

UISRAEL

REVISTA CIENTÍFICA

VOL. 8

Núm. 2 2021

MAYO - AGOSTO



Universidad
Israel



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

CONTENIDO

6 Página legal

7 Editorial

Ph. D. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor de la Revista Científica UISRAEL, mayo 2021

11 La narración oral como herramienta pedagógica en la promoción de la ficción breve

Claudia Zuriaga Bravo
Ivo Leonel Pereira Díaz

29 El proceso de enseñanza - aprendizaje de las normas gramaticales en el preuniversitario

Armando Castillo Acevedo
Eraida Campos Maura
Elba Caridad Gómez Acosta

49 Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico

María Fernanda Rodríguez Solís
Santiago Alejandro Acurio Maldonado

65 Caracterización para la vinculación con la sociedad: caso de estudio Parroquia El Quinche

Carlos Eduardo Durán Chávez
Marily Rafaela Fuentes Aguila
Pamela Anahí Sandoval Yuqui



81

Filosofía universitaria: una corriente para la construcción de significados en la formación de formadores

Henry Jose Martínez González
Duglas Ramón Piña Madueño
Juhenni María Martínez González

93

Influencia del filtro afectivo en el desarrollo de la producción oral del aprendizaje del idioma inglés

Nancy Cristina Uquillas Jaramillo
Karen Stephany Córdova Vera

113

Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19

Janeth Pilar Díaz Vera
Alicia Karina Ruiz Ramírez
Carolina Egüez Cevallos

135

Habilidades del pensamiento computacional en docentes en formación de la universidad La Gran Colombia

Alvaro Josserand Camargo Pérez
John Alvaro Munar Ladino

151

Ensayo:
La construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales

Rosa Estefanía Navas Espinosa

163 Ensayo:
Derechos colectivos de las comunidades sobre
su propiedad intelectual: contradicciones entre
propiedad industrial y conocimientos tradicionales

Oscar Alberto Pérez Peña

182 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 editorial@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113

Nos complace presentar el número 2, volumen 8, del año 2021 de la Revista Científica UISRAEL. En esta oportunidad ponemos a disposición de toda la comunidad académica 10 productos científicos como resultado de las investigaciones elaboradas con rigurosidad científica y metodológica, y que aportan 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, esta publicación 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 los autores Claudia Zuriaga Bravo e Ivo Leonel Pereira Díaz, titulado “La narración oral como herramienta pedagógica en la promoción de la ficción breve” tiene como objetivo facilitar un puente teórico y práctico entre los estudiantes y el texto breve, a través de la narración oral como una herramienta clave en este proceso.

El segundo artículo está denominado “El proceso de enseñanza - aprendizaje de las normas gramaticales en el preuniversitario”. En este, sus autores, Armando Castillo Acevedo, Eraidá Campos Maura y Elba Caridad Gómez analizan el estado actual del proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas gramaticales en el preuniversitario y su vinculación con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; para ello se hace una periodización de la enseñanza de la gramática, su vinculación al enfoque discursivo – funcional y se ofrecen algunas herramientas didácticas y metodológicas para el perfeccionamiento de dicho proceso.

El tercer trabajo, bajo la autoría de María Fernanda Rodríguez Solís y Santiago Alejandro Acurio Maldonado está titulado “Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico”. El propósito de este artículo plantea identificar las estrategias innovadoras tecnológicas mediante el modelo TPACK, más la metodología activa en los docentes de los terceros años de educación general básica para la cátedra de restas con reagrupación. Con la base teórica del trabajo de Contreras, Tristancho, & Fuentes (2017); quienes consiguieron evolucionar el tipo de enseñanza, con una mayor intervención de los estudiantes, fortaleciendo un aprendizaje distinto y puntual, acrecentando el análisis y desenvolvimiento en matemática, con el objetivo de trabajar con el modelo pedagógico y tecnológico de contenidos (TPACK).



