencia y que ejerzan su autonomía, incidiendo esto en evitar la generación de una violencia directa presente en las instituciones educativas y en su contexto.

Existe la urgente necesidad de transformar la actuación de docentes y alumnos en la búsqueda de un sistema escolar donde se aprenda desde la interrelación a resolver las discrepancias a través del dialogo, donde el respeto sea parte de la cotidianidad, que se tenga como meta aprender a convivir juntos, por lo que se necesita una escuela que eduque para la paz, que no forme alumnos sumisos ni violentos, sino que su función sea la de integrar individuos a la comunidad, arraigados a los principios democráticos y comprometidos como fundamento de vida en una cultura de paz.

Se puede concluir que los docentes deben desistir de la escuela tradicional y comprometerse con los necesarios cambios, prescindir de ejercer el poder por el poder y transponerlo hacia sus alumnos en la búsqueda de una autodisciplina que les permita desarrollar la autonomía, para iniciar una formación en métodos de resolución de conflicto, que les permita escuchar y no solo oír. Debe también facilitarse desde el aula los medios y los recursos que permitan prevenir el conflicto.

Este análisis permite el suficiente soporte para aseverar que es prioritario el control en las escuelas que están marcadas por la violencia, para poder formar al futuro hombre como ser reflexivo que esté en capacidad de definir las causas de los problemas y proponga caminos de solución a través del consenso y de una búsqueda intencional, metódica y autónoma.

Referencias

- Arellano, N. (2004). Comunicación en la prevención del conflicto en instituciones educativas de media, diversificada y profesional. Cabimas, estado Zulia. Venezuela.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Barbeito, C. y Caireta, M. (2004). Cuadernos de Educación para La Paz. Escola de Cultura de Pau (Universidad Autónoma de Barcelona). <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion010e.pdf> (diciembre 2019)
- Caballero, F. (2007). Representación de la violencia en América Latina. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo N° 3. Valencia. Venezuela.
- Correa Requena, J. A. (2016). El rol de la mediación en la solución de los conflictos escolares en los establecimientos educativos de nivel medio en el cantón Huaquillas de la Provincia de El Oro, durante los períodos lectivos 2011-2013 (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).
- Chitty La Roche, N. (2019) Del irrespeto y otras humillaciones más. Diario El Nacional, Venezuela. Página de Opinión del 12 de abril de 2019.
- García, H., & Ugarte, D. (2002). Resolviendo Conflictos en la Escuela: manual para maestros. Ministerio de Educación.
- Lederach, J. (2007) [La violencia escolar y la prevención del conflicto](#). Orbis: Revista de Ciencias Humanas.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra.
- Pino, J. (2019) Conciencia, convivencia y mundo de la vida. Diario El Nacional, Venezuela. Página de Opinión [Pensar Educativo](#) del 03 de enero de 2019. Disponible en:
<http://www.el-nacional.com/autores//pensareducativo>
- Puig, S. M., & Mir, S. (1994). El derecho penal en el Estado social y democrático de derecho. Editorial Ariel.
- Vázquez, F. (2001). La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario. Paidós.
- Vázquez, V., Escámez, J., & García, R. (2012). Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía. Revista Complutense de Educación, 26(1), 205-215.

Copyright (c) 2020 Fernando José Castillo y Alicia Josefina Ramírez de Castillo



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior

Fecha de recepción : 2020-01-15 • Fecha de aceptación: 2020-05-10 • Fecha de publicación: 2020-09-10

María de los Ángeles Bonilla¹

Universidad Estatal de Bolívar

mabonilla@ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2051-4626>

Jonathan Patricio Cárdenas Benavides²

Universidad Estatal de Bolívar

jcardenas@ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9760-602X>

Florcita Janeth Arellano Espinoza³

Universidad Estatal de Bolívar

farellano@ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4325-9317>

Danny Fernando Pérez Castillo⁴

Universidad Estatal de Bolívar

dperez@ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4418-0050>

Resumen

Las estrategias metodológicas que imparten los docentes en el área académica de educación superior intervienen en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. El objetivo del presente artículo se centra en analizar mediante una revisión bibliográfica documental las estrategias metodológicas interactivas más aplicadas y sugeridas en la educación superior. Con un enfoque cualitativo documental se ha revisado 15 artículos de los cuales 6 causaron más impacto en la investigación, a través de una matriz de contraste se determinaron 15 estrategias metodológicas interactivas con mayor rele-

vancia hasta la actualidad. Se pudo concluir una de las tácticas que más se destacan son role play, caso de estudio, aprendizaje personalizado, discusiones y el E-learning, métodos que se generan en función de los módulos y necesidades de enseñanza, tomando en cuenta que gran parte del aprendizaje universitario es de modalidad autónoma; no obstante, la guía de un docente es el punto más importante a considerar, es por eso que se destacan tanto actividades individuales como estrategias de formación grupal.

Palabras clave: aprendizaje, estrategias metodológicas, enseñanza, métodos.

Abstract

The methodological strategies taught by teachers in the academic area of higher education are involved in the teaching and learning of students. The objective of this article focuses on analyzing through a documentary bibliographic review of the most applied and suggested interactive methodological strategies. With a qualitative documentary approach, 15 articles have been reviewed, of which 6 were analyzed that caused the most impact on the investigation, through a contrast matrix, 15 more relevant interactive methodological strategies were determined to date for higher education. It was concluded that among the strategies that stand out the most are role play, case study, personalized learning, discussions and E-learning, strategies that are generated according to the modules and teaching needs, taking into account that much of the learning University is autonomous, however, the guidance of a teacher is the most important point to consider, which is why both individual activities and group training strategies stand out.

Keywords: learning, methodological strategies, teaching, methods.

Introducción

Las estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje son herramientas que contribuyen a obtener resultados, son herramientas que buscan que la enseñanza se convierta en diferentes acciones interactivas, en sustento a la experiencia socio-didáctica de enseñanza, se comprende como el aporte de los elementos práctico-pedagógicos que se ejecutan en el proceso de interacción entre docentes y alumnos para crear ambientes de enseñanza y aprendizajes significativos en el ámbito educativo.

En relación con lo establecido, la apreciación didáctica mediante el enfoque por competencias permite reclutar estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que permitan una pedagogía innovadora y cambiante en la práctica. Este proceso metodológico parte de la reflexión y el análisis del contexto contenido entre lo social y cultural para conocer y articular los elementos involucrados, el aprendizaje se fusiona a los elementos que rodean al estudiante en cualquier circunstancia tanto en el espacio físico como el aspecto social (Gutiérrez et al., 2018).

En el proceso de enseñanza efectuado con el enfoque por competencias, las secuencias o acciones didácticas inician a partir de la exploración de los aprendizajes iniciales que poseen los estudiantes, por lo tanto, estos aspectos se vinculan con la realidad social del escenario de aprendizaje, en donde el docente debe implementar su creatividad en el proceso didáctico e innovador para contextualizar sus actividades de enseñanza.

El enfoque basado en la competencia del sistema de educación superior está destinado a aumentar la atención a la formación efectiva y tecnológica de las competencias profesionales (Petruta, 2013). La competencia profesional la entendemos como una educación personal que determina la productividad de las tareas profesionales e incluye conocimientos, habilidades y cualidades personales significativas desde el punto de vista profesional, experiencias y orientaciones de valor. En este caso, la competencia difiere de conceptos tradicionales como conocimiento, habilidad, y experiencia por su naturaleza integradora, determinada por rasgos personales, como la práctica, enfoque y la capacidad de trabajar en una amplia variedad de contextos, autorregulación y autoestima (Yakovleva & Yakovlev, 2014).

Dicha definición requiere cambios significativos en el apoyo pedagógico del plan de estudios universitario, llenándolo con métodos de enseñanza que podrían proporcionar la formación de futuros especialistas con el resultado integral requerido (Granjeiro, 2019). Los métodos tradicionales del proceso educativo universitario (conferencia, explicación, ejercicio, etc.) son ciertamente importantes para el desarrollo profesional; sin embargo, sus limitaciones se sienten aún más en la actualidad cuando se forma un fenómeno complejo como la competencia.

Por lo tanto, creemos que la educación moderna debe centrarse en la actividad independiente del alumno, la organización de entornos de autoaprendizaje y la formación experimental y práctica, donde los alumnos tienen una elección de acciones y pueden utilizar iniciativas (Carrera & Marín, 2011). La práctica o aplicación de métodos de enseñanza innovadores e interactivos en las instituciones educativas tienen el potencial no solo de mejorar la calidad de la educación, sino también empoderar a los estudiantes o la generación futura del país fortaleciendo gobernanza y



galvanizar el esfuerzo para lograr el objetivo de desarrollo humano para el país (Wickramasinghe, 2016).

Existen métodos de aprendizaje que se adaptan a las personas, que tienen un lugar en línea, en donde el aprendizaje incluye al E-learning, aprendizaje en Internet, aprendizaje distribuido, en red, tele-aprendizaje, de manera virtual, asistido por computadora, basado en la web y aprendizaje a distancia (Karmakar & Nath, 2014). Es importante considerar a los métodos y formas de enseñanza con el fin de organizarlos para alcanzar un mayor aprovechamiento de capacidades cognitivas de los estudiantes, preparándolos para adquirir conocimientos por sí solos y así puedan ser aplicados de manera más práctica, original y creativa (Ledesma & Labrador, 2010).

La disponibilidad del capital humano se concentra en un proceso global de actividades, ingenio y *know how* de los maestros que conllevan con esfuerzos internos fundamentales para obtener el logro de la estrategia de excelentes prácticas de manejo, utilización de plataformas virtuales, zoom, páginas web, entre otras tecnologías aplicadas por la emergencia sanitaria del COVID-19, con el propósito de que instruyan al estudiante con una excelente estrategia metodológica recibida previamente por el docente (Mora et al., 2018).

En función a lo descrito por Jurado & Muñoz (2017) una metodología paralela en el contexto de la educación superior es el involucramiento de los estudiantes hacia un trabajo de calidad en el momento en que el alumno esté completamente integrado en el proceso de acuerdo con sus capacidades y potencialidades. Las estrategias son mucho más que acciones grupales, promueven a que trabajen siguiendo sus intereses personales (Bonilla, Hallo, Quizhpe, & Taco, 2020).

Estos mecanismos de enseñanza han evolucionado progresivamente con el paso del tiempo, en correspondencia con la necesidad educativa, buscando aportar suficientes soluciones para alcanzar un aprendizaje con calidad, rapidez, eficiencia (Lara, A., Lara, N., Lara, G., & Bonilla, 2018).

Una estrategia metodológica es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo, las cuales permiten la dirección de enseñanza aprendizaje, tomando como base varios métodos y procedimientos para el logro de los objetivos definidos en un tiempo determinado. Tiene como finalidad promover la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

Esto conlleva al proceso de enseñanza-aprendizaje que coordina la formación social de las nuevas generaciones, de tal forma que este proceso, dado su carácter integral, se convierte en un instrumento fundamental para satisfacer el encargo curricular, que en verdad es un problema ya que concreta las necesidades que poseen los estudiantes con determinada formación en un limitado espacio de tiempo, con conocimientos definidos, habilidades en el idioma inglés y valores

para actuar en un contexto social (Sánchez, 2007).

Metodología

Se aplicó el método analítico sintético, el cual permitió analizar las informaciones teóricas con las que los docentes han ido trabajando en todo este tiempo hasta la actualidad (Chacón & Herrera, 2010). Además, fue muy importante tomar en consideración el método de modelación, el cual fue utilizado para lograr una representación de la concepción preliminar de la estrategia metodológica a impartirse (Pardo et al., 2016).

Sobre la base de la revisión bibliográfica se aplicó el método analítico sintético, realizado mediante la selección de 15 documentos relevantes que aportan a la investigación, seleccionando 6 artículos de alto impacto sobre las estrategias metodológicas interactivas, obtenido así 15 estrategias metodológicas interactivas aplicadas actualmente en instituciones de educación superior, estrategias que se centran en potenciar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

A su vez, es importante considerar que existen diferentes métodos de enseñanza utilizados en el aula dependiendo de la naturaleza de la asignatura, las instalaciones disponibles y el número de estudiantes (Ver *Figura 1*).

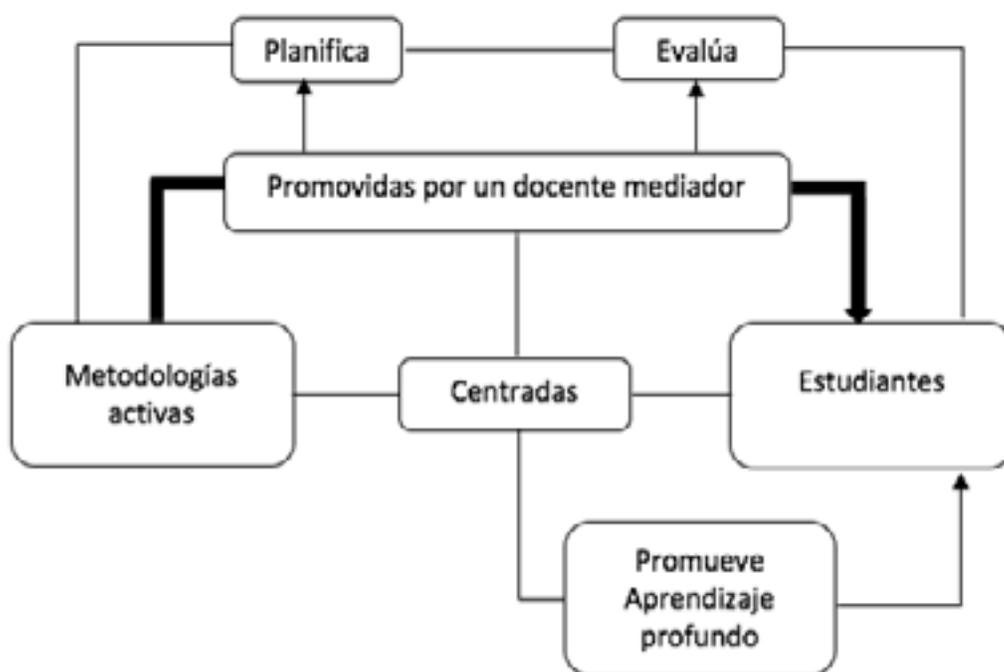


Figura 1. Metodologías

Fuente: Información obtenida de “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior” Silva & Maturana Castillo (2017)

Resultados

En función a una revisión bibliográfica se determinó que, para la aplicación de estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior, esta centra en la forma de promover el aprendizaje por parte del docente

En la *Tabla 1* se evidencian las actividades que los docentes tomaron en consideración para trabajar con sus estudiantes.

Tabla 1.
Actividades metodológicas

Actividades	
Vacíos de información	Intercambio de información no conocida
Discusiones y debates	Comunicación oral donde se expone un tema y una problemática
Enseñanza contextualizada	Elección de contexto según la necesidad de los estudiantes
Tópicos interesantes	Utilizar material que motive al estudiante a captar su atención
Inferencias	Establecer puntos de vista de un contexto dado
Skimming	Realizar una lectura rápida y eficiente
Scanning	Lectura detallada en busca de datos específicos
Ayuda visual	Imágenes útiles al momento que se escucha una palabra desconocida
Realia	Materiales que hacen que la clase sea más interesante

Fuente: elaboración propia

El enfoque basado en competencias en el sistema de educación superior está destinado a aumentar la atención a la formación efectiva y tecnológica de las competencias profesionales. Por lo tanto, daremos una visión general de los métodos de enseñanza modernos que están más extendidos en la literatura científica y metodológica bajo el enfoque de competencias.

Debido a las variaciones en la terminología, los métodos y las estrategias utilizadas, fue necesario fusionar algunos de estos para facilitar la síntesis (*Tabla 2*).

Tabla 2.
Métodos de enseñanza

Método	Descripción	Función
Formación	La capacitación es un método de enseñanza que tiene como objetivo desarrollar habilidades y conocimientos en cualquier campo mediante la realización de tareas, actividades o juegos secuenciales.	La ventaja de la capacitación es que garantiza la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de capacitación.

Introducción	Esta etapa establece el tono para el trabajo futuro, creando una atmósfera relajada y democrática. Se lleva a cabo en cualquier forma o por cualquier medio	El maestro informa a los estudiantes de sus expectativas y esperanzas con respecto a la próxima actividad
Descubrir	Activa al grupo para participar en la interacción y desarrollar habilidades de comunicación	Debe hacerse incluso si los estudiantes ya se conocen
Determinación del orden de la formación	Cuando todos los participantes hablan o escriben sobre sus expectativas, el maestro siempre les dice el procedimiento de capacitación	Abordar las necesidades del alumno
Método de estudio de caso	El método de estudio de caso es la capacitación mediante la resolución de casos específicos	La esencia de este método es un análisis colectivo de una situación, encontrar una solución y una defensa pública de dicha solución
Modelado de comportamiento	El modelado conductual es un método para enseñar habilidades interpersonales y conducta profesional.	El método se lleva a cabo en la siguiente secuencia: 1) la presentación de un modelo de comportamiento profesional que se debe aprender; 2) la reproducción más precisa del modelo de comportamiento propuesto; y 3) retroalimentación, que indica el grado de éxito de dominar los comportamientos relevantes.
El método de retroalimentación entre pares	El método de retroalimentación entre pares es cuando un alumno proporciona retroalimentación continua a otro alumno sobre sus acciones, acciones y decisiones	Una mirada a sus acciones y reacciones desde el exterior permite al futuro especialista comprender mejor sus fortalezas y debilidades y desarrollar una autoestima adecuada.
Proyectos de juego	Play projects es un método de enseñanza donde el aprendizaje se efectúa mediante la resolución de problemas.	En la primera etapa, el profesor soluciona el problema de aprendizaje (investigación), es decir, hace que la situación del problema sea psicológica. En la segunda etapa, los estudiantes se dividieron en dos grupos competidores y elaboraron soluciones al problema. La tercera etapa es una reunión final donde los estudiantes toman roles y defienden públicamente las soluciones desarrolladas (revisadas por pares antes de la defensa).
Juego de la metáfora	El juego de metáforas es un método de enseñanza destinado a desarrollar nuevas actividades y cambiar actitudes de comportamiento.	El objetivo principal de un juego de metáforas es encontrar una nueva forma de resolver un problema dentro de la metáfora dada.
Método de cesta	El método de canasta es un método de aprendizaje basado en la imitación de la situación más común de especialistas, cuando el estudiante tiene que realizar actividades no planificadas de manera eficiente.	El profesor analiza la información recibida de los estudiantes, ofrece una solución alternativa, destaca las oportunidades perdidas, predice los resultados de las decisiones y hace recomendaciones para el futuro.

El método de aprendizaje de acción	El método de aprendizaje activo se ha convertido recientemente en una de las áreas prometedoras de la educación moderna, ya que proporciona la organización de entornos de autoaprendizaje.	El método de aprendizaje activo se ha convertido recientemente en una de las áreas prometedoras de la educación moderna, ya que proporciona la organización de entornos de autoaprendizaje.
------------------------------------	---	---

Fuente: *elaboración propia*

Tabla 3.
Estrategias Metodológicas Interactivas

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INTERACTIVAS						
Articulo	Innovative and interactive teaching methods for improving learning quality in higher education	Estrategias de enseñanza	Scrum Methodology in Higher Education: Innovation in Teaching, Learning and Assessment	E-Learning Methodologies, Strategies and Tools to implement lifetime education anywhere anytime	Aprendizaje mejorado por la tecnología o aprendizaje impulsado por la tecnología	Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior
Estrategias						
Métodos de lectura	X					
Grupo de discusión	X					
Presentación individual	X					X
Workshops	X					X
Role play	X				X	
Caso de estudio		X	X			
Conferencia		X				
Discusión		X			X	
Scrum projects			X			
Intervenciones			X			
Análisis documental			X			
E-Learning				X	X	
Aprendizaje personalizado		X			X	X
Intervención por plataformas digitales					X	

Aprendizaje activo	X
--------------------	---

Fuente: *elaboración propia*

En la *Tabla 3* se presentan las diferentes estrategias metodológicas interactivas utilizadas, entre las cuales se destacan las interacciones, grupos de trabajo, análisis discusiones, entre otras., las mismas que aportaron para conocer las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estas características en cada uno de los documentos revisados determinaron que en los últimos años las tácticas aplicadas en la educación superior son diversas y de relevancia participativas y vivenciales.

Para concluir la revisión, observamos que los métodos de aprendizaje activo modifican el rol del maestro desde el traductor de información hasta el organizador y coordinador del proceso educativo y permiten formar competencias complejas en futuras especialidades profesionales a través de actividades estudiantiles que se manifiestan de manera tan cercana como sea posible el contenido del trabajo profesional.

Conclusiones

En las estrategias más utilizadas y recomendadas se encuentra el *role play*, caso de estudio, aprendizaje personalizado, discusiones y E-learning, herramientas que se generan en función de los módulos y necesidades de enseñanza, tomando en cuenta que gran parte del aprendizaje universitario es de modalidad autónoma, a pesar de ello, la guía de un docente es el punto más importante a considerar, es por eso que se destacan tanto actividades individuales como estrategias de formación grupal.

Entre las técnicas más innovadoras y representativas se diferencia scrum projects y la intervención por plataformas digitales, la primera mencionada se centra en el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los intereses personales, generando proyectos de interés estudiantil y la segunda se encarga de la aplicación de herramientas digitales como medios de gestión académica.

Con respecto a la metodología de enseñanza no se desarrolla de acuerdo a las necesidades del estudiante en cambio se lleva un módulo de acuerdo al nivel en que se encuentran. La tecnología se considera como importante pero no se utiliza por el costo y por el grado de dificultad que puede generar para los docentes al momento de poder impartir a sus estudiantes. Para finalizar, podemos decir que el aprendizaje colaborativo existe ya que los estudiantes como los docentes dan todo de ellos para poder entender y enseñar.

Referencias

- Bonilla, D., Hallo, D., Quizhpe, G., & Taco, C. (2020). El comportamiento escolar basado en la relación parental en estudiantes de idioma extranjero. *Revista Científica UISRAEL*, 7(1), 137-152.
- Carrera, C., & Marín, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Actualidades Investigativas En Educación*, 11(1), 1–32. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10183>
- Chacón, A., & Herrera, M. (2010). Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el proceso enseñanza aprendizaje de vocabulario en contexto del inglés en los primeros y segundos años de bachillerato del colegio técnico nacional Mariano Suárez Veintimilla. In *Universidad Técnica del Norte* (Vol. 9, Issue 1).
- Granjeiro, É. (2019). Research-based teaching-learning method: a strategy to motivate and engage students in human physiology classes. *Advances in Physiology Education*, 43, 553–556. <https://doi.org/10.1152/advan.00034.2019>
- Gutiérrez, J., Jacob, F., & Gutiérrez, C. (2018). Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Jurado, A., & Munoz, R. (2017). Scrum Methodology in Higher Education: Innovation in Teaching, Learning and Assessment. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 1–18.
- Karmakar, A., & Nath, A. (2014). E-Learning Methodologies, Strategies and Tools to implement lifetime education anywhere anytime. *International Journal of Innovative Research in Advanced Engineering*, 1(4), 193–201.
- Lara, A., Lara, N., Lara, G., & Bonilla, D. (2018). Aprendizaje basado en problemas como estrategia significativa en la formación académica. *Universidad Ciencia y Tecnología*, (1), 8-8.
- Ledesma, L. P., & Labrador, E. L. (2010). Propuesta de estrategia metodológica para la asignatura de inglés en estudiantes de 4to año de Medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 14(1), 327–338.
- Mora, E., Bonilla, D., Núñez, L., & Sarmiento, J. (2018). Inadaptabilidad de los docentes al manejo de plataformas virtuales: caso educarecuador. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 14(62), 1–5. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc066218.pdf>
- Pardo, J., Mora, N., & Guzmán, M. (2016). Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés en primero y segundo de primaria 1. In *Universidad de la Salle*.
- Petruta, G. (2013). Teacher's Opinion on the use of Interactive Methods/Techniques in Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 649–653. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.180>

- Sánchez, D. (2007). Estrategias didácticas para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje acelerado del idioma inglés en los cursos básicos para profesionales de la salud. In Instituto superior pedagógico Felix Varela.
- Silva, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117–131.
- Wickramasinghe, S. (2016). Innovative and interactive teaching methods for improving learning quality in higher education. 2nd International Conference on Education and Distance Learning, 1–12.
- Yakovleva, N., & Yakovlev, E. (2014). Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*, 16(2), 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.016>



Copyright (c) 2020 María de los Ángeles Bonilla, Jonathan Patricio Cárdenas Benavides, Florcita Janeth Arellano Espinoza y Danny Fernando Pérez Castillo



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Procesos de enseñanza de la función exponencial. Un acercamiento cualitativo

Fecha de recepción : 2020-02-17 • Fecha de aceptación: 2020-05-21 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Carlos Armando Tarira Caice¹

Unidad Educativa Julio Moreno Espinosa, Ecuador

ctariracaice@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2139-186X>

Hugo Parra-Sandoval²

Universidad del Zulia, Venezuela

hps1710@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4484-2619>

Mercedes Delgado González³

Universidad del Zulia, Venezuela

merdelgon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4292-8339>

Resumen

El estudio de la función exponencial, como objeto matemático de enseñanza, es de suma importancia para la comprensión de actividades humanas vinculadas a diversos campos, tales como economía, biología, física, medicina o demografía. Entre ellas se puede destacar el estudio del crecimiento y decrecimiento exponencial, tema que se enriquece con su construcción gráfica o geométrica en un plano ortogonal, además permite manejar variables físicas tales como el tiempo respecto a otras como la población, o la radiactividad. Esta investigación pretende describir el proceso de enseñanza de la función exponencial mediante un acercamiento cualitativo. La metodología utilizada fue cualitativa y se enmarcó en un estudio de caso. El informante fue un docente de matemática; se realizó una descripción del proceso de enseñanza de este tema en una unidad educativa ecuatoriana. Los resultados muestran que el docente usa una terminología matemática adecuada, su actuación es de tipo

expositivo magistral, establece un tipo de conexión interdisciplinar muy sucinto y tiene estructurado un plan de trabajo del cual no se desvía. Entre las conclusiones se destacan que la forma tradicional conductista de realizar la praxis pedagógica aún se puede apreciar en Ecuador, caracterizada por el trabajo mecánico y repetitivo al enseñar conocimientos específicos de la materia.

Palabras clave: procesos de enseñanza, función exponencial, matemática, enseñanza de la función exponencial, cuarteto de conocimiento.

Abstract

The study of exponential function as a mathematical object of teaching is of utmost importance for the understanding of human activities related to various fields, such as economics, biology, physics, medicine or demography. Among them we can highlight the study of exponential growth and decrease, a topic that is enriched by its graphic or geometric construction on an orthogonal plane. It also allows managing physical variables such as time relative to others such as population, or radioactivity. This research aims to describe the process of teaching exponential function through a qualitative approach. The methodology used was qualitative. It was framed in a case study. The informant was a teacher of mathematics; a description was made of the teaching process on this topic in an Ecuadorian educational unit. The results show that the teacher uses adequate mathematical terminology, his performance is of a masterly expository type, establishes a very succinct type of interdisciplinary connection and has a structured work plan from which he does not deviate. Among the conclusions, it should be noted that the traditional behaviorist way of carrying out pedagogical praxis can still be appreciated in Ecuador, characterized by mechanical and repetitive work when teaching specific knowledge of the subject.

Keywords: teaching processes, exponential function, mathematics, teaching of exponential function, knowledge quartet.

Introducción

La práctica docente de la matemática en el aula se ha visto fuertemente cuestionada por investigaciones, y la sociedad en general, en función de los resultados de procesos educativos. Actualmente se discute sobre la calidad de la práctica docente y de la educación, entendiendo a esta última como el grado de cercanía entre lo establecido en los fines del sistema educativo nacional y el logro de la población estudiantil (Gómez, 2007).

En general, la práctica docente ha sido influenciada por reformas curriculares y corrientes teóricas que promueven nuevas formas sobre cómo desarrollar dicha experiencia. Según Castro, Pino-Fan y Parra-Urrea (2018), por más de tres décadas la comunidad de educadores de matemática ha estado interesada en describir, analizar y determinar el conocimiento requerido de esta ciencia para lograr procesos de enseñanza que garanticen el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, la praxis pedagógica tradicional se caracteriza, según Avendaño (2013), por el trabajo mecánico y repetitivo al enseñar conocimientos específicos. En el caso de Ecuador esta praxis pedagógica está muy presente, así lo evidencian investigaciones como las de Bravo, Trelles y Barrazueta (2017) y Suárez (2019), además de la experiencia como docente del investigador en aulas de la Educación del Bachillerato General Unificado, independientemente de la formación que el educando haya tenido.

El empleo de una metodología tradicional formal del enfoque conductista por parte de los profesores es, en la gran mayoría de las veces, resultado de su propia experiencia como estudiante y, en el mejor de los casos, de su juicio sobre cómo las personas aprenden y se apropian de los conocimientos. La mayor parte de los docentes se caracterizan por tener habilidades y conocimientos para transmitir los contenidos que le son proporcionados a través de libros o documentos oficiales como los programas, pero sin poder ir más allá en la noción, sin conocer las razones de la existencia de tal o cual saber, tanto en la historia misma de la disciplina como en el currículo escolar.

De acuerdo a Parra (2013), Garii y Silverman (2009) y Monaghan (2007) la contextualización de las matemáticas por parte del profesor no es fácil y mucho menos automática, muy a pesar de que esta asignatura han sido producto de la cultura humana para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales, los docentes tienen una capacidad limitada para contextualizar el conocimiento y deficiencias para vincular lo que imparten con otras disciplinas u otros niveles educativos, a pesar que “el pensamiento matemático se desarrolla en todos los seres humanos en el enfrentamiento cotidiano a sus múltiples tareas” (Cantoral, Farfán, Cordero, Alanís y Garza 2003:19).

Luego, desde la experiencia del investigador principal, sólo algunos docentes cuentan con conocimientos didácticos para enseñar los contenidos eficazmente, pero no los ponen en práctica. Al mismo tiempo carecen de otros, como la utilidad y necesidad de la planeación, empleo y variación de estrategias pedagógicas activas para el proceso de enseñanza y aprendizaje o la utilización de recursos. Se caracterizan más que nada por el hecho de poseer las bases matemáticas indispensables para comprender y profundizar en los contenidos.



Esta situación se ha visto con mayor énfasis en Ecuador a partir de la última década, principalmente desde que otros profesionales ajenos al área de la docencia, tales como ingenieros, administradores, contadores u otros han ingresado a las instituciones educativas como profesores de matemática, sin tener una adecuada formación docente.

En este sentido, mientras que unos están más especializados en el saber, otros lo están, pero en un aspecto pedagógico, provocando que la intencionalidad de la enseñanza sea diferente. Por lo general, son pocos los profesores que tienen ambos conocimientos y saben integrarlos. Esto ha traído como consecuencia que los estudiantes no vinculen los temas estudiados en matemática con su cotidianidad, obteniendo así aprendizajes descontextualizados y sin sentido.

Por otro lado, los temas matemáticos, y en particular las funciones exponenciales, son de suma importancia para la comprensión de las actividades humanas, vinculadas a diversos campos tales como la economía, la biología, la física, la medicina o la demografía; sin embargo, son presentados sin vinculación alguna con estas áreas del conocimiento. En Ecuador encontramos inconvenientes en la forma de abordarlo por parte de algunos docentes; habitualmente es a través de la solución de ejercicios, elaboración de tablas de valores, realización de gráficas y estudio de la misma, este proceso requiere la inversión de mucho tiempo, dejando poco espacio para el análisis, las reflexiones y sus aplicaciones a las actividades humanas, trayendo como consecuencia un alto grado de dificultad por parte de los estudiantes para la comprensión de esta unidad curricular tan importante.

Con relación al conocimiento del contenido matemático por parte de los profesores, Rowland et al. (2005), realizaron un estudio sobre este conocimiento de profesores en formación de educación primaria del Reino Unido, para ello analizaron sesiones de clases de algunos educadores. Su objetivo fue localizar las formas en que se funda el conocimiento y la enseñanza del docente de matemática. El análisis de los datos obtenidos condujo a la identificación de un cuarteto de conocimiento, con cuatro categorías o unidades a través de los cuales se pueden observar los conocimientos matemáticos y didácticos puestos en práctica de los profesores. De esta forma se origina el modelo del cuarteto de Conocimiento (The Knowledge Quartet – KQ) cuyas categorías o unidades se denominan: fundamento, transformación, conexión y contingencia, tal como se muestran en la *Figura 1*.



Figura 1. Modelo el cuarteto de Conocimiento

Fuente: Rowland et al. (2005)

A continuación, se describen cada una de las categorías según Rowland et al. (2005):

Categoría 1. Fundamento. Se refiere al conocimiento, la comprensión per se y el saber necesario para enseñar matemáticas, así como las creencias sobre la naturaleza de esta ciencia. Las finalidades de la educación matemática y las condiciones sobre las cuales los alumnos aprenderán mejor también contempla el aprendizaje de los docentes, en la preparación intencionadamente o no, de su rol en el aula. Las componentes clave de este marco conceptual son: el conocimiento y la comprensión de las matemáticas, esta categoría coincide con lo que Shulman (1987) llama comprensión y lo relaciona con el conocimiento didáctico del contenido.

Categoría 2. Transformación. Este se basa en la observación propuesta por Shulman (1987) de los conocimientos para la enseñanza, caracterizados por la capacidad de un docente para transformar el conocimiento que posee de manera que sean pedagógicamente poderosos. Esta caracterización se pone de manifiesto en la redacción que distingue entre saber algo de matemáticas para sí mismo, con la finalidad de poder ayudar a otra persona a aprenderlo. Como indica Shulman (1986), el exponer ideas a los alumnos implica representarlas en forma de analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones. Esto incluye el uso de ejemplos para ayudar a la formación de conceptos para demostrar los procedimientos, y la selección de actividades para los estudiantes.

Categoría 3. Conexión. Se refiere a la coherencia en la planificación o la enseñanza que se muestra a través de un episodio, una clase o una serie de clases. La Matemática es notable por su relación como un cuerpo de conocimiento y un campo de investigación. La mente del maestro y su gestión a través del discurso matemático en el aula, la concepción de la coherencia incluye la secuenciación de los temas de instrucción dentro y entre las clases, incluyendo el orden de tareas y ejercicios. En gran medida, estos reflejan las decisiones que implican no sólo el conocimiento de las conexiones estructurales dentro de las matemáticas mismas, sino también el conocimiento de las demandas cognitivas relativas a diferentes temas y tareas.

Parra-Sandoval (2018) propone cinco tipos de conexiones: intraconceptual, interconceptual, temporal, interdisciplinaria y extracurricular. Las intraconceptuales, se refieren a las conexiones asociadas a un mismo concepto matemático. Las interconceptuales son aquellas relaciones que se establecen entre diferentes conceptos matemáticos y las temporales se establecen entre los diferentes conceptos matemáticos trabajados de acuerdo a los niveles educativos; es decir, con los conceptos matemáticos anteriores y posteriores a él, presentes en el currículo escolar.

La conexión interdisciplinaria significa la relación de un concepto matemático con otras disciplinas del currículo, mientras que las extracurriculares hacen referencia a las conexiones de los conceptos matemáticos con aquellos conocimientos propios de una comunidad de prácticos (conocimientos funcionales) y los conocimientos cotidianos.

Categoría 4. Contingencia. Se refiere a lo que es casi imposible de planificar. Los dos componentes que constituyen esta categoría se derivan de los datos y son la preparación para responder a las ideas de los niños y la preparación en caso de tener que desviarse de la planificación. Shulman (1987) plantea que la enseñanza generalmente comienza a partir de

algún tipo de texto, un programa de estudios, en última instancia, una secuencia de acciones planificadas, destinados a ser llevado a cabo por el profesor dentro de una lección o unidad de algún tipo. Mientras que el estímulo para la enseñanza de los profesores puede ser planificado, algunas de las respuestas de los estudiantes no se pueden prever.

El marco conceptual de Rowland et al. (2005) introduce un instrumento útil para observar, describir y reflexionar sobre cómo el conocimiento matemático y didáctico del profesor de matemática entra en juego en el aula, es decir, cómo lo implementa en su práctica de enseñanza.

Con relación a lo anteriormente expuesto se realizó una investigación que condujo a este artículo, el cual tiene como objetivo describir el proceso de enseñanza de la función exponencial mediante un acercamiento cualitativo; para ello se estableció una vinculación con el modelo del cuarteto de conocimiento propuesto por Rowland et al. (2005).

Metodología

El presente estudio se realizó mediante un enfoque cualitativo, y su carácter inductivo permitió al investigador el desarrollo de conceptos, categorías y comprensiones partiendo de la información obtenida en el escenario. En tal sentido, la pretensión no fue generalizar los hallazgos, sino lograr describir los procesos de enseñanza de la función exponencial en una institución educativa de Ecuador.

La investigación está enmarcada en un estudio de caso, con una dimensión descriptiva e interpretativa, debido a que se describen, caracterizan o identifican los distintos hechos relacionados con su campo observacional o componente empírico, como es la descripción del proceso de enseñanza de la función exponencial. Desde la perspectiva interpretativa, su finalidad es interpretar y teorizar sobre el fenómeno estudiado, en este sentido, se desarrollan categorías conceptuales para ilustrar o defender presupuestos teóricos, a partir de un análisis inductivo (Husén, 1988).

De acuerdo con lo analizado se observó un caso (un profesor de matemática) y su clase correspondiente al tema función exponencial. Este método permitió observar las características del docente en el contexto de su aula, con el propósito de analizar distintos aspectos de un mismo fenómeno. Nunca hubo la pretensión de alcanzar conclusiones generalizables (Martínez, 2006), sino mostrar en su ambiente natural del aula la praxis pedagógica utilizada cuando desarrolló el tema de las funciones exponenciales para ser analizada en profundidad.

Para el artículo participó un docente de matemática, quien manifestó su disposición. Este profesor pertenece a la planta docente de una Unidad Educativa de Ecuador, cuya modalidad es presencial de jornada matutina y vespertina con nivel educativo de inicial; educación **básica y** bachillerato, ubicada en la zona: Urbana INEC y cuenta con 3097 estudiantes aproximadamente.

1. Fases del trabajo de campo o ejecución

El trabajo de campo para el desarrollo de la investigación se realizó en dos fases de acuerdo al objetivo planteado.

Fase 1. Inicialmente se realizó un conversatorio con el docente en cuanto a la posibilidad de observar sus prácticas de enseñanza con relación al tema funciones exponenciales. Luego de conseguir su aprobación se procedió a entrar a sus clases como observador; antes de iniciar las grabaciones para el registro de información se hizo el ingreso para familiarizar con el docente y los estudiantes, de esta manera se fomenta un clima de confianza, posteriormente se grabaron las clases correspondientes al tema.

Fase 2. Descripción del proceso de enseñanza de la función exponencial. Para esto se utilizó la técnica de observación no participante; se transcribieron y analizaron las grabaciones obtenidas, es decir, el análisis se realizó después del trabajo de campo, lo cual según Quintana y Montgomery (2006), concierne principalmente al desarrollo del sistema de codificación.

Para esto se realizó el desarrollo del sistema de categorías apriorísticas presentado en la *Tabla 1*, el cual constituyó el primer paso para la estructuración de la descripción tras la culminación del trabajo de campo. Es de advertir que estas categorías y propiedades fueron provisionales, porque este trabajo constituye una primera entrada y, por tanto, no pueden ser categorías y propiedades definitivas, las mismas pueden cambiar durante el desarrollo de otras investigaciones posteriores.

Tabla 1.
Sistema de categorías con relación al objetivo.

CATEGORÍA	PROPIEDADES
Fundamento	Claridad de los objetivos Recurrencia al programa o libro texto Concentración en los procedimientos Exhibición de conocimiento del tema Uso de la terminología matemática
Transformación	Selección de ejemplos Selección de representaciones Uso del material de enseñanza Demostración para enseñar un procedimiento
Conexión	Coherencia entre la planificación y la clase Conexiones de la Función exponencial con otras disciplinas (interdisciplinaria) Conexiones entre procedimientos (interconceptual) Conexiones sobre conceptos Reconocimiento de la adecuación conceptual
Contingencia	Desvío del plan de trabajo Responde a las ideas del alumno Uso de oportunidades Percepción del profesor durante la clase

Fuente: elaboración propia (2020)

La información necesaria para la realización del estudio se recolectó a través de videograbaciones y las transcripciones de las clases a las cuales se hizo acompañamiento por medio de la

observación no participante.

El análisis e interpretación de los datos cualitativos se realizó en función a las diferentes categorías con sus respectivas propiedades expresadas en la *Tabla 1*, atendiendo al objetivo formulado en la investigación. Esto permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida y presentar los resultados en función del objetivo. El proceso seguido fue el siguiente:

Para la categoría Fundamento se observó si el docente participante tenía claridad de los objetivos que debía cumplir según la programación o planificación; la recurrencia al programa o libro texto como apoyo, la concentración en los procedimientos, su exhibición de conocimiento del tema y el uso de la terminología matemática que él hace durante la clase.

Con relación a la categoría Transformación se hizo énfasis en describir la selección de ejemplos, selección de representaciones, uso del material de enseñanza y la demostración para enseñar un procedimiento por parte de este docente.

Mientras que en la Conexión fue basada en ver la coherencia entre la planificación realizada por el docente y la clase dada, las conexiones de la función exponencial con otras disciplinas, los vínculos entre procedimientos, entre conceptos y el reconocimiento de la adecuación conceptual por parte del docente.

Por último, para la categoría Contingencia se observó la preparación para responder cuando ocurre por alguna causa un desvío del plan de trabajo, cómo responde a las ideas del alumno, el uso de oportunidades y la percepción del profesor durante la clase.

Resultados

Para la descripción del proceso de enseñanza de la función exponencial de este docente se estableció una vinculación con el modelo del cuarteto de Conocimiento propuesto por Rowland et al. (2005), a través de este se pudo observar los conocimientos matemáticos y didácticos puestos en práctica mediante el apoyo del sistema de categorías de la *Tabla 1*.

Antes de entrar en detalle con cada categoría, es pertinente hacer una descripción general del proceso de enseñanza que utilizó el caso de estudio. El inicio de su actividad dentro del aula se realiza con puntualidad, manteniendo un clima de respeto y disciplina en el salón. Comienza con un saludo y el establecimiento de normas y pautas, como por ejemplo: “cuando el profesor está explicando no deben revisar el libro, porque a la final no van a atender al libro, ni van a atender al profesor”. Posteriormente da inicio a la explicación del tema, haciendo uso del pizarrón como su único recurso. A continuación, se hace la descripción según las categorías apriorísticas establecidas.

1. Fundamento

Con relación a la claridad de los objetivos, el docente lo declara: “el objetivo es conocer ¿cómo

funcionan los modelos exponenciales?, ¿qué son?, ¿cómo funcionan y qué aplicaciones tienen?” lo hace de forma verbal, pero sin hacer mucho hincapié en ello; lo dice incluso de espaldas a los estudiantes, y con una actitud tímida, sin verificar que sus aprendices lo internalizaran. Al considerar la propiedad de recurrencia al programa o libro de texto, no se observa que el docente haga uso de ninguno de ellos durante el desarrollo de la clase, por el contrario, deja establecido al principio que sólo deben estar atentos a su explicación; este comportamiento es propio de un docente conductista, donde todo el conocimiento es poseído y transmitido por él. Al respecto, Ortíz (2013) afirma que “según los conductistas, para que los estudiantes aprendan basta con presentar la información” (p.10).

Respecto a la concentración en los procedimientos, esta es una de las propiedades más trabajadas, en el sentido de que el docente hace énfasis en el contenido procedimental de la función exponencial, en su graficación y la construcción de la tabla de valores. Esta propiedad está vinculada a la exhibición del conocimiento del tema, en este sentido el docente hace una presentación oral y escrita sobre el tema, sus fundamentos teóricos y procedimentales, donde deja en evidencia, mediante la exposición magistral, su dominio del conocimiento relacionado con la temática estudiada. Al igual que con el análisis de la propiedad anterior, el docente muestra ser un trasmisor de conocimientos, controlador y con poca o nula espontaneidad; conductas que lo ubican en el enfoque de enseñanza conductista según Ortíz (2013).

Con relación al uso de la terminología matemática se observó que hizo un buen uso. El concepto de función exponencial lo expresa como modelo, dentro de su análisis se notó que inició con la revisión de algunas propiedades de la potenciación según el exponente natural, entero, racional o irracional. Explicó las condiciones para la existencia de la operación $f(x)=a^x$, y estableció las condiciones de validez de su uso; es decir $a > 0$ y $a \neq 1$ con dominio real.

2. Transformación

Esta categoría comienza con la propiedad de selección de ejemplos. Aquí explicó a sus estudiantes un análisis de la función a partir del gráfico de la función $f(x) = 2^x$, dando valores para la variable de $-2, -1, 0, 1, 2$ y 3 , realizó en el pizarrón la tabla y gráfica correspondiente, luego de esto hizo preguntas como: “¿qué sucede si la variable toma un valor de 10 ?” ante lo cual, los estudiantes usando su calculadora responden: “da 1.024 ”, y el docente comenzó a establecer una relación con los kilobytes, megabytes, gigabytes, terabytes. Convirtiendo de esta forma un ejemplo en una oportunidad para la vinculación con otra área de conocimiento, tal como la informática.

La propiedad de selección de representaciones se notó cuando el docente convirtió la representación de la función ejemplificada ($f(x)=2^x$), del registro algebraico al numérico, en este caso particular, se deben reconocer a las letras x e y que configuran la expresión de origen como variables numéricas; y al par numérico obtenido, se debe reconocer como un punto del plano para conseguir la representación gráfica de la función.

En cuanto a uso de material de enseñanza, este docente sólo utiliza el pizarrón, ningún otro material didáctico dentro del aula de clases, llama la atención que al principio de la clase, cuando

da las orientaciones iniciales, dice a sus estudiantes: “el libro es un recurso para que usted lea la clase con anticipación, si es posible, de esta manera vendrá con dos cosas, con conocimiento y con dudas”, posteriormente dice: “ahora, si usted no quiere leer la clase previo a que el profesor la dicte, puede igual consultar en ella luego de que el profesor haya dado la explicación”, también hace énfasis en que “no deben usar la portátil”, esto hace notar su poca inclinación positiva hacia las tecnologías de la información y la comunicación. Aunado a esto, hace uso casi exclusivo de la demostración por su parte, para enseñar un procedimiento.

3. Conexión

En cuanto a la conexión realizada por el docente entre la función exponencial como objeto matemático y otras disciplinas, la conexión entre procedimientos y conceptos y el reconocimiento de la adecuación conceptual, se consideran también las de tipo intraconceptual, interconceptual, temporal, interdisciplinar y extracurricular propuestas por Parra-Sandoval (2018).

El docente establece una relación o conexión entre la función exponencial y la informática, destacando un tipo de conexión interdisciplinar, esto es, exhibe la relación de un concepto matemático (función exponencial) con otras disciplinas del currículo escolar (informática). Esto lo hace al explicar mediante el ejemplo presentado de $f(x)=2^x$, cuando x toma el valor de 10, al sustituir, se obtiene para $f(x)$ el valor de 1024 y esto lo conecta con la relación existente entre el kilobyte y el byte; entre el megabyte y el kilobyte y así sucesivamente. Sólo da esta conexión de la función con otra disciplina, dejando a un lado la posibilidad de conexión con la biología, demografía, economía, entre otras.

Con este ejemplo presentado por el docente también se evidencian las conexiones extracurriculares e intraconceptual, debido a la conexión de la función exponencial con aquellos conocimientos propios de una comunidad de prácticos (informáticos) y los conocimientos cotidianos (el kilobyte, el byte y el megabyte).

Con relación al vínculo entre procedimientos y conceptos, el docente conecta el tema función exponencial tanto conceptual como procedimentalmente con la potenciación, reconociendo de esta forma la adecuación conceptual de estos temas y la conexión de tipo interconceptual. Aquí se puede notar la conexión de tipo temporal, ya que hace una vinculación con el tema de potenciación estudiado en años anteriores según el currículo escolar ecuatoriano.

4. Contingencia

Tiene estructurado un plan de trabajo del cual no se desvía, actúa con gran organización. Da respuesta oportuna a las ideas e inquietudes de sus estudiantes, pero se nota que no hace uso de las oportunidades, la percepción que se tuvo del profesor durante la clase es de control, de autoridad exclusiva, además que es ajeno a la tecnología.

Conclusiones

Como consideración final e implicaciones derivadas de esta investigación, se tiene que la forma

tradicional conductista de realizar la praxis pedagógica, caracterizada por el trabajo mecánico y repetitivo al enseñar conocimientos específicos aún se puede apreciar en Ecuador, así lo evidencian los resultados, en concordancia con lo de Avendaño (2013); Bravo, Trelles y Barrazueta (2017) y Suárez (2019). Es importante resaltar que la conexión de la función exponencial con otras disciplinas no se logró del todo, dejando a un lado la importancia de la vinculación de este tema con muchas actividades humanas relacionadas con la economía, biología, física, química, demografía, entre otras.

Al describir el proceso de enseñanza del tema tratado en una institución del Cantón Santo Domingo de los Colorados en Ecuador se concuerda con lo expuesto por Parra-Sandoval (2018), quien opina que es necesario explorar el trabajo interdisciplinario como espacio privilegiado para ampliar el conocimiento profesional que permite al profesor conectar un conocimiento matemático con otros conocimientos y saberes u otras áreas curriculares.

Los resultados de este estudio vislumbran la necesidad urgente de promover cambios en la praxis educativa de los docentes en ejercicio, lo cual puede ser a través de procesos de formación efectivos, con seguimiento y acompañamiento, lo cual representa un reto debido a que esto implica el desarrollo de competencias profesionales que le permitan al profesor de matemáticas vincular las matemáticas con otras realidades, esto conlleva a que se propongan nuevas formas de dinamizar e intervenir en ambientes escolares con temas matemáticos que pueden vincularse a algunas actividades humanas y así lograr que sus estudiantes se interesen más por lograr aprendizajes sobre las funciones exponenciales, como tema de gran importancia por sus aplicaciones a otros campos.



Referencias

- Avendaño, W. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul*, 36, 110-133
- Bravo, F.; Trelles, C. y Barrazueta, J. (2017). Reflexiones sobre la evolución de la clase de matemáticas en el bachillerato Ecuatoriano. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador INNOVA*, 2 (7), 1-12
- Cantoral, R., Farfán, R., Cordero, F., Alanís, J. y Garza, A. (2003). *Desarrollo del pensamiento matemático*. México: Trillas
- Castro, W.; Pino-Fan, L. y Parra-Urrea, Y. (2018). El Modelo del Conocimiento Didáctico-Matemático de los profesores: Nuevas perspectivas y horizontes para la formación docente. *Revista Colombiana de Matemática Educativa*, 3 (2), 18- 25
- Garii, B. y Silverman, F. (2009). Beyond the classroom walls: Helping Teachers Recognize Mathematics Outside of the School. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 12 (3), 333-354.
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada
- Husén, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. En: I. Dendaluze. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso mundial Vasco.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193
- Monaghan, J. (2007). Linking School Mathematics to Out-of-school Mathematical Activities: Student Interpretation of Task, Understandings and Goals. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2 (2), 50-71
- Ortíz, A. (2013). Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa? Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/315835198>
- Parra, H. (2013). Claves para la contextualización de la matemática en la acción docente. *Revista Omnia*, 19 (3), 74-85
- Parra-Sandoval, H. (2018). La interdisciplinariedad como espacio para el desarrollo del horizonte matemático en profesores en ejercicio, Conferencia dictada en el I Congreso Virtual Iberoamericano sobre Formación de Profesores de Matemática, Ciencias y Tecnología (I CONVIBE FOR PRO). Noviembre, 2018
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM

- Rowland, T., Huckstep, P., y Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8 (3), 255-281
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57 (1), 1-23
- Suárez, L. (2019). Desempeño docente y rendimiento académico en el área de Matemática de la Institución Educativa "Carlos Julio Arosemena Tola" del Cantón de la provincia del Guayas Ecuador 2018. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.



Copyright (c) 2020 Carlos Armando Tarira Caice, Hugo Parra-Sandoval y Mercedes Delgado González



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Gestión Administrativa y ejecución presupuestaria de la Coordinación Zonal de Educación - Zona 3

Fecha de recepción : 2020-04-02 • Fecha de aceptación: 2020-06-17 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Tupac Amaru Masaquiza Jerez¹

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

tupacmjerez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6010-1856>

Adrián Marcelo Palacios Ocaña²

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

ampo1991@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6293-7622>

Klever Armando Moreno Gavilanes³

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

kleverarmoreno@uta.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9870-8821>

Resumen

El objetivo de la presente investigación se centra en determinar el nivel de cumplimiento de la partida presupuestaria asignada a la Coordinación Zonal de Educación Zona 3 durante el año 2018, para de esta forma garantizar una educación de calidad a la comunidad, en especial a los niños y adolescentes, quienes son los beneficiarios directos de este servicio; para ello, la metodología utilizada se fundamentó bajo un enfoque cuantitativo, dado que fue necesario procesar información proveniente de documentos oficiales. A partir de ello, y como principales hallazgos, se pudo determinar que la institución al 31 de diciembre de 2018 registró únicamente un 96% de ejecución presupuestaria; no obstante, a pesar de no cumplir el 100% de ejecución, la gestión desarrollada se enmarca en un nivel de asignación presupuestaria óptima.

Palabras clave: ciclo presupuestario, ejecución presupuestaria, gestión administrativa, inversión pública, planificación financiera.

Abstract

The objective of this research is focused on determining the level of compliance with the budget line assigned to the Zonal Coordination of Education Zone 3 during the year 2018, and thus guarantee quality education to the community, especially children and adolescents who are the direct beneficiaries of this service; For this, the methodology used is based on a quantitative approach since it was necessary to process information from official documents. Based on this and as main findings, it was possible to determine that the institution as of December 31, 2018 registered only 96% of budget execution, however, despite not complying with 100% of execution, the management carried out is framed at a level optimal budget allocation.

Keywords: budget cycle, budget execution, administrative management, public investment, financial planning.

Introducción

La administración se ha convertido en un fenómeno relevante en el mundo moderno, al surgir dentro de la organización la necesidad de coordinar actividades, tomar decisiones, direccionar al personal y evaluar el desempeño, tomando como parámetro el logro de objetivos previamente definidos. Dicho en otras palabras, se convierte en el timón del barco empresarial que dirige de forma equilibrada todas las acciones dentro de la empresa para llegar a su destino (Falconi, Luna, Sarmiento y Andrade, 2019).

Esta gestión tuvo su origen en la antigüedad, surgió como una necesidad en los primeros tiempos desde la existencia del hombre, cuando los seres humanos tuvieron que juntarse para realizar distintas actividades de sobrevivencia, toma de decisiones, administración de recursos, búsqueda de alimentos, entre otros. Sin embargo, desde los años 1800 se ha convertido en un hábito el hecho de definir a la gestión administrativa con base a cuatro pilares fundamentales: 1) planeación, 2) organización, 3) dirección y 4) control. Estos procesos responden a un ciclo de operaciones que se retroalimentan de forma directa, encaminando los esfuerzos de quienes son parte de la organización hacia la consecución de los objetivos establecidos por la organización (Solano, Merino y Uc, 2016).

La interacción y concatenación de cada uno de estos procesos forman la denominada gestión administrativa, la cual es considerada como una de las actividades con mayor relevancia dentro de la organización, dado que se convierte en un soporte administrativo para los diferentes procesos de la empresa (Marco et al., 2016). Dicho esto, la implicación de llevar una gestión o administración en una organización se puede precisar que representa un factor preponderante al instante de crear un negocio, dado que, una buena o mala dirección determinará en gran medida el éxito o fracaso de una organización.

Por otro lado, en la aplicación de las políticas estatales, la gestión administrativa forma parte de los procesos conocidos como habilidades de apoyo de la organización, por lo que en la práctica misma su función principal está encaminada a la dirección tanto de los recursos humanos, tecnológicos, materiales, y de servicios administrativos; coordinando además los planes, proyectos y programas necesarios para el desarrollo de los distintos procesos institucionales direccionados a lograr eficiencia y eficacia en relación al uso de los recursos disponibles de las instituciones públicas (Escobar, Mora y Huilcapi, 2017).

En la actualidad, resulta indispensable saber y comprender la gestión administrativa y financiera de las instituciones del sector público, cumpliendo con los lineamientos en relación a la ejecución del presupuesto y direccionada hacia la consecución de los objetivos institucionales. En este sentido, el ciclo presupuestario es de cumplimiento obligatorio para todos los organismos y entidades del sector público y comprende las siguientes etapas: 1) programación presupuestaria, 2) formulación presupuestaria, 3) aprobación presupuestaria, 4) ejecución presupuestaria, 5) evaluación y seguimiento presupuestario, y 6) clausura y liquidación presupuestaria (Gavilanez, 2016).

Es importante mencionar que toda institución siempre busca su desarrollo dentro de este contexto sistematizado, con la finalidad de tener un adelanto administrativo-financiero y cubrir

todas las necesidades presupuestarias, por ende, el presupuesto constituye una herramienta de planificación que de una forma determinada integra y coordina las áreas, actividades, departamentos y responsables de una organización, y que expresa en términos monetarios los ingresos, gastos y recursos que se generan en un periodo determinado para cumplir con los objetivos fijados en la estrategia.

En este sentido, el objeto de estudio se encuentra representado por la Coordinación Zonal de Educación Zona 3, la misma que está conformado por las provincias de Tungurahua, Cotopaxi, Chimborazo y Pastaza con 19 direcciones distritales y 183 circuitos educativos. En dicha institución, durante los últimos años, se ha visto una serie de inconvenientes relacionados con la gestión desarrollada por la parte administrativa y financiera que repercute en la planificación del presupuesto. En términos generales, la débil gestión administrativo-financiero de la coordinación genera un cumplimiento parcial de la ejecución presupuestaria, que dicho en otras palabras es un procedimiento, el cual consiste en gastar la totalidad de los valores asignados a la Unidad Ejecutora (coordinación) para mejorar su gestión y cumplir con los objetivos establecidos con seguimiento y supervisión de la Planta Central del Ministerio de Educación; sin embargo, esto no ocurre así, puesto que existen incumplimientos tanto en obras dentro de las instituciones educativas, como en pagos a distintos proveedores.

A partir de lo señalado en el epígrafe anterior, el estudio se justifica por cuanto la parte administrativa incentiva a la entidad y funcionarios de la misma al logro de las diferentes metas propuestas, entre las cuales se encuentra ejecutar el total del presupuesto asignado; dado que todas las instituciones del sector público cada año reciben asignación presupuestaria para ser terminada en el transcurso del mismo, esta se mide constantemente y el porcentaje de ejecución al mes de junio debe llegar al 50% para alcanzar a cumplir hasta diciembre un 100% y de esta forma lograr los objetivos planteados (Gavilanez, 2016).

Bajo este contexto, el presente estudio se centra en determinar el nivel de cumplimiento de la ejecución presupuestaria de la Coordinación Zonal de Educación Zona 3 considerando la gestión administrativa, para garantizar una educación de calidad a la comunidad en especial a los niños, niñas, jóvenes y adultos, que son quienes reciben beneficios a través de la inversión pública.

1. Gestión Administrativa

La gestión administrativa constituye un marco en el que las personas vinculadas a una organización trabajan hacia la consecución de un objetivo específico donde se evidencia el estilo de trabajo conjunto para cumplir un fin institucional. En este sentido, también puede ser entendida como una constelación organizada de partes conectadas y similares para establecer una entidad común, con la finalidad de lograr el objetivo deseado por parte de la organización.

En tal virtud, tiene como propósito identificar los aspectos requeridos de una actividad para lograr un objetivo específico o un plan. Por lo tanto, deben estar disponibles factores específicos, tales como: un propósito y trabajo en equipo, un grupo de personas que comparten una relación real y participan en el logro de su objetivo (Pacheco, Robles y Ospino, 2018). En consecuencia, debe ser

realista, dinámico y activo en el logro de objetivos con los mejores métodos y los costos más bajos, creando cooperación entre un grupo de personas que comparten la coordinación de esfuerzos y negocios.

Por consiguiente, esta dirección tiene un carácter sistémico, al ser portadora de acciones coherentemente orientadas al logro de lo establecido, a través del cumplimiento de las funciones clásicas de la gestión en el proceso administrativo. Además, puede ser descrita como la puesta en práctica de cada uno de los procesos de la administración. Realizar un eficiente esfuerzo en capacitación mejora la gestión administrativa y con ello la eficiencia del personal en la institución (Mora et al., 2018). De esta manera, detallaremos aquellos componentes de dicho proceso.

Planificación: constituye la creación de un plan de acción para el futuro, la determinación de las etapas del plan y la tecnología necesaria para implementarlo. Decidir de antemano ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo hacerlo?, y ¿quién debe hacerlo? (Edwards, 2018) developed around 1900 by the French management theorist Henri Fayol (1841\u20131925). Se asigna el camino desde donde se encuentra la organización hasta dónde quiere estar. La función de planificación implica el establecimiento de metas y disponerlos en un orden lógico. Los administradores participan en la planificación a corto y largo plazo.

Organización: una vez que se diseña un plan de acción, los gerentes deben proporcionar todo lo necesario para llevarlo a cabo; incluyendo materia prima, herramientas, capital y recursos humanos. Identificar responsabilidades, agruparlas en departamentos o divisiones, y especificar relaciones organizacionales. La cultura organizativa de innovación de productos o servicios se sujeta con un entorno cognitivo y social, variado de dogmas, valores y conductas compartidas entre los miembros de la organización (Bonilla et al., 2018) nuevos productos, menores costos. La innovación empresarial genera grandes cambios en la organización, sirve de soporte y sinergia para ser esenciales, eficaces y alcanzar sus grandes objetivos en su propio mercado competitivo. La estructura empresarial se encuentra dependiente de los elementos básicos que engloban a la planeación, organización, implementación y el control, para el desarrollo de sus actividades (Bonilla Jurado et al., 2020).

Mando: los gerentes necesitan implementar el plan, deben comprender las fortalezas y debilidades de su personal (García et al., 2018). Dirigir a las personas de una manera que logren los objetivos de la organización requiere una asignación adecuada de recursos y un sistema de apoyo efectivo. La dirección requiere habilidades interpersonales excepcionales y la capacidad de motivar a las personas. Una de las cuestiones cruciales en la dirección es el equilibrio correcto entre las necesidades del personal y la producción (Armijo, 2018).

Coordinación: los gerentes de alto nivel deben trabajar para “armonizar” todas las actividades para facilitar el éxito organizacional, la comunicación es el principal mecanismo de coordinación, sincroniza los elementos de la organización y se debe tener en cuenta la delegación de autoridad, responsabilidad y el alcance del control dentro de las unidades.

Control: el elemento final de la gestión implica la comparación de las actividades del personal con el plan de acción, es el componente de evaluación de la gestión. Es la función de monitoreo

que evalúa la calidad en todas las áreas y detecta desviaciones potenciales o reales del plan establecido, asegurando un desempeño de alta calidad y resultados satisfactorios mientras mantiene un ambiente ordenado y sin problemas. El control incluye la gestión de la información, la medición del desempeño y la institución de acciones correctivas.

En definitiva, la gestión administrativa puede ser considerada como una forma en la que los esfuerzos humanos se encaminan al logro de un propósito general, además de practicar la autoridad, coordinación y control. Es un proceso que presta especial atención a todas las actividades, tareas deseadas, identifica autoridades, así como también funciones para lograr los objetivos planteados conjuntamente con la resolución de disputas, problemas que enfrenta cada departamento. Además, es un proceso que establece una estructura de roles en la cual se determina las actividades requeridas para lograr un objetivo específico, combinándolos y delegando a una persona encargada de cumplirlos. Asimismo, permite coordinar las relaciones tanto verticales, como horizontales, determinadas en la estructura organizacional (Abdulrahim y Elbashir, 2016).

1.1 Principios generales de la gestión administrativa

La gestión es esencial para cualquier organización que desee ser eficiente y lograr sus objetivos, sin alguien en una posición de autoridad, habría una anarquía organizacional sin estructura ni enfoque, asimismo habría un caso de confusión absoluta donde las personas que trabajan en la organización no sabrían claramente qué tareas realizar. Además, las metas y objetivos de la organización cuando no están claramente definidos por alguien en una posición de autoridad, es difícil para los empleados de la organización tener un sentido de dirección y trabajar hacia metas y objetivos comunes (Ryan, 2014).

En la siguiente *Tabla 1* se especifican los principios que conforman esta gerencia.

Tabla 1.
Principios de la Gestión Administrativa

Principios	Descripción
Principios de división del trabajo y especialización:	Todo trabajo debe ser dividido con el fin de permitir la especialización de las personas en alguna actividad. Esto significa que toda persona debe cumplir una sola función. La especialización provoca la división del trabajo y, consecuentemente una especialización de las tareas o bien llamada la heterogeneidad dentro de la empresa.
Principios de autoridad y responsabilidad:	Autoridad es el derecho de dar órdenes y exigir obediencia, cuestiones indispensables en las actividades administrativas. La autoridad emana del superior hacia el subordinado, mientras que la responsabilidad emana del subordinado hacia el superior. Ambas deben ser equivalentes y equilibradas. Las líneas de este principio es que debe haber una línea de autoridad y responsabilidad claramente definida.
Principios de jerarquía o cadena escalar:	La jerarquía representa el volumen de autoridad y responsabilidad de cada persona u organismo en la empresa. A medida que se asciende en la escala jerarquía aumenta el volumen de autoridad y de responsabilidad.

Principios de la unidad de mando:	Cada persona debe subordinarse solamente a un superior. Es el principio de autoridad única, que busca evitar confusiones u órdenes dobles. Cada subordinado debe tener solo un jefe.
Principio de amplitud administrativa:	Cada superior debe tener una cantidad adecuada de subordinados, o sea un número conveniente de personas a mandar.

Fuente: Información adaptada de Montes (2017).

2. Presupuesto como instrumento de control

El proceso administrativo conlleva una serie de operaciones independientes empleadas por la parte administrativa de una institución, para el desarrollo de las acciones de planificación, organización, dirección y control. Dentro de estas actividades se encuentra el registro presupuestal, el cual puede ser descrito como el conjunto de procedimientos y recursos utilizados para planear, coordinar y controlar, a través de presupuestos, todas las operaciones y funciones de una institución, con la finalidad de conseguir el rendimiento máximo posible. De esta manera, el presupuesto representa una herramienta importante de planeación y control financiero donde se presentan de forma ordenada y en términos monetarios aquellos resultados previstos de un proyecto, plan o estrategia. Dicho en otras palabras constituye un plan financiero para estimar los ingresos y gastos de un período específico dado, está relacionado íntimamente con la planeación y se encuentra direccionado hacia el futuro y no hacia el pasado, pudiendo referirse a cualquier lapso de tiempo (años, meses, semanas y días) (Navarro, 2018).

Por otro lado, la implementación de un sistema efectivo de presupuesto representa en la actualidad una de las claves del éxito de cualquier institución, de esta manera, desde una perspectiva financiera, si no se cuenta con un procedimiento debidamente coordinado, la parte administrativa tendrá únicamente una idea empírica en relación hacia dónde se dirige la institución, dado que un sistema presupuestal constituye un instrumento de gestión para conseguir el uso más productivo de los recursos.

En el ámbito local, para lograr una óptima ejecución del presupuesto es necesario considerar varios aspectos, entre los cuales se puede destacar, por ejemplo, la gestión administrativa, el conocimiento de cada uno de los funcionarios involucrados en el proceso, el cumplimiento de los procedimientos establecidos y los objetivos del manual de puestos del Ministerio de Educación.

2.1 Ciclo presupuestario

Podemos indicar que el ciclo presupuestario comprende el conjunto de acciones destinadas a la óptima utilización de los recursos financieros y materiales asignados dentro de un presupuesto general con la finalidad de conseguir bienes, servicios y obras en cantidad, calidad previstos en el mismo.

Dentro del contexto nacional, según el Ministerio de Economía y Finanzas (2018) el ciclo presupuestario es definido como la programación y la clausura de la ejecución presupuestaria, el mismo que se encuentra estructurado por las siguientes fases: a) programación, donde se determinan las metas y objetivos en la planificación del Estado que se establece para un

período de cuatro años por cuanto es denominado también como presupuesto Plurianual, b) formulación, donde se articulan las propuestas de acción y producción de los entes demandantes de recursos fiscales con los catálogos y clasificadores presupuestarios, c) aprobación, donde las instituciones del sector público no financiero cuyos presupuestos conforman el Presupuesto General del Estado, remitirán al Ministerio de Economía y Finanzas, hasta el 30 de junio de cada año, las proformas presupuestarias institucionales para su análisis y aprobación, con el fin de integrarlas y consolidarlas en la Proforma del Presupuesto General del Estado que será puesta a consideración del Presidente de la República, previo a su envío a la Asamblea, d) ejecución, que constituye el conjunto de acciones destinadas a la utilización de los recursos humanos, materiales y financieros asignados en el presupuesto con el propósito de obtener los bienes y servicios en la cantidad, calidad y oportunidad previstos en el mismo, e) seguimiento y control, que consiste en una medición de resultados físicos y financieros obtenidos y los efectos que estos han producido; así como el análisis de variaciones financieras, f) clausura, los presupuestos del sector público se cerrarán el 31 de diciembre de cada año. Después de esa fecha los ingresos que perciban se considerarán como del presupuesto vigente al momento que se cobren, después del 31 de diciembre no se podrán contraer compromisos ni obligaciones que afecten al presupuesto del ejercicio fiscal anterior, y g) liquidación, la cual refleja los resultados definitivos que dan cuenta del uso de los recursos por parte del Gobierno Central durante el año (Mendoza et al., 2018).

Metodología

El enfoque de investigación dentro del presente estudio fue de carácter cuantitativo, dado que se fundamenta en la recolección de datos numéricos derivados de cifras o cantidades implícitas en las variables de estudio, a través de la utilización de operaciones estandarizadas y admitidos por la colectividad científica (Hernández & Mendoza, 2018).

Mediante la recolección de información se obtuvo el informe de rendición de cuentas de la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3 durante el período enero – diciembre 2018, el mismo que fue sometido a un análisis estadístico descriptivo donde se determinó el porcentaje de ejecución del presupuesto asignado a este rubro.

Por otro lado, en relación a la modalidad de investigación fue necesario desarrollar una indagación bibliográfica, pues esta constituye una etapa indispensable en cualquier tipo de proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio, de un universo de documentos que puede ser muy extenso (Gómez, Fernando, Aponte y Betencourt, 2014). En consiguiente, se procesó la información recabada en distintas fuentes secundarias; es decir, libros, revistas, estudios realizados con anterioridad, entre otros documentos privados y públicos, los mismos que fueron procesados en su totalidad escogiendo aquella con mayor relevancia y que se halla descrita a lo largo del presente manuscrito.

A su vez, en cuanto al alcance del estudio, este se centró en un nivel descriptivo, dado que consiste en el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. En este sentido, dentro de la presente investigación fue necesario describir los elementos de la gestión administrativa, acciones correctivas sobre el destino de los recursos

y la capacidad de gestión, asimismo en relación a la ejecución presupuestaria se describieron los valores totales asignados, valores codificados y valores devengados de esta manera se determinó el porcentaje de ejecución en la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3, versus el recurso recibido por la planta central o también llamado Ministerio de Educación.

Para efectos del trabajo la población se encuentra estructurada por la Coordinación Zonal de Educación, Zona 3, dado que es la institución encargada del proceso de ejecución presupuestaria en las provincias de Tungurahua, Cotopaxi, Chimborazo y Pastaza. Se puede acotar que para el desarrollo de la investigación fue necesario utilizar el informe de rendición de cuentas de la institución correspondiente al período enero – diciembre del año 2018.

Resultados

La Coordinación Zonal de Educación – Zona 3, al 31 de diciembre de 2018 en su Plan Operativo Anual registró un presupuesto codificado de USD \$38'837.144,12 y devengó un monto de USD \$37'234.481,75 logrando el 96% de ejecución presupuestaria (*Figura 1*). En este mismo contexto, se evidencia que a esta fecha se registra un saldo disponible de USD \$34.763,15, es decir, el 0,09% del total codificado. A continuación, en la *Tabla 2* se presenta el detalle de los rubros anteriormente mencionados:

Tabla 2.
Plan Operativo Anual (POA) Coordinación Zonal de Educación Zona 3

Código	Entidades operativas descentralizadas	Codificado	Devengado	% de ejecución
23	Zona 3	\$ 512.911,89	\$ 508.421,17	99%
6647	16D01 Pastaza	\$ 3'557.995,35	\$ 3'484.710,81	98%
6648	16D02 Arajuno	\$ 846.431,43	\$ 816.654,34	96%
6649	05D01 Latacunga	\$ 3'528.419,32	\$ 3'500.888,67	99%
6650	05D02 La Maná	\$ 1'770.578,77	\$ 1'765.770,35	100%
6651	05D03 Pangua	\$ 642.543,53	\$ 641.985,00	100%
6652	05D04 Pujilí - Saquisilí	\$ 3'668.488,67	\$ 3'029.024,77	83%
6653	05D05 Sigchos	\$ 778.157,77	\$ 764.270,25	98%
6654	05D06 Salcedo	\$ 896.637,50	\$ 893.196,65	100%

6655	18D01 Ambato 1	\$ 3'854.505,85	\$ 3'757.099,73	97%
6656	18D02 Ambato 2	\$ 3'531.451,15	\$ 3'422.145,66	97%
6657	18D03 Baños de Agua Santa	\$ 519.172,25	\$ 518.024,65	100%
6658	18D04 Patate -Pelileo	\$ 1'591.066,43	\$ 1'578.348,34	99%
6659	18D05 Santiago de Píllaro	\$ 1'019.454,31	\$ 1'018.746,34	100%
6660	18D06 Cevallos a Tisaleo	\$ 954.203,64	\$ 949.109,65	99%
6661	06D01 Chambo - Riobamba	\$ 3'667.760,87	\$ 3'098.179,00	84%
6662	06D02 Alausí - Chunchi	\$ 2'088.192,33	\$ 2'084.362,64	100%
6663	06D03 Cumandá - Pallatanga	\$ 972.174,21	\$ 967.464,64	100%
6664	06D04 Colta - Guamote	\$ 3'690.184,42	\$ 3'690.138,63	100%
6665	06D05 Guano - Penipe	\$ 746.814,40	\$ 745.940,46	100%
Total		\$ 38'837.144,09	\$ 37'234.481,75	96%

Fuente: elaboración propia (2020)

También se establecieron los siguientes parámetros para la evaluación de la ejecución presupuestaria (Tabla 3) en la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3.

Tabla 3.

Parámetros de evaluación de la ejecución presupuestaria

Parámetros en % de ejecución	Nivel de Calificación
90% – 100%	Óptimo
70% – 89%	Mediano
50% – 69%	Bajo
0% – 49%	Crítico

Fuente: elaboración propia (2020)

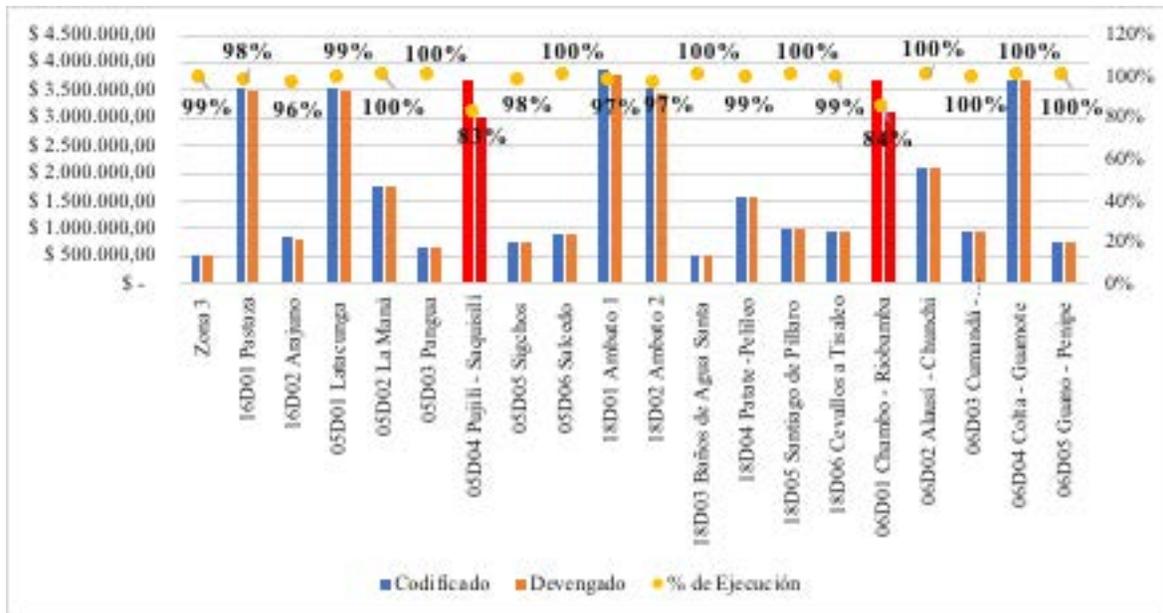


Figura 1. Ejecución presupuestaria de la Coordinación Zonal de Educación Zona 3

Fuente: Elaboración propia (2020)

A través del análisis de la ejecución presupuestaria (*Figura 1*), para el año 2018 se verifica que no se ha ejecutado la totalidad de los valores asignados hacia la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3 en las diferentes Entidades Operativas Descentralizadas (EOD) dado que la suma del saldo devengado en ciertas EOD no alcanza a equiparar el saldo codificado, por ende, el porcentaje ejecutado no alcanza el 100%, al tener este escenario, se deduce ciertas falencias en el ámbito administrativo que impide una correcta distribución y ejecución del presupuesto asignado. Como se mencionó en la *Tabla 3*, la calificación de parámetros de ejecución toma en consideración distintos escenarios; sin embargo, una vez analizados cada una de las Entidades Operativas Descentralizadas que conforman la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3, se encuentran en un nivel óptimo de ejecución puesto que el porcentaje obtenido en cada uno de ellos se enmarca entre el 90% y 100% de ejecución, mientras que los circuitos 05D04 Pujilí – Saquisilí y 06D01 Chambo – Riobamba presentan un 83% y 84% de cumplimiento enmarcándose de acuerdo a la tabla de calificación de parámetros de ejecución en un nivel mediano (70% - 89%).

En este mismo ámbito de análisis, se puede manifestar que la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3, durante el año 2018, ha ejecutado el 96% del presupuesto total asignado; dado que, se le asignó un valor total de \$ 38'837.144,09 de los cuales únicamente devengó un valor total de \$ 37'234.481,75 por lo que su gestión se ha enmarcado dentro de un nivel de asignación presupuestaria óptima.

Por parte, es importante mencionar que en un estudio similar, realizado en el año 2015, la institución en mención determinó niveles críticos y bajos en la ejecución presupuestaria en los años 2012, 2013 y 2014, dado que se identificaron ciertos montos que fueron asignados más sin embargo nunca fueron destinados hacia las diferentes actividades, por lo que al momento de realizar el análisis correspondiente se verificó que no se ejecutaron la totalidad de los valores

asignados para los diferentes programas ya que la suma del pagado es igual a cero, por ende el valor ejecutado es 0% (Gavilanez, 2016).

Conclusiones

Una vez finalizada la presente investigación, se puede concluir con los datos analizados que la Dirección Técnica Zonal Administrativa Financiera de la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3; debe disponer el seguimiento y análisis diario a la ejecución del presupuesto e informar a cada Dirección Zonal los saldos disponibles dentro de cada programa, y posterior a ello proceder a solicitar la ejecución del presupuesto que aún esté disponible con la finalidad de cumplir con la asignación del 100% del presupuesto.

Asimismo, y de forma general, se puede indicar que la Coordinación Zonal de Educación – Zona 3, durante el año 2018 ha ejecutado el 96% del presupuesto total asignado; dado que, se le asignó un valor total de \$ 38'837.144,09 de los cuales únicamente devengo un valor total de \$ 37'234.481,75, por lo que su gestión se ha enmarcado dentro de un nivel de asignación presupuestaria óptima.

Por otro lado, resulta necesario realizar una socialización de los recursos recibidos por parte de la Planta Central del Ministerio de Educación a cada Dirección Técnica Zonal, recordando los procedimientos desde que se genera la necesidad, solicitud de certificación presupuestaria, solicitud de compromiso, producido hasta el proceso final del pago y demás procesos administrativos.

Finalmente, es necesario tomar en consideración que un presupuesto adecuado no puede reemplazar una buena administración, como tampoco puede corregir los errores cometidos por una dirección poco organizada, no obstante, puede conseguir un trabajo gerencial más eficaz, sistemático y coordinado, dado que en la actualidad los presupuestos son empleados como un modelo matemático, el mismo que permite tomar previsiones tanto financieras, como económicas, dentro del ejercicio operativo de cualquier tipo de institución.

Referencias

- Abdulrahim, A. A., & Elbashir, K. H. (2016). The impact of administrative management's quality on improving local government in Khartoum an applied study on Karary Locality. *European Journal of Business and Management*, 8(26), 94–104.
- Armijo, M. (2018). Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el Sector Público.
- Bonilla Jurado, D., Delgado Salcedo, N., & Fajardo Aguilar, G. (2020). Branding, un elemento necesario del marketing estratégico en la Cámara de Comercio de Ambato. *Revista Eruditus*, 1(2), 9–26. <https://doi.org/10.35290/re.v1n2.2020.278>
- Bonilla Jurado, D., Oña Sinchiguano, B., & López Núñez, H. (2018). Medición de innovación tecnológica como eje central del crecimiento empresarial familiar del sector carroceros de la Provincia de Tungurahua. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 271–285. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a21>
- Edwards, R. (2018). An elaboration of the administrative theory of the 14 principles of management by Henri Fayol. *International Journal for Empirical Education and Research*, 1(1), 41–52.
- Escobar Mayorga, D., Mora Aristega, J., & Huilcapi Masacón, M. (2017). Gestión administrativa y financiera en el cumplimiento presupuestario de las instituciones públicas. *Polo Del Conocimiento*, 2(6), 26–41. <https://doi.org/10.23857/pc.v2i6.126>
- Falconi Piedra, J. F., Luna Altamirano, K. A., Sarmiento Espinoza, W. H., & Andrade Cordero, C. F. (2019). Gestión administrativa: Estudio desde la administración de los procesos en una empresa de motocicletas y ensamblajes. *Visionario Digital*, 3(2), 155–169. <https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v3i2.406>
- García, S. L. A., Vejar, M. L. L., & Paguay, S. L. G. (2018). Alternativa Metodológica Para El Desarrollo De La Competencia Comunicativa Oral En Idioma Inglés. *European Scientific Journal*, ESJ, 14(5), 160. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n5p160>
- Gavilanez Cartagena, M. A. (2016). La gestión administrativa y su impacto en el cumplimiento de la ejecución presupuestaria de la Coordinación Zonal de Educación Zonal 3. Universidad Técnica de Ambato.
- Gómez Luna, E., Fernando Navas, D., Aponte Mayor, G., & Betancourt Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158–163.
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Marco, F., Loguzzo, H., & Varela, F. (2016). Introducción a la gestión y administración en las organizaciones

(Unaj (ed.)). Unaj.

- Mendoza, W., Loor, V., Salazar, G., & Nieto, D. (2018). La asignación presupuestaria y su incidencia en la administración Pública. In Ministerio de Economía y Finanzas. <https://doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2018.vol.4.n.3.313-33>
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2018). Normas Técnicas de Presupuesto (pp. 1–53). Ministerio de Economía y Finanzas.
- Montes, D. D. C. (2017). Gestión administrativa en el desarrollo comercial de la empresa creaciones Diana Carolina de la ciudad de Quevedo provincia de Los Ríos. Universidad Regional Autónoma de los Andes.
- Mora, E., Bonilla, D., Núñez, L., & Sarmiento, J. (2018). Inadaptabilidad de los docentes al manejo de plataformas virtuales: caso educarecuador. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 14(62), 1–5.
- Navarro, H. J. (2018). El presupuesto como herramienta de gestión y sus efectos en la estrategia de las empresas agroindustriales de la Región ICA, 2014 - 2017. Universidad de San Martín de Porres.
- Pacheco Granados, R., Robles Algarín, C., & Ospino Castro, A. (2018). Análisis de la gestión administrativa en las instituciones educativas de los niveles de básica y media en las zonas rurales de Santa Marta, Colombia. *Información Tecnológica*, 29(5), 259–266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000500259>
- Ryan Norman, S. (2014). Critical evaluation of Henry Fayol's principles of management. *Advances in Economics and Business Management*, 1(2), 114–118.
- Solano Palapa, N., Merino Viazcán, J., & Uc Muñoz, L. A. (2016). Aplicación del proceso administrativo en empresas de la región mixteca poblana, para contribuir al desarrollo de las áreas económico-administrativas. *Revista Administración Y Finanzas*, 3(7), 1–9.