Carlos Eduardo Durán, Marily Rafaela Fuentes y Pamela Sandoval Yuqui son los autores de “Caracterización para la vinculación con la sociedad: caso de estudio Parroquia El Quinche”, este cuarto trabajo tuvo como objetivo evaluar la importancia que tienen los proyectos de investigación y vinculación con la sociedad en el Ecuador, como parte de las funciones sustantivas de la educación superior. En este sentido, se analizan las acciones realizadas a propósito de dichos proyectos, por parte de los estudiantes y profesores de la carrera de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), enfocándose específicamente en la Parroquia rural El Quinche.

“Filosofía universitaria: una corriente para la construcción de significados en la formación de formadores” es el nombre del quinto manuscrito, en este, sus autores: Henry José Martínez, Duglas Ramón Piña y Juhenni Martínez González plantean que muchos de los docentes hacen uso incorrecto del poder en sus aulas y esta actitud conlleva a que los estudiantes realicen sus actividades de forma limitada, puesto que se les impone la estructura, el discurso, entre otros factores cognitivos. A su vez, como parte de las conclusiones, explican que las herramientas para un aprendizaje y enseñanza casi nunca conllevan a reflexionar sobre la actuación del docente como del estudiante, por su parte, la formación carece de estrategias para el enseñar a pensar desde el aprender a ser, aprender hacer y aprender a aprender, generando entonces propuestas transformadoras en concordancia con las políticas educativas emanadas por el Estado Venezolano.

Por su parte, los autores Nancy Cristina Uquillas y Karen Córdova Vera, con su investigación “Influencia del filtro afectivo en el desarrollo de la producción oral del aprendizaje del idioma inglés”, concluyen que el hablar del filtro afectivo aún constituye un mito, pues se ha comprobado en investigaciones que el estudiante requiere no solo aprender los procesos convencionales de aprendizaje, sino qué, para la adquisición de un segundo idioma, la persona debe mantenerse motivada, con autoconfianza y sin ansiedad, a fin de que el aprendizaje sea dinámico y no rígido, tal como sucede con la adquisición del idioma natal.

Janeth Díaz Vera, Alicia Ruiz Ramírez y Carolina Egüez Cevallos presentan “Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19”, en este, como parte de los resultados, se analizó el impacto en el uso de las TIC para el desarrollo de sus actividades académicas en la modalidad de clases en línea de la Universidad de Guayaquil, en tiempo de pandemia por el COVID-19, crisis de salud global que incluye al Ecuador.

Un octavo escrito denominado: “Habilidades del pensamiento computacional en docentes en formación de la universidad La Gran Colombia” tuvo como objetivo identificar el nivel de habilidades relacionadas con el pensamiento computacional de los futuros docentes vinculados a la Universidad la Gran Colombia, que quieren ser profesores para luego, establecer estrategias, generar planes de orientación docente, nuevas propuestas curriculares, entre otros. Los autores Alvaro Josserand Camargo Pérez y John Alvaro Munar utilizaron la metodología de enfoque dominante prevaleciendo lo cuantitativo y emplearon la encuesta como técnica para recopilar información y establecer la relación entre las habilidades y las técnicas de estudio.

Por otra parte, el ensayo “La construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales”, presentado por Rosa Estefanía Navas Espinosa, recopila información relevante en el tema de pensamiento y prácticas institucionales que se asocian con la construcción del fracaso escolar. Dentro de los pensamientos institucionales se encuentran: la generalización, idealización del/la estudiante, el ideal pansófico, la culpa y concepciones reduccionistas que excluyen ciertas variables que se encuentran en constante interacción en cuanto a la explicación del fracaso escolar.

Para cerrar, el autor Oscar Alberto Pérez Peña, nos presenta el artículo denominado “Derechos colectivos de las comunidades sobre su propiedad intelectual: contradicciones entre propiedad industrial y conocimientos tradicionales”. La presente investigación tuvo como finalidad analizar las contradicciones que se generan al interior del sistema de protección de la propiedad intelectual cuando este regula aspectos sobre conocimientos tradicionales y propiedad industrial. Se expresa el carácter comunitario de los conocimientos tradicionales en su estrecha relación con las comunidades y grupos sociales que los portan, lo que los hace de difícil encuadre en el sistema de propiedad industrial.