Copyright (c) 2020 Tupac Amaru Masaquiza Jerez, Adrián Marcelo Palacios Ocaña y Klever
Armando Moreno Gavilanes



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Estrategias de aprendizaje aplicadas a la asignatura motores de combustión interna para cumplimiento de logros de aprendizaje

Fecha de recepción : 2020-03-31 • Fecha de aceptación: 2020-06-04 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Paco Ruben Alulema Ibarra¹

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ambato

pacoalulema68@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8982-3983>

Pablo Israel Amancha Proaño²

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ambato

pamancha@pucesa.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1502-6118>

Resumen

La investigación tiene como objetivo establecer la relación existente entre las estrategias didácticas de aprendizaje y su influencia en los logros de aprendizaje de la asignatura de Motores de Combustión Interna (MCI) de las Unidades Antonio Carrillo Moscoso y 12 de Noviembre del cantón Pillaro - Ecuador, con una muestra de 78 estudiantes y 4 docentes. En tal sentido, el estudio cuenta con un enfoque cualitativo y cuantitativo con un paradigma positivista; es decir, la metodología utilizada es de tipo mixto correlacional, pues se realiza una explicación de las estrategias docentes en el aula, y se determinan los logros de aprendizaje cumplidos, al comparar los resultados alcanzados por los estudiantes y lo esperado por las competencias curriculares. A su vez, se establece la asociación de las variables y se identifican cuáles son los factores que inciden en el desempeño de los alumnos. Las técnicas para la recolección de datos en este estudio son instrumentos validados y se realiza la prueba Chi Cuadrado. De este modo, se determinó que existe una correlación significativa en el uso de la estrategia con el logro de aprendizaje estudiantil.

Palabras clave: estrategias didácticas, estrategias de aprendizaje, logros de aprendizaje, motores de combustión interna.

Abstract

The objective of the research is to establish the relationship between the didactic learning strategies and their influence on the learning achievements of the subject of Internal Combustion Engines (MCI) of the Antonio Carrillo Moscoso Units and November 12 of the Pillaro (Ecuador) canton with a sample 78 students and 4 teachers. In this sense, the study has a qualitative and quantitative approach with a positivist paradigm, that is, the methodology to be used is of a correlational type, since an explanation of the teaching strategies in the classroom is carried out, and the achievements of learning accomplished, by comparing the results achieved by students and what is expected by curricular competences. In turn, the association of the variables is established and the factors that affect student performance are identified. The techniques for data collection in this study are validated instruments and the Chi Square test is performed. Thus, it was determined that there is a significant correlation in the use of the strategy with the achievement of student learning.

Keywords: didactic strategies, learning strategies, learning achievements, internal combustion engine.

Introducción

En la actualidad, la sociedad del conocimiento genera recursos y materiales didácticos al docente con la aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs). Estos plantean un reto para el catedrático en la adaptación de estrategias y ambientes de aprendizaje a los nuevos paradigmas (Hernandez, 2017).

Este enfoque hacia las nuevas tecnologías ha sido marcado principalmente por la educación activa y colaborativa, que generan a su paso estrategias que describen las preferencias de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje que involucran el incorporar y conciliar exitosamente información novedosa con la existente (Hoffman, Ledesma, y Liporace, 2017).

Dicho esto, se hace necesario desarrollar en el alumnado habilidades, formar valores y adquirir pericia para actuar de forma independiente. Por tal motivo, es ineludible la aplicación de métodos que propicien una instrucción intencional, auto-rregulada, reflexiva, consciente, que trace metas y objetivos propios (Montes De Oca & Machado, 2011), donde existen tendencias para el uso de estrategias de aprendizaje en función de variables como género, tipo de carrera, antecedentes del estudio, estrato social y rendimiento académico (Visbal, Mendoza, y Díaz, 2017), las mismas que pueden mejorar con una serie de técnicas que consideren la personalidad del estudiante, los métodos que manejan, factores motivacionales e involucren al docente en el proceso; por ello se debe organizar grupos de estudiantes desde un punto de vista más cooperativo (Gillies, 2016).

Lo expuesto sugiere comprender que es necesario aplicar propuestas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje autónomo, con una planificación y organización de actividades que desplieguen el uso estratégico de sus habilidades (García y Tejedor, 2017), sin dejar de reconocer el papel intrínseco que desarrolla el docente dentro del proceso catedrático.

Sin embargo, la enseñanza de contenidos prácticos se ha caracterizado por apoyarse en clases tradicionales, expositivas y monótonas; carentes de metodologías de educación activas y recursos tecnológicos que convierten al profesor en un transmisor de conocimientos, sin que exista una verificación del entendimiento asimilado por los alumnos en el momento donde, en general, los estudiantes no practican de manera intuitiva estrategias, las mismas que tienen influencia de los estilos educativos paternos (autoritarios, demo-cráticos y permisivos).

Esta es una debilidad que los alumnos de tercer año de bachillerato de la carrera de Electromecánica Automotriz, perteneciente a las Unidades Educativas Antonio Carrillo Moscoso y 12 de Noviembre del Cantón Pillaro presentan en su proceso de aprendizaje; por lo que surge la necesidad de relacionar las estrategias didácticas para que se pueda aplicar en las actividades cotidianas de la profesión, por lo que dicha fusión realizada de manera equilibrada podría dar solución a las necesidades actuales a través de un diagnóstico y un análisis exacto de la información recolectada.

El avance de la tecnología en los últimos años ha generado el impulso necesario para buscar nuevas alternativas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando en los



estudiantes nuevas habilidades y destrezas mediante actividades que mejoren su adquisición de conocimientos.

Según la conceptualización expuestas por Flores et al. (2017), las estrategias didácticas se interpretan como procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos que facilitan intencionalmente el procesamiento de los nuevos conocimientos, de manera profunda y consciente. Una reseña señala como técnicas que se emplean para manejar de la manera mas eficiente y sistemática el proceso de enseñanza-aprendizaje (*Tabla 1*).

Por otra parte están las estrategias de aprendizaje, las cuales Flores et al. (2017) explica que son un conjunto de acciones que se realizan para lograr un objetivo de instrucción con la aplicación de pasos cognitivos que identifican tanto habilidades y capacidades, así como métodos y técnicas en el estudio, tal como la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende actuar, en consecuencia, regulando el autoaprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

Tabla 1.
Tipos de estrategias didácticas

Tipo	Características
Enseñanza	Son planteadas por el docente y proporcionadas al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de información.
Aprendizaje	Procedimientos que el estudiante adquiere y aplica en forma intencional para solucionar problemas y demandas académicas.

Fuente: Flores et al. (2017)

A su vez, Javaloyes (2016) describe las estrategias de aprendizaje (*Tabla 2*) en modo de secuencias aplicadas de forma autónoma, dirigidas a una meta y controladas por el estudiante, que resulta en una mejora de su eficiencia, calidad de educación o procesos implicados; mantienen activo el cerebro, favorece la motivación y concentración, optimiza medios y aprovecha mejor su tiempo, estimula el trabajo en equipo, con empleo de herramientas tecnológicas y el uso de actividades dentro y fuera del salón de clases.

De modo que existe la necesidad de desarrollar estrategias que permitan al estudiante conocer el proceso de selección de la información requerida, la relación entre el nuevo conocimiento con sus aprendizajes previos y la transmisión de lo aprendido, con el fin de mejorar las áreas cognitivas de los estudiantes (Salazar, 2018).

Tabla 2.
Estrategias de Aprendizaje

Dimensión	Naturaleza	Proceso
Volitiva	Autorreguladora	Autorregulación
		Atención
Cognitiva	Cognitiva	Adquisición
		Organización
		Elaboración
		Recuperación
		Transferencia
	Metacognitiva	Metacognición
Afectiva	Motivacional	Motivación

Fuente: adaptado de Javaloyes (2016)

De esta manera se puede entender que estrategias de aprendizaje tienen dimensiones que por naturaleza logran un aprendizaje significativo, donde el éxito de la educación está en el uso adecuado de procesos de enseñanza (Hernández, Recalte, y Luna, 2015). Por lo descrito, se requiere de un análisis minucioso que contemple la planeación, ejecución y supervisión del accionar educativo considerando que en su mayor parte el estudiante está acompañado del docente, puesto que es él quien crea la metodología que favorece su enseñanza.

Gutiérrez (2018) considera al conocimiento que tienen los estudiantes como parte fundamental para adaptar una ayuda pedagógica a las características que presentan estos. Por tal motivo, surge la necesidad de desarrollar metodologías que desarrollan un diseño micro curricular que utiliza una aula digital equipada y actualizada, la cual permite interactuar y asimilar de mejor manera el aprendizaje de los estudiantes, de esta manera se motiva al docente a impartir una enseñanza de calidad con equidad académica.

Las estrategias aplicadas a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) proponen la incorporación de estilos de educación (foros, chats, páginas web, herramientas tecnológicas y académicas) como parte de estos entornos. Estos estilos acompañados de la capacidad metodológica del docente, consiguen la asimilación del conocimiento por parte de los estudiantes (Morales y Pereida, 2017).

El término logros de aprendizaje está estrechamente relacionado con rendimiento académico después de estar sometido a una evaluación donde los docentes las cuantifican mediante la asignación de calificaciones. El desempeño técnico del estudiante refleja de manera objetiva el grado de conocimiento adquirido, el cual según López (2017), gran parte de la capacidad del individuo se forma cuando afronta diferentes etapas de la vida más que por tener un buen desempeño académico.

El análisis de los logros de aprendizaje se cuantifican de acuerdo al Reglamento General a la ley Orgánica de Educación intercultural (LOEI), como se presenta en la (Tabla 4). Los alumnos para aprobar un ciclo académico debe tener un promedio final mínimo de 7 es decir (AAR) en la escala

(Ministerio de Educación, 2015), acorde con las destrezas y contenidos del módulo de Motores de Combustión Interna emitidos por reglamento (Ministerio de Educación, 2016).

1. Competencias docentes

El análisis de Álvarez et al. (2017) resalta la importancia de desarrollar competencias en un ambiente funcional, constructivista y en el marco de la rentabilidad, de igual forma determina estrategias educativas modernas que el profesor debe dominar, tales como la implementación de la tecnología de la información y comunicación (TICs) para formar habilidades de comunicación, análisis, manejo de roles e interpretación de resultados trascendentes.

Pérez (2018) genera tres propuestas didácticas (*Tabla 3*) que detallan las especificaciones y los equipos necesarios para su implementación sobre la base de la disponibilidad del docente, la metodología didáctica adecuada y la colaboración de la empresa privada para lograr un aprendizaje significativo y de calidad.

En el proceso se conjugan tres factores claves: la necesidad de transmitir el conocimiento en función de los intereses compartidos entre docentes y estudiantes, aplicar dichos conocimientos y tomar como eje las bondades que otorgan las TICs y articular la teoría con elementos prácticos. Para ello el profesor desarrolla la interacción reflexiva con el aspecto funcional de los saberes basándose en la motivación del estudiante por aprender.

Tabla 3.
Propuestas didácticas

Tipo	Especificaciones/Equipos
Aula teórica	Acorde a las necesidades de los alumnos y docentes.
Aula TIC's	Ordenadores, software técnico, internet, simuladores específicos de motores de combustión inter-na, documentación actualizada.
Aula taller práctica y teórica	Motores estacionarios, simulado-res de tableros didácticos, equi-pos de comprobación de última tecnología.

Fuente: adaptado de Pérez (2018)

Metodología

Para el desarrollo del presente trabajo se establecieron 3 fases: medida del logro académico a estudiantes, encuesta a docentes y análisis de los resultados.

Fase 1

Consiste en recolectar las calificaciones y cuantificarlas para obtener las calificaciones, en una primera etapa se efectuó las evaluaciones del primer quimestre aplicadas por los docentes de cada asignatura a los estudiantes de tercero bachillerato, en una segunda etapa se repitió el proceso pero esta evaluación se realizó en el segundo quimestre, las dos etapas de la primera fase se realizaron en dos instituciones, en la Unidad Educativa "12 de Noviembre" se evaluó a 43

estudiantes en la primera y segunda etapa y a 35 alumnos de la Unidad Educativa “Antonio Carrillo Moscoso” también en las dos etapas.

Fase 2

Inició con la aplicación del instrumento ACRA a 4 docentes de las instituciones, el instrumento contó con subescalas que se subdividen a su vez en estrategias que analizan; lo cognitivo a partir de las subescalas de adquisición, codificación y recuperación; lo metacognitiva a través de las subescalas de autoconocimiento, autoplanificación, regulación y autoevaluación; por último, el procesamiento en base a la subescala de: autoinstrucción, auto-control y contra distractores de interacciones sociales, de motivación intrínseca y de escape. Las subescalas de las estrategias están contenidas en ítems que componen el Instrumento (ACRA), la división de estas se puede observar en la *Tabla 4*.

Tabla 4.
Subescalas ACRA de la prueba

Subescalas	Ítems
Adquisición	1-7
Atención	8-11
Organización	12-20
Elaboración	21-28
Recuperación y transferencia	29-36
Metacognición y Autorregulación	37-54
Motivación	55-65

Fuente: Javaloyes (2016)

La fase 2 finaliza con la tabulación de los datos obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario ACRA, continuando con el análisis y la interpretación de los resultados.

Fase 3

Se analizaron los resultados de forma cuantitativa; consistió en realizar un comparativo entre el rendimiento estudiantil registrado y el cuestionario de estrategias por parte de los docentes. Se realizó la prueba de Chi Cuadrado con cuadros de contingencia de ambas variables en términos porcentuales generales, la cual contiene la doble relación entre dos variables contenidas en 2 filas y 2 columnas de una matriz de relación, de tal forma que, considerando que dos valores cualesquiera al relacionarse forman una sola recta de valores que pueden ser tomados, se considera un grado de libertad, es decir $v=1$ veces que se usa la información de la muestra. Para complementar el cálculo por convención estadística se utiliza $p=0.05$ que es el nivel de significancia y de probabilidad de encontrar el valor límite o crítico.

Por último, estos valores permiten obtener y comparar el valor del chi cuadrado experimental a través de la *Ecuación 1* con el valor tabulado (De La Fuente, 2015).

$$\chi^2_{exp} = \sum_i \sum_j \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

Ecuación 1.

Dónde:

 χ^2_{exp} : Chi cuadrado experimental n_{ij} : Valor frecuencia observado e_{ij} : Valor frecuencia esperado

1. Herramienta de Evaluación (ACRA)

Se entiende como herramienta de evaluación a un instrumento utilizado para determinar los resultados entre dos variables en estudio e incluso para dar a conocer índices de mejoras previstas que sustenten un análisis y apoyen la validez de los resultados en el cumplimiento de los objetivos. Las herramientas de evaluación contienen parámetros que permiten su valoración de manera cualitativa y cuantitativa, estas pueden ser obtenidas a través de técnicas contenidas en estrategias y pueden ser observables y claramente evaluables (*Tabla 5*). Javaloyes (2016) propone un instrumento de evaluación cuyo estudio se fundamenta en las estrategias de aprendizaje en el aula que toma en cuenta los conceptos de las mismas y su fundamentación histórica y teórica. Este instrumento modelo se denomina Instrumento de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (ACRA) y busca medir las subescalas cognitivas y metacognitiva del accionar educativo.

Tabla 5.

Escalas cualitativas y cuantitativas de rendimiento estudiantil.

<i>Escala Cualitativa</i>	<i>Escala Cuantitativa</i>
Domina los Aprendizaje Requeridos (DAR)	9.00 – 10.00
Alcanza los Aprendizajes Requeridos (AAR)	7.00 - 8.99
Está Próximo a Alcanzar los aprendizajes requeridos (EPAR)	4.01 – 6.99
No alcanza los aprendizajes Requeridos (NAAR)	≤4

Fuente: adaptado de Ministerio de Educacion (2015)

La Prueba Chi-Cuadrado es una técnica de uso estadístico muy utilizada para determinar características de entorno y valores de clasificación de muestras en relación con atributos. Esta técnica emplea la evaluación de datos de conteo o frecuencia y el análisis de tablas de contenidos con variables en estudio (Mendivelso y Rodríguez, 2018) principalmente en los análisis de tablas de contingencia (r x c). El análisis de desempeño académico desarrollado por Muley et al. (2018), determina la importancia de la técnica Chi-Cuadrado como aporte para la evaluación del cumplimiento de objetivos en los que hay una diferencia notable entre sus variables.

Existen pruebas de hipótesis de independencia privada localizada desarrolladas por Gaboardi y Rogers (2018) que determinan la aplicabilidad de la técnica Chi-Cuadrado para análisis,

donde la hipótesis nula no sea un parámetro único. El valor estadístico resultante de la prueba Chi-Cuadrado se basa en datos generados desde la hipótesis en un máximo de 5% de su cantidad, esto presenta una ponderación de datos significantes para la determinación del valor representativo crítico.

Resultados

En primer lugar se presentan las calificaciones de los alumnos de cuatro paralelos transcurridos dos quimestres (*Tabla 6*), esta muestra los promedios de las dos instituciones, y se puede observar que en la Unidad Educativa “Antonio Carrillo Moscoso” los estudiantes no alcanzan los aprendizajes requeridos durante los dos quimestre; pero con el examen supletorio consiguen alcanzar el nivel mínimo requerido, 7 según la (*Tabla 4*), para superar el nivel académico, mientras que en la Unidad Educativa “12 de Noviembre” no existen inconvenientes.

Tabla 6.
Promedios de Calificaciones Estudiantes Año Lectivo 2018- 2019

	U.E. 12 de Noviembre		U.E. Antonio C. Moscoso	
	Paralelo A	Paralelo B	Paralelo C	Paralelo D
Promedios I Quimestre	7,21	7,54	5,53	7,16
Promedios II Quimestre	7,66	7,25	6,58	6,72
Promedios Anuales	7,44	7,39	6,00	6,94
Promedios finales después examen supletorio	7,52	7,51	7,09	7,37

Fuente: elaboración propia

Se puede apreciar que las calificaciones expresadas en la (*Tabla 6*) en general alcanzan un nivel básico (AAR), limitándose en aprobar el año lectivo, que influye en el promedio anual y por consiguiente mejora luego del examen supletorio; este resultado indica que el incremento de las estrategias aplicadas en el segundo quimestre y en las clases de recuperación optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende su mejor rendimiento en el examen supletorio.

Para la fase dos se presenta los resultados obtenidos en cada estrategia de aprendizaje utilizado por los docentes según los porcentajes arrojados en los instrumentos de evaluación aplicados, como lo muestran la *Figura 1* para el primer quimestre y la *Figura 2* para el segundo quimestre.

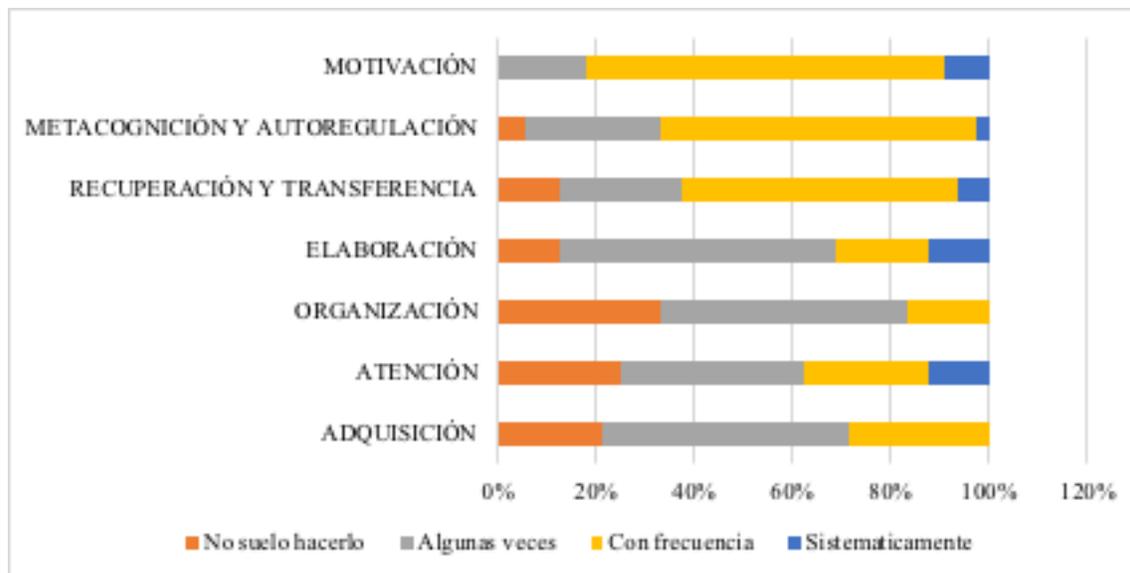


Figura 1. Resultados de Estrategia ACRA aplicada al I Quimestre.
Fuente: elaboración propia

En el primer Quimestre se observa en un alto porcentaje que los docentes no suelen aplicar la estrategia de organización, ni la usan en forma sistemática, únicamente se identifica la estrategia de elaboración según la *Tabla 6*, puesto que en este quimestre se refleja un bajo rendimiento en el paralelo C, afectando directamente a los estudiantes ya que no les permite aprobar el año lectivo; en el paralelo B se puede observar que el docente debe relacionar los contenidos, esquemas, mapas y tablas para lograr un aprendizaje significativo; es decir, se debe buscar estrategias que optimicen la aplicación de lo estudiado, lo cual es trascendental en el desarrollo de estudiantes de calidad dentro del área. También se puede observar que las estrategias más utilizadas refieren al uso de la motivación seguido por la metacognición y auto-rregulación; dejando como menos utilizada la organización.

La estrategia de metacognición trata de enseñar al estudiante a pensar y ser consciente de su aprendizaje, según los docentes estas estrategias presentan diversas técnicas que apoyan el proceso de enseñanza ya que brindan un valioso aporte para el desarrollo de la asignatura.

Por otro lado, aunque las estrategias de motivación se usan con frecuencia se puede apreciar que la estrategia de atención en el quimestre de adaptación no ocupa un nivel significativo como el de motivación. En definitiva, los resultados infieren en que las estrategias utilizadas y relacionadas a los logros de aprendizaje todavía no permiten mejorar el rendimiento académico, es decir, la atención y la motivación no son elementos suficientes para elevar el nivel de aprendizaje que genera la necesidad de articular estas estrategias con otras más innovadoras.

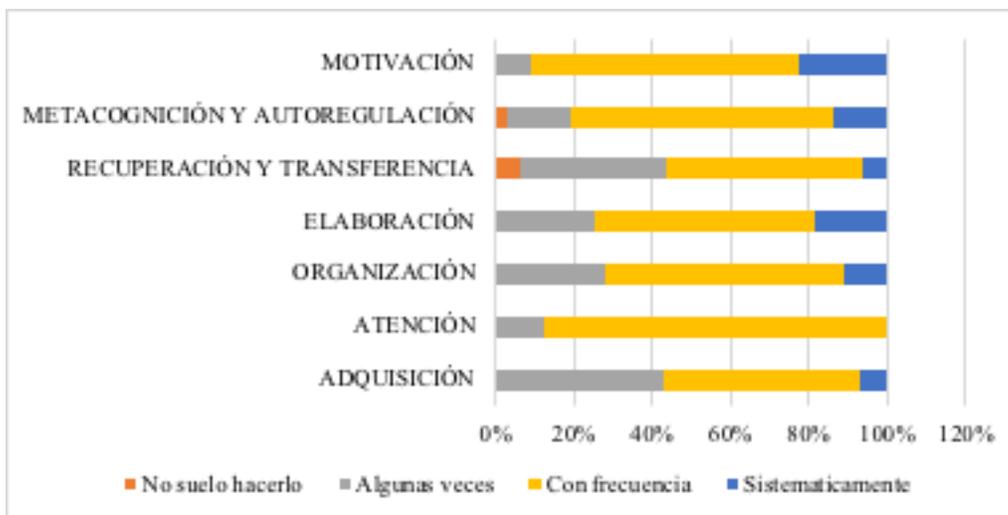


Figura 2. Resultados de Estrategia ACRA aplicada al II Quimestre.

Fuente: elaboración propia

En el segundo quimestre se observa que los docentes incrementan el uso de estrategias, especialmente la motivación, luego la de elaboración; en este caso se observa que la adquisición y la elaboración redujeron su porcentaje, incrementado el rendimiento de los estudiantes en los paralelos A y C, mientras que en los paralelos B y D disminuye; lo que conlleva a deducir que el proceso de enseñanza ha sido significativo, ya que el 100% de estudiantes lograron aprobar el año lectivo luego de los exámenes finales y supletorios.

Se aprecia también que la organización elevó su porcentaje de un 78% en el primer quimestre a un 100% en el segundo quimestre; en el caso de la atención se eleva su nivel de “con frecuencia” en un 25% del primer quimestre a un 63% para el siguiente; sin embargo, la metacognición, la autorregulación como la motivación continúan en este período en un nivel alto; donde incluso aumentaron en un 3% su utilización. Finalmente, se observa que en el segundo quimestre ciertas estrategias redujeron su porcentaje de “no suele hacerlo” y solamente la estrategia de elaboración fue la que menos redujo dicho porcentaje en este mismo parámetro.

Con los resultados obtenidos se establece que la estrategia más viable en el proceso fue la atención, donde se incrementa su uso frecuente aproximadamente tres veces más que el del resto, seguido por el de organización.

Desde el punto de vista de la relación entre las estrategias analizadas en cada una de las Unidades Educativas (*Figura 3*) se puede identificar las diferencias aplicadas que contribuyeron para que el cumplimiento de los logros de aprendizaje en cada una de ellas sea diferente, lo que causa que la Unidad Educativa “12 de Noviembre” alcance el nivel requerido mientras la Unidad Educativa “Antonio Carrillo Moscoso” no. De esta análisis se puede determinar que las estrategias que mayor diferencia de aplicación tienen entre las dos Unidades Educativas, con un 25%, son las de; adquisición, atención y elaboración; siendo consideradas como técnicas claves

que contribuirían a la solución del inconveniente de logros de aprendizaje en la Unidad Educativa “Antonio Carrillo Moscoso”.

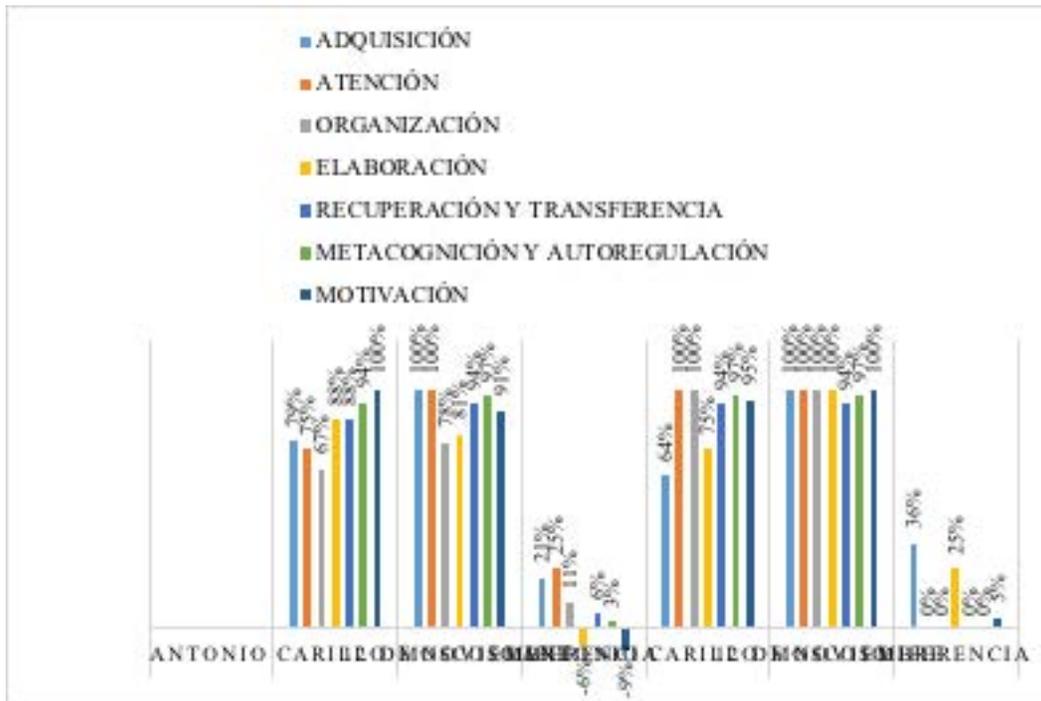


Figura 3. Relación de Estrategias ACRA aplicada a las Unidades Educativas en los dos Quimestre.

Fuente: elaboración propia

Se determinó que todas las estrategias didácticas presentan una asociación entre el rendimiento estudiantil del primer y segundo quimestre con la aplicación de las mismas por parte de los docentes, ya que el valor del chi-cuadrado experimental es mayor que el chi-cuadrado tabulado (Tabla 7).

En el período de mayor rendimiento se observa que las estrategias en el aprendizaje son el principal elemento didáctico que el docente debe utilizar, seleccionando adecuadamente cada una de ellas incorporando técnicas apropiadas que direccionen el proceso de enseñanza al uso de la idea previa antes de la lectura, así como la utilización de las palabras claves para recordar información y la organización del testimonio en tablas, secuencias, gráficos, esquemas y relaciones.

Tabla 7.
Resultados Chi cuadrado (X^2_{exp})

Estrategias didácticas	Chi cuadrado experimental ($v=1$)	Chi cuadrado Tabulado ($v=1$; $p=0,05$)
Adquisición	33,33	3.841
Atención	225	3.841
Organización	210	3.841
Elaboración	45,33	3.841
Recuperación y transferencia	50,28	3.841
Metacognición	37,33	3.841
Motivacionales	40,28	3.841

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al proceso de repaso de los conceptos importantes y las preguntas que afianza los conocimientos claves. Se señala además que la responsabilidad en el cumplimiento de los plazos de entrega y la consecución de los objetivos pertenece a las estrategias metacognitivas que se encuentran entre las más usada, en cuanto a las estrategias motivacionales, se utilizan las actividades con grupos colaborativos y el refuerzo de la instrucción por encima de las puntuaciones.

Los docentes que obtuvieron mejor resultado implementaron metódicamente a su estrategia el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje fundamentado en la observación, el estudio basado en la demostración, la gamificación, la enseñanza por descubrimiento y experimentación; lo que indica que los profesores de la Unidad Educativa “Antonio Carrillo Moscoso” deben implementar en sus clases actividades prácticas con el fin de alcanzar mejores logros en la autodidáctica de la asignatura de motores de combustión interna para alcanzar un proceso motivacional que permita obtener bachilleres de calidad dentro de la especialidad.

Conclusiones

Desde el punto de vista teórico y metodológico, en la investigación se logró establecer que el proceso de enseñanza-aprendizaje depende mucho de las estrategias didácticas que utilizan los profesores de los alumnos de tercer año de Bachillerato en Electromecánica Automotriz de las dos Unidades Educativas comprendidas en el estudio, de las cuales se puede concluir que las estrategias metodológicas más utilizadas por los docentes son la volitiva, cognitiva y afectiva, de esta manera logran un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.

Se aplicó el cuestionario ACRA con un total de 65 ítems diferentes y siete subescalas con un método correlacional, del cual según los valores de chi-cuadrado experimental y tabulado se determinó que existe una relación significativa entre el uso de todas las estrategias y el rendimiento académico estudiantil. Sobresaliendo las estrategias de atención y organización, seguidas de la metacognición y de motivación.

El análisis de relación desarrollado entre las estrategias aplicadas permite de manera visual interpretar aquellas estrategias que en mayor o menor proporción son utilizadas para cumplir con el objetivo del logro de aprendizajes en los estudiantes, de esta manera se obtiene un mejor panorama sobre el nivel de consideración y su incidencia en el logro de instrucción de cada Unidad Educativa, logrando de esta manera determinar la importancia de la aplicación de estrategias didácticas en las metodologías empíricas que son usadas por los docentes.

Como punto final, podemos decir que determinar el alcance de cada estrategia es importante para conseguir un sistema de educación óptimo enfocado a logros de aprendizaje, por lo que en trabajos futuros se propondrá la identificación de las mejoras que presenten los estudiantes al modificar el nivel de aplicación de cada estrategia considerada por ACRA para desarrollar sistemas de educación dirigidos o personalizadas.

Referencias

- Álvarez, J. A., Hernández, R. I., & Gallegos, M. A. (2017). Implementación de estrategias didácticas basadas en aprendizaje significativo en un curso de circuitos electrónicos. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 3(6), 1–11.
- De La Fuente, S. (2015). Aplicaciones De La Chi-Cuadrado: Tablas De Contingencia. Homogeneidad. Dependencia E Independencia.
- Flores, J., Avila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). Estrategias didácticas.
- Gaboardi, M., & Rogers, R. (2018). Local private hypothesis testing: Chi-square tests. *35th International Conference on Machine Learning, ICML 2018*, 4(2008), 2625–2645.
- García, A., & Tejedor, F. (2017). Percepción de los Estudiantes Sobre el Valor de las TIC en sus Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 113–135. <https://doi.org/10.5944/educXX1.1>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender.” *Tendencias Pedagógicas*, 31(2018), 83–96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Hernández, I., Recalte, J., & Luna, J. (2015). Estrategia Didáctica: Una Competencia Docente En La Formación Para El Mundo Laboral. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(1), 73–94. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.388>
- Hernandez, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos Y Representaciones*, 5(1), 325. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hoffman, A. F., Ledesma, R., & Liporace, M. F. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología (Peru)*, 35(2), 535–573. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>
- Javaloyes, M. J. (2016). Enseñanza De Estrategias De Aprendizaje en el aula.
- López, M. (2017). Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una Universidad Pública en Lima.
- Mendivelso, F., & Rodríguez, M. (2018). Prueba Chi-Cuadrado de independencia aplicada a tablas 2xN. *Revista Médica Sanitas*, 21(2), 92–95. <https://doi.org/10.26852/01234250.6>

- Ministerio de Educación. (2015). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Issue 4).
- Ministerio de Educación. (2016). Guía de contenido para Bachillerato Técnico en Electromecánica automotriz.
- Montes De Oca, N., & Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475–488.
- Muley, A., Bhalchandra, P., Joshi, M., & Wasnik, P. (2018). Academic analytics implemented for students performance in terms of canonical correlation analysis and chi-square analysis. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 625, 269–277. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5508-9_26
- Pérez, J. (2018). Uso pedagógico de los Motores de Combustión Interna Alternativos en la enseñanza del Ciclo Formativo de Grado Medio , especialidad Marítimo Pesquera.
- Salazar, C. (2018). Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria. In *Enfoque académico* (Issue December 2018, pp. 2–21).
- Visbal, D., Mendoza, A., & Díaz, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia-Educación*, 13(2), 71–81.

Copyright (c) 2020 Paco Rubén Alulema y Pablo Israel Amancha Proaño



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



La enseñanza del español como lengua materna. Presupuestos teóricos-metodológicos

Fecha de recepción : 2020-04-08 • Fecha de aceptación: 2020-06-22 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Armando Castillo Acevedo¹

Instituto Preuniversitario Urbano: Miguel Diosdado Pérez Pimentel, Cuba

armandojamil26@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-3300-9031>

Heriberto Nuñez Rodríguez²

EPP: Manuel Ascunce Domenech, Cuba

heri23@nauta.cu

<https://orcid.org/0000-0001-6648-1570>

Resumen

Los estudios más recientes de la enseñanza del español, como lengua materna, se han desplazado hacia situaciones comunicativas variadas, donde el hablante demuestra sus capacidades lingüísticas y sus particularidades como ente social que actúa -y por tanto habla- en dependencia de la situación comunicativa a la que esté expuesto. Es innegable que el espacio ideal para la correcta aprensión de la lengua es la escuela, pues el estudiante no solo perfecciona el dominio de la lengua oral que aprendió de sus padres, en un medio sociocultural determinado; sino que se apropia de los códigos de la lengua escrita y las normas que rigen su uso. Este artículo tiene como objetivo analizar la situación actual de la enseñanza del español como lengua materna; para ello se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan dicho proceso y algunos instrumentos didácticos que contribuirán a su perfeccionamiento. La enseñanza de la lengua debe verse como un proceso integrador, que aborde desde la relación entre significante y significado hasta su variación en diferentes contextos, a fin de que la enseñanza - aprendizaje del español como lengua materna sea fructífero, y logre ese carácter bilateral que debe poseer una clase de lengua de excelencia.

Palabras clave: foro virtual, aula interactiva, universidad, nivel de ajuste curricular.

Abstract

The most recent studies of the teaching of Spanish as a mother tongue have moved towards various communicative situations, where the speaker demonstrates his linguistic capacities and his particularities as a social entity, which acts -and therefore speaks- depending on the communicative situation. The one that is exposed. It is undeniable that the ideal space for the correct learning of the language is the school, since the student not only perfects the command of the oral language that he learned from his parents, in a certain sociocultural environment; rather, it appropriates the codes of the written language and the norms that govern its use. This article aims to analyze the current situation of teaching Spanish as a mother tongue; for this, it is explained the theoretical and methodological foundations that support this process and some didactic instruments that will contribute to its improvement. The teaching of the language must be seen as an integrating process, which covers from the relationship between the signifier and the signified to its variation in different contexts, so that the teaching - learning of Spanish as a mother tongue is fruitful, and achieves that bilateral character that You must have a language class of excellence.

Keywords: mother tongue, teaching - learning, Spanish, students, teachers.

Introducción

Para llevar a cabo el estudio de la enseñanza del español como lengua materna es preciso tener en cuenta los aportes que ha hecho la psicolingüística, semiótica, sociolingüística y la pragmática en lo referente a la comunicación social en una comunidad de hispanohablantes. Los especialistas de dichas disciplinas se han desplazado hacia nuevos horizontes, donde podrán reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje en diversas situaciones comunicativas y la actividad lingüística de los hablantes, atendiendo a las particularidades socio-culturales y lingüísticas de los mismos.

La enseñanza de la lengua tiene como finalidad incrementar y perfeccionar progresivamente en el ambiente escolar el aprendizaje natural y espontáneo que el alumno realiza de la lengua oral en su ambiente sociolingüístico, así como la adquisición de la lengua escrita con la guía del docente.

El objetivo general inmediato de la enseñanza lingüística consiste en poner un acto y perfeccionar las capacidades del alumno para la expresión y comprensión verbal, en sus manifestaciones oral y escrita, mientras que el objetivo mediato es la formación intelectual, dada por la íntima relación que existe entre lenguaje y pensamiento, reflejada por la naturaleza misma del signo lingüístico (significante – significado).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la situación actual de la enseñanza del español como lengua materna; para ello se ofrecen los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza - aprendizaje; además de algunos instrumentos didácticos que contribuyan al perfeccionamiento de la clase de lengua, tales como: atención a los alumnos con dificultades en la aprensión de la lengua, tareas individualizadas, trabajo independiente para el hogar, relacionar el contenido que se está impartiendo con el medio sociocultural en el que convive, juegos didácticos, proyección de audiovisuales que aborden el uso correcto de la lengua, fomentar la lectura a través de talleres u otra variante que asuma el docente atendiendo siempre al diagnóstico de sus alumnos.

1. Presupuestos teórico – metodológicos de la enseñanza de la lengua

Es sabido que a través del uso diario del lenguaje el ser humano va creando conciencia del mundo que lo rodea. La lengua está considerada como el intermedio necesario e imprescindible entre los hombres, y estos con la realidad; la percepción e interpretación de dicha realidad dependen de la palabra de forma decisiva.

Después de Saussure (1975), la lengua se ha definido como ese sistema de signos y reglas. Es por eso que la lingüística se ha encargado de su estudio profundo sin tener en cuenta el uso lingüístico de los hablantes o el contexto en el que se producen tanto la comunicación oral, como la escrita.

Los didactas no pueden perder de vista que la enseñanza de la lengua no es solo reconocer sílabas, morfemas, oraciones de manera aislada o la enseñanza de las normas que rigen el idioma, sino que "... la lengua es para usarla, para hacer posible establecer contactos con otros, para lograr el desarrollo cognoscitivo y social de los hombres como instrumento esencial e

imprescindible en el (...) proceso de aprendizaje y conocimiento de la realidad...” (Bruzal, 2007, p.6).

Es importante centrar el estudio en las unidades discursivas, o sea, no limitarlo al estrecho marco de la palabra y la oración, ya que los estudiantes elaboran sus actos comunicativos más allá de estas.

En lo lingüístico debemos tener en cuenta que el código oral y escrito son modalidades distintas pero que tienen un mismo objetivo: una comunicación eficaz y el desarrollo del lenguaje. Por tanto, debe evitarse que los rasgos fonéticos del habla de los estudiantes no se reflejen en el proceso de la escritura, ya que “no se debe escribir como se habla, ni hablar como se escribe” (Bruzal, 2007, p. 6)

La lengua materna se entiende como la madre, tanto del medio familiar como del socio-cultural; esta no influye únicamente en el modo en que el ser humano manifiesta sus reacciones frente al mundo que lo rodea, sino que estructura la manera en que este percibe el mundo. Por tanto, podemos denominar lengua materna a aquella que, durante la infancia, el niño aprende de su familia en un medio social determinado.

De esta manera, el docente tiene como obligación “...atender el desarrollo en los alumnos de la reflexión sobre la lengua materna, lo cual incluye la reflexión gramatical y la comprensión y producción textual, que deben estar estrechamente ligadas; también los aspectos de la comunicación en cuanto a lo verbal y lo no verbal...” (Bruzal, 2007, p.6). Dicho esto, es preciso señalar que la enseñanza de la lengua materna debe realizarse de forma contextual, para que el estudiante sea capaz de ver las variaciones socio-lingüísticas que tiene el idioma. Por lo que “... al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar” (Lomas, 1999, p.162).

Lo expuesto con anterioridad determinan para el área de la lengua y literatura un enfoque funcional comunicativo que difiere de los esquemas tradicionales, centrados en la teoría gramatical, el historicismo y el formalismo literario que atiende al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida no sólo como el conocimiento del sistema lingüístico y los códigos no verbales, sino también de la adecuación de su actuación lingüística a los diferentes contextos y situaciones comunicativas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1997).

En cuanto al desarrollo cognitivo del estudiante, durante el proceso de aprendizaje del español como lengua materna no puede olvidarse que “el proceso de adquirir y aprender una lengua se realiza en el ser humano a partir de actos comunicativos en situaciones comunicativas. Y esto puede lograrse a través de la percepción” (Bruzal 2007, p.9). Por lo que el estudiante es capaz de percibir y representar los significados antes que el significante, y a partir de esto comienza a relacionar los significados con los grupos fónicos que domina desde la infancia.

Según los estudios de Bruzal (2007), lo primero que el estudiante debe aprender en el contexto escolar es leer y escribir su lengua, en este caso el español, puesto que esa es la lengua que

conoce. Vale destacar que no se debe comenzar a enseñar la lengua materna a partir de un proceso memorístico de reglas gramaticales, ya que lo primero que el alumno debe comprender es el sentido y significado de los mensajes que recibe constantemente, tanto fuera como dentro del ámbito de la escuela (p. 11).

2. Breve caracterización de la enseñanza del español como lengua materna

La enseñanza del español como lengua materna, a todos los niveles, ha tenido como fin que el estudiante sea capaz de hacer uso del idioma que aprendió de sus padres correctamente, o sea, respetando las normas cultas del español que se habla en el país y bajo la dirección y guía del profesor de esta materia; por lo que se ha transitado por diferentes momentos y modificaciones en los planes de estudio.

Desde el preescolar, con un carácter propedéutico, se hace énfasis en la enseñanza de los sonidos, la correcta articulación y pronunciación de determinados fonemas que deberán estar acordes a su desarrollo psicológico, además de los primeros rasgos, con el fin de acercarlos a las normas caligráficas que posteriormente, a partir del primer grado de la enseñanza primaria, deberán conocer y aplicar.

En este nivel, la asignatura permite que el alumno tenga un mejor acercamiento a su lengua materna, desde dominar el código escrito y la lectura, hasta lograr que sean capaces de redactar textos con fines y propósitos determinados, además de la correcta comprensión textual, siempre atendiendo al nivel en que se encuentra el educando.

En su artículo “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica” el didacta barcelonés Daniel Cassany (1994) hace una alerta sobre la necesidad de no dejar a la literatura aislada de la enseñanza de la lengua: “(...) En cambio, desde sus inicios, las propuestas comunicativas conectaron directamente con las necesidades sociales, laborales o académicas del alumnado, prescindiendo de las esferas artísticas de la cultura (y la literatura)”.

Puesto que lengua y literatura no pueden tratarse por separados, los planes de estudio más recientes y el método discursivo funcional que propone la Roméu (2007) posibilitan que el alumno pueda apoyarse en los textos literarios, como un referente en el perfeccionamiento de su lengua materna, estos sirven de modelo para el estudiante en la asimilación de la norma culta.

El alumnado de las enseñanzas media y media superior deberá poner especial atención al uso de la lengua en las obras literarias estudiadas durante las clases de lengua y literatura, sobre todo en los escritos originalmente en español, debido a que estas son las que van a contribuir concretamente a que el estudiante conozca la evolución que ha tenido nuestra lengua de forma diacrónica, y a que haya un notable enriquecimiento de su vocabulario, de acuerdo a su desarrollo psicológico y fisiológico.

Este estrecho vínculo entre la lengua y la literatura influye de manera positiva en el desarrollo de las habilidades generales y específicas, propias de la asignatura ya mencionada. La ejercitación

de los contenidos lingüísticos durante el análisis literario favorece la frecuente práctica verbal de los alumnos para exponer sus conocimientos y opiniones, lo que redundaría satisfactoriamente en el nivel de expresión que alcanzan y en la forma independiente en que logran organizar su pensamiento.

“Mientras la enseñanza tradicional ponía el énfasis en la acumulación de datos y concebía al alumno como un banco donde se depositaban conocimientos, en la actualidad se considera como un ente activo, capaz de participar conscientemente en la adquisición de nuevos conocimientos, autorregular sus aprendizajes, atribuirle significatividad a lo que aprende y estar motivado intrínsecamente y extrínsecamente por aprender. Hoy la enseñanza - aprendizaje de la lengua (...) se propone lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes, para lo cual es necesario que posean conocimientos acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en el discurso, teniendo en cuenta la diversidad de tipos de discursos que el individuo emplea en los diferentes contextos en los que interactúa” (Roméu, 2013, p.2).

Por lo anteriormente expuesto es que los modelos constructivistas y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua que hoy se persigue en las instituciones educativas, favorecen una asimilación del conocimiento más efectiva, basada en la independencia cognoscitiva del estudiante, ya sea dentro o fuera del ambiente escolar.

En función de lograr habilidades en la aprehensión de la lengua y la literatura, los componentes funcionales de la clase (comprensión, construcción y análisis) deben concretarse en los ejes de organización de los contenidos: literatura, estructuras lingüísticas en uso, normativa y lenguaje y comunicación, además de dar una atención priorizada al correcto uso de las macrohabilidades (escuchar, leer, escribir, hablar), y de este modo contribuir al desarrollo de destrezas en los estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje del español y en el empleo del lenguaje como medio de cognición y comunicación entre el alumno y el profesor.

Los docentes deberán insistir en la lectura y relectura de textos literarios y no literarios ya que solo a partir de esto serán capaces de comprender las diversas formas que puede adoptar la lengua, ya que esta depende de la tipología textual, el contexto, el estrato social representado e incluso, las características propias del escritor, como exigencia de la enseñanza en la escuela cubana actual (Roméu, 2007). A partir del análisis de los elementos necesarios sobre la lengua en función de la literatura, esta materia contribuirá en los estudiantes a la formación de una concepción científica del mundo y a un desarrollo del pensamiento lógico y coherente, atendiendo siempre a sus necesidades actuales y particulares.

Los estudios han demostrado que la enseñanza de la lengua en la escuela actual puede tener un carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario puesto que todas las materias que se imparten en las instituciones educativas se valen de los recursos lingüísticos que brinda el español, ya sea como medio para la adquisición del conocimiento o para comunicarse. Como ya se ha dicho, la lengua es el macroeje transversal, tanto de los profesores de español y literatura, como de los de otras materias y niveles, por lo que esto los convierte, de algún modo, en profesores de lengua.

El aporte de las demás disciplinas a la enseñanza del español, como lengua materna, tiene la base en su contribución a la comprensión y construcción de un pensamiento lógico y correctamente relacionado, además de la capacidad comunicativa de los estudiantes, en cualquier contexto social.

Hoy su enseñanza tiene dentro de sus objetivos generales que en los estudiantes se forme un sistema de conocimientos lingüísticos que les serán imprescindibles en su desarrollo como ente social, además, de una organización adecuada del pensamiento, según el grado o enseñanza por que esté transitando en ese momento. Por lo que dicha asignatura le facilita al estudiante las herramientas necesarias para la aplicación de los recursos que brinda la lengua durante el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma como lengua materna y su utilización en función de un desarrollo científico y literario dentro de la enseñanza a la cual pertenezca.

3. La clase de español – literatura como espacio ideal para la enseñanza como lengua materna

La clase de lengua, según Parra (1989), "... debe ser un contexto de interacción lingüística permanente, entre el maestro y los alumnos, para estudiar el lenguaje como dimensión de lo humano, estrechamente ligado a la vida y a la acción social del hombre" (Citado en Roméu, 2013, p. 62).

Atendiendo a lo expresado por Marina Parra, ciertamente el espacio ideal para que lo expuesto en el epígrafe anterior se materialice, es a través de una clase de excelencia. Una vez que el docente tenga planificada la clase de determinados contenidos lingüísticos o literarios, como el medio ideal para que se logre entre los estudiantes una comunicación libre de interferencias; no deberá dejar de lado las macrohabilidades (escribir, escuchar, hablar y leer).

Una clase de lengua alcanzará excelencia cuando en ella se le ofrezca la prioridad requerida a la comprensión, tanto del texto científico como del literario, para que de este modo el estudiante sea capaz de lograr la producción de significados. Se deberán crear situaciones comunicativas complejas para permitir al alumno que asuma nuevos roles comunicativos y se haga más independiente en el proceso, siempre en correspondencia con el nivel en que se encuentre. El profesor será el encargado de sistematizar el análisis de textos literarios y no literarios, en dependencia de las propuestas que hagan los planes de estudio en las distintas enseñanzas y del diagnóstico que posea cada profesor de su masa estudiantil; de esta manera los alumnos serán capaces de trabajar con los diferentes niveles de la lengua y hacer uso correcto de ellos durante la construcción de nuevos textos.

Lo mencionado está fundamentado en las concepciones de la lengua, en forma de macroeje y como medio esencial del conocimiento y la comunicación, por lo que se tendrá en cuenta durante la clase como el mejor medio para una comunicación sin interferencias que los alumnos adquieran de forma sistemática todos los elementos cognitivos de la lengua española, la forma de usarla en los diferentes discursos y contextos, siempre ajustándose a lo establecido por la norma culta,



además de permitirle participar, de forma independiente, en la solución de las tareas comunicativas que se le propongan durante la clase de lengua.

Para Roméu (2013), las capacidades que se aspiran a desarrollar en las clases de Español-Literatura descansan en los conocimientos y habilidades que los alumnos deberán adquirir durante el proceso de enseñanza aprendizaje; suponer un alto grado de independencia en la solución de las tareas y la posibilidad de que los estudiantes lleguen a autorregular los procesos de comprensión, análisis y construcción, además de la capacidad para la creatividad durante la creación de textos literarios y no literarios, y luego desarrollar la autoevaluación.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua y la literatura, como en el resto de las materias, se centra en el estudiante al que se le considera un sujeto activo en la búsqueda del conocimiento. Es por eso que durante este proceso deben tenerse en cuenta una serie de principios didácticos para dicho proceso: la científicidad, la sistematización, la relación intermaterias, el aprendizaje educativo, la asimilación activa y consciente por parte de los estudiantes, la accesibilidad y asequibilidad, consolidación y solidez, el carácter individualizador y diferenciado y la vinculación de la teoría con la práctica; los cuales se vuelven imprescindibles para lograr lo deseado por el docente durante la clase.

Tampoco se debe dejar de la mano la relación entre los componentes funcionales de la lengua, así como la creación de situaciones complejas en el proceso comunicativo, con el propósito de hacer evidente la funcionalidad de los conocimientos adquiridos y la importancia que ha de concederle a la interdisciplinariedad.

A juicio de (Roméu, 1992) “Al buscar un elemento verdaderamente integrador de los contenidos de la clase de lengua, se llegó a la conclusión de que dicho elemento era la comunicación y los procesos de significación con ella relacionados. Dichos procesos eran: la comprensión, el análisis y la construcción, que se denominan componentes funcionales” (Citado en Roméu, 2013, p. 43).

Es significativo que todo docente, durante la preparación de la clase de lengua, tenga en cuenta los componentes mencionados, ya que, aunque uno de ellos se convierta en componente rector durante la enseñanza de la lengua y la literatura, los otros dos estarán presentes como subordinados. Esto puede explicarse de la siguiente manera: en toda clase de español como lengua materna los componentes funcionales se combinan, lo que favorece un desarrollo fructífero del proceso de aprendizaje.

Para llegar a ser unos comunicadores competentes, los estudiantes deberán, primero que todo, aprender a comprender, construir y analizar textos de diferentes estilos y finalidades comunicativas. Cuando en la clase de lengua se les da tratamiento a estos componentes, el docente, junto con sus estudiantes, estarán sistematizando las habilidades lingüísticas: audición, lectura, habla y escritura.

Trabajar con los componentes funcionales en la enseñanza de español implica la jerarquización de uno sobre los otros. Esto exige que el docente conozca, según el objetivo trazado, cuál es el componente priorizado de la clase en cuestión. No significa esto que el resto de los componentes

no estén presentes, ya que a la vez que se priorice uno, los otros se utilizarán de apoyo al trabajo con el componente priorizado.

En toda clase de lengua el desarrollo del conocimiento en el estudiantado estará vinculado a los componentes funcionales y al trabajo con ellos a partir de las estructuras que conforman los niveles de la lengua (fonológico, lexical, gramatical y textual). El profesor no ha de olvidar los contenidos que deberá trabajar durante el estudio de estos niveles, ya que solo de esa forma podrá contribuir al desarrollo intelectual de los alumnos. Se debe tener en cuenta que los conceptos y modos de actuar estén relacionados con aquellos elementos de identidad que encierra nuestra lengua y lo que nos hace poseedores de ella.

Cada estudiante tiene la posibilidad de adquirir y desarrollar habilidades y hábitos en las clases donde se enseña la lengua, su estructura y su función contextual. En estas clases se priorizarán las habilidades intelectuales, donde se revela la unidad existente entre el pensamiento y el lenguaje; las habilidades docentes: encaminadas a la toma de notas, elaboración de resúmenes, redacción, el comentario y la capacidad de autorregular dichos procesos, favorecen la actividad comunicativa en el aula, en el centro escolar o fuera de este. “Las habilidades constituyen acciones generales y específicas, mediante las cuales se manifiestan los contenidos” (Roméu, 2013, p. 16).

A medida que el alumno vaya cursando una enseñanza y posteriormente pase a una superior, será capaz de ir conociendo aquellas habilidades que tienen mayor cabida en las clases de lengua y literatura, al mismo tiempo que podrá ir desarrollándolas por sí solo y comprobar el desarrollo de sus conocimientos en esta materia. Dichas habilidades son: comprensión inteligente, crítica y creadora de los textos que serán objeto de estudio durante su tránsito por la enseñanza, uso estrategias para lograr comprender lo dicho, a través del uso de la lengua.

La lectura a viva voz y la declamación, la lectura comentada, y de otros tipos, se encuentran grandemente afectadas en la escuela actual, por el desinterés que muestran los estudiantes frente al texto literario o no literario y el poco hincapié que hacen muchos maestros. Esto está condicionado por el avance vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, las cuales ofrecen un producto elaborado desde la visión de otra persona y limita las posibilidades para el desarrollo de la imaginación que sí proporciona la lectura. Sin embargo, sigue siendo una obligación del docente demostrar a sus alumnos la marcada significación que tiene esta habilidad para el enriquecimiento de su vocabulario y el mejor dominio de su lengua materna.

Descubrir la regla y aplicarla en situaciones dadas para la copia consciente y la toma del dictado, está última muy afectada por el problema que hoy poseen nuestros estudiantes en la habilidad de la escucha. Lograr el análisis fonológico, morfológico, lexical, sintáctico, ortográfico, y textual de textos literarios o no literarios escritos originalmente en español, para poder observar, los distintos fines que se le dan a las estructuras lingüísticas en uso. La construcción de textos de diferentes tipos, estilos y funciones, teniendo en cuenta las dimensiones semánticas, pragmáticas, textuales sintácticas, además de ser capaces de redactar según sus intereses y haciendo uso de su propio código lingüístico, siempre respetando lo que establece la norma culta. El autocontrol y

autocorrección del texto escrito, las habilidades para aprovechar las potencialidades educativas de los textos en función de la formación de valores y las convicciones.

El desarrollo de dichas habilidades, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, favorecerá la fomentación de hábitos de la lectura, la búsqueda de información, la elaboración de fichas y sobre todo que los alumnos perfeccionen su modo de usar la lengua materna, además de hábitos para el trabajo con la ciencia y la creación literarias, siempre apoyándose de los recursos que ofrece a la literatura, el lenguaje.

En las clases de Español – Literatura, no solo se persigue el desarrollo de hábitos y habilidades, sino que se aspira, además, a desarrollar aquellas capacidades que el alumno ha adquirido en la asignatura, durante su paso por las todas las enseñanzas, las cuales se basarán en el alto grado de independencia durante la solución de tareas docentes y su probabilidad de autorregular el trabajo con los componentes funcionales.

A juicio de Addine (2004), las capacidades no son más que “...el sistema de experiencias de la actividad creadora y es un contenido de mayor vuelo en el orden intelectual” (p. 71). Es por ello que el alumno será capaz de crear textos tanto literarios como científicos, a partir de la puesta en práctica de las habilidades adquiridas, en el proceso docente, lo cual le permite al estudiante “...independencia cognoscitiva, con el pensamiento de un desarrollo reflexivo y divergente y la imaginación creadora, entre otros” (Addine, 2004, p. 20). Evidenciándose en su capacidad para establecer un juicio crítico-valorativo acerca del texto objeto de análisis, sea literario o no, durante la clase, sino que evaluará a sus compañeros y será capaz de autoevaluar lo que escriba.

El uso y dominio de la lengua materna, como parte de nuestra identidad como hispanohablantes, se manifestará en el alumno según su actuación dentro y fuera del centro escolar de modo sistemático. Ya estos no solo serán el reflejo de lo que han aprendido en los hogares, sino que también serán la cara ante la sociedad de la labor del maestro de lengua, por lo que debe lograrse, desde la escuela, que el estudiante sea siempre un modelo lingüístico en cualquier contexto sociocultural.

Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se asumió un enfoque cualitativo; ya que, para Hernández, Fernández & Baptista (2014), este es específico y posibilita detallar las particularidades esenciales del tema objeto de investigación, además que permite precisar aquellos conceptos que se relacionan con dicha temática. Esta metodología contribuye a que los investigadores conozcan la realidad existente en el ámbito escolar respecto a la enseñanza del español como lengua materna. Además, se empleó el método analítico, el cual permite la desintegración del fenómeno en sus partes fundamentales a través de un estudio detallado, generando conocimientos nuevos que den lugar a conclusiones acertadas.

Por otra parte, es necesario precisar que los autores se apoyaron en la técnica bibliográfica

– documental, puesto que para Hernández et al (2014), a través de esta se puede hacer una descripción, análisis e interpretación del tema de investigación, así como registrar la composición, procesos y naturaleza del fenómeno en investigado. Se llevó a cabo una revisión de elementos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza del español como lengua materna, teniendo en cuenta tanto la bibliografía clásica como los trabajos más recientes, todo esto a través del manejo de libros, ensayos y artículos de revistas indexadas del ámbito didáctico y pedagógico. Esta técnica es la que posibilita el manejo de los conceptos y criterios especializados que sustentan el carácter científico del estudio. Lo anteriormente expuesto es un soporte fundamental para hacer comparaciones y arribar a conclusiones sobre la enseñanza del español como lengua materna.

Resultados

Una vez realizada la investigación, podemos decir que, para lograr una enseñanza efectiva del español como lengua materna en la escuela actual, y darles solución a las deficiencias detectadas por los diferentes estudios; los didactas de la lengua deberán llevar a cabo un análisis pormenorizado de los niveles y planos de la lengua, aun dando por sentado que ello es posible solo desde el punto de vista metodológico.

Cualquiera que sea la estrategia didáctica propuesta por los especialistas de la lengua española debe estar diseñada de acuerdo a la formación real del alumnado, o sea, lo que verdaderamente arroja la práctica diaria durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela; y no con lo concebido en distantes gabinetes burocratizados, ya que es el docente quien conoce las verdaderas dificultades que poseen sus estudiantes en cuanto al dominio del lenguaje.

Cuando los niños se enfrentan al proceso de escritura de aquellos vocablos que escucha a diario, le resulta una tarea de fácil aprensión ya que dominan sin dificultades la mecánica de la vertiente fónica, debido a que nuestro idioma tiene una escritura casi alfabética igual a la fonológica.

La principal tarea del docente durante el desarrollo de la clase de lengua es corregir, a través del método didáctico adecuado, al grupo de estudiantes y hasta donde le sea posible, las conductas fónicas tenidas por estigmatizadas (alternancia r/l y viceversa, pérdida de la /d/ intervocálica y de la /d/ y /s/ a final de palabra, con carácter sistemático, etc) y respetar lo legitimado por los programas de estudios de los distintos niveles de enseñanza (seseo, yeísmo, etc), ya que esto está relacionado con la norma lingüística de cada región hispanohablante.

Es por eso que, desde el plano fónico, el docente de la lengua materna tiene que ocuparse y preocuparse por el correcto cumplimiento de las normas ortológicas, puesto que una realidad en la escuela cubana actual es que, a los estudiantes se les dificulta la creación de textos orales en el contexto escolar, ya sea en seminarios, actividades prácticas, exposiciones de temas sobre determinado contenido y otra forma de evaluación oral.

Los profesores se encontrarán y deberán ingeniárselas para resolver aquellos problemas ortográficos derivados de la indistinción fonológica entre b/v - g/j, el yeísmo y/l/, el seseo s/c/z/x y la asimilación total de la /h/. Esta indistinción fónica no se da de igual manera en todas las regiones debido a que esto responde a las variaciones diatópicas de una misma lengua, que



pueden darse tanto a nivel regional como continental. Es preciso señalar que estos fenómenos no son estigmatizados en la construcción de textos orales, pero conllevan a serios errores ortográficos, si no se es cuidadoso, durante la escritura.

Una vez que sepa escribir, el profesor debe hacer un fuerte énfasis en la enseñanza de la ortografía, sin desdeñar la puntuación debido a las implicaciones sintácticas que tiene esta en la construcción de textos escritos. La revisión que se ha hecho a los bancos de problemas de diversos centros educativos ha arrojado que en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua materna, el componente más afectado en la actualidad es el ortográfico y el gramatical.

Es en lo fónico donde más claramente se instituyen las valoraciones sociolingüísticas (neutras, positivas o negativas) es en el seno de la comunidad de hablantes. Por tanto, hay muchos comportamientos fonéticos conceptuados como vulgares dentro de la sociedad (asimilación, elisión, alternancia de /r/, /l/, aspiración de /k/, /t/ y /p/) como resultado de las variaciones diatópicas ya mencionadas previamente.

Lamentablemente, la enseñanza del español se ha circunscrito a enseñar los elementos gramaticales como una serie inconexa de categorías con sus conceptos, de forma descriptiva, o sea, se crea un divorcio entre gramática y medio sociocultural; lo que provoca una desmotivación en el alumnado puesto que siempre verán la clase de español como lo mismo.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural propuesto por Roméu (2007) persigue que la enseñanza de la gramática debe estar vinculada a la realidad viva del idioma; el alumno debe ver su lengua materna como algo en constante evolución y al mismo tiempo comprender que él es partícipe de ese proceso evolutivo, tal y como lo fueron sus antecesores. Ya que la frecuencia de uso y la variación contextual, posibilitan la aparición de nuevos significados y nuevas funciones lingüísticas. En relación con lo expuesto Giammatteo (2013) plantea: "... es necesario considerar no solo que las palabras no se dan aisladas, sino que se van integrando en unidades cada vez mayores: sintagmas, oraciones, párrafos, los que a su vez se conectan dentro de una unidad de nivel superior y de naturaleza semántica: el texto. (...) Cada palabra interactúa con otras y se resignifica en función de los diferentes contextos que la encuadran –textual, situacional, histórico-cultural, etc.-. Lo que da unidad al texto es la intención comunicativa de su productor." (p. 9).

La ingenuidad de muchos profesores y el mal diagnóstico de su grupo de alumnos no les permite darse cuenta que ahogar al estudiante con insistentes nociones gramaticales de forma descriptiva no lo hace más competente, puesto que lo uno no tiene mucho que ver con lo otro. La competencia lingüística está dada por la capacidad que tenga el alumno de ser un modelo lingüístico en cualquier medio socio – cultural a partir del uso correcto de las estructuras gramaticales que aprenda en la escuela.

El maestro está en la obligación de presentarle al alumno construcciones gramaticales alternativas propias de la lengua culta y literaria, es por ello que tiene tanta importancia la promoción de la lectura y la escritura, ya que la lengua escrita, en sus variadas manifestaciones textuales, refleja la norma culta formal, lo que va a contribuir de forma directa al enriquecimiento del vocabulario del alumnado. Sin embargo, el docente no puede desdeñar la idea de presentar a su grupo de

estudiantes estructuras que sea propias de la lengua popular pues ese será el mejor camino, para que compruebe las variedades lingüísticas que presenta el español. Solo de esta forma los alumnos podrán pasar del plano idiomático intuitivo al plano idiomático reflexivo.

El nivel léxico, o una buena parte de él, a diferencia de los niveles anteriormente mencionados (el fónico y el morfosintáctico); se considera más extrínseco, mucho más abierto, al depender de factores como la edad, la condición sociocultural, el contexto situacional, la religión, la marginalidad o la integración, la profesión, las aficiones, la ideología, el medio familiar, la concepción del mundo, etc. Por ello, podemos decir que de los niveles abordados en el entorno escolar es el de mayor enriquecimiento; no en vano es donde se encuentra el mayor número de unidades de la lengua. Por tanto, hay que señalar que sin el dominio de una cantidad mínima de clases léxico-sintácticas, no se puede llevar a cabo la comunicación eficaz (proceso que el estudiante desarrolla desde que comienza a hablar).

En este nivel el profesor deberá enfatizar en lo cuantitativo, o sea, tratar que los alumnos afiancen y amplíen su vocabulario tanto activo como pasivo, pero siempre dándole prioridad al léxico frecuente de los alumnos. Se hace necesario crear habilidades en los alumnos para el empleo de forma común de palabras en los diferentes estilos, el profesor para lograr esto se pueden proponer situaciones comunicativas complejas donde el estudiante tenga que hacer uso de las palabras de las que se ha ido haciendo dueño durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, o como otra posibilidad de comprobar la aprehensión, podrá someterlos al proceso de construcción de textos en diferentes estilos y contextos comunicativos.

Por tanto, en el proceso de planificación de las clases de lengua, el maestro debe hacer énfasis en aquellos conocimientos que se consideran mínimos pero operativos para el enriquecimiento lexical de los estudiantes: sinonimia, campo semántico, antonimia, derivación, parasíntesis, hiperonimia, acepción, polisemia, solidaridad léxica, homonimia, familia de palabras, fraseología, etc. El docente a medida que el curso escolar vaya en avance podrá comprobar si la capacidad léxica de los alumnos se desarrolla paralela al aumento de sus conocimientos y de sus adquisiciones conceptuales. Esto se materializa de forma muy concreta en el caso de los sustantivos, que representan en nuestra lengua, casi la mitad de las unidades léxicas.

Por lo que se hace necesario poner mayor atención didáctico- lingüístico en aquellas clases de palabras que son más versátiles desde el punto de vista de su utilización: verbos, adjetivos y algunos sustantivos abstractos, incluyendo sus modificaciones derivacionales; a la vez que se fortalezca la conciencia sociolingüística del alumno, haciéndolo reparar en lo adecuado y en lo no adecuado sociocultural y estilísticamente, y facilitándole los recursos lingüístico suficientes para que tenga la capacidad y la madurez lingüística suficiente para evitar en un contexto formal aquello que se considera inapropiado (uso de una palabra tabú, jergal, vulgar, etc.).

En cuanto a qué léxico se debe enseñar o tratar de preservar en el ámbito escolar, Alfaro (2018) en una conferencia sobre *Cuestiones de didáctica de la lengua* propuso las siguientes recomendaciones:

- Debe hacerle ver a los alumnos que toda palabra, acepción o expresión fijada en la lengua es



legítima por el solo hecho de existir.

- Conviene promover el uso de todo aquel léxico que, bien por emblemático o por urbano, está legitimado por la norma culta de la comunidad de hablantes.
- Las voces de ámbito de uso general en una comunidad de hablantes, deben considerarse prioritarias frente a aquellas otras de uso más restringido y localizado.
- Se debe estimular el manejo de palabras que supongan algún matiz semántico que no posea ningún aspirante a sustituto del español general.

Además de lo expuesto por Alfaro (2018), no podemos dejar de la mano la incorporación del significado como un aspecto fundamental en el análisis y comprensión de la lengua, ya que esta es la única vía para que la enseñanza del español alcance su verdadera dimensión; así como su valor en la formación de estudiantes lingüísticamente competentes.

Una vez que los docentes sean capaces de enseñar lengua y literatura, a partir de su función en el contexto entonces "... el aprendizaje de la lengua materna deja de ser un procedimiento estéril y mecanicista para convertirse en un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que los estudiantes necesitan para comprender y producir los textos con los que se vinculan en el proceso de enseñanza – aprendizaje" (Giammatteo, 2013, p.14).

Por lo anteriormente expuesto, los profesores de esta materia deberán considerar lo siguiente:

Comprender las deficiencias que pueda tener el alumnado de forma cabal para poder evitar comportamientos didácticos contraproducentes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje y lograr que los estudiantes sean capaces de construir el conocimiento por sí mismos. La mayoría de los niños, cuando ingresan a la escuela, por temprano que lo haga, ya posee dominio de la lengua oral, o por lo menos, de las estructuras básicas que ha aprendido en el ámbito familiar. Por tanto, no tiene sentido la enseñanza del uso oral a partir de cero, puesto que el trae interiorizados una serie de conceptos básicos que le han permitido la comunicación en la familia y el medio social; hacer esto, derivará una serie diversa de problemas.

Es determinante para el alumno la enseñanza de la lecto-escritura, ya que por lo general este saber no se adquiere fuera del contexto escolar. Por tanto, este saber junto con la caligrafía debe ser enseñada desde los primeros años y el maestro primario debe ocuparse de que el estudiante haya vencido los objetivos de esta enseñanza en la asignatura de español; de no ser así esas deficiencias lingüísticas constituirá un serio problema cuando el nivel de saberes vaya en ascenso en las enseñanzas posteriores.

El docente, a partir del diagnóstico de su grupo de estudiantes, puede buscar diversas estrategias didácticas que solucionen los problemas lingüísticos, y generar entre él y el estudiantado, un clima psicológico que no afecte a ese que posee dificultades en el aprendizaje de la lengua.

Conclusiones

La enseñanza de la lengua va más allá de atiborrar al alumno con conceptos o teoría que muchas veces no comprende, se basa esencialmente en hacerle ver al alumno que la lengua es un organismo vivo que varía de manera constante. Es necesario que los docentes demuestren a sus estudiantes las variaciones diatópicas que puede asumir la lengua en uso, además del papel protagónico que este tiene en el proceso de evolución lingüística.

El uso adecuado de la lengua materna, que forma parte de la identidad de los estudiantes como hispanohablantes, se manifestará a partir de un correcto comportamiento lingüístico, dentro y fuera del centro escolar. Para ello, el docente debe lograr desde la clase de lengua y literatura que el estudiante desarrolle habilidades y destrezas en el manejo del idioma, de este modo convertirse en un modelo lingüístico en cualquier contexto sociocultural.

El proceso de enseñanza – aprendizaje del español como lengua materna se ve afectada a todos los niveles educativos; pues cuando se realiza el análisis de la situación de esta se hace de forma muy somera. Existen dificultades sintácticas, fónicas, morfológicas y léxicas en la enseñanza de nuestro idioma, fundamentalmente en las enseñanzas del nivel medio y medio superior.

Lamentablemente no se está siendo totalmente consecuente con los nefastos resultados que una incorrecta enseñanza del español puede ocasionar en un egresado de cualquiera de estas enseñanzas, y las dificultades que estos tendrán para llevar a cabo una correcta disciplina lingüística.

Para finalizar, se hace necesaria la eliminación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de las barreras que supongan una infravaloración lingüística de los alumnos, ya que el docente debe trabajar sobre la base de las verdaderas deficiencias que detecte durante la realización del diagnóstico en su grupo de estudiantes, y a partir de ahí trazarse una serie de estrategias didácticas y metodológicas para darle solución, teniendo en cuenta sus intereses como el ser social hispanohablante que es.



Referencias

- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 51.
- Alfaro, L. (2018). *El español actual y sus problemas: Cuestiones de didáctica de la lengua*. [diapositiva de Power Point]. UCLV. Villa Clara, Cuba.
- Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 24(46), 46-65.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Giammatteo, M. (diciembre, 2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 7, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>, 16 pp.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Iztapalapa. México D.F., México: Mc Graw Hill
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas, Venezuela: UCEP
- Parra, M. (1989). *Español comunicativo*. Universidad nacional de Colombia. Colombia: Editorial Norma S.A
- Roméu Escobar, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. Ciudad Habana: IPLAC.
- Roméu, A. (2003). Acerca de la enseñanza del español y la Literatura. *Pueblo y Educación*, 20-24.
- Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*, 112-29.
- Roméu, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Saussure, F. (1975). *Curso de Lingüística general*. Madrid, España: Losada

Copyright (c) 2020 Armando Castillo Acevedo y Heriberto Nuñez Rodríguez



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Ecuador: producción de banano, café y cacao por zonas y su impacto económico 2013-2016

Fecha de recepción : 2020-05-17 • Fecha de aceptación: 2020-07-15 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Lady Andrea León Serrano¹

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

llady@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5472-140X>

Amparo Marisol Matailo Pinta²

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

amatailo@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5223-9732>

Aida Andreina Romero Ramón³

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

aromero@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7493-8681>

Cecilia Alexandra Portalanza Chavarría⁴

Universidad Espíritu Santo, Ecuador

aportalanza@uees.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-9782-5089>

Resumen

El objetivo de la investigación consiste en identificar la zonificación de mayor producción de Banano, Café y Cacao y su impacto económico en el Ecuador, período 2013-2016. La planificación zonal es un modelo de gestión con propuestas de desarrollo para los diferentes sectores, principalmente el productivo por el efecto vinculante, permitiendo la descentralización de funciones y la especialización de áreas de influencia para el respectivo fortalecimiento territorial. Los datos fueron obtenidos

del Banco Central del Ecuador planteando el estudio con un enfoque cuantitativo y descriptivo, los valores fueron procesados estadísticamente, obteniendo como principales resultados que la zona 5 comprendido por Santa Elena, Guayas, Bolívar, Los Ríos y Galápagos son las de mayor producción seguido de la zona 7 con menor porcentaje, representando ser el segundo rubro de la economía nacional, por lo tanto, las principales conclusiones determinan a una economía dependiente del sector agropecuario por el aporte económico brindado en los niveles de producción y exportaciones en el Producto Interno Bruto mediante la consolidación de políticas económicas y públicas para las zonas ecuatorianas.

Palabras clave: producción, planificación zonal, banano, café, cacao, Ecuador.

Abstract

The objective of the research is to identify the zoning of the highest production of Banana, Coffee and Cacao and its economic impact in Ecuador, period 2013-2016. The zonal planning is a management model with development proposals for the different sectors, mainly productive due to the binding effect, allowing the decentralization of functions and the specialization of areas of influence for the respective territorial strengthening. The data were obtained from the Central Bank of Ecuador proposing the study with a quantitative and descriptive approach, the values were statistically processed, obtaining the main results when determining that zone 5 comprised of Santa Elena, Guayas, Bolívar, Los Ríos and Galápagos are the of greater production followed by zone 7 with a lower percentage, representing being the second largest item in the national economy, therefore, the main conclusions determine an economy dependent on the agricultural sector due to the economic contribution provided in the levels of production and exports in the Gross Domestic Product through the consolidation of economic and public policies for the Ecuadorian zones.

Keywords: production, zonal planning, banana, coffee, cocoa, Ecuador.

Introducción

El aumento de la productividad del sector agropecuario ha permitido ampliar la fuerza laboral en los diferentes sectores económicos, han transcurrido varias décadas para establecer la relación entre agricultura y crecimiento económico global, los cambios acontecidos desde el inicio de la era industrial establecieron cambios estructurales en el desarrollo agrícola. Las estrategias de desarrollo económico han favorecido de manera marcada al sector industrial, América Latina y algunos países de Asia manifestaron que el papel de la agricultura se sustenta en proveer productos para el consumo urbano y exportación. Varios observadores han recalcado que el buen uso de los recursos primarios lleva la creación de riqueza nacional con ayuda de la intervención gubernamental (Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), 2017).

Los mecanismos de crecimiento económico para una expansión global llevan a fortalecer el sector primario por la dependencia de la agricultura como primer ingreso local y nacional. Los países europeos, por su clima frío, han sido los menos favorecidos en la especialización de cierto tipo de frutas, generando una fortaleza para los países tropicales identificados, en su mayoría, en el cono Sur. Ecuador es un país agroexportador desde antes de ser considerada República, la experiencia del *boom* bananero y cacaotero condujeron a un aprovechamiento de las ventajas comparativas para ser una de las economías con más recursos en la década de los cincuenta hasta los setenta, ubicándolo en los principales competidores de fruta de banano, siguiendo el cacao y más adelante el café.

Tradicionalmente la agricultura ha sustentado la estructura productiva con especialidad en las exportaciones en la Costa y para el consumo interno en la Sierra; el énfasis en la producción agropecuaria exportable permitió cambios en la diversificación de los productos tradicionales, las perspectivas se mantuvieron en un desarrollo rural económicamente de bienestar social y económico, a pesar de una demanda de alimentos creciente, el tipo de productos fueron acoplados al estilo de vida de la población urbana y rural (Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca (MAGAP), 2017).

Ecuador es considerado uno de los mayores productores de banano, café y cacao, esto significó una oportunidad para reorganizar la agenda territorial con alcance a rentabilizar la productividad y focalización de apoyo en los sectores de cosecha y exportación. De acuerdo a la Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador (SENPLADES, 2015), el proceso de zonificación es parte de las reformas políticas en articular la acción pública estatal como una forma efectiva y eficiente de acortar las distancias entre gobernados-gobernantes y generando inversión en el sector agro. Este modelo de Estado, con estructuras regionales, comprende la planificación territorial para propiciar una base administrativa que contribuya a la mejora de la calidad de vida socioeconómica de la población en que la fuerza laboral trabaja en su mayoría en actividades agrícolas y comerciales. Las fuentes de plantaciones de banano, café y cacao de pequeños y medianos productores son parte del Plan Regional de Desarrollo y Ordenamiento Territorial como un incentivo para cada una de las zonas donde se produce y exporta.

La importancia del tema radica en el estudio de los aspectos que propiciaron el aumento de la



producción de las frutas objeto del análisis, como aporte al Producto Interno Bruto y reactivación económica interna, considerando las zonas que fomentaron mayores ingresos económicos siendo zonas especiales de desarrollo económico, por tal motivo, el objetivo de la investigación consiste en identificar la zonificación de mayor producción de banano, café y cacao, además de su impacto económico en el Ecuador durante el período 2013-2016. La metodología aplicada es cuantitativa mediante la obtención de Tablas Anova, un modelo estadístico acertado para este tipo de estudio planteando 7 zonas territoriales, para luego obtener un determinante coeficiente de productividad complementado con investigación descriptiva que contrasta la teoría con los resultados obtenidos.

Los resultados de la investigación se explican por las circunstancias favorables de las zonas: tipo suelo, clima y recursos destinados, otro aspecto fundamental se debe a la potencialidad del sector primario en el Ecuador, por lo tanto, los datos obtenidos explican que la zona 5 y 7 son de mayor productividad y exportaciones, ocasionando un significativo impacto en el progreso económico. La consolidación de políticas económicas y públicas han sido base para el mejoramiento socioeconómico de dichas zonas del país.

1. Producción agropecuaria y la incidencia económica

El papel del sector agropecuario en la economía nacional ha quedado evidenciado a lo largo de la historia económica y social del Ecuador. Para Gonzabay (2013), actualmente cubre el 95% de la demanda interna de los alimentos que consume la población; genera empleo al 25% de la población económicamente activa (PEA), después del petróleo es el más importante generador de divisas; sin embargo, la balanza comercial del sector es altamente favorable y su aporte en el PIB es relevante, ante esto, Pino, Aguilar, Apolo y Sisalema (2018) explica que la tasa de crecimiento económico extendió algunos picos importantes en los años 2013 y 2014 debido a la estabilidad del nuevo sistema monetario, incidiendo en el incremento de la inversión real, posteriormente este indicador cae en el 2015 y 2016 por el complejo entorno nacional e internacional que se desarrolló el país, afectado por la caída del precio del crudo, apreciación del dólar ocasionando una ligera recesión e incremento del desempleo.

Las experiencias en el sector primario comenzaron a modificar las iniciativas de las políticas públicas en los sembríos, empleo, sector industrial y el beneficio de la inversión en el agro comercio. Dichas políticas públicas se enmarcaron en la regulación de los mercados en temas de comercialización, intervención del Estado en la regulación, control en los intercambios y transacciones económicas, fijación de políticas de precios, protección integral del sector agrario al garantizar la alimentación de todos los ecuatorianos mediante la soberanía alimentaria, sustitución de importaciones y cambios en la matriz productiva con énfasis en la planificación por zonas territoriales (Andrade, D y Andrade, M 2018). La toma de decisiones en cada una de las zonas comprendidas por las provincias de la Sierra, Costa, Oriente presentan aplicaciones generales valorando la especialidad de los bienes primarios. Según Pino, y otros (2018) el PIB de la agricultura, que cuantifica el tamaño del sector agropecuario, sostuvo un incremento durante el tiempo de estudio, se atribuye a los proyectos del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de alto rendimiento en los programas de reactivación bananera, cafetera y cacaotera en la implementación de precios referenciales para los cultivos, por lo cual el PIB agropecuario fue

tomando un rol de vital importancia económica y social.

Los volúmenes de producción experimentados dan a conocer el nivel de representatividad del sector en la economía nacional, ante esto, se ha visto limitada por el desarrollo de otros sectores (Tabla 1)

Tabla 1.
PIB agropecuario

Año	PIB Agropecuario (Millones de USD)	PIB Agropecuario/PIB Total (%)
2013	5,770	8.5
2014	6,026	8.6
2015	6,257	9.1
2016	6,430	9.3

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

2. Producción de banano, café y cacao en el Ecuador

En algunos cantones de Manabí, como Jipijapa, se caracterizan por la abundante producción del grano de café, siendo el período de estudio de gran representatividad en exportaciones. Ecuador cuenta con buena parte de terrenos que se dedican a producir café, esto genera la utilización de mano de obra tanto directa como indirecta.

De esta manera, Briones (2018) menciona que:

“Las provincias que reúnen estas condiciones y se consideran productoras de este tipo de café son: Manabí, Loja, El Oro, Carchi, Zamora Chinchipe, Morona Santiago, Pastaza, Bolívar, Chimborazo, Azuay, Cañar, Cotopaxi, Pichincha, Santo Domingo, Imbabura, Los Ríos, Guayas, Esmeraldas y Galápagos” (pág. 34).

Sin embargo, Zaruma, cantón Orense, tiene el mejor café categorizado a nivel nacional. El cacao es uno de los productos emblemáticos, la distribución del cultivo se ha expandido y ocupado nuevas zonas geográficas concentrándose mayoritariamente en la región costa del Ecuador, tales como Los Ríos, Manabí, Esmeraldas y El Oro y en la sierra Cotopaxi, Bolívar y Cañar, existen otras provincias con potencial poco explotado como Napo, Orellana y Sucumbíos. En los años 2012 hasta 2016, el aporte comercial exterior de cacao en grano al PIB fue de 0,77% en promedio, una participación que fomentó el interés de seguir reformando los planes de desarrollo al sector cacaotero (Loayza, 2018).

El banano forma parte de los tres productos con mayor volumen de exportación, los tributos generados han registrado saldos positivos en la balanza comercial, más del 30% de la oferta mundial del banano proviene de Ecuador, país destacado como el principal exportador en el mundo desde el comienzo de los intercambios comerciales. A pesar de haber experimentado situaciones de caída en la producción por fenómenos naturales, el banano sigue teniendo

características singulares y altos estándares de calidad, manteniéndose en varios países como una de las frutas de gran consumo y dieta diaria (El Productor, 2017). En la *Tabla 2* se detallan las principales provincias con alta producción de banano en el 2016, resaltando Los Ríos con 43.23% y Guayas obteniendo el 32.76%.