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 local, regional y mundial.

Ph. D. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor de la Revista Científica UISRAEL, mayo 2021





La narración oral como herramienta pedagógica en la promoción de la ficción breve

Fecha de recepción : 15-08-2020 • Fecha de aceptación: 11-01-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Claudia Zuriaga Bravo¹

Universidad Internacional del Ecuador

clzuriagabr@uide.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1411-2949>

Ivo Leonel Pereira Díaz²

Universidad Pedagógica Rural “El Mácaro”, Venezuela

leonelupel@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9797-9793>

Resumen

La literatura ha representado para muchos estudiantes la asignatura menos atractiva, casi siempre es relegada por aquellas en las que hay un nivel de actividad mayor, en las que el cuerpo en su totalidad está en constante movimiento (deportivas, manuales, lúdicas). El estudiantado manifiesta un gran desinterés por la lectura y la escritura, porque encuentra que la metodología de enseñanza es “aburrida”, “obsoleta” o simplemente “clásica” con la impartición de textos que solo tienen como objetivo una convencional comprobación del acto lector, por lo que no existe entre lector y texto una vinculación más profunda, más reveladora o significativa. Una relación que desemboque en una búsqueda de otras referencias, de otros paisajes, otras visiones sobre un mismo o varios temas. Este estudio tiene como objetivo facilitar un puente teórico y práctico entre los estudiantes y el texto breve, a través de la narración oral como una herramienta clave en este proceso. Ante esta problemática surgen dos interrogantes ¿Cómo acercar positivamente a los estudiantes al discurso literario? ¿Cómo contagiar el gusto por la disciplina literaria? Puede que, la respuesta a ambas cuestiones sea difícil de encontrar, pero, la narración oral, como un medio entre el acercamiento y la comprensión de

estos textos es un camino ideal para comenzar a fomentar el deseo por la literatura, o en este caso, por la ficción breve.

Palabras clave: texto, oralidad, literatura, discurso literario, estudiantes.

Abstract

The literature has represented for many students the least attractive subject, those in which usually relegate it there is a higher level of activity, in which the body as a whole is in constant motion (sports, manuals, games). The student shows a great disinterest in reading and writing, because they find that the teaching methodology is “boring”, “obsolete” or simply “classical”. Delivery of texts that only aim at a conventional verification of the reading act. There is no deeper, more revealing, more meaningful link between reader and text. A relationship that leads to the search for other references, other landscapes, other visions on the same or several topics. Two questions arise: How to positively approach students to literary discourse? How to spread the taste for literary discipline? It may be that the answer to both questions is difficult to find, but oral narration, as a means between the approach and understanding of these texts, is an ideal way to start fostering the desire for literature, or in this case, the short fiction. When one speaks of oral narration, one speaks of the exploration of the body, of the accumulation of gestures and expressions that integrate orality, not only with the act of saying, but not saying. Narrating a text implies that the subject connects with the characters, with the events surrounding those characters, with their conflicts and interests. Rate text with voice.

Keywords: Text, orality, literature, literary discourse, students.

Introducción

Desde tiempos inmemoriales, la necesidad de contar las cosas ha estado presente en la vida del hombre. Relatos ancestrales, mitológicos y oníricos aparecen en momentos en los que ninguna de estas categorías tenía un nombre aún. Se trataba del recurso que los humanos empleaban para que ese mensaje llegara al otro, porque narrar los acontecimientos representaba, de algún modo, el registro de los sentimientos, las emociones, la historia misma. ¿Cómo es que conocemos tantas leyendas y cuentos de épocas que no vivimos? Pues gracias a la tradición oral que, se ha encargado de la transmisión generacional, hombres que les cuentan a otros todo lo que han vivido, imaginado o soñado. Las explicaciones que les han atribuido a eso que no tiene descripción lógica o procedencia demostrable. Los términos que han atribuido a sucesos de índole extra normal o espiritual, etc. Probablemente, muchos de los libros de textos que hoy circulan en las ciudades del mundo o que ornamentan las tantas bibliotecas existentes contienen una información que ha sido inventada y jamás cuestionada. Y es que transferir un mensaje a través del famoso, boca a boca, también tiene sus desventajas. La credibilidad es una de ellas.