Tabla 2.
Producción de banano por principales provincias

Año	Provincia	Superficie cosechada (ha)	Porcentaje Nacional
2016	Los Ríos	61,937	43.23%
	Guayas	48,805	32.76%
	El Oro	42,340	16.47%
	Otras	27,254	7.54%
	Total General	180,336	100%

Fuente: INEC (2016)

Es importante recalcar las exportaciones totales de Banano, por país se destinaron durante el 2013 hasta el 2017 a la Unión Europea, siendo el socio importador con más de 3,685,390 miles de millones USD, seguido de Rusia con 2,545,742 miles de millones USD y Estados Unidos en 3,139,680 miles de millones USD.

El sector agropecuario ha demostrado el incipiente papel en la economía ecuatoriana por la dependencia de los productos objeto de estudio, la creciente producción ha permitido ser el abastecedor de materia prima para otros destinos del mundo y ser dependientes. Durante los últimos veinte años el crecimiento de este rubro ha sostenido a la economía ante eventuales crisis económicas; sin embargo, es necesario conocer el comportamiento futuro del comercio exterior agropecuario para que no se modifique significativamente su estructura.

2.1 Planificación zonal ecuatoriana

La propuesta de zonificación como alternativa de desarrollo es parte de la reforma política 2007-2009, esta promueve un modelo de gestión endógeno con inserción estratégica y soberana en el sistema nacional, basada en la producción sistémica que garantiza la soberanía alimentaria y el fortalecimiento de actividades generadoras de valor. La construcción de este modelo de Estado comprende tres desafíos: la territorialización de la política pública; planificación en el uso territorial, y el fomento de una estructura administrativa de gestión pública. Dichas regiones administrativas se distribuyeron en Región 1: Esmeraldas, Carchi, Imbabura y Sucumbíos; Región 2: Pichincha, Napo y Orellana; Región 3: Pastaza, Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo; Región 4: Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas; Región 5: Península de Santa Elena, Guayas, Los Ríos y Bolívar; Región 6: Cañar, Azuay y Morona Santiago; Región 7: El Oro, Loja y Zamora; Archipiélago de Galápagos (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador (SENPLADES), 2012).

La planificación estratégica de SENPLADES (2018) permite la modificación mediante Decreto Ejecutivo No 35728, publicado en el Registro Oficial No. 205 del 2 de junio de 2010, por

denominación de zonas administrativas de planificación, estableciéndose en nueve, es decir, se aumenta la Zona 8: Cantones Guayaquil, Durán y Samborondón y Zona 9: Distrito Metropolitano de Quito.

Las principales actividades de las zonas se han fundamentado en el desarrollo agropecuario, producción de cultivos distribuidos con diversificación de espacios geográficos que permitan sembrar cantidades suficientes con destino al consumo nacional y adicionalmente para la exportación, permitiendo la ampliación del abanico de cultivos en las diferentes regiones del país, prioritariamente las rurales (SENPLADES, 2012).

Las iniciativas mediante la adecuada gestión del territorio han consolidado espacios de gobernabilidad para efectivizar la productividad agrícola de las zonas del Ecuador y el crecimiento económico que contrae la inversión en el sector primario, por tal motivo, realizar un estudio de la producción distribuida por regiones permite comprender los niveles de participación de cada provincia y seguir potencializando el sector bananero, cafetalero y cacaotero por parte del Estado.

Metodología

Una vez explicado de manera teórica el tema de estudio, podemos indicar el método planteado en la investigación, inicialmente, según Plata (2019), la metodología es el sistema general de conceptos, principios, métodos, técnicas de estudio, procedimientos para organizar, formular y resolver problemas científicos, sociales y económicos.

El método utilizado es no experimental, ya que este no permite la manipulación de variables, sino únicamente la observación y análisis de los resultados obtenidos de cálculos expuestos (Coria, Torres y Roman, 2014). También es descriptiva por la recopilación de datos necesarios para alcanzar el objetivo que sirven para comprender la productividad del banano, café y cacao 2013-2016 por zonas o territorios y la incidencia económica.

El desarrollo metodológico plantea un proceso estadístico para un tipo de relación entre variables endógenas y exógenas para la descripción de características de la muestra (Villavicencio, 2013). Así, el método es cuantitativo, de selección subjetiva e intersubjetiva de indicadores de ciertos elementos de procesos, hechos, estructuras y personas. Estos elementos no conforman en su totalidad, los procesos o las personas, de aquí se deriva el debate entre los cuantitativistas que nunca ven un fenómeno integrado, sino siempre conjuntos de partículas de los fenómenos relacionados con la observación (Cadena, y otros, 2017), que procede en la aplicación de procedimientos estadísticos con categorización de variables (Trívez, 2015).

Los datos obtenidos corresponden a la información del Banco Central del Ecuador, clasificado por provincias y zonas.

La categorización de variables es el proceso por el cual especificamos cuáles serán las categorías de interés, a su vez, (...) son las diferentes posibilidades de variación que una variable puede tener (Cazu, 2004), mediante la siguiente *Tabla 3* se ubica el nombre de la variable, tipo, indicador al cual pertenece y la unidad de medida.



Tabla 3.
Categorización de variables

Variable	Característica	Indicador	Unidad de medida
Producción agrícola	Cuantitativa	Producción de banano	USD
		Producción de café	USD
		Producción de cacao	USD
Provincias por zonas	Cualitativa	Enumeradas por zonas	Índice 1-7

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

Mientras que en la *Tabla 4* se evidencia el desagregado del indicador (enumerado por zonas con Unidad de medida=Índice 1-7), comprendiendo que la planificación zonal tiene un aporte significativo en el progreso económico. Para el presente estudio se consideró la Planificación Zonal 2007-2009 con siete zonas administrativas.

Tabla 4.
Distribución provincial por zonas

Zonas de Ecuador						
Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5	Zona 6	Zona 7
Esmeraldas	Pichincha	Cotopaxi	Manabí	Santa Elena	Cañar	El Oro
Imbabura	Napo	Tungurahua	Santo Domingo	Guayas	Azuay	Loja
Carchi	Orellana	Chimborazo		Bolívar	Morona Santiago	Zamora Chinchipe
Sucumbíos		Pastaza		Los Ríos		
				Galápagos		

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

En base a lo anterior, se establece la siguiente ecuación tomando en cuenta las zonas de Ecuador:

Ecuación (1)

$$y = \beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4 + \beta_5 + \beta_6 + \beta_7$$

Representando:

y = producción de banano, café y cacao

β_1 = Producción de la zona 1

β_2 = Producción de la zona 2

β_3 = Producción de la zona 3

β_4 = Producción de la zona 4

β_5 = Producción de la zona 5

β_6 = Producción de la zona 6

β_7 = Producción de la zona 7

El software estadístico permitió realizar tablas ANOVA tomando en cuenta que, si existen 7 zonas, el resultado de los coeficientes es la productividad. Este proceso se realizó con los años de estudio, para luego reunir los coeficientes y ordenarlos para mejor entendimiento de los resultados.

Resultados

En este primer apartado identificaremos la zona con mayor productividad de banano, café y cacao, utilizando los datos de 24 provincias agrupadas por 7 zonas, para eso fue necesario realizar regresiones individuales por cada uno año de estudio 2013, 2014, 2015 y 2016.

```

. reg Produccion_2013 Zona1 Zona2 Zona3 Zona4 Zona5 Zona6 Zona7 ,noconst
    
```

Source	SS	df	MS	Number of obs		
Model	7.9225e+11	7	1.1318e+11	F(7, 17)	-	24
Residual	1.2598e+12	17	7.4106e+10	Prob > F	-	1.53
Total	2.0521e+12	24	8.5502e+10	R-squared	-	0.2241
				Adj R-squared	-	0.3861
				Root MSE	-	0.1333

Producc~2013	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Zona1	15139.91	136111.9	0.11	0.913	-272031.1	302310.9
Zona2	21958.57	157168.5	0.14	0.891	-309637.9	353555.1
Zona3	13869.62	136111.9	0.10	0.920	-273301.4	301840.6
Zona4	73609.45	192491.3	0.38	0.707	-332511.7	479730.6
Zona5	330802.4	121742.2	2.72	0.015	73948.85	587655.9
Zona6	20789.07	157168.5	0.13	0.896	-310807.4	352385.6
Zona7	276789	157168.5	1.76	0.096	-54807.46	688385.5

Figura 1. Tabla ANOVA-Producción año 2013

Fuente: elaboración propia con datos del Banco Central del Ecuador (2017)

Reemplazando la ecuación 1 con los datos de la *Figura 1*, obtenemos la siguiente fórmula:

Ecuación (2)

$$y = \beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4 + \beta_5 + \beta_6 + \beta_7$$

$$\text{Producción 2013} = 15139,91 \text{ Zona1} + 21958,57 \text{ Zona2} + 13869,62 \text{ Zona3} + 73609,45 \text{ Zona4} + 330802,40 \text{ Zona5} + 20789,07 \text{ Zona6} + 276789,00 \text{ Zona7}$$

. reg Produccion_2014 Zona1 Zona2 Zona3 Zona4 Zona5 Zona6 Zona7 ,noconst						
Source	SS	df	MS	Number of obs	=	24
Model	1.0315e+12	7	1.4735e+11	F(7, 17)	=	1.50
Residual	1.6700e+12	17	9.8233e+10	Prob > F	=	0.2329
				R-squared	=	0.3818
				Adj R-squared	=	0.1273
Total	2.7014e+12	24	1.1256e+11	Root MSE	=	3.1e+05

Producc=2014	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Zona1	19824.68	156711	0.13	0.901	-310886.7	350456.1
Zona2	22469.45	180954.3	0.12	0.903	-359310.8	484249.7
Zona3	15015.57	156711	0.10	0.925	-315615.8	345647
Zona4	78647.16	221622.9	0.35	0.727	-388936.2	546230.6
Zona5	376621.2	140166.6	2.69	0.016	80895.46	672346.9
Zona6	22681.26	180954.3	0.13	0.902	-359099	404461.5
Zona7	318503.9	180954.3	1.76	0.096	-63276.35	700284.1

Figura 2. Tabla ANOVA-Producción año 2014

Fuente: elaboración propia con datos del Banco Central del Ecuador (2017)

Reemplazando la ecuación 1 con los datos de la Figura 2, obtenemos la siguiente fórmula:

Ecuación (3)

$$y = \beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4 + \beta_5 + \beta_6 + \beta_7$$

$$\text{Producción 2014} = 19824,68 \text{ Zona1} + 22469,45 \text{ Zona2} + 15015,57 \text{ Zona3} + 78647,16 \text{ Zona4} + 376621,20 \text{ Zona5} + 22681,26 \text{ Zona6} + 318503,90 \text{ Zona7}$$

. reg Produccion_2015 Zona1 Zona2 Zona3 Zona4 Zona5 Zona6 Zona7 ,noconst						
Source	SS	df	MS	Number of obs	=	24
Model	1.2033e+12	7	1.7190e+11	F(7, 17)	=	1.54
Residual	1.8977e+12	17	1.1163e+11	Prob > F	=	0.2201
				R-squared	=	0.3880
				Adj R-squared	=	0.1360
Total	3.1010e+12	24	1.2921e+11	Root MSE	=	3.3e+05

Producc=2015	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Zona1	23806.42	167057	0.14	0.892	-329453.1	375465.9
Zona2	26194.45	192900.8	0.14	0.894	-380790.7	433179.6
Zona3	17673.4	167057	0.11	0.917	-334786.1	370132.9
Zona4	85869.17	236254.3	0.36	0.721	-412583.9	584322.2
Zona5	414221.8	149420.3	2.77	0.013	98972.44	729471.2
Zona6	21853.73	192900.8	0.11	0.911	-385131.5	428838.9
Zona7	328529.2	192900.8	1.70	0.107	-78455.96	735514.4

Figura 3. Tabla ANOVA-Producción año 2015

Fuente: elaboración propia con datos del Banco Central del Ecuador (2017)

Reemplazando la ecuación 1 con los datos de la *Figura 3*, obtenemos la siguiente fórmula:

Ecuación (4)

$$y = \beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4 + \beta_5 + \beta_6 + \beta_7$$

Producción 2015 = 23006,42 Zona1+26194,45 Zona2+17673,40 Zona3+85869,17 Zona4+414221,80 Zona5+21853,73 Zona6+328529,20 Zona7

```
. reg Produccion_2016 Zona1 Zona2 Zona3 Zona4 Zona5 Zona6 Zona7 ,noconst
```

Source	SS	df	MS	Number of obs		
Model	1.1589e+12	7	1.6555e+11	F(7, 17)	=	1.60
Residual	1.7629e+12	17	1.0370e+11	Prob > F	=	0.2032
Total	2.9218e+12	24	1.2174e+11	R-squared	=	0.3966
				Adj R-squared	=	0.1482
				Root MSE	=	3.2e+05

Producc=2016	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Zona1	23691.43	161012.8	0.15	0.885	-316016	363398.8
Zona2	23294.49	185921.6	0.13	0.902	-368965.8	415554.8
Zona3	17075.32	161012.8	0.11	0.917	-322632.1	356782.7
Zona4	98449.97	227706.6	0.43	0.671	-381968.9	578868.8
Zona5	427048.4	144814.3	2.97	0.009	123204.9	730892
Zona6	24895.07	185921.6	0.13	0.895	-367365.3	417155.4
Zona7	271248.7	185921.6	1.46	0.163	-121011.6	663509.1

Figura 4. Tabla ANOVA-Producción año 2016

Fuente: elaboración propia con datos del Banco Central del Ecuador (2017)

Reemplazando la ecuación 1 con los datos de la *Figura 4*, obtenemos la siguiente fórmula:

Ecuación (5)

$$y = \beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4 + \beta_5 + \beta_6 + \beta_7$$

Producción 2016 = 23691,43 Zona1+23294,49 Zona2+17075,32 Zona3+98449,97 Zona4+427048,40 Zona5+24895,07 Zona6+271248,70 Zona7

Para la interpretación de las Figuras 1,2,3 y 4 se han considerado los coeficientes que determinan la producción de banano, café y cacao para cada zona, observando la de mayor aporte productivo es la Zona 5 durante los años 2013, 2014, 2015 y 2016 comprendida por Santa Elena, Guayas, Bolívar, Los Ríos y Galápagos (2013=330802,4; 2014=376621.2; 2015=414221.8 y 2016=427048.4); luego sigue la Zona 7. El crecimiento productivo económico experimentado por los dos sectores se debe a la dinamización del sector agrícola con un avance importante en el aumento del empleo en concordancia con la efectividad empresarial.

En las siguientes tablas se analiza los coeficientes de cada zona por año, esto permite comprender el impacto de la producción de banano, café y cacao en la economía del país.

Con los datos de la *Tabla 5* se verifica la curva de la *Figura 5* con una línea de tiempo, observando que la productividad total de las frutas de estudio en las zonas es constante por un efecto creciente moderado desde el 2013 al 2015; luego, hasta el 2016, existe una leve disminución de productividad por los altos costos de mano de obra, insumos y el costo de transportación de productos internos.

Tabla 5.
Coeficiente ANOVA: Producción por años

Provincias por Zonas	Produccion-2013 (Miles de Millones USD)	Produccion-2014 (Miles de Millones USD)	Produccion-2015 (Miles de Millones USD)	Produccion-2016 (Miles de Millones USD)
Zona 1	15139,91	19824,68	23006,42	23691,43
Zona 2	21958,57	22469,45	26194,45	23294,49
Zona 3	13869,62	15015,57	17673,40	17075,32
Zona 4	73609,45	78647,16	85869,17	98449,97
Zona 5	330802,40	376621,20	414221,80	427048,40
Zona 6	20789,07	22681,26	21853,73	24895,07
Zona 7	276789,00	318503,90	328529,20	271248,70
Total	752958,02	853763,22	917348,17	885703,38

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

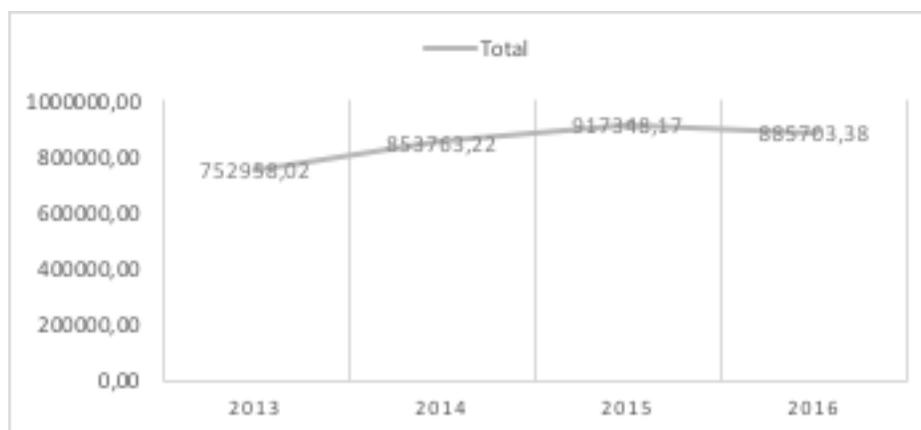


Figura 5. Variación de la producción total de Banano, Café y Cacao, 2013-2016

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

En la siguiente *Tabla 6* se evidencian los valores de producción por zonas desde el 2013 hasta el 2016, siendo estas las fechas planteadas de la investigación.

Tabla 6.
Producción general por Zonas

Provincias por zonas	Produccion-2013	Produccion-2014	Produccion-2015	Produccion-2016
Zona 4	73609,45	78647,16	85869,17	98449,97
Zona 5	330802,40	376621,20	414221,80	427048,40
Zona 7	276789,00	318503,90	328529,20	271248,70
Zonas 1-2-3-6	71757,17	79990,96	88728,00	88956,31

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

Mientras que en la *Figura 6* se muestra el porcentaje de participación producción por zonas, para esta fue necesario agrupar en un solo valor la zona 1, 2 y 3; mientras se mantienen los valores individuales en la zona 4, 5 y 7, observando que el mayor peso de rendimiento recae sobre el sector 5 con un 44% y 37% la zona 7; la influencia destaca una vez más que las localidades que forman cada zona aportan con un incremento fundamental en el Producto Interno Bruto del país, la dinámica se estableció en un aumento de la producción mejorando la inversión e incremento de la movilidad del comercio agrícola, siendo una las fuentes de mayor interés exterior para los acuerdos comerciales.

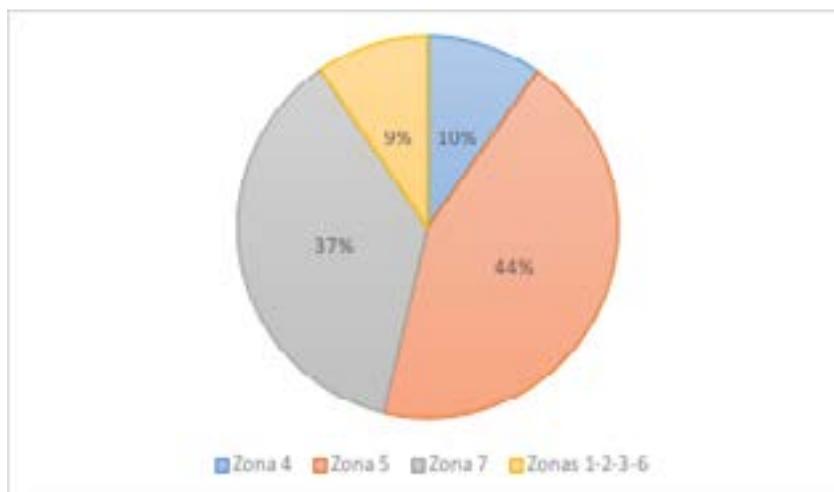


Figura 6. Participación en porcentaje de producción por zonas

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

Analizando las Figuras expuestas (valores de la *Tabla 5*), se realizaron para comprender el comparativo de los niveles de productividad otras gráficas, en la *Figura 7* se visualiza claramente las zonas 5, 7 y 4 con mayor especialidad en rendimiento agropecuario de las frutas de estudio en el período descrito marcando un auge de medidas por las aperturas comerciales fuera del país que aportaron generosamente al desarrollo económico internacional; mientras las zonas 1, 2, 3 y 6 han tenido bajos niveles de productividad en ciertas Provincias debido a su baja producción, pues se especializan en otros productos la mayoría, sin embargo los recursos generados han servido de apoyo a los diferentes sectores agropecuarios.

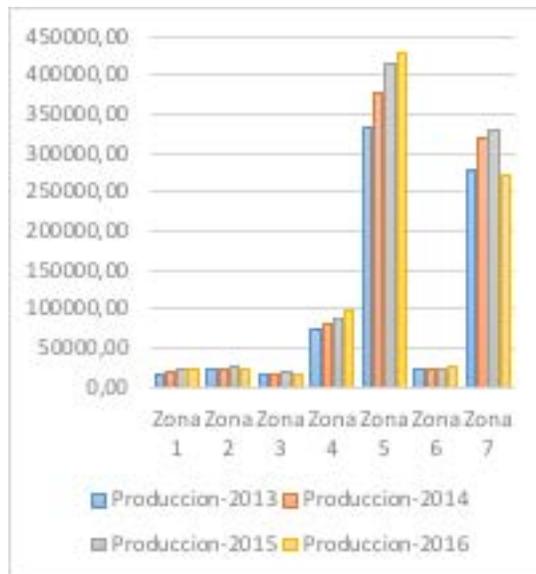


Figura 7. Producción total por Zona de Banano, Café y Cacao, 2013-2016

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

En la *Figura 8* la comparación corresponde a las zonas destacadas en volumen de producción como la 4, 5 y 7 integradas por Santa Elena, Guayas, Bolívar, Los Ríos y Galápagos (Zona 5) comenzando un apogeo a partir del 2013 hasta el 2016, Guayas alcanza el 80% del total de la zona 5, luego Los Ríos, 14%; Santa Elena, 4%; y Bolívar, 2%, los factores que provocaron la cúspide se resume en las campañas de apoyo a las actividades agrícolas con la apertura de nuevas líneas de crédito y flexibilidades del sector externo que fomentaron la reactivación económica interna.



Figura 8. Producción de Banano, Café y Cacao: Zonas 4-5-7, 2013-2016

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

En la zona 7 conformada por las Provincias El Oro, Loja y Zamora Chinchipe su crecimiento fue desde el 2013 hasta el 2015, luego presentó una caída leve de la producción en el 2016, el desarrollo y la competitividad de la fruta de banano ha sido destacable en destinos europeos, pero la extensión territorial ha permitido que la producción sea fortalecida con la inversión de diferentes sectores, el café y el cacao son frutas de consumo nacional y de consumo externo, a pesar de la competitividad de otros países se destaca por las especificaciones de calidad; sin embargo, los niveles de producción decayeron en el último año de estudio por los instrumentos comerciales impuestos por otros países.

Y la zona 4, estructurada por Manabí y Santo Domingo, es la tercera que abarca mejor producción del 2013 al 2016, a pesar de su lento crecimiento es considerada zona especial de desarrollo económico, las oportunidades han destacado en proyectos de escala especialmente en el sector agrícola como el banano, café y cacao, además de políticas económicas focalizadas en ayudas crediticias para agricultores y exportadores.

El impacto económico de las zonas es destacable por la recaudación de ingresos y el aporte al Producto Interno Bruto nacional, a pesar de ser frutas de producción mundial, las de origen ecuatoriano son de mayor compra en los mercados externos.

Tabla 7.

Exportaciones de café, cacao y banano-Participación en el PIB

Año	Exportaciones de Banano, Café y Cacao (Miles de Millones USD)	PIB Total (Miles de Millones USD)
2013	1,095,461	67,546,128
2014	1,188,275	70,243,048
2015	1,301,110	70,353,852
2016	1,292,189	69,321,410

Fuente: Banco Central del Ecuador (2017)

En esta última *Tabla 7* se observa que, en el 2013, las exportaciones alcanzaron un aporte al PIB de más de 67 mil millones de dólares, fortaleciéndose aún más en el 2015 con 70 mil millones de dólares, pese a una leve caída registrada en el 2016 por la disminución de los precios internacionales acontecida por una disminución de la demanda, pero no significó afectación en las exportaciones y ventas nacionales, es decir, el impacto económico ha sido positivo para la economía a través de este sector agrícola por el nivel de ingresos registrados.

Conclusiones

Los resultados analizados evidencian las necesidades de seguir en la especialización del sector agrícola, siendo Ecuador una economía pequeña con clima y tierras favorecedoras para la producción de materia prima necesaria para el consumo nacional y externo, mediante esta iniciativa se cumplió el objetivo de identificar la zonificación de mayor productividad referente al banano, café y cacao, así como la incidencia en la economía, los valores demostraron que la zona 5, 7 y 4 son las que mayor aportan en la renta nacional por los niveles de exportación, en

el contexto histórico delimita a un país agroexportador con oferta de productos e importantes estándares de calidad.

Se evidencia, a su vez, que las decisiones de políticas económicas han sido encaminadas para generar progreso económico durante el tiempo de estudio, a pesar de haber pasado por caídas de precio del petróleo durante el 2015-2016. Se presentó una leve recesión económica que no afectó mayormente al sector del estudio desde la perspectiva de comercio exterior; sin embargo, presentó una caída del PIB en el 2013 y luego en el 2016.

Ante estos factores, la división zonal ha tomado un papel de iniciativa en articular y fomentar políticas públicas de inversión en sectores estratégicos para la economía ecuatoriana como es el sector agro, los porcentajes de crecimiento del PIB agropecuario se han mantenido en aumento durante el periodo planeado en la investigación, garantizando la sostenibilidad que brindan los bienes primarios por los programas de desarrollo del Estado.

Se concluye así que el Ecuador es un país proveedor de materia prima con potencial agrícola, posicionándose como uno de los principales socios comerciales latinoamericanos de mayor oferta exportable en países europeos, el período de estudio demostró el impacto económico de dichos productos en la economía nacional mediante el aporte del nivel de producción por zonas y las exportaciones en el Producto Interno Bruto.

Referencias

- Andrade, D., y Andrade, M. (2018). Análisis crítico sobre políticas públicas agropecuarias y el impacto económico en el Mercado de los últimos 10 años. Estudio de caso Chimborazo-Ecuador. Revista Observatorio Economía Latinoamericana. <http://www.eumed.net/2/rev/oel/2018/02/politicas-publicas-agropecuarias.html>
- Banco Central del Ecuador (2017). Cuentas Nacionales Regionales. <https://contenido.bce.fin.ec/documentos/Estadisticas/SectorReal/CuentasProvinciales/Indice.html>
- Briones, C. (2018). Incidencia de factores determinantes en el sector agrícola en Ecuador: Banano, Cacao, Café y Palma africana. Período de estudio 2000-2017. Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Economista. Universidad Católica de Guayaquil, 119. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/11674/1/T-UCSG-PRE-ECO-CECO-252.pdf>
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F., y Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 8(7), 1603-1617.
- Cazu, P. (2004). Categorización y Operacionalización. Obtenido de Guía Metodológica de la Investigación.
- Coria P, Torres H, Z., y Roman, I. (2014). Propuesta de metodología para elaborar una investigación científica en el área de Administración de Negocios.
- El Productor (2017). Producción nacional de banano. <https://elproductor.com/estadisticas-agropecuarias/produccion-nacional-de-banano/>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2017). El sector Agrícola y el crecimiento económico. <http://www.fao.org/3/y5673s/y5673s05.html>
- Gonzabay, R. (2013). Cultivo del banano en el Ecuador. afese, 1-30. Recuperado de: <http://www.revistaafese.org/ojsAfese/index.php/afese/article/view/317>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2016). Encuesta Superficie y Producción Agropecuaria Continua ESPAC 2016. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_agropecuarias/espac/espac-2016/Informe%20ejecutivo%20ESPAC_2016.pdf
- Loayza, F. (2018). Análisis de la cadena productiva del cacao ecuatoriano para el diseño de una política pública que fomente la productividad y la eficiencia de la producción cacaotera período 2007-2016. Disertación de grado previo a la obtención del título de Economista. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca (MAGAP). (2017). La Política Agropecuaria Ecu-

toriana. Hacia el desarrollo territorial rural sostenible 2015-2025: El sector agropecuario ecuatoriano, análisis histórico y prospectiva a 2025. <http://www.competencias.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/01PPP2016-POLITICA01.pdf>

Pino, S., Aguilar, H., Apolo, A., y Sisalema, L. (2018). Aporte del sector agropecuario a la economía del Ecuador. Análisis crítico de su evolución en el período de dolarización. Años 2000 – 2016. Revista Espacios, 1-11.

Plata, D. J. (2019). Cómo Hacer Un Perfil Proyecto De Investigación Científica.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador (SENPLADES). (2012). Senplades. La planificación: un instrumento para consolidar la regionalización. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/La-Planificaci%c3%b3n.pdf>

Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador (SENPLADES). (2015). Senplades. Agenda Zonal Zona 1- Norte Provincias de Esmeraldas, Imbabura, Carchi, Sucumbíos 2013-2017. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Agenda-zona-1.pdf>

Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador (SENPLADES). (2018) Senplades. Plan Estratégico Senplades 2014-2017. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/10/Plan-Estrategico-Senplades-2014-2017.pdf>

Trívez Bielsa, F. J. (2015). Introducción a la econometría. Santiago, Chile. <https://www.marcialpons.es/libros/introduccion-a-la-economia/9788436838077/>

Villavicencio, J. (2013). Introducción a Series de Tiempo. Costa Rica.

Copyright (c) 2020 Lady Andrea León-Serrano, Amparo Marisol Matailo-Pinta, Aida Andreina Romero-Ramón y Cecilia Alexandra Portalanza-Chavarría



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



El acoso laboral o mobbing como elemento causante de accidentes laborales

Fecha de recepción : 2020-05-21 • Fecha de aceptación: 2020-08-05 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Juan Gerardo Ávila Urdaneta

Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET)

javila@umet.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7127-1842>

Resumen

El análisis de la influencia del mobbing, como elemento causante de accidentes laborales, es el objetivo general del presente trabajo, resaltando la problemática existente en el desarrollo de riesgos psicosociales que afectan emocional, física y psicológicamente a los trabajadores hoy en día. Para ello, se analizaron distintos autores expertos, así como las normas jurídicas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Lopcymat, su reglamento, la Constitución de la República del Ecuador, Código del Trabajo Ecuatoriano y el Código Penal Ecuatoriano. El tipo de investigación fue documental con un diseño bibliográfico, la población estuvo constituida por la doctrina y leyes. Asimismo, se utilizó la técnica de observación documental, ya que se efectuó una revisión y análisis de fuentes documentales, así como de contenido. Como resultado, se obtuvo que el mobbing es uno de los más graves factores de riesgos psicosocial, ya que en este proceso se ocasionan graves daños físicos, emocionales y psicológicos en el trabajador acosado de manera intencional y deliberada. Además, se concluyó que el psicoterror deja a sus víctimas en un estado de permanente hipervigilancia, lo que finalmente le ocasiona un estado de estrés intenso, y una vez agotado queda susceptible no solo a sufrir un accidente de trabajo, sino también podría llegar a suicidarse.

Palabras clave: mobbing, acoso laboral, psicoterror, riesgos psicosociales.

Abstract

The aim of this article is to analyze the influence of mobbing as an element that causes occupational accidents. This problem affects the development of psychosocial risks that affect workers emotionally, physically and psychologically. To this end, several authors were analyzed, as well as the legal laws of the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela, the Lopcymat, its regulations, the Constitution of the Republic of Ecuador, the Ecuadorian Labor Code and the Ecuadorian Penal Code. The type of research was documentary with a bibliographic design, the population was constituted by doctrine and laws. The documentary observation technique was also used, as well as a review and analysis of the bibliography. As a result, mobbing is one of the most serious factors of psychosocial risks, since serious physical, emotional and psychological damages are caused in the worker being harassed intentionally and deliberately. It was also concluded that mobbing leaves its victims in a state of permanent hypervigilance, eventually causing a state of intense stress, leaving the person sensitive not only to a work accident but could also commit suicide.

Keywords: mobbing, occupational harassment, psychoterror, psychosocial risks.

Introducción

Actualmente las relaciones de trabajo suelen verse afligidas por conductas desviadas de los miembros de un grupo de trabajo, incidiendo negativamente en las condiciones bajo las cuales las personas pertenecientes a dicho grupo deben prestar sus servicios, además de afectar el clima laboral, aunado a una mala organización del trabajo, recae en la conducta del trabajador, dando lugar a los denominados riesgos psicosociales, principalmente los relacionados a la violencia en el lugar de trabajo y, más concretamente, con el mobbing o acoso psicológico en el trabajo.

La violencia psicológica causa estragos a la salud emocional e impide el disfrute de un ambiente sano y saludable en el que los individuos puedan desenvolverse y desarrollar una mejor calidad de vida. Recientemente, la violencia psicológica ha traído una consecuencia específica en el ámbito laboral, ha hecho surgir un problema psicológico con graves efectos en todos los aspectos de la vida de la persona afectada, este problema psicológico se ha ido expandiendo poco a poco y silenciosamente sin conseguir un mayor número de denuncias legales. El acoso moral, acoso psicológico o psicoterror, se ha hecho cada vez más notorio afectando un mayor número de personas.

El acoso moral o en su anglicismo mobbing, se refiere a acciones negativas recurrentes que se manifiestan a través de comportamientos, palabras, actos y gestos hostiles no deseados, dirigido a una o varias personas, atentando contra su personalidad, dignidad, integridad física o psíquica; con el firme propósito de que esta persona abandone su lugar de trabajo después de que se ha degradado su ambiente laboral, se han destruido sus redes de comunicación, su reputación, el ejercicio de sus labores y sus relaciones sociales.

Tomando en cuenta lo argumentado, la Organización Internacional de Trabajo (OIT) sostiene que prácticas como la intimidación, hostigamiento sistemático o mobbing han aumentado, de tal manera que ha alcanzado niveles considerados como epidemia, lo cual puede llegar a ser tan dañino como la violencia física. En este contexto, el psicoterror resulta contrario a lo expuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), que, entre otros aspectos, se estará explicando en el presente trabajo investigativo.

1. La problemática del mobbing

Con el firme propósito de fundamentar la información necesaria para el análisis del mobbing, como elemento causante de accidentes de trabajo, se presenta un breve, pero conciso sustento teórico doctrinal, que tiene la finalidad de presentar la problemática que motiva el desarrollo de este estudio.

Hablar de organización del trabajo supone pensar en un grupo de individuos que unen sus esfuerzos por lograr una meta común, para alcanzar este fin llegan a tener una convivencia de un sin número de horas, lo cual los convierte además en un grupo social dentro del que cada persona cumple una función específica que lo relaciona al resto del grupo, de una determinada manera y que, por último, en sincronía, estas diversas funciones y relaciones suponen el alcance del objetivo común.



Sin embargo, en ocasiones suelen presentarse ciertas conductas o actitudes negativas que atentan contra el desarrollo armónico de las relaciones de trabajo entre los miembros de una organización, con lo cual se genera una situación de incertidumbre que deriva en un deterioro del clima laboral y en condiciones de trabajo inadecuadas, ello a su vez se traduce en una disminución del rendimiento del trabajador, por cuanto se afecta su salud o bienestar psicológico.

Es así como profundos cambios sucedidos en la organización del trabajo, generados por una intensificación del mismo o simplemente por diferencias entre seres humanos, han supuesto la aparición de nuevos riesgos psicosociales que no por intangibles son menos peligrosos.

Una mala organización influye tanto en la salud, como en la conducta del trabajador, dando lugar a los denominados riesgos psicosociales, entre los que se encuentran los relacionados con la violencia física o psicológica y, más concretamente, con el mobbing, acoso moral o psicológico en el trabajo. Según Barbado, P. (2004), aunque las causas de este fenómeno puedan ser de distinta naturaleza, el “mobbing”, acoso moral o psicológico somete a la víctima a un proceso sistemático de estigmatización y privación de sus derechos humanos al mantener esta dinámica por un periodo prolongado de tiempo e incluso años, se produce en la víctima importantes trastornos en la salud, incluyendo consecuencias físicas y psicológicas que en definitiva excluyen del mercado laboral a la víctima.

Este problema laboral se puede llegar a presentar entre los integrantes de una empresa o institución; a saber, entre el empleador y un trabajador, en un grupo de trabajadores entre sí, ya sea por parte de colegas, superiores o inferiores jerárquicos. Toda esta presión ejercida sin importar su direccionalidad influye en el medio ambiente laboral, trayendo consecuencias post-traumáticas en el trabajador acosado moralmente, pues los efectos del mobbing son tan devastadores que buscan limar, reducir y, en última instancia, destrozarse los sentimientos más profundos de la víctima.

Aunado a esto, Barbado, P. (2004) manifiesta que el acoso moral, a diferencia de otros tipos de violencias que pueden presentarse en el ambiente de trabajo, no deja rastros ni señal externa alguna en la víctima, salvo por un deterioro progresivo que incide negativamente sobre la salud física y psíquica, ocasionando patologías graves como depresión, trastornos de ansiedad, insomnios, entre otros, que en definitiva crea en el acosado un estado de inestabilidad que lo hace propenso a sufrir lesiones dentro y fuera del lugar de trabajo.

Adicionalmente, Guevara, L. (2003) sostiene que el mobbing se evidencia cuando un individuo, ejerciendo su poder, rebasa los límites y comienza a causar daños a otra persona, dejando de pensar en esta última como ser humano para considerarla entonces un objeto susceptible de dominación, todo esto atenta contra la integridad moral de la víctima, generando en ella alteraciones psicológicas que, según las circunstancias, pueden convertirse en alteraciones patológicas o lesiones. Asimismo, el mobbing afecta la integridad de los trabajadores y su dignidad humana, su calidad de vida, condiciones, seguridad y salud del trabajo.

Tomando en cuenta lo antes planteado, el derecho debe tutelar tanto la integridad física, como la moral de los individuos, ya que el hombre es una unidad biopsicosocial en la que influyen

diferentes factores y en caso de acoso moral, el daño primeramente es psíquico y pasa a ser un daño físico cuando el acosado moralmente se ve imposibilitado a seguir confrontando el acoso, y ya cansado de manipulaciones, se ocasiona lesiones dentro o fuera del lugar de trabajo que pueden llegar incluso a representar su muerte o suicidio.

Por otra parte, la OIT (2006) declaró que prácticas como la intimidación, hostigamiento sistemático o mobbing han ido aumentando mundialmente, alcanzando niveles de epidemia, afirmando que el acoso y otras conductas similares pueden ser tan dañinas como la pura y simple violencia física, trayendo como consecuencia la inestabilidad de muchos tipos de empleos, generando enormes presiones en el lugar de trabajo, contribuyendo así con la ya volátil situación generada por una mezcla de agresiones.

Bajo este contexto, el psicoterror resulta contrario a lo expuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la cual se establece el derecho que tiene toda persona a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo.

2. El acoso o mobbing en la legislación venezolana

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece en el artículo 3 que el estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes consagrados en esta Constitución.

Sobre la validez de lo antes expuesto, toda legislación, buscando el bienestar biopsicosocial del ciudadano, crea parámetros bajo los cuales se regulen los diversos aspectos de la vida civil, social e incluso laboral, es así como en Venezuela la Ley Orgánica del Trabajo Trabajadores y Trabajadoras en su Artículo 1 expresa: “Esta Ley tiene por objeto proteger al trabajo como hecho social y garantizar los derechos de los trabajadores y de las trabajadoras, creadores de la riqueza socialmente producida y sujetos protagónicos de los procesos de educación y trabajo para alcanzar los fines del Estado (...)”

Volviendo la mirada a lo dañino que resulta el mobbing para cualquier persona, es importante determinar los efectos primarios que este hecho puede generar en un individuo, pero más importante aún, establecer aquellas consecuencias que parten de los primeros daños causados, es así como este estudio busca determinar como el mobbing pudiese hacer a la víctima más propensa a cualquier accidente de trabajo.

La Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCYMAT) define los accidentes de trabajo como todo suceso que produce en el trabajador o la trabajadora una lesión funcional o corporal, permanente o temporal, inmediata o posterior, o la muerte, resultante de una acción que pueda ser determinada o sobrevinida en el curso del trabajo, por el hecho o con ocasión del trabajo.

Sin embargo, a lo largo de la LOPCYMAT y su reglamento no se menciona explícitamente el mobbing o acoso moral como posible causa de los ya mencionados accidentes de trabajo, y a su violación al derecho a la dignidad, intimidad e igualdad de trato, hecho que no solo crea un vacío legal a este respecto, sino que además no establece medidas exhaustivas y sistemáticas para prevenir, corregir y sancionar el acoso moral en el ámbito laboral.

Contrariamente a esta situación, en lo establecido por Velásquez, M. (2002) expresa que los daños y lesiones causadas por el mobbing pueden considerarse como accidentes de trabajo o enfermedad profesional ya que, al hostigar al trabajador acosado, provocando su humillación y definitivo alejamiento del lugar de trabajo, le ocasiona un daño psicológico que afecta su salud, como consecuencia de una persecución de tipo psicológica que va más allá de una simple vulneración de derechos laborales.

De cualquier forma, las citadas autoras Barbado, P. (2004) y Guevara, L. (2003) coinciden que es evidente que el acoso moral representa la posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado del trabajo como enfermedades, patologías o lesiones, lo que provoca graves consecuencias sobre la calidad de vida, las condiciones de trabajo y la salud de los trabajadores que lo padecen, afectando su integridad física y psicológica, pudiendo el mobbing llegar a ser en principio considerado un elemento causante de accidentes laborales.

Con lo anterior expuesto, se puede inferir la necesidad emergente de analizar el mobbing como elemento causante de accidentes laborales, ya que la violencia es un acto contra el ejercicio de la dignidad y la integridad moral de la persona. Por tanto, atenta contra los derechos fundamentales del hombre reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, otros Pactos y Declaraciones Internacionales, las Constituciones y otras leyes. La dignidad e igualdad de los trabajadores en el puesto de trabajo es el bien protegido.

3. El acoso o mobbing en la legislación ecuatoriana

Las conductas que se denuncien como acoso laboral deben ser valoradas por la autoridad de trabajo, según las circunstancias del caso, y la gravedad de las conductas denunciadas. La autoridad competente apreciará las circunstancias de acuerdo a la capacidad de estas de someter a un trabajador a presión para provocar su marginación, renuncia o abandono de su puesto.

Es obligación del empleador, tal como se lo establece en el numeral 36 del artículo 42, del Código del Trabajo, implementar programas de capacitación y políticas orientadas a identificar las distintas modalidades del acoso laboral para prevenir el cometimiento de toda forma de discriminación, hostigamiento, intimidación y perturbación que se pudiera generar en la relación laboral con los trabajadores y de éstos con el empleador. Le está prohibido al empleador, tal como lo establece el literal "m", del artículo 44 ibidem, el cometimiento de actos de acoso laboral o la autorización de los mismos, por acción u omisión

Tal como lo determina el literal "j" del artículo 46, de Código del Trabajo, le está prohibido al trabajador, el cometimiento de actos de acoso laboral hacia un compañero o compañera, hacia el empleador, hacia un superior jerárquico o hacia una persona subordinada en la empresa.

En virtud de lo estipulado en el numeral octavo del artículo 172 del Código del Trabajo, el trabajador puede ser sujeto de visto bueno por el cometimiento de acoso laboral, ya sea de manera individual o coordinada con otros individuos, hacia un compañero o compañera de trabajo, hacia el empleador o empleadora o hacia un subordinado o subordinada en la empresa. A su vez, tal como lo determina el numeral cuarto del artículo 173 del Código de Trabajo, el trabajador puede solicitar el respectivo visto bueno en casos de sufrir acoso laboral, cometido o permitido por acción u omisión por el empleador o empleadora o sus representantes legales. Previa a la petición del visto bueno, es obligación la apertura de una conciliación que será presidida por la autoridad laboral competente, en la que serán oídos, además del interesado, los representantes de los trabajadores y el empleador o quien le represente.

3.1 Sanciones

El trabajador que ha sido víctima de acoso laboral recibirá la indemnización equivalente al valor de un año de la remuneración que venía percibiendo, además de la general que corresponda por despido intempestivo. Atendiendo a la gravedad del caso, la víctima de acoso puede solicitar ante la autoridad laboral competente la disculpa pública de quien cometió la conducta, tal como lo determina el numeral octavo del artículo 545 del Código del Trabajo. Cuando el trabajador o trabajadora presente indicios fundados de haber sufrido acoso laboral le corresponde al empleador o empleadora presentar una justificación objetiva y razonable, suficientemente probada, de las medidas adoptadas y de su proporcionalidad.

Pese a esto, en el Código Penal en vigor no se tipifica una serie de conductas delictivas que surgen en las relaciones de trabajo, cuyos actos afectan a bienes jurídicos de especial significación social, produciendo consecuencias físicas y psíquicas que generan cuadros de ansiedad, dolor, inestabilidad, depresión y otros estados de ánimo que afectan la integridad personal de los trabajadores. Por esto, se recomienda la introducción de una reforma legal que llene este vacío existente en nuestro orden jurídico penal mediante nuevas normas jurídicas que tipifiquen el delito de acoso laboral, las mismas que deberán constar en el Capítulo VIII.1, bajo la denominación: “el ilícito laboral en las relaciones de trabajo”, y para ello, someto a consideración de la asamblea la presente iniciativa, a fin de que sea acogida y se convierta un proyecto de ley que beneficie a un sinnúmero de trabajadores que sufren acoso laboral en sus lugares de trabajo.

4. Tipos de mobbing

Cuando se analizan los tipos de mobbing según Hirigoyen (2001) citando a Leymann, nos dice que, dependiendo de la posición jerárquica, el mobbing puede ser:

Mobbing horizontal: este se caracteriza porque el acosador y la víctima se encuentran en el mismo rango jerárquico, es decir, que suele darse entre compañeros de trabajo, y las repercusiones a nivel psicológico para la víctima pueden ser devastadoras.

Las causas de este tipo de acoso laboral pueden ser muchas y variadas, aunque las más comunes son para forzar a un trabajador a conformarse con determinadas normas, por enemistad, para

atacar al más débil, por las diferencias con la víctima, o por falta de trabajo y el aburrimiento.

Mobbing vertical: recibe este nombre porque o bien el acosador se encuentra en un nivel jerárquico superior a la víctima, o se encuentra en un nivel inferior a ésta. Por tanto, existen dos clases de mobbing vertical: ascendente y descendente.

- **Mobbing ascendente:** ocurre cuando un empleado de nivel jerárquico superior es atacado por uno o varios de sus subordinados.
- **Mobbing descendente o bossing:** ocurre cuando un empleado de nivel jerárquico inferior recibe acoso psicológico por parte del uno o varios empleados que ocupan posiciones superiores en la jerarquía de la empresa.

Metodología

El presente estudio es de tipo documental, ya que la información se obtuvo de fuentes documentales, elaborado sobre la base de documentos o revisión bibliográfica y los diseños de modelos propuestos.

Pelekais, Finol, Neuman y Parada (2005) describen al diseño de la investigación como el plan de acción que indica la secuencia de pasos a seguir, permitiendo al investigador precisar detalles de la tarea de investigación y establecer las estrategias a seguir para obtener resultados positivos, además de definir la forma de encontrar respuestas a las interrogantes que inducen el estudio

Con respecto a los instrumentos utilizados se encuentran documentos de diversas índoles, tanto bibliográficos, electrónicos como legales, referentes al tema del mobbing como elemento causante de accidentes de trabajo.

Las técnicas más comunes en las ciencias sociales son las relacionadas con la observación, el análisis de contenido, diferencial semántica, el análisis lógico y el análisis ideológico para la investigación documental. De esta manera, los datos son recolectados realizando una organización, clasificación y análisis previo, de acuerdo al análisis documental del contenido semántico, gramatical e histórico, de acuerdo a un análisis crítico comparativo.

Resultados

Volviendo a lo expuesto en el planteamiento del problema cabría preguntarse ¿Qué influencia tiene el mobbing en los accidentes de trabajos?, de esta interrogante se derivan una serie de inquietudes que ayudarán a determinar en esta investigación si el mobbing tiene influencia o no en los accidentes de trabajo, estas inquietudes son ¿por qué se considera el mobbing un factor de riesgo psicosocial en las relaciones laborales?, ¿cuáles son los efectos del mobbing en el trabajador acosado moralmente? y ¿qué elementos del mobbing generan accidentes laborales?

Para tal efecto, y con basamento en las interrogantes expuestas, se plantea la inminente

necesidad de realizar un análisis que permita verificar al mobbing como elemento causante de accidentes de trabajo.

Heinz Leymann (1996) utilizó el término mobbing para referirse a aquella situación en la que el individuo, de forma individual o colectiva, ejecuta una violencia psicológica extrema de manera sistemática durante un periodo de tiempo prolongado sobre otra persona o personas en el lugar de trabajo. La principal característica de este acoso radica en su carácter de violencia psicológica (manipulación de la comunicación, reputación, del trabajo y un trato laboral desigual y discriminatorio), ejercida de manera reiterada y prolongada en el tiempo, con la intencionalidad de sacar a la víctima de su lugar de trabajo, lo cual termina teniendo graves efectos en la persona afectada.

González, M. (2005) considera al acoso moral como algo de extrema gravedad calificándolo como un verdadero síndrome, el cual es definido como un conjunto de signos y síntomas que padece la víctima del acoso, que lo pueden llevar al desarrollo de diversas patologías psicosomáticas afectando todos los niveles y ámbitos de la vida del acosado incluidos accidentes y el suicidio.

De esta manera, el autor plantea que esta patología, que se desarrolla en forma encubierta y desconocida, es necesaria desenmascararla para que la víctima identifique rápidamente cuáles son las razones que está sufriendo y pueda sin culpa solicitar la ayuda profesional que permita un tratamiento integral de la problemática.

A modo de ejemplo, Velázquez, M (2001) expresa un pronunciamiento de la Audiencia Provincial de Madrid donde describió en su momento algunas conductas que pueden llegar a darse: "1) ataques mediante medidas adoptadas contra la víctima: el superior le limita las posibilidades de comunicarse, le cambia la ubicación separándole de sus compañeros, se juzga de manera ofensiva su trabajo, se cuestionen sus decisiones. 2) ataque mediante aislamiento social 3) ataques a la vida privada 4) agresiones verbales como gritar o insultar, criticar permanentemente el trabajo de esa persona 5) rumores: criticar y difundir rumores contra esa persona".

En consecuencia, se desprende una clara consideración que muestra que el mobbing afecta la calidad de vida laboral, atentando contra las condiciones idóneas para realizar las actividades establecidas, hecho que tiene repercusiones en todos los aspectos de la vida del acosado moralmente tanto personal, como laboralmente. Atendiendo a estas consideraciones, resulta evidente la necesidad de analizar al mobbing como elemento causante de accidentes de trabajo, como un factor de riesgos psicosocial en las relaciones de trabajo, para describir los efectos de este acoso en la víctima y poder así determinar qué elementos pueden generar accidentes de trabajo.

Desde la perspectiva teórica, esta investigación significa un aporte, pues está orientada a definir nuevas líneas de investigación que pueden generar nuevos conocimientos debido a que en esta materia del mobbing en Venezuela y Ecuador se está desarrollando abundante doctrina y legislación.

Asimismo, en el aspecto social este estudio aportará una nueva perspectiva humanística



interesada en el bienestar del ser humano, ya que no solo abarcará un tema poco comentado, sino que pretende dar a conocer diversos aspectos que servirá de apoyo a las víctimas de acoso moral, así como a todo trabajador y/o persona que tenga interés en estudiar la materia, permitiendo que la misma sea difundida para así identificar y analizar las acciones que permitan prevenir, corregir y sancionar este fenómeno.

Con respecto al punto de vista práctico, este artículo se denota importante ya que el mismo hará posible definir y proponer lineamientos que conduzcan a la creación de unas normativas y reglamentaciones adecuadas, para el sano tratamiento del mobbing y sus diferentes efectos en la vida de los trabajadores afectados.

Por otra parte, hablando metodológicamente, resulta una contribución resaltante debido al nuevo enfoque planteado hacia un problema psicológico relacionado con el trabajo, el cual se manifiesta a través del mobbing, acoso moral, psicoterror o violencia psicológica, relacionándolo a su vez con los accidentes laborales, cuyo desarrollo será posible a través de la aplicación de métodos de investigación que permiten dar sustento científico y confiabilidad a los resultados obtenidos.

Conclusiones

El acoso psicológico no es solo un riesgo psicosocial, sino uno de los más peligrosos, puesto que la presión psicológica a la cual se ve sometido una persona sobrepasa todo nivel de tolerancia y autocontrol, esto como resultado de la destrucción de los medios de comunicación de la víctima, de su reputación personal y hasta profesional, de su humillación e incluso la pérdida de un óptimo estado de salud física.

La existencia de diversos tipos de psicoterror agrava el asunto, pues demuestra que a nivel organizacional nadie está exento de ser víctima de este fenómeno, puede ocurrir de forma ascendente, un empleado que acosa a su jefe; descendente, un empleado que es acosado por su jefe y horizontal, donde el acoso ocurre entre individuos del mismo nivel de jerarquía.

De lo que no se tiene certeza es qué impulsa un fenómeno de la magnitud del acoso moral; sin embargo, existen múltiples causas relacionadas a este, pero ninguna que justifique tal violación de los derechos humanos, que sea precisa y que pueda ayudar a determinar una forma de detenerlo o aminorar sus efectos; no obstante, se han estudiado una serie de fases que describen el proceso de acoso y las partes implicadas en dicho proceso.

Otro agravante del mobbing es que sus víctimas no tienen un perfil definido, este fenómeno puede afectar a cualquier persona, no se distingue sexo, raza o religión, cualquier trabajador puede ser víctima, sin importar su jerarquía, cuan brillante o desapercibido que sea, en la organización todos pueden ser afectados por este mal.

El mobbing como factor de riesgo psicosocial en las relaciones de trabajo es un fenómeno en incremento, que deteriora la calidad de vida de las personas acosadas moralmente y de quienes le rodean, ya que atenta directamente contra los principios básicos de derechos humanos, afectando física y psicológicamente a la víctima, los ataques psicológicos del agresor dejan imborrables

cicatrices llevando al trabajador acosado moralmente a un estado de hipervigilancia eterna en el que desconfía de todo y de todos.

De todos los riesgos psicosociales, el mobbing es el que atípicamente presenta aspectos que indican el carácter consciente y deliberado de ocasionar un determinado daño en la víctima, siendo su agente causal otra persona que con conductas más o menos disimuladas, pero conscientes afecta psicológica y en consecuencia físicamente a su víctima.

El fin principal del acoso moral es causar intencionalmente y con premeditación un daño psicológico en la víctima, que motive a las misma a retirarse de su lugar de trabajo, es así como este fenómeno puede ser considerado fácilmente como una causal justificada de retiro, pues los estímulos negativos a los que se ve expuesta la victima vulneran de una manera incalculable sus derechos humanos.



Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, con Exposición de motero, Según Gaceta N° 5.453 Extraordinaria del 24 de marzo del 2000. Editores Hermanos Vadell C.A, Valencia Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica del Trabajo Trabajadores y Trabajadoras, Gaceta Oficial N° 6.076 Extraordinario del 7 de mayo de 2012.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005), Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, Gaceta Oficial N° 38.236 del 26 de julio de 2005.
- Barbado, P. (2004). Los derechos vulnerados por el acoso psicológico en el ámbito laboral de los poderes públicos. *Jurisprudencia Argentina*, 2004c, IV, 29.
- Constitución de la República del Ecuador. Resolución Legislativa No. 0, publicada en Registro Oficial Suplemento 653 de 21 de diciembre del 2015.
- Código Penal Ecuador. Codificación 0 Registro Oficial Suplemento 147 de 22-ene-1971 Última modificación: 15-feb-2012
- Código del Trabajo Ecuador. Codificación 17 Registro Oficial Suplemento 167 de 16-dic-2005 Última modificación: 26-sep-2012
- Pelekais, C., Finol, M., Neuman, N., & Parada, J. (2012). *El ABC de la investigación*. Maracaibo. Venezuela.
- González, M. (2005). Una nueva causal de retiro justificado del trabajo: The Mobbing (psicoterror, acoso sexual y estrés laboral) en Venezuela. Documento en línea <http://www.monografias.com/trabajos43/mobbing/mobbing.shtml>
- Guevara, L. (2003). Tratamiento del acoso psicológico, el estrés y el burnout como accidentes de trabajo. Cuba. Marzo.
- Hirigoyen, M. (2001). El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso [Bullying at work. Distinguish the true from the false].
- Leymann, H. (1996). Contenido y Desarrollo del Acoso Grupal/moral ("Mobbing") en el Trabajo. (Traducido por Francisco Fuertes Martínez). *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2006). Aumentan las nuevas formas de violencia en el trabajo,

dice informe de la OIT. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_070534/lang--es/index.htm

Organización de los Derechos Humanos (ONU). (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, resolución 217 A (III). [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))

Velázquez, M., & Social, S. (2001). La respuesta jurídico legal ante el acoso moral en el trabajo o mobbing. Retirado em, 18(08), 2004.

Velásquez, M. (2002). El Marco Jurídico del acoso moral o mobbing. Documento en línea. Diario de Noticias. www.ugt.es/actualidad/mobbing.pdf



Copyright (c) 2020 Juan Gerardo Ávila Urdaneta



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Accreditación y resultados organizacionales: caso Universidad de Guayaquil

Fecha de recepción : 2020-01-31 • Fecha de aceptación: 2020-05-15 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Stephanie Delgado Estrada¹

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Stephanie.delgadoe@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2629-1814>

Diana Villavicencio Chancay²

Universidad de Guayaquil, Ecuador

diana.villavicencioc@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7895-4267>

Karen Hernández Ludeña³

Universidad de Guayaquil, Ecuador

karen.hernandezl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8533-8796>

Resumen

Es importante conocer la calidad académica de las instituciones de educación superior a nivel nacional; por ello, el objetivo principal de esta investigación consistió en analizar el proceso de evaluación y acreditación de la Universidad de Guayaquil. En este estudio se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, el cual permitió desarrollar la estructura y análisis de los procesos de evaluación por los que ha pasado esta institución y las categorías que ha tenido. Con la perspectiva de una revisión literaria se estructuró la teoría que sustenta el trabajo; así como los resultados más relevantes de la penúltima evaluación realizada a las Instituciones de Educación Superior del Ecuador. Entre los resultados más relevantes está la mejora en la parte académica e investigativa, pasando de una planta docente baja y producción científica nula a docentes con ingreso por concurso de méritos y mayor publicación científica y regional respectivamente. Adicional a esto, aumento de políticas y ayudas

económicas como de acción afirmativa para que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, y un incremento en las tasas de retención que permitieron continuar con sus estudios y no desertar por la falta de recursos económicos.

Palabras clave: acreditación, Universidad de Guayaquil, evaluación, educación superior.

Abstract

It is important to know the academic quality of higher education institutions nationwide; for this reason, the main objective of this research was to analyze the evaluation and accreditation process of the University of Guayaquil. Through the qualitative methodological approach, it allowed to develop the structure and analysis of the evaluation processes that this institution has gone through and the categories it has had. With the perspective of a literary review, the theory that supports the study work was structured; as well as the most relevant results of the penultimate evaluation made to the Higher Education Institutions of Ecuador. Among the most relevant results was the improvement in the academic and investigative part, going from a low teaching staff and zero scientific production to teachers with admission by merit competition and greater scientific and regional publication, respectively. In addition to this, increased policies and financial aid as affirmative action so that students have equal opportunities in access to education, and an increase in retention rates that allowed them to continue their studies and not drop out due to the lack of economic resources.

Keywords: accreditation, University of Guayaquil, evaluation, higher education.

Introducción

La búsqueda de calidad en la educación superior es un propósito constante, pero asegurar esa calidad, a través de diversos medios, ha llegado a ser un verdadero desafío. Las instituciones de educación superior han determinado procesos para lograr ese aseguramiento como son la evaluación institucional y la evaluación de carrera. De la misma manera, existen bases que surgen desde la autoevaluación que realizan las instituciones y las carreras que son el punto de arranque para lograr la concordancia con lo que plantea los niveles internacionales.

Estos altos estándares internacionales se han vuelto tan necesarios que se ven reflejados en diversas áreas dentro de la educación superior, todo para lograr una acreditación, tanto desde las universidades como desde las distintas carreras al interior de las instituciones. La acreditación nacional define los puntos de partida de todos los procesos, principalmente de la enseñanza a nivel universitario.

Dentro de los estándares y derechos de los estudiantes, se indica que es un derecho el proceso de evaluación y acreditación de las carreras universitarias; a la vez indica que el órgano encargado es el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEACES). Por su parte, el artículo 95 de la Ley Orgánica de Educación Superior (2012) indica que este proceso es para:

“...la mejora continua de la calidad de la educación superior y se establecerán con una vigencia de al menos tres años, período durante el cual no podrán ser modificados; consecuentemente, los procesos de acreditación considerarán únicamente criterios, estándares y las ponderaciones que hayan sido puestos en vigencia al menos tres años antes de la evaluación externa” (p.10).

De todo este proceso se desprende el análisis de las evaluaciones que hacen estas instituciones de educación superior, dando resultado al planteamiento de metas u objetivos propuestos internamente. La Universidad de Guayaquil para el año 2019, estableció en su Plan de Estratégico de Desarrollo Institucional que *“la formación académica y profesional en el periodo 2016-2021, tendrá la finalidad de orientar la creación de políticas que permitan optimizar los principios de calidad, pertinencia y relevancia de las carreras de las Unidades Académicas a través del desarrollo y fortalecimiento de la organización...”*(2020, p. 53).

El sostenimiento institucional que se visualiza en una de las metas de la Universidad, se direcciona al cumplimiento de las directrices que evalúa el Organo Superior. En tal sentido, todas las instituciones de educación superior en Ecuador deben pasar por este proceso de evaluación; debido que es un derecho para sus estudiantes evidenciar la calidad académica. Por lo cual, surge el desarrollo de este trabajo de investigación posterior a las evaluaciones que ha tenido el caso de estudio.

De esta manera se estableció el siguiente objetivo: analizar el proceso de evaluación y acreditación de la Universidad de Guayaquil. Los resultados que se presenten servirán para el conocimiento y beneficio de sus estudiantes, así como sus autoridades; a la vez, se puede obtener como ejemplo para otras instituciones interesadas.



Metodología

En esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo a través de la recolección de información y el análisis de datos para responder al objetivo propuesto. Se visualiza una perspectiva teórica de revisión literaria por el uso de revistas, libros, páginas web, ponencias y publicaciones de diferentes congresos de otras instituciones que fueron útiles para la creación de este trabajo (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Posteriormente se detalla las evaluaciones que ha tenido el objeto de investigación y los resultados que se obtuvieron de la revisión de datos de las instituciones reguladoras. A su vez se muestra el análisis de los investigadores y los posibles resultados que puede obtener la Universidad de Guayaquil para el mejoramiento académico.

1. La acreditación y el aseguramiento de la calidad de la educación superior

El término calidad puede ser muy amplio en su aplicación, una definición adecuada para la calidad la señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): se reconoce sobre todo por el tenor de sus principios éticos y pedagógicos. La atraviesan varios conflictos y paradojas: la paradoja entre la expansión y la dispersión de la demanda, por una parte, y el paro que afecta a un número cada vez mayor de diplomados, por otra; entre el deber de igualdad y de justicia y los límites financieros de una masificación de esta forma de educación; finalmente, entre la obligación ética y moral y las diversas tentaciones de abuso de los conocimientos y los descubrimientos. Frente a estas tensiones y paradojas, la educación superior debe elaborar una nueva ambición, recurrir a su adaptabilidad, su flexibilidad y su imaginación para desarrollar capacidades de resolución de problemas y de anticipación, armarse de un espíritu crítico constante, y promover el trabajo de equipo, sin abandonar jamás su filtro ético (UNESCO, 1998, pág. 14).

Se hace necesario la conceptualización de la calidad como una construcción social, que debe ir de la mano de la definición de grupos de interés para lograr captar sus principales necesidades, tanto al interior de las unidades educativas, como en sus diversos entornos. La acreditación en instituciones de educación superior, por otra parte, nace en concordancia a la necesidad de asegurar la calidad en los procesos universitarios. Sin embargo, debe considerarse, como plantea Kumar (2011), que la acreditación no consiste en un pasaporte de garantía de la calidad en la educación superior, ya que representa una declaración pública sobre la capacidad de la institución para ofrecer programas eficaces y servicios basados en requisitos acordados.

La Universidad San Martín Porres (2020) indica, por su parte, que la acreditación universitaria es el cumplimiento de un grupo de estándares relacionados a las gestiones de procesos académicos y administrativos que se hacen en las universidades. Mientras que para el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa de Perú (2020), establece que es un registro evaluativo para el conocimiento público y periódico en una institución, relacionados en el área de estudio, programa o planificación de una carrera profesional, basado en estándares de gestión y administración.

La acreditación debe ser conveniente con las instituciones de educación superior, puesto que la misma no sólo debe ser capaz de cumplir su misión, sino que a la vez debe mantenerla con los programas, servicios y también el acceso a los recursos. La congruencia debe ir de la mano con los objetivos institucionales planteados y con la oferta académica de la institución de educación superior (Kumar, 2011). Dichos procesos han demostrado concientización respecto al engranaje entre educación superior y alta calidad.

Con lo expuesto, prevalece la importancia de la evaluación para cohesionar esa necesidad de la calidad en la educación superior que es innegable con el logro de una acreditación que garantice la calidad. La conformación de indicadores globales comparativos debe alinearse gracias a una metodología acorde a las necesidades, y no darse únicamente por un organismo nacional, internacional o una estructura de acuerdos entre partes (Rama, 2009).

Resultados

1. Sistemas de acreditación de instituciones de educación superior en América latina

En América Latina la educación superior está tomando impulsos, pese a que persisten riesgos, como también amenazas. El Times Higher Education (2017), en su Ranking de las mejores universidades latinas, ubica entre las cinco mejores a instituciones de educación superior de Brasil, Chile y Colombia, estas fueron: la Universidad Estatal de Campinas, la Universidad de São Paulo, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile y Universidad de Los Andes, tal como se muestra en la *Tabla 1*.

Tabla 1.
Latin America University Rankings 2017

Rango	Nombre	Puntuación	Citas	Ingreso de la industria	Perspectiva internacional	Investigación	Enseñando
1	Universidad Estatal de Campinas, Brasil	87,9	73,7	67,0	54,4	98,3	93,6
2	Universidad de São Paulo, Brasil	87,5	70,5	50,2	57,5	100,0	93,9
3	Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile	85,7	95,0	44,7	89,5	93,4	73,6
4	Universidad de Chile, Chile	81,1	92,5	34,9	78,8	87,0	72,2
5	Universidad de Los Andes, Colombia	77,7	92,9	54,4	78,0	79,4	68,4

Fuente: "Latin America University Rankings" por Times Higher Education 2017

En base al estudio elaborado por Times Higher Education (2017) las Universidades mejor rankeadas se encuentran en Brasil, Chile y Colombia, por lo que se tomó como base los sistemas de acreditación de estos países. En la evaluación de 13 indicadores respecto a la docencia,

investigación, citas en publicaciones académicas, alcance internacional e ingresos del sector empresarial, despuntó Brasil con la Universidad Estatal de Campiña y la Universidad de São Paulo. En la primera se realizó la II Reunión anual de Expertos de Evaluación y Acreditación del Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI) (2016) y también forma parte de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) (2017).

Los sistemas de evaluación y acreditación en los países surgen de manera necesaria para contribuir al aseguramiento de la calidad. De hecho, asociaciones como la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (2017) fueron constituidas para lograr la cooperación internacional en la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. Los países entendieron la necesidad de instituciones que contribuyan a asegurar dicha calidad. En la *Tabla 2* se presentan los organismos de aseguramiento de la calidad al interior de Brasil, Chile y Colombia.

Tabla 2.
Entidades aseguradoras de la calidad de la Educación Superior

País	Entidad evaluadora	Año de creación	Link
Brasil	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)	2.004	http://portal.inep.gov.br
Chile	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	2.016	https://www.cnachile.cl
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	1.992	https://www.cna.gov.co

Fuente: SINAES, 2017, H. Congreso Nacional, Ley No. 20.129, CNA, 2017

En Brasil, el Sistema Nacional de Evaluación Superior (2017) cumple con el fortalecimiento del desarrollo y la mejora sistemática de la educación superior, integrando un modelo de evaluación cuidadoso que debe cumplir con la pertinencia y rigurosidad, pero a la vez mostrar flexibilidad debido a las características de las universidades de la región. En Chile prevalece la evaluación y acreditación a la gestión universitaria, tanto en el ámbito institucional, como el académico. Evalúa puntos básicos como la estructura organizacional, sin dejar de la mano la necesidad de asegurar la calidad en torno a la oferta académica (Comisión Nacional de Acreditación, 2017). En el caso de Colombia, el CNA evalúa aspectos como: la coherencia y pertinencia de la misión con la naturaleza, tradición, objetivos y logros institucionales; con los procesos académicos y administrativos, con los principios constitucionales y los objetivos de la educación superior (Consejo Nacional de Educación Superior, 2017). A continuación, en la *Tabla 3* se presentan las principales dimensiones de evaluación.

Tabla 3.
Dimensiones de evaluación/autoevaluación institucional

Dimensión	Brasil	Colombia	Chile
Misión y Proyecto institucional	X	X	X
Planificación, ejecución y control	X	X	X
Investigación	X	X	X
Proceso de enseñanza	X	X	X
Posgrado	X		X
Pertinencia e impacto social		X	X
Comunicación con la sociedad	X		
Procesos académicos	X	X	X
Creación artística y cultura	X	X	X
Estudiantes	X	X	X
Infraestructura física	X	X	
Recursos financieros		X	X
Sostenibilidad financiera	X		
Visibilidad nacional e internacional		X	
Evaluación/Autoevaluación	X	X	X

Fuente: elaboración propia basada en el Sistema Nacional de Evaluación de la Acreditación, 2017; Reglamento sobre áreas de acreditación 2013 por Comisión Nacional de Acreditación, 2017; Acuerdo 03-2014 Lineamientos para la acreditación internacional por Consejo Nacional de Educación Superior, 2017.

2. Sistemas de acreditación en el Ecuador – aseguramiento de la calidad

Según el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación UNESCO / IESALC (2013) desde la década de los 90 en el país se ha venido diseñando sistemas de evaluación y acreditación con la finalidad de que se garantice la calidad y la igualdad de oportunidades en las instituciones de educación superior, tal y como se muestra en la *Figura 1*, a continuación:

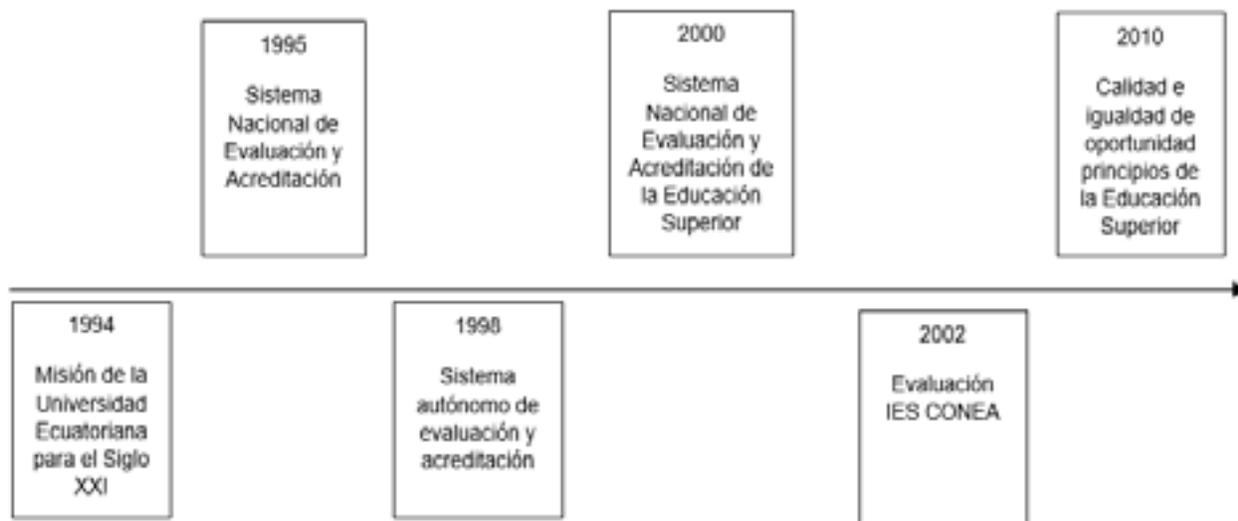


Figura 1. Cronología de las visiones de calidad en el Ecuador.

Fuente: elaboración propia basada en Digital Observatory for Higher Education in Latin America and The Caribbean

Desde el 2011 y hasta la actualidad, la institución que evalúa que se cumpla con los estándares de calidad en la educación superior ecuatoriana es el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES), este establece que los procesos de evaluación con fines de acreditación sean quinquenales, y que las IES se categoricen de acuerdo a la *Tabla 4*.

Tabla 4.
Categorías Instituciones de Educación Superior

Categorías	Resultado
A, B, C	Institución que ha aprobado satisfactoriamente la evaluación y han obtenido la acreditación con vigencia quinquenal.
D	Institución en proceso de acreditación, posteriormente podrán acreditarse en una nueva evaluación.

Fuente: CEAACES (2013)

Los procesos de evaluación se basan en el “Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas”. Este modelo considera seis criterios que están relacionados con las funciones sustantivas de las universidades y escuelas politécnicas: organización, academia, investigación, vinculación con la sociedad, recursos e infraestructura y estudiantes, de estos el que mayor peso tiene en el proceso de evaluación es la academia con el 36%, y el de menor es vinculación con el 3%.

En el año 2009, 2013 y 2016 se realizaron procesos de evaluación en el Ecuador, de los cuales se obtuvieron los resultados que se reflejan en la *Tabla 5*:

Tabla 5.
Número de universidades según categoría

Categoría / Año	2009	2013	2016
A	11	3	8
B	9	18	28
C	13	14	19
D	9	6	-----
E	26	-----	-----
Total	68	41	55

Fuente: elaboración propia basada en Informes de evaluación de las IES.

La Universidad de Guayaquil es una de las más grandes del país, la misma que en los procesos de evaluación y acreditación realizados, obtuvo la categoría “B” en el año 2009 y la categoría “D” en el 2013, tomando como referencia esta última categoría, este resultado implicaba para la universidad que fuera intervenida, por lo que el Consejo de Educación Superior (CES) dispuso mediante resolución que una Comisión Interventora cubra de forma integral todos los aspectos de la gestión universitaria, con la intención de que esta analice todos los procesos que se daban en la institución, apuntando a la mejora para que en un futuro proceso de evaluación la Universidad se eleve de categoría.

La Comisión de Intervención y Fortalecimiento Institucional (s.f.) elaboró el Plan de excelencia Universitaria de la Universidad de Guayaquil, en este contemplaba diversos aspectos que le permitan fortalecer dos ejes principales:

- Solucionar los problemas que originaron las causales de la intervención
- Fortalecer la institución en base a los actuales estándares de calidad de la Educación Superior.

Basados en los ejes propuestos en el Plan de Fortalecimiento la Universidad de Guayaquil, trabajó alineando sus procesos a los criterios institucionales, para que estos se mejoren, y como resultado de ese plan, se obtuvieron las siguientes mejoras y con ello la Universidad de Guayaquil obtuvo la categoría “B”: Para el 2016 se elaboró una Planificación Estratégica de Desarrollo Institucional (PEDI) que guio todas las actividades y procesos de la institución, apuntando a obtener objetivos estratégicos que guíen el cumplimiento de la acreditación. La Planificación Operativa Anual (POA) de la Universidad para el 2016, se articuló al PEDI. Tanto el PEDI y el POA, tuvo involucramiento en su elaboración de las autoridades pertinentes.

La institución cuenta con un modelo educativo ecológico. En lo que respecta a la docencia, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), indica en sus registros que, en el 2016 el 90% de la planta docente tiene maestría y PHD en comparación al 2013 que solo era el 37%, de igual manera el número de docentes a tiempo completo pasó de 105 (2013) a 1152 (2016). Este incremento en el número de docentes, específicamente los titulares, se ha dado en su mayoría a través del ingreso por Concurso de Méritos y Oposición.

Para el 2015 la Universidad comenzó a llevar los procesos de evaluación docente de mejor manera y aunque no era oficial, sirvió de base para diseñar un sistema oficial. Se evidencia mayor participación de las mujeres en el campo de la docencia. En la parte científica hubo un avance significativo, de acuerdo a las declaraciones a la prensa por parte de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), se han registrado alrededor de 169 publicaciones científicas en el 2016, en comparación al 2013, que no había ninguna.

En el plano estudiantil, los alumnos cuentan con políticas que permiten que se les dé un mayor acceso a beneficios como ayudas económicas, lo que apunta a que los estudiantes no deserten de la carrera por faltas de recursos.

Por los puntos expuestos anteriormente, en la evaluación y categorización del 2016 la Universidad de Guayaquil obtuvo la Categoría B, lo que significó un gran avance para la institución, lo que implicaba que ya no estaría intervenida y que podría desarrollar sus procesos con autonomía.

3. Retos futuros de la Universidad de Guayaquil

Entre los retos que se le presentan a la Universidad de Guayaquil en el tema de evaluación y acreditación está el de continuar dirigiendo todos sus procesos acordes a los parámetros del “Modelo de Evaluación Institucional” y trabajar en conjunto con cada una de las carreras de esta institución, y apuntar a conseguir la Categoría “A”.

Adicional a esto, apuntar a que todas las carreras acrediten, y de esta manera continuar con la oferta académica acorde a la pertinencia que tienen en la sociedad. Por esto, es importante explicar que en el Ecuador también se evalúan y se da una categoría a las carreras, esto se encuentra definido en el Reglamento de Evaluación, Acreditación y Categorización de carreras de las Instituciones de Educación Superior y en su artículo 7 señala que hay 2 componentes para este proceso: la evaluación del entorno de aprendizaje y el examen nacional de evaluación de carreras.

El primero mide según el mencionado reglamento las condiciones académicas, investigativas de gestión y organización necesarias para el desarrollo de las carreras en las instituciones de educación superior, y el segundo se centra en los conocimientos que los estudiantes hayan adquirido en su carrera durante el proceso de formación. Por lo que las carreras también guían sus procesos de acuerdo a lo que señala un modelo de evaluación establecido por el CEAACES (2014).

A nivel de universidad y de carrera, tanto los docentes, como los estudiantes, tienen una participación importante para el logro de los objetivos institucionales, y tal como se señala en los objetivos estratégicos del PEDI, la Universidad debe ejecutar los siguientes aspectos relevantes:

Academia:

- Desarrollar una oferta académica de calidad y pertinente con la demanda actual.
- Que los docentes continúen con su formación de posgrado, apuntando a obtener el doctorado,

de esta manera un gran porcentaje de la planta docente tenga ese título académico.

- Que los docentes apunten a publicar en revistas de alto impacto, lo que implicaría un incremento en la producción científica y para ello continuar con las ayudas económicas que se les brindan a los docentes para que puedan asistir a eventos internacionales y con ello mejorar su producción intelectual.

Estudiantes:

- Que los estudiantes cumplan sus procesos de graduación en el tiempo establecido por la ley.
- Que los estudiantes logren desarrollarse en el campo profesional para el cual se prepararon, y para ello las autoridades competentes continúen con el seguimiento oportuno y adecuado a los graduados, e incluso mejorar la oferta académica basados en los resultados de este seguimiento.
- Que los estudiantes continúen sus estudios en la carrera institucional que han elegido y con ello aumentar la tasa de retención, a través de la promoción de las ayudas económicas.
- Que los estudiantes participen en proyectos estudiantiles académicos y científicos que los preparen para su profesión y los conviertan en constantes investigadores con la intención de apuntar a la solución de los problemas de la sociedad.

Conclusiones

Los procesos de evaluación y acreditación se han dado en las instituciones de educación superior con el objetivo de que se logre la cohesión con el aseguramiento de la calidad. Sin embargo, las dimensiones de estudio y los indicadores deben fundamentarse en principios que nazcan desde el reconocimiento del entorno donde se da la demanda académica. También, y aún más importante, la necesidad de la adaptabilidad al entorno.

Los indicadores más altos que, si bien garantizarán resultados de los productos enviados al mercado, no sólo delimitan el sendero que deben continuar las universidades y centros de educación superior. Brasil, Colombia y Chile, líderes en el ranking, demuestran la necesidad del enfoque en indicadores claves como planificación, investigación, enseñanza, pertinencia, comunicación con la sociedad.

La Universidad de Guayaquil ha apuntado a desarrollar sus procesos basados en los estándares diseñados en el Modelo de Evaluación Institucional, y está realizando cambios significativos que permitan que la institución alcance una categoría superior, y que todas sus carreras acrediten.

El proceso de evaluación en la universidad le permitió aumentar la competitividad, y acaparar más demanda, dado que se encuentra en una categoría superior, lo que le permite ser más atractiva para las personas que quieren desarrollar una carrera profesional en esta institución.



Referencias

- Asamblea Nacional. (2012). Ley Orgánica de Educación Superior . Quito: Asamblea Nacional.
- CEAACES. (2013). Reglamento para la determinación de resultados del proceso de evaluación, acreditación y categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas y de su situación académica e institucional. <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/RESOLUCIO%CC%81N-No.-001-071-CEAA-CES-2013.-Reglamento-para-la-determinacio%CC%81n-de-resultados-del-Proceso-de-evaluacio%C%81n-de-las-Uni1.pdf>
- CEAACES. (2014). Reglamento de Evaluación y Acreditación y Categorización de carreras de las Instituciones de Educación Superior.
- Comisión de Intervención y Fortalecimiento Institucional. (s.f.). http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=205&Itemid=553
- Comisión Nacional de Acreditación. (1 de Agosto de 2017). Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/RES-DJ-01.pdf>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (26 de Julio de 2017). Consejo Nacional de Educación Superior. https://www.cna.gov.co/1741/articles186359_Acuerdo_3_2014_Lin_Acr_IES.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Quito.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación UNESCO/IESALC. (2003). Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en Ecuador. (D. O. Caribbean, Ed.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140478s.pdf>
- H. Congreso Nacional. (1 de Agosto de 2017). Ley No. 20.129. [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley%2020129/LEY-20129_17-NOV-2006_%20ASEGURAMIENTO%20DE%20LA%20CALIDAD%20\(002\).pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley%2020129/LEY-20129_17-NOV-2006_%20ASEGURAMIENTO%20DE%20LA%20CALIDAD%20(002).pdf)
- Hernandez Sampieri , R., Fernandez Collado , C., & Baptista Lucio , M. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta ed.). México, México: Mcgraw-Hill - Interamericana de editores S.A. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Kumar, A. (2011). Calidad y acreditacion en la educación superior en Centroamérica. Revista Centroamericana de Administración Pública.
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación Internacional. Primer Congreso Internacional de Evaluación y Acreditación (págs. 291-311). Campeche: Consejo de Acreditación de la enseñanza en Contaduría y

Administración CACECA .

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior . (1 de Agosto de 2017). RIACES.ORG.

SINAE. (26 de Julio de 2017). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. <http://portal.inep.gov.br/sinaes>

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020). SINEACE. <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/>

Times Higher Education. (26 de Julio de 2017). Times Higher Education. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/latin-america-university-rankings#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

UDUAL. (26 de Julio de 2017). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://www.udual.org/evaluacion.html>

UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial de la Educación Superior (pág. 14). París: UNESCO.

Universidad de Guayaquil. (2020). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional. Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil. <http://www.ug.edu.ec/secretaria-general-r/normativa/vigente//PLAN%20ESTRATEGICO%20DE%20DESARROLLO%20INSTITUCIONAL%202016-2021.pdf>

Universidad San Martín Porres. (2020). Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. <https://www.administracion.usmp.edu.pe/ice/actividades-nivel-interno/acreditacion-universitaria/>



Copyright (c) 2020 Stephanie Marcela Delgado Estrada, Diana Villavicencio Chancay y Karen Hernández Ludeña



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Ensayo

Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción

Fecha de recepción : 2020-04-29 • Fecha de aceptación: 2020-08-19 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Resumen

La construcción de instrumentos de evaluación y la implementación de experiencias de aprendizaje articuladas a través de los principios de la neurodiversidad asume un cambio significativo en la manera de concebir el aula y sus procesos, con el propósito de maximizar las oportunidades educativas del estudiantado acorde a su singularidad. El presente trabajo analiza las campanas de alarma y el aprendizaje escolar a través de sus dos síndromes más comunes: el de conocimiento frágil y el pensamiento pobre. Se exploran, además, las coordenadas que definen la perspectiva del desempeño en la acción y las cualidades de la comprensión, dispositivos claves en el diseño de instrumentos de evaluación. Posteriormente, el estudio se enfoca en la comprensión de la educación inclusiva y su relación con la justicia educativa, reconociendo que esta no sólo produce nuevos conocimientos, sino también poderosos ángulos de visión alterativos de la realidad, deviene en una concepción ontológica y pedagógica de lo menor, concebida en tanto compleja figuración imaginaria, política y epistémica, una praxis y un lenguaje que diversas minorías construyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria.

Palabras clave: neurodiversidad, evaluación de los aprendizajes, tiempos múltiples heterogéneos, pedagogías de lo menor, inclusión.