Este apartado de naturaleza pedagógica tiene como norte promover la ficción breve a través de la narración oral. Es preciso identificar las causas por las cuales la literatura dentro del programa académico de cualquier institución resulta aburrida o poco valorada, en la siguiente aseveración, Fernández (2000) describe con precisión una de las causas principales de ese desinterés:

La principal dificultad estriba, sin duda, en el escaso hábito lector de una mayoría de los alumnos de bachillerato, que traen, por consiguiente, un bagaje de lecturas literarias bastante pobres. Sus capacidades como lectores competentes de literatura (con un criterio mínimamente riguroso) tienen que formarse casi desde cero, desde unos presupuestos muy básicos (p.10).

La idea surge a raíz de una tesis anterior en la que se trabajó con relatos breves, para incentivar en estudiantes de bachillerato el estudio de textos narrativos que conocieran por medio de esta tendencia literaria la estructura, las características y la importancia de estos textos en la vida diaria. Y aunque los corolarios arrojados por este trabajo fueron positivos en su totalidad, se pudo notar que, muchos de los chicos disfrutaban más la lectura cuando ésta se hacía en voz alta y en grupo, haciendo uso de su cuerpo para escenificar algunas escenas descritas en los relatos. Posteriormente, cuando el docente realizaba preguntas sobre lo leído, era revelador comprobar cómo el estudiante podía formular planteamientos, predicciones y conclusiones sumamente innovadoras y coherentes. Es decir, el acercarse de manera más activa y personal al texto los llevaba a descubrir otras cosas que el argumento no contenía, o al menos expresaba explícitamente. Mostraban más interés y entusiasmo cuando se les pedía que dramatizaran el texto, mientras en paralelo se efectuaba la narración del mismo.

¿Por qué promover la ficción breve? ¿En qué puede ser de utilidad narrar estos breves relatos sobre seres desconocidos y eventualidades imaginarias y/o reales? La diferencia entre leer un texto de larga extensión a uno de menor proporción, reside en el tiempo invertido, y es de esto, justamente, de lo que escaseamos muchos humanos en la actualidad. Si se le pide a



alguien que lea una novela de trescientas páginas (lector no asiduo) es probable que rechace la solicitud, aunque, se tendrían que evaluar otros criterios, tales como: temáticas, intereses culturales o políticos, recompensas, premios, etc. Pero si se le presenta un texto de menos de cien palabras, hay mayor garantía de que lo lea. La literatura ofrece la posibilidad de construir otras realidades, de mejorar las existentes, de generar cambios de conciencia, fomentar la discusión y problematización del ser. Si se incluye el acto de narrar, será más divertido para el estudiante.

1.1 El relato breve: una breve visión dialéctica

En clases de literatura, un profesor recordaba una mítica locución del escritor norteamericano Edgar Allan Poe, quien decía *“es necesario que una historia que pretendiera permanecer por largo tiempo en la mente de los lectores, tuviera una extensión suficiente como para ser leída y de corrido durante el lapso de una hora”* con mucha diplomacia, sugirió la idea de que la brevedad resulta beneficiosa siempre y cuando se logre condensar en ello todo el misticismo y encanto de lo propiamente literario.