Abstract

The construction of assessment instruments and the implementation of learning experiences articulated through the principles of neurodiversity assumes a significant change in the way of conceiving the classroom and its processes, with the purpose of maximizing the educational opportunities of the student body according to their singularity. This paper analyzes alarm bells and school learning through its two most common syndromes: fragile knowledge and poor thinking. In addition, the coordinates that define the perspective of performance in action and the qualities of understanding are explored, key devices in the design of evaluation instruments. Subsequently, the study focuses on the understanding of inclusive education and its relationship with educational justice, recognizing that this not only produces new knowledge, but also powerful alternative angles of vision of reality, it becomes an ontological and pedagogical conception of what minor, conceived as a complex imaginary, political and epistemic figuration, a praxis and a language that various minorities construct within a majority pedagogical way.

Keywords: neurodiversity, evaluation of learning, heterogeneous multiple times, pedagogies of the lesser, inclusion.

Introducción

1. El poder de la neurodiversidad y sus alcances para la práctica educativa

La construcción de instrumentos de evaluación y la implementación de experiencias de aprendizaje articuladas, a través de los principios de la neurodiversidad, asume un cambio significativo en la manera de concebir el aula y sus procesos, con el propósito de maximizar las oportunidades educativas del estudiantado acorde a su singularidad. Entre las ideas más relevantes que nos permiten comprender el poder de la neurodiversidad en el aula, destacan: a) la concepción del espacio escolar en términos de hospitalidad y espacio b) la cristalización de entornos potenciadores que vayan más allá de espacios habitados por los significantes de la anormalidad –presencia de entornos menos restrictivos y activo -modificantes–, c) la fractura de los monocentrismos introducidos por la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial que transfieren un ecosistema de esencialización y opresión al desarrollo de las prácticas educativas, reguladas mayoritariamente por el signo de la defectología, la filosofía basada en la carencia de autonomía propia, agudizando la acumulación del estigma. d) la neurodiversidad busca trabajar con los estudiantes en su plenitud –en este propósito coincide con los principios de la antroposofía en el estudio de la naturaleza humana–, e) se propone descubrir los talentos –dones– de cada estudiante a lo largo del ciclo vital, f) su fuerza analítica ofrece una visión positiva y esperanzadora de las zonas no exploradas del ser.

El encuentro con la naturaleza humana y la singularidad no sólo persigue una re-lectura acerca del sujeto, las estructuras de escolarización y espacialidades, sino que adhiere a una idea mucho más profunda, la dislocación de la gramática escolar y de los intereses que nutren y vertebran los sistemas educativos, etc. Es un vector de separación de los contenidos escolares y las formas de nombrar cada una de las asignaturas, este busca una modificación a las formas de selección y legitimación de estos. La neurodiversidad es coherente con las formas de contractualismo social que abogan por las capacidades, coincide en este punto con la Teoría de Feuerstein –habita un doble vínculo–, es también una estrategia de reconocimiento del sujeto. La neurodiversidad es otra forma de entender la gramática escolar, se encuentra profundamente interconectada con los principios de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), específicamente al construir un currículo articulado sobre conexiones generativas que inviten a los estudiantes a ir más allá de sus posibilidades.

Un aula neurodiversa no es otra cosa que una espacialidad que trabaja a partir de las múltiples singularidades y tiempos heterogéneos de cada aprendiente. Tal como indica Armstrong (2012), “el aula neurodiversa cree en el desarrollo natural, orgánico, de cada individuo” (p.182). Es un trabajo que mantiene viva la imaginación, la novedad –neurotransmisor de la noradrenalina–, el juego, el movimiento consciente, la creatividad, la indagación, exploración, fantasía, todas ellas fuerzas básicas del aprendizaje que progresivamente son objeto de supresiones por las lógicas del capitalismo que regulan el sistema escolar en su conjunto.

Nuestro cerebro es creativo, lúdico y caótico, así lo describe Jiménez (2000). El autor reafirma a su vez, que, desde su punto de vista, en la enseñanza:

no existe distancia, ni división de espacios: todo es infinito, todo es omnipresente, no localizado, no segregado. Esto explica que dos partículas que alguna vez vibraron juntas, seguirán respondiendo al movimiento una de la otra, a pesar de la distancia en el tiempo y en el espacio, como dos amantes que no pueden desenlazarse y olvidar el uno del otro (p.52).

Visto así, el espacio educativo adquiere la figuración de un holograma. Si la naturaleza compleja de nuestro cerebro opera en el caos, entonces la presencia de múltiples temporalidades heterogéneas es coherente, así como lo es la estructuración del aula desde una perspectiva de universo-mosaico y de lo menor, esto es, una espacialidad que altera sus dinámicas, ratifica que los mecanismos de disciplinamiento en la educación del cerebro necesitan de espacios de alta creatividad. Estas ideas demuestran que el cerebro aprende más y mejor por zonas de irregularidad, “el caos conduce a sistemas complejos” (Jiménez, 2000, p.10). En efecto, “lejos del equilibrio, la materia tiene propiedades nuevas; igualmente, la variedad de los comportamientos posibles es muy sorprendente” (Prigogine, 1999, p.166).

El aprendizaje siempre acontece en una estructura disipativa, irruptiva y alterativa. Lo cierto es que, se aprende mejor en el movimiento consciente, en el desorden organizado y libre de error. Cada una de estas premisas, exige a su vez, la cristalización de un clima resonante, es la regularidad, la pasividad, la falta de imaginación intensiva y de desafíos lo que destruye la potencia cognitiva del ser. No existe aprendizaje sino hay placer, gusto y disfrute con aquello que experimentamos. La enseñanza en un aula neurodiversa enfrenta el reto de construir un poder subjetivo que fomenta la auto-organización cognitiva, contribuyendo a proponer nuevos modelos de acción.

1.1 Las campanas de alarma y el aprendizaje escolar

Las campanas de alarma son sinónimo de dos grandes síndromes descritos por Perkins (2003): síndrome del conocimiento frágil y síndrome del pensamiento pobre. Ambos pueden ser identificados en cualquier contexto de enseñanza, sus manifestaciones nos dan luces acerca de las debilidades de la comprensión y la fragilidad de las estructuras cognitivas. El primero está caracterizado por un efecto en el que “los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido” (Perkins, 2003, p.32). Mientras que, el segundo describe algo mucho más espinoso, “los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben” (Perkins, 2003, p.32). El pensamiento pobre describe situaciones de aprendizaje donde los estudiantes son incapaces de pensar por medio de lo que saben. En él, los aprendientes no son capaces de hacer inferencias, argumentar, escribir ensayos, solucionar problemas, saber cuándo aplicar un determinado concepto a la realidad, entre otras. Los estudiantes de pensamiento pobre utilizan la repetición –memorización– para retener el conocimiento en vez de utilizar técnicas más elaboradas o que estimulen los niveles superiores del pensamiento.

El conocimiento frágil se define como la pérdida o evaporación de los aprendizajes centrales o

más relevantes que los estudiantes deben manejar para un determinado curso. Las dimensiones de esta singular manifestación de la cognición humana son: a) olvidado, caracterizado como una porción de conocimientos estudiados que han sido olvidados, o bien, desaparecen fácilmente. Este tipo de conocimiento denota ausencia de un funcionamiento activo ligado al proceso de pensamiento. b) Inerte, concebido como un conocimiento que se recuerda o no, en situaciones puntuales, la situación que mejor lo ejemplifica refiere a la preparación de exámenes para aprobar las materias, sin necesariamente perseguir un valor de cambio a partir del aprendizaje. Se encuentra íntimamente ligado al aprendizaje estratégico y superficial¹. c) Ingenuo, tipología de riesgo cognitivo caracterizado por la mezcla e hibridación de teorías estereotipadas o concepciones erróneas sobre un determinado tema de estudio, en este nivel los estudiantes son capaces de entender el componente conceptual, sus dificultades se presentan al momento de explicar o interpretar algo, evidenciando concepciones erróneas casi intactas. Este conocimiento demuestra un nivel deficiente de comprensión (Perkins, 2003). d) Ritual, dimensión del aprendizaje que expresa una comprensión superficial y escasamente auténtica.

De acuerdo con Perkins (2003), la dimensión 'ritualista' refiere a un corpus de procedimientos a través de los cuales los estudiantes aprenden procedimientos necesarios para resolver determinados problemas. Este conocimiento demuestra un nivel deficiente de comprensión.

¿Qué es la enseñanza para la comprensión? El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a hacer conscientemente aquello que no aprendemos de manera natural durante nuestra vida diaria. Por esto, la educación siempre debe preguntarse: ¿qué puede hacer para generar espacios accesibles al conocimiento a través de prácticas estimulantes? Para lograr dicho propósito sugiere Stone Wiske (2008) disponer de dispositivos de aprendizaje que les permitan transformar y desarrollar el conocimiento implícito inconsciente en conocimiento explícito consciente por medio de una participación activa que garantice un conocimiento generador a través de la retención, comprensión y uso activo del conocimiento.

Para Perkins (2006), la Enseñanza para la Comprensión (EpC) persigue que las personas construyan sus propios significados a partir de experiencias de aprendizaje, las cuales sean por lo general ricas en conexiones generativas. Aquí, un tema es generativo cuando ocupa un lugar "central" dentro de la materia o campo disciplinar, también cuando es "accesible" generando actividades de comprensión en docentes y estudiantes y, finalmente es "rico" cuando permite la capacidad de establecer conexiones entre diversos temas y materias. Como docentes debemos ser capaces de identificar dentro de cada una de nuestras asignaturas qué temas poseen estas características. La pedagogía de la comprensión invita a observar, analizar y reorganizar el currículum en torno a temas generadores que den origen y apoyo a diversas actividades mentales, ofreciendo a los estudiantes mayores oportunidades desde donde construir y aprender.

Enseñar para comprender y comprender para enseñar, supone no solamente transferir conocimientos sino crear posibilidades para su producción, ante la variedad de temas que abordan

¹ El estudiante enfatiza sobre la intención de cumplir los requisitos de la tarea, tales como, memorizar la información necesaria para pruebas, exámenes o controles (procesuales y acumulativos). Es un enfoque basado en elementos sueltos, inconexos y sin integración.

los programas de estudios, y en más, los requerimientos formativos derivados de las relaciones sociales de producción se vuelven necesario definir qué se debe enseñar y qué capacidades deben estimularse en nuestros estudiantes.

¿Qué significa comprender? según Blythe (1998), la comprensión se expresa al desarrollar la capacidad de hacer con un tema o contenido una variedad de cosas que estimulen el pensamiento, con la finalidad de aplicarlo de formas que vayan más allá del conocimiento y la repetición. La materialidad de la comprensión, en tanto umbral del aprendizaje, se manifiesta como un conocimiento activo disponible para el individuo, puede ser usado en diversas situaciones, un conocimiento que se recuerda siempre, promueve transferencia a nuevos contextos de desarrollo profesional: enfatiza sobre las capacidades de “liderar”, “autogestionar” y “manejar conocimiento” y también se cristaliza mediante experiencias de aprendizaje que han sido estructuradas por el estudiante desde su propia experiencia, en contextos significativos y con crecientes momentos de reflexión que permitan utilizar lo aprendido de diversas maneras y en situaciones diametralmente diferentes.

Stone Wiske (2008), a diferencia de Perkins (2003), identifica cuatro niveles prototípicos de la comprensión, entre los que destacan: a) *comprensión ingenua*, captación de información directamente en el mundo, no evidencia conciencia de vínculos existentes entre la actividad y su aplicación en nuestra vida, b) *comprensión de novatos*, mecanismos y rituales c) *comprensión de aprendiz*, obedecen a modos de pensar disciplinarios y d) *comprensión de maestría*, críticos, holísticos, creativos y flexibles. Cada una de estas dimensiones describen la naturaleza multidimensional de la comprensión; no obstante, “la comprensión profunda entraña la capacidad de usar el conocimiento en todas las dimensiones” (Stone Wiske, 2008, p.239). Para comprender en profundidad el sentido y significado de los niveles de comprensión, es necesario referir a los desempeños de comprensión, es decir, diversas formas a través de las cuales, los sujetos demuestran lo aprendido. La *Tabla 1* que se presenta a continuación, sintetiza las principales características descritas por Stone Wiske (2008).

Tabla 1.
Estilos de comprensión

Dimensión de la comprensión según Stone Wiske (2008)	Principales manifestaciones
Comprensión ingenua	Caracterizado por una desconexión de la vida real. Carecen de formas reflexivas acerca de las que el conocimiento es expresado.
Comprensión de novatos	Describen los propósitos de la naturaleza del conocimiento. Se vinculan a sistemas de mediación de las pruebas y los sistemas de escolarización. El desempeño de comprensión se basa en un mecanismo de aplicación, contempla el desarrollo de un conjunto de pasos para lograr algo.
Comprensión de aprendiz	Reproducen modos de pensar disciplinarios. Utilizan de forma flexible dichas ideas al interior de una determinada disciplina. Según Stone Wiske (2008) "la construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja, que sigue procedimientos y criterios que son prototípicamente usados por expertos en el dominio" (p.240).
Comprensión de maestría	Operan mediante integración: flexible y holística. El estudiante se mueve con flexibilidad entre cada una de las comprensiones antes indicadas. Construcción del conocimiento complejo, resultado de complejas interacciones, enfrentamientos, Utilizan el conocimiento para actuar en la realidad, para intervenir en ella y transformarla. Fomentan una comprensión disciplinaria (meta-disciplinaria), el sujeto de aprendizaje combina varias disciplinas para resolver un determinado problema.

Fuente: Stone Wiske (2008)

Las investigaciones de Perkins (2003 y 2006) y Stone Wiske (2008), sobre la visión representacional del conocimiento del estudiantado, señala que las representaciones mentales más efectivas que facilitan la comprensión se encontrarían determinadas por la utilización de estrategias o modelos de aprendizaje de tipo: analógico, contruidos, depurados y concretos. La construcción del saber no depende exclusivamente de tales modelos, sino de la capacidad de indagación e innovación del docente en la creación de dispositivos de mediación didáctica.

- **Modelo analógico:** estrategia que permite desarrollar representaciones mentales en torno a algún tipo de analogía con el fenómeno real que interesa estudiar. En este modelo las estrategias buscan un propósito inmediato.
- **Modelos contruidos:** corresponden a modelos de pensamiento analógico contruidos con un propósito inmediato. Se basan en un conocimiento intuitivo y en una concepción errónea del saber.
- **Modelo depurado:** las estrategias de enseñanza deben intentar identificar de cada contenido, reduciendo al máximo los elementos que generen confusión en la explicación del docente.
- **Modelo concreto:** se presentan de manera concreta al fenómeno o contenido en estudio mediante la utilización de imágenes visuales, ejemplos, demostraciones experimentales, etc. Cada explicación es acompañada de la vivencia directa con el objeto de estudio involucrado.

Aunque existan otras estrategias y modelos de aprendizaje que nos pueden ayudar a incrementar la comprensión, es de vital importancia desarrollar procedimientos didácticos y evaluativos que permitan a los educadores acercarnos al significado de las representaciones y a la arquitectura cognitiva del estudiantado.

Al desarrollar rutinas de pensamiento que estimulen la comprensión profunda y el pensamiento complejo de los estudiantes, será posible desarrollar diversas oportunidades para abandonar toda visión intuitiva y asistemática del pensamiento por una más constructiva, consciente y reflexiva del mismo; las que al utilizarse una y otra vez instarán a los estudiantes a estar atentos a los problemas y oportunidades que emerjan de cualquier desafío cognitivo subrayando, la importancia de solucionar flexiblemente los problemas epistémico-didácticos presentes en cada disciplina constitutiva del currículo escolar.

El propósito fundamental que persigue la Enseñanza para la Comprensión (EpC), consiste en el desarrollo de un modelo pedagógico vertebrado en torno al pensamiento, donde los estudiantes aprenden a reflexionar sobre lo que aprenden y comprenden. Frente a este desafío, es fundamental que los docentes enfrenten a sus estudiantes a experiencias de aprendizaje que les permitan retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante situaciones en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo, cómo lo están aprendiendo y con lo que están aprendiendo.

Los alumnos aprenden a comprender mediante el desarrollo de acciones, estrategias y experiencias de aprendizaje, fundamentalmente reflexivas, es decir, prestando atención a los procesos implicados en la construcción del conocimiento, partiendo de sus fortalezas y superando sus debilidades.

Las estrategias de aprendizaje que deseen incrementar la comprensión deberán dedicar mayor parte de su tiempo a actividades que exijan tareas intelectualmente estimulantes, tales como explicar, generalizar, y, en última instancia, aplicar esa comprensión a sí mismos. Se debe hacer a través de un *feedback* constante durante todo el proceso de aprendizaje, a fin de poner en primer plano el compromiso reflexivo con los desempeños de comprensión sugeridos por el docente.

Los estudiantes aprenden más a fondo cuando “organicen los hechos, los relacionen con el conocimiento anterior, utilizan asociaciones visuales, se examina a sí mismo y elaboran y extrapolan lo que están leyendo o escuchando” (Perkins, 2003, p.40). Estos aprenden a comprender por medio de estrategias que les ayuden a procesar de forma más elaborada y que brinden prioridad al desempeño reflexivo en tareas complejas que admiten más de una respuesta. Por tanto, un buen aprendizaje es el resultado de un compromiso reflexivo del alumno con el contenido de la enseñanza.

1.2 La perspectiva del desempeño en la acción: demostrar lo aprendido

La Enseñanza para la Comprensión es un poderoso modelo que atiende la multiplicidad de singularidades presentes en el espacio escolar –en adelante de lo menor–. La perspectiva del desempeño en la acción es una idea que extraigo de este modelo, descrita como un conjunto

de actividades que permiten pensar y actuar con flexibilidad. Justamente, la perspectiva del desempeño en la acción, acontece en la flexibilidad del pensamiento y en la capacidad de demostrar lo aprendido. La acción es lo que debemos aprender a evaluar, es aprender a capturar las diversas manifestaciones de la profundidad de lo aprendido. La perspectiva del desempeño en la acción consiste en desplegar diversos recursos y espacios para demostrar lo aprendido.

La comprensión se evalúa en la acción, en el eje mismo de producción del aprendizaje,

quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico –contenido–²: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de manera que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (Stone Wiske, 2008, p.73).

En relación a los retos de la evaluación, la perspectiva del desempeño en la acción se orienta a una “visión que exige alcanzar una representación mental que capta lo que ha de componerse” (Stone Wiske, 2008, p.75).

La evaluación, en este contexto, debe ayudarnos a pensar en imágenes –capturar su esencia–, cada una de ellas forma un esquema de acción. La visión representacional de la comprensión es clave en el diseño de instrumentos de evaluación en el contexto de la educación de la mente y la neurodiversidad. Lo que evaluamos en este contexto son las estructuras de representación y la captura la comprensión en acto, aquello que hace el estudiante para dar cuenta de lo aprendido. Comprensión en acto y visión representacional del aprendizaje –imágenes mentales– se encuentran profundamente imbricadas, estas son dos de las principales características fundamentales a considerar en el diseño de la evaluación a través de la neurodiversidad.

1.3 Evaluación de los aprendizajes y neurodiversidad: apostar por las cualidades de la comprensión

Sin duda, la evaluación es siempre una tarea espinosa para cualquier educador (Stone Wiske, 2008), especialmente en el contexto de una pedagogía neurodiversa, puesto que, el reto reside en la creación de dispositivos que permitan capturar las cualidades de cada aprendizaje y sus ramificaciones. En este apartado se exploran las formas de inter-penetración e imbricación de los términos y las funciones de la evaluación en el contexto de la neurodiversidad.

Otro enigma central en la escolaridad es el aprendizaje. Fundamentalmente sugiere un examen acerca de lo que realmente logra cada aprendiente. La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la neurodiversidad centra su interés en el proceso mismo de comprensión, es decir, promueve el conocimiento y permite que el docente conozca qué se ha comprendido y, partir de ello, orienta los pasos de la enseñanza y del aprendizaje acorde a la singularidad de cada estructura cognitiva del estudiantado.

Este tipo de evaluación es entendida como una dimensión crítica-reflexiva del proceso de

² Información agregada por el autor de este trabajo.

aprendizaje-enseñanza y no como un momento final de certificación. En efecto, “el proceso mediante el cual se lleva a cabo el seguimiento del progreso de los estudiantes dentro de un área, de manera que las decisiones puedan adoptarse del mejor modo posible con el fin de que facilite un mayor aprendizaje” (Klenowski, 2004, p.102). El propósito fundamental de este estilo de evaluación es describir las capacidades y los desempeños de comprensión de cada alumno, un punto clave consistirá en describir el corpus de descriptores de progreso que cada estudiante experimenta en función de las particulares demandas de cada experiencia de aprendizaje.

Los niveles de la comprensión identificados por Stone Wiske (2008), son: contenido, resolución de problemas, nivel epistémico y de investigación. Cada uno de estos niveles se encuentra íntimamente articulados con las cualidades multidimensionales del aprendizaje, y cada uno es clave en el diseño de instrumentos de evaluación.

Según Perkins (2003), la dimensión de contenido se refiere a datos e información de carácter instrumental y de transmisión de la información. La dimensión referida a resolución de problemas ofrece soluciones directas a los nudos críticos más comunes que enfrenta cada asignatura. Lo epistémico, por su parte, asume los hábitos mentales en términos de generalizaciones y explicaciones acerca de lo que hacen los estudiantes. Finalmente, en el nivel de investigación, los estudiantes han fortalecido sus aprendizajes y poseen la capacidad de construir nuevos conocimientos. De acuerdo a las tensiones de escolarización, es necesario fortalecer el nivel de contenido en las prácticas educativas, con el objeto de fomentar poderosas imágenes mentales.

Todo ello enfrenta el desafío de fortalecer los niveles superiores de los hábitos mentales y su desarrollo en cada una de las secciones del currículo escolar y formas de mediación didáctica y evaluativas. Además de configurar representaciones potentes, ¿qué cosas cultivan la comprensión en el espacio escolar?, ¿de qué manera las disciplinas apoyan dicho proceso?, ¿qué actividades fomentan la construcción de imágenes mentales poderosas a través de las disciplinas y su naturaleza multidimensional y multiestructural? El aprendizaje en el modelo de Enseñanza para la Comprensión es de carácter reflexivo, creando el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Reconoce la presencia de dos fuentes facilitadoras de la experiencia de aprendizaje: la “experiencia concreta y vivencial” y la “experiencia mental de conceptualización abstracta”. Su trabajo se articula a favor de la creación de operaciones cognitivas permitiendo a los estudiantes ser capaces de producir sus propias ideas, creencias y conocimientos a partir de lo que están aprendiendo.

Para Tishman y Palmer (2005), la educación del pensamiento contribuye a:

- Consolidar el conocimiento: permite comprender al docente las relaciones que desarrollan los estudiantes al procesar la información (secuencia integrada de acciones y conexiones),

facilitando un pensamiento auténtico en vez de solo memorizar hechos.

- Demostrar el valor de la colaboración intelectual: promueve el intercambio crítico y propositivo de las ideas, argumentos y concepciones sobre un objeto de estudio puntual, integrando sus ideas a la constelación de saberes de su propia clase. Este punto se vincula al aprendizaje colaborativo ya que ilustran un “entendimiento conceptual colaborativo sobre un tema que es más amplio y más complejo que cualquier concepción individual de un(a) estudiante” (p. 34).
- Una modificación en la cultura de la clase: supone la consecución concreta de un clima subjetivo en el aula, incrementa el “despliegue de las ideas y preguntas de los(as) estudiantes, las representaciones visibles de sus ideas en desarrollo e incluso del tono de la interacción en el aula envían el mensaje de que al pensamiento se le dan gran valor” (p. 37).

El desarrollo intelectual o el proceso de aprender a pensar profundamente se produce como resultado de la interacción dinámica de todos estos aspectos, agregándose los siguientes componentes: *metacomponentes*, refieren a la capacidad de los estudiantes para planificar y tomar decisiones al momento de resolver un problema, *desempeño*, corresponden a actividades donde se implementa el plan y la toma de decisiones concretamente, *adquisición*, corresponde a la fase de procesamiento, *transferencia*, describe las formas de aplicación de la información retenida desde un contexto a otro y la *retención*. Todo esto conduce al uso y procesamiento activo del conocimiento en un espiral creciente de aprendizaje y exploración en los tópicos de configuración del currículo escolar.

La organización del aprendizaje alrededor de temas que les generen gran interés y motivación, sugiere atender a metas de comprensión explícitas, ofreciendo muchas oportunidades para aplicar lo que los docentes están aprendiendo y, con ello, realizar una evaluación continua que permita una retroalimentación constructiva sobre las configuraciones de sus desempeños de aprendizaje.

La EpC se propone atacar dos errores persistentes en la enseñanza convencional: la imposibilidad que los estudiantes usen bien sus mentes a través del tipo de actividad que promueven, y la carencia de valor de los aprendizajes más allá de éxito requerido por las metas de carácter eficientistas impuestas por el sistema social. El desafío que enfrentan los docentes es componer climas de aprendizajes que permitan a los estudiantes usar sus mentes, procesos que son vertebrados en torno a los elementos sugeridos en la *Figura 1* que se presenta a continuación.





Figura 1. Diseño de experiencias de aprendizaje y formas de transitividad desde el conocimiento implícito al conocimiento explícito consciente.

Fuente: Talanquer (2010).

2. Pedagogías de lo menor: una praxis de educativa para las singularidades múltiples

El concepto pedagogías de lo menor fue propuesto por primera vez en el prólogo del libro *Pedagogías Queer*, publicado en 2018, por el fondo editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). La sección del sintagma referida a ‘lo menor’ recupera los planteamientos de la revolución molecular introducida por Deleuze, inaugura una forma ontológica que versa sobre la potencia de la singularidad.

Pedagogías de lo menor no es sinónimo de una forma pedagógica de lo minoritario – concebida desde un enfoque de asimilación de lo que supuestamente excede las estructuras de escolarización–, sino, es una compleja figuración imaginaria, política y epistémica, una praxis y un lenguaje que diversas minorías construyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria –lo establecido–. Es signo de alteratividad de las estructuras de escolarización y sus lógicas de funcionamiento. Su lenguaje, su funcionamiento epistémico-político y metodológico se ve afectado por la fuerza de la des-territorialización y re-territorialización permanente. Es una forma pedagógica que se abre a otras modalidades de imaginación epistémicas, una figuración altamente creativa.

Una de las principales características de las pedagogías de lo menor es su marcado componente político que opera sobre un tejido conectivo de orden intersubjetivo, en el que cada una de sus múltiples singularidades se unen en zigzag configurando un espacio, algo fuera de serie, una singularidad membránica que transforma fronteras.

Pedagogías de lo menor es un espacio de transposición de lo individual –advertencia freudiana de producción de seres en masas, sujetos homogéneos, etc.– a lo singular –captura de lo inextricablemente humano, aquello que libera al ser de las ataduras de lo abyecto, de la ideología de la normalidad, del individualismo metodológico, de la neutralización y la cosificación de su identidad–. En este particular emerge el valor colectivo del propio concepto, resituando el universo conceptual de la educación inclusiva en el centro crítico de la multiplicidad, es decir, aquello que

no se cierra fácilmente, que opera por redoblamiento, es un dispositivo de enunciación colectiva singularizante.

Este término es un poderoso tropo político-ético y un dispositivo de producción de subjetividades singularizantes, fomenta la emergencia de una concepción y praxis que deforma los modos canónicos de concebir las formas pedagógicas, es una zona de agitación y dispersión. Trabaja en la emergencia de otra gramática pedagógica, es un contra-espacio epistémico y político, una forma revolucionaria.

Esta concepción puede ser concebida en tanto singulares modos de subjetividad construidas en espacios hegemónicos por agentes de la revolución molecular, sus operatorias acontecen en el movimiento de des-territorialización y re-territorialización múltiple, es una estrategia de imbricación e inter-penetración de lo singular con lo político devenido en la construcción de un espacio alterativo fuera-de-serie. En tanto forma imaginativa y entendimiento complejo emerge como un ejercicio de dislocación instaurado dentro de un espacio mayoritario y hegemónico.

Pedagogías de lo menor entraña una compleja imbricación ontológica y política. Hablamos así, no sólo de una ontología de lo menor, sino también, de un espacio pedagógico y político. Es una fuerza que performa el tiempo, los espacios, las pasiones, las afectividades y los pensamientos. Es un vector altamente creativo. Esta modalidad pedagógica subvierte el problema ontológico, político y estético de la enseñanza y sus formas condicionales requeridas por la educación inclusiva.

La espacialidad pedagógica y política que construyen las pedagogías de lo menor –zona potente-creativa³– se encuentra en permanente devenir, es tallado por la fuerza del acontecimiento. Lo menor es una figuración de intensidad creativa y poderosa forma de intervención política. Es una unidad relacional que toma la forma de circunstancias y figuraciones de trascendencia abstracta. Tal como afirma Núñez (2010), es un movimiento de minorización que inaugura “un pliegue que altera nuestras sociedades y modos de pensar: los modos de vida. Es a través de la formulación de una ontología menor como sistema abierto, inmanente y unívoco, como Deleuze nos conduce inmediatamente a la ontología política y a la ontología estética” (p.47).

La política ontológica de la educación inclusiva rechaza cualquier forma de fijación de la esencia y de figuras predeterminadas como sucede a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial devenida en la travestización de sus contornos teóricos y metodológicos, reafirmando una política discursivamente liberal, gobernada soberanamente por un corpus de esencialismos-individualismos que operan estratégicamente en la enunciación y escuchabilidad del campo. En contraposición ontológica, la concepción del ser legitimado a la luz de la autenticidad del dominio se encuentra estrechamente

apegada a las circunstancias, a las potencias y a las minorías (...) como es el pensar activo mismo. Y todo ello porque deviene estética, es decir, porque deja de encargarse de lo que está fuera de todo espacio y tiempo y se ve inmiscuida con el pensar y el alterar creativamente los espacios y los tiempos mismos (Núñez, 2010, p.48),

3 Corresponde a un peculiar modo de resistencia en el trabajo epistemológico de la educación inclusiva.

La inclusión es una figuración creativa de lo nuevo que recompone la potencia del ser. La educación inclusiva establece un nuevo código ontológico abierto que emerge de la comprensión de las circunstancias contextuales, relacionales y micro-prácticas y no de las esencias, el sujeto o, mejor dicho, la multiplicidad de sujetos que emergen de ella, no son figuraciones previamente determinadas, es un ser en permanente invención. “Del mismo modo como “*menor*” ya nombra siempre, independientemente pero indisociablemente unida a la política, una potencia propia de la filosofía para crear modos de vida al margen de los poderes” (Núñez, 2010, p.48). ¿A qué movimiento ontológico nos conduce lo menor? A una trama de relaciones que activan la proliferación de singulares modos de subjetividad crítica y afectividades heterológicas.

2.1 Construyendo un espacio educativo fuera-de-serie: lo heterotópico

Los aportes de la Escuela de la Geografía Brasileña y de Massey (1994), resultan determinantes en la definición de la noción de espacio pedagógico de la inclusión, concebido en tanto unidad relacional siempre contingente y dinámica, un territorio pensado en términos de una frontera –espacio indeterminado–, “concebido como algo que se forja al margen del territorio tradicionalmente habitado, posibilitando la lucha continua, la conjugación de sus múltiples sistemas de razonamientos y elementos que definen su carácter performativo” (Ocampo, 2018, p.105).

Pensar desde coordenadas la espacialidad pedagógica de la educación inclusiva auténtica, supone la creación de un pensamiento, de un sistema argumental y de una práctica educativa fuera-de-serie, consolida un espacio no existente en la gestión de oportunidades educativas. Cada una de sus coordenadas de configuración desafían la composición dialéctica tradicional cuya analítica trabaja a favor de procesos de inclusión/exclusión reducidos a una mecánica binarista. Recuperando los planteamientos de Lazzarato (2006), es posible atender a las articulaciones de la gramática escolar en los sistemas occidental céntricos, tramas en las que:

el aparato general del imperio procede, en el primer lugar, a la inclusión de todos en el espacio imperial, de tal modo que el ‘velo de ignorancia’ respecto de las diferencias permite la sumisión jurídica de todos. En segundo lugar, las diferencias son afirmadas en tanto culturales (y no políticas), lo que permite la integración de los trabajadores como mecanismo eficiente de control del proceso de trabajo, de manera que el poder imperial se halla, pues, en la movilidad, la flexibilidad y la contingencia. Por último, el imperio procede a la administración de la inclusión y la diferencia (p.33).

La intelectualidad dominante sobre diferencia e inclusión es estructurada desde la vagancia epistémica, reafirmando de un sistema de ignorancia que ubica su función en torno a un corpus de esencialismos-individualismos, cuya materialidad del derecho a la educación reproduce un silencioso efecto universal y homogenizante. Al ser un campo y una expresión de la multitud, la inclusión actúa como un sistema de renovación del pensamiento y de las condiciones subjetivas y materialistas que afectan a los modos de practicar y experimentar la enseñanza y el aprendizaje.

Para Deleuze (1968), la ‘multitud’ es fuente de ilimitadas configuraciones, es la imagen de lo uno y lo múltiple, reafirmando el carácter dinámico de los principios educativos. ¿Cuáles son los

conceptos que permiten hacer el anclaje ontológico, epistémico y metodológico en la construcción de un nuevo orden educativo coherente con estas características? Esta operación procederá

desde la perspectiva de Deleuze, oscila entre la afirmación productiva y diferencial de la materia viva que es su principio inmanente, –dando lugar a una forma singular que se vertebrata en un proceso creativo–, y un proceso de estratificación que implica su sujeción al Juicio de Dios, es decir, la negación de su propia dimensión creativa en aras del enaltecimiento de la figura de lo Uno o lo Mismo (Deleuze, 1968, p. 145).

2.2 Heterocronías: la noción de tiempo en la educación inclusiva

La pregunta por la cuestión del tiempo en la educación inclusiva constituye otro punto análisis relevante en la investigación epistemológica impulsada por Ocampo (2020). Nuevamente, aquí nos enfrentamos a otro punto espinoso, si tuviese que elegir un concepto vertebrador de la argumentación, sin duda este recaería en el par analítico-político alterativo-alteratividad, cuyo significante se opone diametralmente a los proporcionados y legitimados por el concepto de alternativas. Trabaja a favor de aquello que cambia sustantivamente el orden de las cosas.

El análisis del tiempo pedagógico constata una articulación que entraña una fuerza performativa que altera el orden de la normalización y la homogenización de las coordenadas temporales implicadas en la enseñanza y en la experiencia educativa. La política de temporalización que asume la educación inclusiva, construida en base a la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial, refuerza entendimientos de orden monocrónicos –tiempo único–. En contraste, la noción de tiempo pedagógico coherente con las demandas de la multiplicidad de singularidades, refuerza una concepción de múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados, ideas que son albergadas bajo la noción de heterocronías de aprendizaje.

Esta concepción del tiempo devela una operación que transpone aspectos medulares de regulación de la teoría educativa, como es el salto desde lo mono-crónico a lo heterocrónico –sinónimo de un tiempo pedagógico múltiple–, es decir, el paso de un tiempo único, fijo, lineal, positivo, etc., a un tiempo gobernado por múltiples posibilidades, estriado, nómada, etc. Lo mencionado inaugura un nuevo signo pedagógico. La heterocronía es coherente con la heterogeneidad del espacio social y pedagógico, y, ontológicamente pertinente con la multiplicidad singularizante del sujeto.

Monocronía es sinónimo de *cronosistema*⁴ –forma de ordenación específica–, mientras que, las heterocronía es sinónimo de espacio pedagógico de lo menor, abierto y en permanente devenir –unidad relacional multi-temporalizado–. Es una forma de des-habitualización y de performatividad de las lógicas de trabajo escolar. Esta discusión no se cierra exclusivamente en la trama educativa, sino que afecta a todos los campos del desarrollo humano.

A través de las nociones de múltiples singularidades –dimensión crucial de la política ontológica de la inclusión y universo mosaico es posible reconocer la convivencia de múltiples tiempos en la

4 Concepto ampliamente abordado por Terigi (2004). En la acción pedagógica consiste en hacer todos lo mismo, al mismo ritmo y en el mismo tiempo. También es concebida como única cronología de aprendizaje.

regulación de la trama escolar. Tal como señala Terigi (2004),

cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas (p.104).

La monocronía o el tiempo pedagógico por antonomasia reafirma el carácter mutilado de las prácticas de escolarización. Este propósito en el contexto epistemológico de la educación inclusiva, observa cómo los espacios escolares han operado a través del principio de identidad –pensamiento de lo idéntico o de lo mismo (Adorno, 1981)–, es decir, homogenización de los sujetos, devenido en la imperceptible imposición de un sujeto educativo cosificado a singulares formas de objetualización –empresa propia del esencialismo–. En contraste, la concepción de tiempo heterocrónico asume una praxis y un sujeto multi-temporalizado, cuyas coordenadas de enseñanza trabajan simultáneamente tantas cronologías como sea posible. La escuela es un espacio de convivencia de múltiples tiempos y espacialidades.

El problema del tiempo escolar se encuentra profundamente arraigado en las articulaciones de la gramática escolar y en la mecánica de las estructuras de escolarización. Dos puntos medulares sin mayor comprensión analítico-metodológica. La heterocronía es coherente con la singularidad y con el potencial de la multiplicidad. La presencia de la metáfora de múltiples cronologías de aprendizaje reafirma el principio epistémico-pedagógico de *totalidad* concebida como *múltiples singularidades*, fomentando una relación heurística en la que “nos encontramos multi-temporalizados: viviendo simultáneamente, ritmos diferentes en un mismo tramo de tiempo” (Bal, 2018, p.10).

La concepción de tiempo y de espacio pedagógico que reclama la educación inclusiva, asumen implícitamente una noción de sensibilidad que atraviesa relacionalmente ambas categorías. Para Didi-Huberman (2017) la sensibilidad es aquello que define la experiencia. De ninguna manera, trabaja a favor de una práctica pedagógica y temporal inmanente, de sensibilidad reduccionista, tampoco asume una jerarquía teórica artificial como la impuesta por la estructura de conocimiento falsificada y mixta de inclusión. El tiempo en la experiencia escolar y en el texto didáctico de la inclusión es “puesto en ritmos por los mismos movimientos recíprocos” (p.2), una operación compleja producto de sus fuerzas de singularización reconoce la presencia de “tiempos múltiples y heterogéneos. Del mismo modo que el sujeto que se ve a sí mismo no dejaba de experimentar nuevas posturas o puntos de vista” (Didi-Huberman, 2017, p.4-5).

Finalmente, la construcción de heterocronías de aprendizaje y una espacialidad pedagógica otra o heterotópica, inaugura una crítica política de la sospecha sobre lo heurístico y lo político del contextualismo epistemológico de la educación inclusiva, esto es, destraba el falso intento de singularizar lo que siempre ratifico dicha naturaleza. Este propósito, reside el centro crítico que define la naturaleza de toda acción pedagógica. La inclusión es también, una crítica política

de la sospecha, pues intenta devolver o imponer algo que constituye la esencia del quehacer pedagógico. Es una gramática en construcción.

Conclusiones

Construir de justicia educativa: luchar por el ethos de la redistribución

Una de las interrogantes que compone la paleta de intereses investigativos de la educación inclusiva emerge a través del estudio de los mecanismos de construcción y aseguramiento de justicia a través de la enseñanza, del currículo y de la evaluación. Este es uno de los objetivos de formación que aborda el Programa Internacional de Diplomado en Neurodiversidad y neurodidáctica: herramientas para la gestión del currículo y la evaluación a través del neuroaprendizaje, impartido por la Escuela Internacional de Postgrado del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

La cristalización de modalidades de justicia educativa ratifica una compleja política de la diferencia, cuyo umbral analítico atiende a la producción de frenos al auto-desarrollo presentes en las tramas de escolarización. Coincidiendo con Young (2002), una concepción de justicia debe comenzar por un examen analítico-metodológico crítico sobre las nociones de dominación y opresión, atendiendo a las diferencias de cada grupo social, clave en la estructuración de singulares modos de relacionamiento. Un primer cuestionamiento, interroga el concepto de grupo social –punto espinoso en la interioridad de los debates de la filosofía analítica– devenido en una *ontología social* que rechaza la diferencia, y, en caso de aceptarla, adopta un conjunto de esencialismos-individualismos que transfieren una carga negativa sobre el sujeto, su identidad, historia e inscripción social, política y cultural. En razón de este argumento, es que la política de producción del conocimiento predominante sobre educación inclusiva trabaja a favor de un ideal de diversidad concebido en términos de asimilación.

La justicia educativa requiere de la comprensión de formas en que se constituyen las diferencias eliminando la diversidad de mecanismos de opresión –frenos al autodesarrollo– y dominación –frenos a la autodeterminación– presentes en la escolarización. Siempre la pregunta por la justicia es atemporal como sostendrá Young (2002). La figuración imaginaria de justicia a la que adscribe la educación inclusiva toma distancia de un marco normativo que apela a la construcción universal y moral de derechos. Asume una concepción de justicia compleja que escucha atentamente un conjunto de demandas que serán concretizadas a través de la escolarización mediante sus tres principales dominios de construcción: lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo. Jamás, estas dimensiones son neutras a las articulaciones de las reglas de funcionamiento de la sociedad permeadas por diversas expresiones del poder.

Una concepción de justicia compleja toma distancia de las premisas universalistas que tienden a asegurar una política normativa fundada, tal como indica, Lazarrato (2006), mediante la lógica de los todos colectivos, es decir, una perspectiva universalista y homogeneizadora que se conforma con dar a todos lo mismo –lógica de la universalidad del derecho a la educación implantada en todas las agendas gubernamentales a nivel mundial–.



Su carácter complejo asume una concepción de justicia articulada sobre la metáfora de los todos redistributivos propuesta por Lazzarato (2006). Para el filósofo italiano esta explicación supone asegurar un piso amplio que cubra las necesidades de la totalidad de la población, aceptando que las necesidades de las personas desbordan los marcos normativos existentes y asumen que las personas no están por sobre las instituciones. Su acción trabaja a favor de la operacionalización del derecho a la educación acorde a las demandas de cada comunidad de práctica. Esta articulación política acontece en la lógica del universo-mosaico garantizando la ejecución del derecho acorde a la singularidad de cada colectividad.

Si bien, la reconocimiento del significante de la justicia transpone las articulaciones de la política pública y sus formas de ejecución, evitando caer en sus reduccionismos políticos y heurísticos. Toda forma de justicia es una construcción histórica, esta, responderá a un conjunto de especificidades contextuales y micro-relacionales coherentes con el lenguaje de la singularidad, fuerza en permanente movimiento. En efecto, “las injusticias distributivas pueden contribuir a estas formas de opresión o incluso ser su consecuencia, pero ninguna de estas formas de opresión es reducible a la distribución, sino que todas implican estructuras sociales y relaciones que van más allá de la distribución” (Young, 2002, p.21).

Referencias

- Adorno, Th. (1981). Tres estudios sobre Hegel. Madrid: Taurus.
- Armstrong, Th. (2012). El poder de la neurodiversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Bal, M. (2018). El tiempo que se toma. *Contra Narrativas*, Núm. 0, 8-21.
- Blythe, T. (1998). La Enseñanza para la Comprensión. Guía del Docente. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1968). Diferencia y repetición. Barcelona: Anagrama.
- Didi-Huberman, G. (2017). La imagen y las firmas de lo político. *Revista de teoría y cultura*. Núm. 82. <https://mxfractal.org/articulos/RevistaFractal82Didi-huberman.php>
- Jiménez, C. (2000). Cerebro creativo y lúdico: hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lazzarato, M. (2006). Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Massey, D. (1994). Space, place and gender. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.
- Ocampo, A. (2018). La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2020). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Revista Espacio I+D*. UNACH, 20 pp. En revisión.
- Perkins, D. (2003). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2006). La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente. Barcelona: Gedisa.
- Prigogine, Y. (1999). Espejo y reflejo. Barcelona: Gedisa.
- Spivak, G. (2017). Una educación estética en la era de la globalización. México: FCE.
- Stone Wiske, M. (2008). “¿Qué es la comprensión?”, en: Stone Wiske, M. (comp.). *La Enseñanza para la Com-*

presión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.

Talanquer, V. (2010). ¿Cómo piensan nuestros alumnos? Conferencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación.

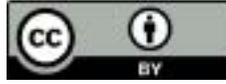
Tishman, S., Palmer, P. (2005). Pensamiento Visible. http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf

Terigi, F. (2004). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. <https://lcalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>

Klenowski, V. (2004). Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios (Vol. 98). Narcea Ediciones.

Young, I.M. (2002). Justicia y Política de la Diferencia. Valencia: Cátedra.

Copyright (c) 2020 Aldo Ocampo González



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Ensayo

La política cultural en el siglo XXI: entre la diversidad y el entorno digital

Fecha de recepción : 2020-07-08 • Fecha de aceptación: 2020-08-17 • Fecha de publicación: 2020-09-10

Belén Fiallos Quinteros

Universidad de Artes de La Habana (ISA), Cuba

belen.fiallos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3136-4643>

Resumen

En este ensayo se abordan las políticas culturales en el siglo XXI, específicamente las relacionadas con el entorno digital. Se parte de un breve análisis de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005). En segundo lugar, se abordan categorías y algunas problemáticas que surgen a partir de las nuevas dinámicas que emergen del mundo contemporáneo producto de la globalización, Internet, tecnologías y los nuevos procesos sociales en relación a la diversidad cultural y el desarrollo de la industria cultural. Para concluir, se apunta a conceptualizar cuáles son las políticas y estrategias para la protección y promoción de la diversidad de las industrias culturales en el entorno digital.

Palabras clave: UNESCO, globalización, diversidad cultural, industrias culturales, políticas culturales, digitalización.

Abstract

This essay addresses cultural policies in the 21st century, specifically those related to the digital environment. It starts from a brief analysis of the Convention on the Protection and Promotion of the

Diversity of Cultural Expressions (UNESCO, 2005). Secondly, categories and some problems that arise from the new dynamics that emerge from the contemporary world as a result of globalization, the internet, technologies and new social processes in relation to cultural diversity and the development of cultural industry are addressed. To conclude, it aims to conceptualize what are the policies and strategies for the protection and promotion of the diversity of cultural industries in the digital environment.

Keywords: UNESCO, globalization, cultural diversity, cultural industries, cultural policies, digitalization.

Introducción

Las sociedades actuales se caracterizan por ser complejas, globalizadas, diversas, interculturales e interconectadas. Ellas enfrentan nuevos desafíos debido, entre otros factores, al entorno digital, que es el espacio real y virtual en el cual interactúan las herramientas que existen en Internet y están conformadas por las redes sociales, blogs, email, tiendas en línea, intranet, diferentes plataformas¹ y aplicaciones, y las nuevas tecnologías digitales que comprenden equipos de producción, el Internet de banda ancha, la televisión *on demand*, teléfonos inteligentes, los QR, cámaras digitales, dispositivos personalizados de consumo, entre otras. Todos estos factores relacionados con la cultura han generado un importante debate que ha comenzado a cobrar fuerza en varios ámbitos y que se ha centrado en la problemática de cómo proteger y promover a través de políticas públicas la diversidad cultural de los bienes y expresiones culturales de las diferentes sociedades.

El entorno digital ofrece nuevos lenguajes y la posibilidad de un mundo sin fronteras, crea nuevas relaciones y espacios de comunicación y, por otra parte, influye en las industrias culturales y medios de comunicación, produciendo cambios en los procesos de producción artística y la creatividad.

Por otro lado, los procesos de globalización, bien conocidos en el campo económico, se han extendido también a los sectores ambientales, tecnológicos y culturales. Precisamente, uno de los debates más trascendentales se direcciona a este último campo, interesándose por reflexionar sobre cuáles son las políticas públicas y a través de qué acciones se puede proteger y promover la diversidad de los bienes y servicios culturales. En este sentido, las industrias reclaman especial atención ya que estas han sido uno de los sectores más impactados por el desarrollo de las nuevas tecnologías y el entorno digital.

En un mundo globalizado, donde la cultura se convierte, en la mayoría de los casos, en mercancía y tiende a la homogeneización, los factores del entorno digital ofrecen oportunidades y amenazas para la diversidad, su defensa “no implica necesariamente una única y determinada intervención social o de política cultural. Su nivel de ambivalencia puede llevar a fenómenos de reconocimiento y promoción de lo diferente o minoritario o, al contrario, a la asimilación artificial de las diferencias, cuando no a la segregación de colectivos” Zallo (2017, pp. 96-97). Por lo tanto, las políticas culturales bajo este contexto deben formularse e implementarse en relación a las nuevas dinámicas que se producen en la actualidad, para asegurar la creación, distribución y un acceso equitativo y diverso de los contenidos culturales.

En el debate sobre las políticas culturales para la protección y promoción de la diversidad cultural, el interés ha girado en torno a conocer cuáles son los mecanismos para visibilizar los diferentes grupos que conforman una sociedad, determinar cuáles son sus expresiones culturales y su manera de relacionarse, cómo se distribuyen y quién las consume. En ese sentido, La

1 Google, Amazon, Facebook y Apple se han posicionado, junto a Spotify, Netflix, iTunes, entre otros, de una manera dominante en el entorno digital, creando un importante poder mediático y cultural. Su presencia ha impactado de manera significativa en el campo de la industria cultural.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha contribuido con importantes reflexiones y documentos internacionales aportando una serie de lineamientos de política cultural, así como una propuesta de indicadores para la formulación de la misma.

1. La Convención de 2005: un instrumento regulador de las expresiones y bienes culturales en el contexto global

En la actualidad, los procesos de globalización aceleran el flujo de la información, la libre circulación de personas, mensajes, intercambios culturales y económicos. Todos estos procesos imponen una serie de normas y maneras de relacionarse que condicionan los sistemas existentes en varios campos, particularmente en el de estudio.

La transformación estructural de los procesos en el campo cultural obliga a replantearse su concepto mismo y sus modelos de análisis. Hoy ya no se puede pensar en esta noción como un espacio de la alta cultura y las bellas artes. Vich (2014) enfatiza en la conceptualización de la cultura como una vertiente antropológica, este la ubica como un dispositivo socializador que regula las relaciones sociales, produce realidad y al mismo tiempo es el soporte de esta realidad. Es decir, la cultura entendida como un factor protagónico para la construcción de procesos y propiciadora de relaciones interculturales. Por otro lado, Yúdice (2002, p. 43) afirma que “el recurso de la cultura sustenta la performatividad en cuanto lógica fundamental de la vida social hoy”.

En efecto, la cultura ha dejado de ser un concepto estático para transformarse en un objeto de reflexión e interpretación; ha perdido su carácter patrimonial para convertirse en un dinamizador de procesos -extendiéndose hasta el campo digital- y en una herramienta de transformación social. La cultura, hoy en día, es un importante pilar para el desarrollo económico, social y humano (Martinell, 2010), además de constituirse en una herramienta fundamental para la gestión de la diversidad como parte esencial de la cultura.

La reflexión académica actual asocia la diversidad cultural con categorías como: la identidad, la protección de los grupos minoritarios y con la idea del otro. Ochoa (2008) sostiene que la diversidad cultural puede ser un instrumento para enfatizar la heterogeneidad y Georges Yúdice nos recuerda que “la diversidad no tiene que ver solo con los contenidos, por importantes que estos sean. Tiene que ver también con las plataformas en las que se determina la velocidad y las condiciones de circulación de los contenidos” (2017, p.124). Sin embargo, a pesar de las múltiples aproximaciones al término, no se ha llegado a un consenso para su definición.

En el mundo contemporáneo los procesos de globalización asociados a las lógicas del mercado y a las tecnologías digitales han desdibujado las fronteras simbólicas. Las distintas culturas e identidades circulan en escenarios reales y virtuales redefiniéndose constantemente. Hoy, estos escenarios reclaman el reconocimiento y respeto por las diferentes diversidades, ya sean étnicas, cultura o las categorías identitarias que se han reconocido en los últimos años: género, edad, profesiones, *nickname*, etc (Appadurai, 2014, pp.60-61).

De ahí, que el reconocimiento de estas diversidades necesite de medidas y estrategias con enfoques amplios destinados a las minorías y a los grupos discriminados para lograr un ambiente incluyente que ayude a visualizar las identidades invisibilizadas, defender sus derechos individuales y colectivos para, de esta manera, oxigenar los cauces democráticos.

En el contexto global, la lucha por la legitimidad de la democracia y la defensa de la diversidad de las expresiones culturales se ha convertido en uno de los mayores retos en la actualidad. Martín Barbero (2008) propone una negociación de la diversidad con la globalización, basada en el conocimiento de las historias de los pueblos, es decir, fundamentada en las experiencias y memorias emanadas de la diversidad cultural, puesto que “para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración, ya que esta no es solo expresiva, sino constitutiva de lo que somos”.

Así mismo, la diversidad cultural reclama una organización de estas expresiones y la gestión de las diferencias, a través de acciones orientadas a protegerla y fomentarla. Exige también nuevas instituciones más democráticas, capaces de solucionar los conflictos que emergen de los nuevos contextos, tales como los intercambios culturales y de mercado, los diferentes modos de acceso y consumo cultural, la concentración empresarial y la homogeneización de los contenidos culturales.

La noción de diversidad cultural, y posteriormente el debate sobre la promoción y protección de los bienes y expresiones culturales, ha sido un tema prioritario para la UNESCO. Este interés se ve reflejado en varios documentos y declaraciones², fundamentalmente en la *Declaración universal sobre diversidad cultural* (2001) que reconoce la cultura como un factor clave para el desarrollo y a la diversidad cultural como medio para garantizar la paz y la democracia en las sociedades y en la Convención para la Protección y Promoción de las Expresiones y Bienes Culturales que define a la diversidad como las distintas formas en que se expresan y transmiten los diferentes grupos que conforman las sociedades, así como los “distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados” (UNESCO, 2005).

Precisamente, en el año de 2005, la UNESCO adopta los términos de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, celebrada en el marco de la 33^a Reunión de la Conferencia General de las Naciones Unidas celebrada en París. Este documento es un instrumento internacional vinculante que reconoce el carácter de los bienes, servicios y actividades culturales, más allá de su valor comercial, como transmisores de identidad, valores y sentidos. Es uno de los instrumentos de mayor importancia para el reconocimiento de la diversidad cultural como fuente de creatividad, innovación e inclusión social.

2 Colección sobre la unidad y diversidad cultural (1953); Nuestra diversidad creativa (1996); Reporte mundial sobre cultura, creatividad y mercados (2000); Reporte mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo (2000); Declaración universal sobre diversidad cultural (2001) Informe sobre el desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy (2004); Convención para la protección y promoción de las expresiones y bienes culturales (2005); Informe Mundial de la Unesco. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural (2010).

Por otro lado, establece un marco para la gestión y la elaboración de políticas culturales para la diversidad de las expresiones culturales y es un mecanismo para reforzar la cooperación cultural internacional y regional. Relaciona a la diversidad con el debate de la cultura y el comercio. Además, la vincula con procesos de desarrollo y con la expresión creadora de los bienes y servicios culturales. En ella se solicita una nueva comprensión de la relación entre diversidad, diálogo y desarrollo para impulsar marcos de acción y lineamientos de política cultural.

Su importancia radica en ser el primer instrumento internacional que reconoce a los bienes culturales como vectores de identidad, trascendiendo el carácter comercial que se les había atribuido hasta ese momento. Este debate había sido abordado exclusivamente en los tratados de libre comercio, específicamente en la Ronda de negociaciones del Doha como parte de la Organización Mundial de Comercio (OMC), quienes promulgaban el régimen jurídico de la excepción cultural, es decir que permitía aplicar excepciones de cuotas y subvenciones a los productos culturales.

No hay duda que la Convención (2005) de la UNESCO es un aporte relevante para el derecho internacional, por cuanto plantea un nuevo marco para la gestión y la elaboración de políticas culturales enfocadas en la protección y promoción la diversidad de las expresiones culturales frente al peligro de la homogenización y un nuevo sistema de gobernanza para la cultura a través de la colaboración del Estado, el sector público y privado, la sociedad civil y la cooperación internacional. Sin embargo, a más de diez años de la aprobación de la Convención, no se pueden encontrar ejemplos paradigmáticos sobre su implementación, ni resultados del impacto³ a nivel internacional (Albornoz y Leiva, 2017a).

Ante este escenario, el desafío consiste en implementar eficazmente los lineamientos de política orientados en la Convención ya que, por más avanzados que sean conceptualmente, corren el peligro de quedar en simple retórica, con lo cual, y como consecuencia, las expresiones y bienes culturales continuarán desprotegidos de las dinámicas transnacionales del mercado que atentan directa y gravemente contra la diversidad cultural y la identidad de los pueblos (Martín Barbero, 2008).

2. Las industrias culturales y el entorno digital

El concepto sobre industria cultural surge a finales del siglo XIX, momento en el que las sociedades fueron transformadas por el desarrollo científico y la innovación técnica. A partir de este momento, esta noción sufre una continua evolución en concordancia con el desarrollo de las sociedades y la incorporación de la población a los procesos de producción y consumo. En el año de 1947 los principales teóricos de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno y Max Horkheimer, definen la industria cultura desde una óptica social y esta adquiere un carácter de cultura de masas. Más tarde, en la década del setenta, las industrias culturales -libro, cine, prensa, música, radio, televisión-, se entienden por su capacidad de producir masivamente contenidos simbólicos y

³ Ver: Fondo Internacional para la Diversidad Cultural (FIDC). Fondo creado como resultado de la Convención de la UNESCO sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005, con el fin de promover el desarrollo sostenible y la reducción de la pobreza de los países miembros.

pasan por un proceso de distribución para su consumo. En los años ochenta, el debate se enfocó en torno a la democratización y descentralización cultural, y a partir de la década de los noventa el concepto de industria cultural se vincula directamente con el entorno digital.

En efecto, en tiempos de Internet y de desarrollo de las nuevas tecnologías, las actividades posindustriales y cibernéticas se asocian a diferentes tipos de escenarios y plataformas para el desarrollo de la cadena de valor de las industrias culturales, dando lugar a distintas dimensiones económicas, sociales y procesos de comunicación, así como a otras formas de crear, producir, distribuir y disfrutar de los productos culturales.

El autor Francisco Sierra nos recuerda que:

Los modelos tradicionales de producción y distribución audiovisual en Internet han dado lugar a procesos de migración digital y de multiplicación de los canales de consumo, acceso y visibilidad que, a su vez, originan otros de integración y de capitalización distintos en la cadena de valor, lo que hace factible las posibilidades de proyección de las llamadas cinematografías periféricas apenas exploradas en el nuevo entorno de la Web (pp.13-14).

La cadena de valor en el escenario virtual exige una revisión de conceptos. Así es como la UNESCO (2009), en el Marco de estadísticas culturales, define a la industria cultural -y a la industria creativa-, como: “los sectores de actividad organizada que tienen como objeto principal la producción o la reproducción, la promoción, la difusión y/o la comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial”, destacando de esta manera, la creatividad como base de la producción de los bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico y patrimonial.

En este escenario de expansión de la economía de mercado y desarrollo de los medios masivos de comunicación, tiene lugar también la aceleración de procesos relacionados con la globalización de la cultura y la creciente diversificación de las expresiones culturales. Precisamente es en este marco global en el que las industrias culturales, -dentro del paradigma de la economía política de la comunicación-, se relacionan con las nuevas lógicas de mercado y de consumo.

Precisamente por este motivo es que los procesos de globalización conducen a las industrias culturales a reconfigurar la esfera pública, escenario en el cual la diversidad cultural y los intercambios culturales se posicionan en el centro del debate, apuntalando la discusión sobre de qué manera se garantiza la pluralidad de la creación cultural en un escenario de crisis, convergencia, migraciones, capitalización de lo simbólico. Características propias de las sociedades informatizadas y del conocimiento, en las que, como advierte George Yúdice (2002), realzan el valor de la cultura como recurso.

En tal sentido, al abordar las dinámicas impuestas por los nuevos contextos para la protección y promoción de diversidad de la industria cultural es preciso reflexionar sobre la relación entre diversidad y mercado, y al mismo tiempo, determinar cuáles serían las políticas y estrategias que se deben llevar a cabo con miras a lograr un reconocimiento real de la heterogeneidad y, con ello, orientar nuestras acciones hacia la protección, y promoción de los grupos minoritarios y de sus

expresiones culturales.

Una de las vías para la protección y promoción de la diversidad cultural la brindan las industrias culturales, y de manera particular, el cine. Esta industria es una herramienta eficaz para la producción y circulación de contenidos simbólicos, debido a su alcance social, y la capacidad de mostrar diversas percepciones del mundo además de transmitir la identidad y valores de los pueblos.

Por su parte, Kulesz (2017) sostiene que “cualquier debate sobre la cultura y la diversidad debe incluir en algún punto la variable de la tecnología digital” (p. 77), debido a que el escenario digital ha cambiado las estructuras del sistema audiovisual en la creación, producción, distribución, exhibición y hábitos de consumo, provocando el interés de organismos internacionales como la UNESCO, así como de las instancias gubernamentales, la sociedad civil, incluida la comunidad académica.

Somos conscientes que la tecnología digital e Internet han cambiado el panorama cultural y nos han dirigido hacia un ecosistema conformado por “nuevos lenguajes, sensibilidades y escrituras por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la integración de la imagen al campo de la producción del conocimiento, lo cual está incidiendo tanto sobre lo que entendemos por comunicar, como sobre las figuras del convivir y el sentido de lazo social” (Martín Barbero, 2003, s.p.). La diversidad cultural de las historias, la memoria y la expresión cultural de los pueblos, por otra parte, nos brinda la posibilidad de interactuar con estos fenómenos.

De la misma manera, las plataformas digitales⁴ ofrecen a las industrias culturales, entre otras, la ventaja de los nuevos modelos de negocio y financiamiento; maneras alternativas para el funcionamiento de la cadena de valor, nuevas lógicas y actores que están incidiendo en el funcionamiento de las industrias culturales, y que pueden presentar oportunidades de enriquecimiento de la diversidad en términos de producción, difusión, de acceso e intercambio de los contenidos culturales y la ampliación del acceso a un más vasto público.

Siendo ésta una gran ventaja; sin embargo, hay que tener en cuenta que también pueden generar conflictos y desigualdades a la hora de intentar un acceso equitativo de todos los sectores de las sociedades, sobre todo en los países menos desarrollados que pueden contar con menos infraestructura.

La piratería digital, por otra parte, entendida como la infracción deliberada del copyright a escala comercial, es otro problema a tener en cuenta. Esta constituye un fenómeno económico, político y sociocultural que ha generado mucha controversia en cuanto al acceso, circulación y cambios en las formas de consumo de los contenidos culturales. Si bien los contenidos culturales *online* pueden tener un carácter democratizador, la piratería digital es una fuente de conflictos que afecta la venta legal en su mayor parte de películas, libros, música y, en los últimos años, los videojuegos.

4 *Los gigantes de la red; los medios de comunicación por streaming y on demand; los big data y los nuevos modelos de financiamiento en línea, como el crowdfunding, etc.*

El entorno virtual supone una mayor posibilidad de circulación, pero también construye modos de percepción homogéneos en la mayoría de los casos. Es necesario tomar en cuenta estos aspectos en la perspectiva de promover la diversidad de las expresiones culturales, ya que, si bien los contenidos manifestados en la industria cultural circulan de una manera que puede favorecer el acceso y la interacción cultural, al no ajustar la diversificación de la oferta queda el riesgo de provocar graves problemas de equilibrio en el intercambio, y como hemos mencionado antes, una fuerte concentración.

3. Buena práctica para la protección y promoción del cine

Las dinámicas del mercado actuales y los acuerdos comerciales internacionales, -en las que aparece como una de las protagonistas la industria cinematográfica-, exigen nuevas formas de negociación y medidas de protección para garantizar la diversidad, lograr un equilibrio en el intercambio equitativo y garantizar la heterogeneidad y su acceso.

Como bien sabemos, el desarrollo de la cadena de valor de la industria cinematográfica, en el entorno digital, está condicionado por nuevas formas de poder y por el volumen de mercado. Las grandes *majors* globalizan la producción cinematográfica aprovechando las nuevas tecnologías y la digitalización, convirtiéndose en estrategias claras para dominar las pantallas a nivel mundial a través de los nuevos formatos televisivos digitales, servicios por cable, *on demand*, e Internet, proponiendo de esta manera nuevas formas de producción, circulación, exhibición y consumo.

En este plano, es importante mencionar a Retina Latina, uno de los ejemplos paradigmáticos en el campo de las industrias cinematográficas para la protección y promoción del cine en el espacio digital.

Retina Latina es una plataforma online para ver cine latinoamericano. Su lanzamiento fue en el año de 2016, en el marco del Festival de Cine de Cartagena de Indias impulsado por instituciones cinematográficas de Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Esta plataforma se ha convertido en un sistema para responder a las nuevas formas de exhibición y consumo cinematográfico, con esta nueva ventana de Internet, destinada a la exhibición gratuita de contenidos cinematográficos y audiovisuales alternativos, se intenta garantizar un acceso más amplio y democrático a los contenidos cinematográficos de calidad de una manera gratuita a través de Internet. La plataforma es un modelo de cooperación que tiene como objetivo proponer un circuito alternativo de circulación y la formación de públicos, promocionando la circulación de las producciones latinoamericanas más allá de sus territorios, así como la creación de redes de producciones latinoamericanas. En el año 2017 Retina Latina fue beneficiaria del premio del Fondo Internacional para la Diversidad Cultural (FIDC)⁵, con el proyecto: *Apropiación, fortalecimiento y promoción del cine latinoamericano a través de la plataforma digital regional de cine*.

A través de sus objetivos, Retina Latina se propone contribuir a la cooperación Norte-Sur y

⁵ El Fondo Internacional para la Diversidad Cultural (FIDC) es un fondo creado por mandato de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales cuyo fin es promover el desarrollo y la reducción de la pobreza financiando proyectos culturales que protejan y promuevan la diversidad cultural.

Sur-Sur con estrategias para promover un mejor acceso, circulación y acceso de los bienes y servicios cinematográficos producidos en Latinoamérica a nivel local, regional e internacional, con soluciones digitales e innovadoras tales como: la implementación de aplicaciones para dispositivos móviles; las propuestas de nuevos modelos distribución de las películas y la incorporación de nuevos miembros a la plataforma y la consecuente ampliación del catálogo de las películas disponibles en la plataforma.

4. Políticas culturales en el entorno digital

Las dinámicas de las sociedades contemporáneas, la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, han incidido de una manera determinante en la relación entre la cultura y la política, y por lo tanto, en la formulación de las políticas culturales.

El campo de las políticas culturales ha dejado de estar al servicio exclusivo de los servicios culturales, patrimonio, difusión y el acceso, para sumar otras dinámicas de acción cultural pública basadas en la diversidad, la interculturalidad, los derechos culturales (Nivón, 2013), en donde la estrategia gubernamental exige acciones de mayor eficacia y transversalidad.

La construcción de un proyecto colectivo a futuro, articulado por el Estado, la sociedad civil y diversos actores sociales (Ochoa, 2003) a partir de “profundos replanteamientos de las bases teóricas y de las estrategias de acción tradicional de los Estados en el campo de la cultura, a fin de construir una globalización ascendente” (Jiménez, 2015, p. 37), se apuntan como las directrices dominantes en el direccionamiento hacia un proyecto intercultural acorde con las circunstancias del nuevo momento histórico.

Las industrias culturales se han visto afectadas por los efectos globales, la convergencia de las tecnologías de información y de comunicación: Internet, la televisión digital, los dispositivos móviles. Estos factores conducen a la adopción de otras maneras de gestión y nuevas políticas de protección y de fomento para la defensa de las expresiones culturales.

En este sentido, el estudio de las políticas culturales en la actualidad exige una revisión para adaptar las estrategias a contextos más recientes. Uno de los temas de reflexión más recurrentes en el discurso contemporáneo consiste en determinar ¿cuáles son las políticas públicas que se deben formular e implementar para garantizar la diversidad de las expresiones y contenidos culturales en el entorno digital?, es decir, ¿de qué manera y a través de qué mecanismos deben afrontar los Estados la problemática relacionada con los contenidos culturales digitales?

Si bien esta temática no ha sido afrontada suficientemente por los gobiernos locales, sobre todo en América Latina, si ha concitado el interés de los organismos internacionales, particularmente la UNESCO, al que se han sumado varios sectores de la sociedad civil y a través de la esfera académica⁶. Albornoz y Leiva, (2017a, 2017b), Martín Barbero, (2003), Bustamante, (2011) y Zallo (2017)), como investigadores, entre otros, han abierto un debate sobre la lucha por la diversidad cultural de las industrias culturales en el entorno digital, con el fin de analizar su impacto real en

⁶ Desde la Universidad Carlos III, el grupo de investigación Diversidad Audiovisual ha impulsado varias propuestas en torno a este tema: <http://diversidadaudiovisual.org>.

la sociedad y determinar cuáles son las medidas y estrategias para controlar el desigual flujo de información.

Los cambios provocados por la globalización demandan una revisión del paradigma de las políticas culturales tradicionales y a su vez, la defensa de la diversidad de las industrias culturales implica un “empoderamiento social y diversificado y una puesta al día de herramientas de política cultural y comunicativa para la era digital (Zallo, 2017, p. 99).

En el debate contemporáneo existe un consenso en cuanto al entorno digital y el impacto dual frente a las industrias culturales. Los aspectos positivos de la digitalización e Internet en relación al desarrollo de las industrias culturales pueden constatarse en la posibilidad de ofrecer un mundo sin fronteras, democratizar la información para algunos sectores, y abrir las posibilidades de acceso a los contenidos culturales de cualquier parte del mundo, con el beneficio de una mayor circulación y consumo de contenidos.

Si bien esta constituye una propuesta encomiable, no hay que perder de vista la presencia de amenazas graves a su consecución, particularmente la posible concentración que atenta contra de la diversidad de las expresiones culturales, la inequidad en el acceso, especialmente si pensamos en los sectores tradicionalmente excluidos.

García Canclini & Martinell nos recuerdan que la lucha por la legitimidad de la democracia y la defensa de la diversidad de las expresiones culturales se ha convertido en uno de los mayores retos en la actualidad, ya que “en la medida en que las industrias audiovisuales y las tecnologías digitales van acercando a las sociedades y engendrando a la vez nuevas diferencias y nuevas desigualdades, ya no principalmente territoriales o de origen histórico, sino según el acceso a los nuevos bienes y mensajes” (2009, p. 12).

La formulación de políticas que tengan como fin la protección y promoción de la diversidad de los bienes y expresiones culturales en la era digital conlleva fomentar una producción diversa y asegurar una distribución justa. Kulesz (2017) mantiene que “la clave estratégica parece radicar en considerar lo digital en términos políticos en lugar de como algo aislado” (p.87). A estas expresiones se unen otras provenientes de organismos internacionales como la UNESCO (2015); así como la de diversos autores como Zallo (2017) y Albornoz y Leiva (2017a), que proponen tomar en cuenta diversos aspectos a la hora de formular las políticas como la diversificación de las fuentes de financiamiento y la aplicación de desgravaciones fiscales para la innovación, el desarrollo de estrategias digitales con componentes culturales y, finalmente, la adaptación de las leyes de creación y propiedad intelectual.

Aunque en la práctica es complejo, se considera necesario formular e implementar políticas culturales dirigidas al fortalecimiento de cada uno de los eslabones de la cadena de valor de las industrias culturales. De acuerdo con Bustamante (2017), la diversidad real de una sociedad depende de la totalidad del proceso de producción, es decir, de su producción y creación, su distribución, comercialización, visibilidad, demanda y consumo efectivo.

Conclusiones

Los problemas de la globalización cultural, económica, política y social, la creciente digitalización y sus plataformas han causado importantes cambios en los procesos sociales, por esto la diversidad cultural y sus dinámicas enfrentan un gran reto.

La cultura y sus industrias han adquirido un carácter central para la transformación social, la identidad, la diversidad, la innovación y la creatividad. El papel de las industrias culturales como integradoras sociales y fuentes de desarrollo las han convertido en una herramienta esencial para responder a las dinámicas que se generan en las sociedades actuales.

Al momento de formular una política cultural para la defensa de la diversidad se deben abordar valores de reconocimiento y respeto de lo diferente o minoritario. Se hace necesaria una política que parta de la garantía de los derechos culturales individuales, colectivos y que fomente la cohesión social y las relaciones interculturales. Estas estrategias deben traducirse en políticas públicas y normas que garanticen la diversidad cultural de las industrias culturales en los nuevos entornos.

El impacto del entorno digital en las formas de creación, distribución y consumo cultural, exigen, por un lado, la revisión de las estrategias estatales para la protección y promoción de la diversidad cultural de los pueblos, y por otro, la formulación e implementación de políticas para la creación, distribución y acceso a contenidos culturales.

La Convención de la UNESCO (2005) constituye un ejemplo significativo en el lineamiento de políticas públicas para la defensa de la diversidad y las expresiones culturales. Sin embargo, a pesar de las amenazas que existen entre el entorno digital, las industrias culturales y la diversidad en el proceso de la cadena de valor, no se ha actualizado.

No existen políticas culturales sólidas en las sociedades actuales para la protección y promoción de las industrias culturales y su relación con Internet. En este sentido, es importante aprovechar las oportunidades y anular las amenazas que crea el entorno digital a través de estrategias de gobernanza para el sector cultural y la destinación de recursos para lograr un acceso a las tecnologías más incluyente.

Las políticas culturales para el fomento y la protección de la diversidad en el entorno digital deben estar orientadas, entre otros aspectos, a proteger todos los eslabones la cadena de valor del impacto negativo de los gigantes de la red; a proteger a creadores y usuarios, ampliar las actuaciones, políticas de Estado y programas de cooperación que estimulen la diversidad cultural. Especialmente, una puesta al día en las estrategias de las políticas públicas culturales que correspondan a los nuevos contextos.

Referencias

- Albornoz, L. y García Leiva, M. (2017a). Diversidad e industria audiovisual. El desafío cultural del siglo XXI. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.
- Albornoz, L. y García Leiva, M. (Eds.) (2017b). El audiovisual en la era digital. Políticas y estrategias para la diversidad. Madrid, España: Cátedra.
- Appadurai, A. (2014). Diversidad cultural: una plataforma conceptual. Diversidad cultural, Desarrollo y Cohesión social, 34.
- Bustamante, E. (2011). Cultura digital: La nueva cultura clásica. Telos. Cuadernos de Innovación y comunicación. La cultura digital, 88, pp. 59-64.
- Bustamante, E. (2017). Indicadores y diversidad en la industria audiovisual: la lucha por la diversidad apenas ha comenzado en L. Albornoz, y M. García Leiva (2017). El audiovisual en la era digital. Políticas y estrategias para la diversidad (pp. 137-157). Madrid, España: Cátedra.
- García Canclini, N. y Martinell, A. (2009). Diversidad cultural y poder en Iberoamérica. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article5250>
- Jiménez, L. (2015). Políticas culturales y cooperación cultural para la diversidad y la equidad. <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric08a05.htm>
- Kulesz, O. (2017). La cultura en el entorno digital. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gmr_es.pdf
- Martín-Barbero, J. (2003). La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana. Coloquio internacional. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/357/53_02_globalizacion.pdf?sequence=2
- Martín-Barbero, J. (2008). Diversidad cultural y convergencia digital. IC Revista Científica de Información y Comunicación, 5, 12-25.
- Martinell, A. (2010). Cultura y desarrollo: un compromiso para la libertad y el bienestar. Ediciones AKAL.
- Nivón, E. (2013). Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad. En: Hegemonía cultural y políticas de la diferencia (pp. 23-45). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ochoa, A. M. (2003) Entre los deseos y los derechos. Un ensayo crítico sobre las políticas culturales. Bogotá, Colombia: ICANH.

- Ochoa, A. M. (2008). Desencuentros entre los medios y las mediaciones: Estado, diversidad y políticas de reconocimiento cultural en Colombia (pp. 153-174). En: M. Lacarrieu y M. Álvarez (Comp.) (2008). La (Ind) Gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Sierra, F. (2013). Diversidad, sociedad de la información y política audiovisual: la experiencia europea. *Temas*, 74, 13-20.
- UNESCO (2005). La Convención para la Promoción y Protección de las Expresiones Culturales. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- UNESCO (2009). Marco de estadísticas culturales de la UNESCO 2009. http://www.lacult.unesco.org/docc/Marco_estadisticas_CLT_UNESCO_ESP.pdf
- UNESCO (2015). Re-pensar las políticas culturales. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gmr_es.pdf
- Vich, V. (2014). Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política.
- Yúdice, G. (2017). La diversidad musical en la nube. En: L. Albornoz. y M. García Leiva. (Eds.) (2017b). El audiovisual en la era digital. Políticas y estrategias para la diversidad (pp. 105-132) Madrid, España: Cátedra.
- Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura. Barcelona, España: Gedisa Ediciones.
- Zallo, R. (2017) Políticas culturales y comunicativas para la diversidad de las expresiones culturales: una aproximación. En L. Albornoz y M. García Leiva. (Eds.) (2017b). El audiovisual en la era digital. Políticas y estrategias para la diversidad (pp.71-103) Madrid, España: Cátedra.

Copyright (c) 2020 Belén Fiallos Quintero



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA CIENTÍFICA UISRAEL

1. INFORMACIÓN GENERAL

La Revista Científica UISRAEL es una publicación académica trianual de la Universidad Tecnológica Israel, su primera publicación inició en 2014 con una visión multidisciplinar que abordaba el área del turismo, las Ciencias Administrativas, las ingenierías, las artes y humanidades y las Ciencias Sociales. Sin embargo, a lo largo de los años y cumpliendo las nuevas necesidades que exige la sociedad y los investigadores, el enfoque se ha centrado en el ámbito de las Ciencias Sociales y disciplinas afines: comunicación, educación, sociología, antropología, artes visuales y contemporáneas, psicología, metodología, TIC, entre otros.

El objetivo principal es transmitir conocimiento desde la academia a la comunidad científica y a la sociedad. La revista acepta trabajos en español y en inglés a fin de facilitar su proyección internacional es de acceso abierto y gratuita e incluye originales de investigación, notas de investigación y reseñas. Las evaluaciones se hacen con pares a doble ciego para garantizar la objetividad y la calidad de las publicaciones.

2. ALCANCE Y POLÍTICA

Trabajos enfocados en los siguientes ámbitos de las Ciencias Sociales y disciplinas afines: comunicación, educación, sociología, antropología, artes visuales y contemporáneas, psicología, metodología, TIC, administración, lingüística, entre otros.

La Revista Científica UISRAEL de carácter abierto y gratuito, publica de preferencia artículos teóricos y empíricos sobre Ciencias Sociales y enfoques similares, acepta trabajos en español e inglés. Las aportaciones tienen que ser originales y no haber sido publicados previamente o estar en proceso de revisión de otro medio.

Las aportaciones a la revista pueden ser mediante:

Artículos: Son trabajos de naturaleza teórica y empírica con un máximo de 5.000/6.000 palabras, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: Título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo/resultados, debate/discusión/conclusiones y bibliografía.

- **Ensayos:** Son revisiones exhaustivas del estado de la cuestión de un tema de investigación

reciente y actual justificado mediante la búsqueda sistemática de autores que traten sobre esa problemática. Para esta sección se aceptan trabajos con un máximo de 5.000 a 6.000 palabras incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: Título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y bibliografía.

- **Reseñas:** Consiste en la valoración crítica de un autor, un libro u obra artística en la que se realice una evaluación o crítica constructiva. Tiene una extensión de máximo 4.000 palabras incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: Título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos debido a su baja calidad), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y bibliografía.

3. PROCESO EDITORIAL

La Revista Científica UISRAEL informa a los autores la recepción de los trabajos enviados e informa por mail el proceso de estimación/desestimación, y de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición.

En la página de la revista (sección Normativas) se ofrecen las normas completas de la publicación y el formato de estructura de los manuscritos.

En el período máximo de 30 días, a partir de la recepción de cada trabajo, los autores recibirán notificación de recepción, indicándose si se desestima o si se estima preliminarmente el trabajo. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el focus temático de la publicación, el Editor o el Director Científico desestimarán formal o temáticamente el trabajo sin opción de reclamo por parte del autor. Por el contrario, si presenta carencias formales superficiales, se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. Para ello se establecen las siguientes categorías aceptado, aceptado con cambios menores, aceptado con cambios mayores, rechazado.

Se solicita a los autores que una vez recibida la resolución por parte del Editor de la Revista o del Director Científico envíen el documento corregido en no más de 30 días para una segunda revisión, salvo a aquellos autores a quienes se ha notificado su documento como rechazado.

Los manuscritos serán evaluados científicamente, de forma anónima por pares expertos en la temática, con el fin de garantizar la objetividad e independencia de la Revista.

Los criterios de valoración para la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes: a) Actualidad y novedad. b) Relevancia y significación: avance del



conocimiento científico. c) Originalidad. d) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada. e) Organización (coherencia lógica y presentación formal). f) Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo. g) Presentación: buena redacción.

4. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

Los manuscritos deben ser enviados exclusivamente por el OJS (Open Journal System) en <http://revista.uisrael.edu.ec>. Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo será el responsable de correspondencia.

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Solo se separan con un retorno los grandes bloques (autor, título, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes. Los trabajos se presentan en Word para PC. Las normas de citas y bibliografía se basan en APA 6ta edición.

A continuación se detalla en profundidad como debe desarrollarse el texto académico:

- Nombre y apellidos completos de cada uno de los autores por orden de prelación (el número deberá estar justificado por el tema, su complejidad y su extensión, siendo la media del área tres autores). En caso de más de tres autores es prescriptivo justificar sustantivamente la aportación original del equipo, dado que se tendrá muy presente en la estimación del manuscrito. Junto a los nombres ha de seguir la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor y número ORCID.
- Resumen en español de 220/230 palabras, donde se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y principales conclusiones, con la siguiente estructura: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal en tercera persona: “El presente trabajo se analiza...”.
- Abstract en inglés de 220/230 palabras. Para su elaboración, al igual que para el título y los keywords, no se admite el empleo de traductores automáticos. Los revisores analizan también este factor al valorar el trabajo
- De 6-8 palabras clave en español/ 6-8 Keywords en inglés.
- Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa proveniente de fuentes válidas y de calidad académica.
- Material y métodos: Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Se describirá el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, así como las técnicas seleccionadas.
- Análisis, resultados y discusión: Se realizará una exposición de la información recabada

durante el proceso de investigación. En caso de ser necesario los resultados se expondrán en figuras o/y tablas según las normas de la Revista.

- **Conclusiones:** Resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin reiterar datos ya comentados en otros apartados.
- **Notas:** Se consideran excepcionales y siempre irán a final del artículo (recogidas antes de las referencias). Esta sección debe incluirse en caso de que existan notas, no es un campo obligatorio. Pueden incluirse agradecimiento, reconocimientos o aspectos aclaratorios del texto.
- **Referencias:** Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación. Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Debe usarse la norma APA 6ta edición.

5. DERECHOS DE AUTOR

En el momento en que una obra es aceptada para su publicación, se entiende que el autor cede a la Revista UISRAEL en exclusiva los derechos de reproducción, distribución de su manuscrito para su explotación en formato de revista de papel, así como en cualquier otro soporte magnético, óptico y digital. Los derechos de comunicación, difusión pública y las licencias de reproducción y explotación a través de cualquier medio de difusión y almacenamiento de la Revista UISRAEL serán los estipulados por el Comité Editorial UISRAEL.

6. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA ENVÍOS

Los investigadores deberán llenar en el OJS la lista de comprobación para envíos. En caso de que no cumpla uno de los requisitos, el autor no podrá subir el archivo. Por ello es necesario que se revisen los siguientes parámetros antes de enviar el documento.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word (preferente), RTF o WordPerfect.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto justificado tiene interlineado 1,5; letra Times New Roman 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.



-
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en la revista.
 - Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en Asegurar una evaluación anónima.

7. PRÁCTICAS DESHONESTAS: PLAGIO Y FRAUDE CIENTÍFICO

En el caso de que haya algún tipo de infracción contra los derechos de la propiedad intelectual, las acciones y procedimientos que se deriven de esa situación serán responsabilidad de los autores/as. En tal sentido, cabe mencionar las siguientes infracciones graves: Plagio: consiste en copiar ideas u obras de otros y presentarlas como propias, como por ejemplo el adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento, no emplear las comillas en una cita literal, dar información errónea sobre la verdadera fuente de la cita, el parafraseo de una fuente sin mencionarla, el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente. Fraude científico: consiste en la elaboración, falsificación u omisión de información, datos, así como la publicación duplicada de una misma obra y los conflictos de autoría. CITACIÓN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS el sistema de citación y referencias bibliográficas se ajustarán a las American Psychological Association (Normas APA, 6ta. edición). FIRMA

Se respetará de forma tácita el orden de los autores que figure en el documento original enviado.

Respecto a la forma de las firmas, se recomienda seguir el siguiente orden:

- a. Nombre + Apellido
- b. Si hay dos nombres, se recomienda usar la firma Nombre + Inicial del segundo nombre + Apellido.
- c. Para dos apellidos, Nombre + (Inicial del segundo nombre) + Primer apellido + Segundo apellido.



© Uisrael - 2020

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla
Teléfono: (593) 2 255-5741
rcientifica@uisarel.edu.ec
Quito - Ecuador