Pero, acercándose a una definición más idónea, Lomas (1999) propone lo siguiente:

Es un tipo específico de texto cuya función es informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios. Tiene una estructura temporal (introducción, desarrollo, evaluación y reacción, desenlace y moraleja) y utiliza todo tipo de formas lingüísticas que expresan la idea de tiempo. El texto narrativo por excelencia es la narración oral informal, ya que es la forma humana más elemental de transmisión y conservación de la cultura y de la experiencia humana. Otros textos narrativos son las novelas, los cómics, los cuentos, las sinopsis, las noticias, los reportajes, las crónicas, las películas, las series de televisión, algunos relatos publicitarios. Finalidad de entretener o deleitar al lector o al espectador (p.42).

El relato corto ha suscitado diferentes debates desde su aparición, posturas que aún no saben cómo caracterizarlo, cómo definirlo o en dónde ubicarlo. Veamos la siguiente mirada de M^a Teresa Pérez Tapia:

El microrrelato es un subgénero narrativo que comprende los más breves relatos de ficción. Empieza a producirse con cierta regularidad desde los inicios del siglo XX, antes de ser incluso considerado como tal. Autores de todas las nacionalidades se dejan seducir por el reto técnico de la minificción y, en especial, los hispanoamericanos y españoles. Las dificultades para sistematizar el género provienen de la propia naturaleza de estos textos: anticonvencional, libérrima y versátil. A pesar de ello, pueden señalarse algunas características comunes a un número significativo de micro relatos (p.01).

La extensión narrativa suele ser el distintivo, la reducción de elementos u ornamentos típicos en los cuentos o novelas tradicionales se ven suprimidos en su totalidad. En cambio, son relevantes aspectos como el encabezado que sustenta la historia, la voz que relata, el camino estilístico, las formas de conflictuar al lector con finales invasivos o impredecibles. El escritor hace uso de diferentes descripciones literarias (retrato, autorretrato, etopeya, prosopografía, caricatura, etc.) para disuadir o causar estupor en quien lee.

Epple (1989) opina al respecto que “lo que distingue a estos textos como relato es la existencia de una situación narrativa única, formulada en un espacio imaginario y en un proceso temporal, aunque algunos elementos de esta triada (acción, espacio y tiempo) estén simplemente sugeridos”. Entonces, el relato breve puede estar constituido por una única versión del cuento y a su vez por la sugerencia de muchas, aunque nunca se explique o se dé detalles de ninguna de ellas. En estas narraciones prima la elipsis como un recurso casi obligatorio, para poder ir directo al grano o simplemente para simplificar la duración de los acontecimientos.

Por su parte, Zavala (2006) tiene otro discernimiento, y expresa que ese texto breve en el que se potencia al máximo la intensidad mediante una gran concentración expresiva del lenguaje: la ironía, el humor, el juego intelectual, literario, lingüístico, el misterio, la sorpresa, son ingredientes esenciales que nunca deben faltar en su estructura.

La idea de ruptura con la narrativa clásica es persistente y tiene argumentos a favor. El lector que decida acceder a esta aventura literaria, disfrutará de otro cosmos narrativo. Evidenciará las múltiples vías para contar algo y jugar con las percepciones, los sentidos y las emociones. Cada cuento corto representa una invitación docta para el alma. Un reto para el pensamiento que, busca apremiar los tiempos que transcurren.

Para finalizar con esta revisión teórica, se añade a esta nómina de definiciones lo siguiente:

El cuento es, por lo general, una historia sencilla, con una sola veta narrativa que sigue una cadena de situaciones nucleares, en forma lineal y sucesiva, sin detenerse mucho en los motivos libres (...). El cuento es, pues, una narración sencilla, de corta extensión y de desarrollo generalmente lineal, progresiva o regresivamente, que suele desarrollar una anécdota, cuyo final suele ser sorprendente y, a veces, fuera de la línea narrativa que se ha seguido en el discurso (...) suele tener pocos personajes y estos asumen generalmente un carácter funcional, por lo que no suelen tener una presentación minuciosa, tanto por lo que se refiere a su descripción física, como a su posible estudio psicológico (Bobes, 1993: 40-41).

Entonces, para que un relato pueda clasificarse como: micro, nano, corto, breve, mínimo, es necesario que cumpla estos requerimientos estructurales o desestructurados. Un buen relato breve nunca tiene más de dos personajes, casi siempre es egoísta y agresivo en su emanar.

1.2 Origen de la narración oral

“No es un invento reciente la nana o canción para dormir al niño; el simple fraseo o tarareo de sílabas “inexpresivas” en su unidad pudo constituir el inicio de tal tradición que continuará durante siglos. Ese hecho puede mostrarse en cualquier cultura y época histórica. Quizás fue el origen de la expresión artística intercomunicativa del adulto con el niño y de los niños entre sí” (Rafael Cadenas, 2002).

La narración oral sienta sus bases en el principio de los tiempos, desde que la humanidad se ha constituido como tal, como un grupo de individuos que necesita darle forma al cosmos, reglas



al caos o explicación a lo celeste. El mundo necesitaba de “algo” que estableciera un vínculo de eternidad, de instituir la lengua como el registro de la existencia y la comunicación. Por eso, en lo anteriormente señalado, se cree que, ese incipiente sonido producido por un niño puede considerarse parte de la tradición, o lo que la generó. Existe en la mente y en el corazón del hombre la preocupación por narrar todo aquello que ve, lejos de contar con el nacimiento de la escritura como una segunda vía, la oralidad representó ese alfa, en esto de conservar el conocimiento y la información. No se puede obviar el hecho de que, el quehacer pictórico y escultórico, artístico en su mayoría, acompañó la necesidad de manifestar la vida y su enigma.

Rafael Cadenas expresa al respecto que “el mundo va conformándose para el hombre según la imagen del lenguaje, y cada nueva precisión idiomática es al mismo tiempo un aumento, un enriquecimiento de su mundo. Esto no se refiere sólo al mundo externo, sino también al interno, espiritual y anímico. Así como el mundo externo va estructurándose en el niño al aprender éste a designarlo, a captarlo idiomáticamente, así también se estructura y se forma su fuero íntimo por medio de la expresión idiomática”.

Desde que nacemos, estamos insertos en un núcleo social específico, al menos, biológicamente hablando, y de no poseer ningún tipo de deficiencia motora o anatómica, esta es una realidad. Estamos en constante presencia de signos, códigos, palabras, mensajes y estímulos, que de alguna forma alimentan nuestra lengua, y esta por sí sola puede resultar muy ambigua o provocar diferentes reacciones, recordando que el aspecto cultural también incide significativamente en cómo percibimos todo lo acontecido ante nuestros ojos y oídos. La oralidad no solo consiste en hablar y ya, casi siempre el cuerpo es un respaldo de cada expresión, frase u oración que se dice. Los brazos y el rostro también comunican y también se educan, para que su utilización en la oralidad no solo tenga peso, sino que lo expresado, sea dicho asertiva y eficazmente. Tenemos un gesto para acompañar casi todo, para saludar, para despedir, para indicar la ubicación de los objetos, para manifestar dolor, estrés, ansiedad, dolor. Ningún ente de la especie humana escapa de su alcance y en cada cultura hay variaciones y modificaciones para cada intención comunicativa.

Barrera (1994) afirma que ha sido muy difícil demostrar que existan otras especies, distintas de la humana, capaces de operar comunicativamente sobre la base de sistemas lingüísticos similares a las lenguas naturales. Ya la psicolingüística antropológica y experimental han demostrado fehacientemente que el lenguaje hablado es una facultad privativa del hombre.

Entendiendo lo señalado hace un instante, el ser humano podría considerarse privilegiado por poseer las capacidades cognitivas del lenguaje. En él recae la responsabilidad de perfeccionarlo y evolucionar según el desarrollo global de nuestra sociedad.

De acuerdo con el autor Rafael Cadenas, la narración oral es todas aquellas manifestaciones espontáneas que el individuo emana de su ser, como inquietud y necesidad de comunicarse con sus semejantes a través de la palabra. La narración oral es muy amplia, se manifiesta a través de una gran riqueza temática, ya sea como prosa o como verso.

Es sumamente importante trabajar desde la oralidad, no solo los textos narrativos cortos, sino

cualquier tipología textual, ya que, sus beneficios en el ámbito social son muchos y valiosos para desempeñarse, sobre todo, en aquellas disciplinas donde intervenga la comunicación y el contacto con el público. El enriquecimiento de vocabulario, la amplitud temática que se puede alcanzar al estar en permanente reunión con diversas temáticas y situaciones, el desenvolvimiento a nivel gestual y expresivo, que acompaña de manera obligatoria cualquier discurso humano.

Es interesante leer también la concepción que plantea Garzón Céspedes, F. (2011, p.134):

La narración oral es un acto de comunicación donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público (considerado un interlocutor) y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa, sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato, en el instante mismo de narrar, para que el cuento oral crezca con todos y de todos, entre todos.

Es importante aclarar dos puntos importantes, y que como bien dice Isabel Tejerina (2010, p.51), se han extendido como confusión aceptada, “contar los cuentos no es lo mismo que leer los cuentos en alta voz” y “contar cuentos es una actividad básicamente escolar y destinada a los niños pequeños. Un error y una pena”. Es cierto que a lo largo de los años se ha creído que la narración oral es cosa de niños, porque los padres acostumbran a que sus hijos se duerman mientras escuchan fábulas, leyendas, cuentos y episodios literarios, pero no, no es exclusiva para ciertas edades y condiciones. Leer y contar son acciones relacionadas, pero perfectamente disímiles también. En la primera solo se está reproduciendo lo que las grafías del texto señalan, en la segunda, se está empleando el cuerpo y la voz en simultáneo.

A lo que Barba Téllez (2003, p.) manifiesta al respecto:

En la narración oral intervienen recursos psicológicos (personales), procedimientos y medios comunicativos intencionados en una situación comunicativa real, y su esencia se refleja en la elaboración de los mensajes, en su significación social y en la forma artística de comunicarlos, lo que obliga al narrador oral no solo a circunscribirse a los elementos lingüísticos formales de la narración, sino que necesita descubrir y establecer relaciones entre estos elementos y los referentes sociolingüísticos, axiológicos y creativos, propios del proceso comunicativo en que los referentes sociolingüísticos abarcan el estudio de los elementos socioculturales, expresados en los mensajes de las producciones narrativas en la utilización del lenguaje, en los medios comunicativos verbales y extraverbales, propios de la situación comunicativa que se crea a partir de la narración oral, y en la comprensión, análisis y producción de nuevos textos.

Es relevante mencionar que, el acto en sí de narrar, es sumamente complejo. No se trata de fingir, emular o parodiar en suma simplicidad. Cuando un narrador se expone, debe alimentarse de lo que sucede a su alrededor en ese momento, ver con ojo de lupa esos detalles que parecen ocultos para el mundo. Debe estar preparado para modificar su discurso y agregar eventos que enriquezcan el relato. Una escena en el papel es siempre una nueva en la oralidad, su ritmo y su intencionalidad se ven afectadas por el medio en el que se encuentre el narrador. Por esto, resulta emocionante y aleccionador experimentar con el cuerpo, elucubrar posibilidades.



Y para concluir este sucinto apartado, se cree importante señalar los argumentos o la justificación de la intención. ¿Por qué contar cuentos? La respuesta se halla en el siguiente texto de George Jean:

Las historias y los relatos de antaño son una fuente inagotable de placer y de sabiduría. Su pervivencia está ligada a la selección de la versión más genuina y a su análisis y estudio con todos los recursos de las ciencias humanas. Su vigencia se vincula también al uso de prácticas creativas para recrear viejos mitos y crear nuevos cuentos desde el imaginario moderno. Constituye además un poderoso instrumento de educación, sobre todo implícita, debido al intercambio de lo subjetivo y de la realidad en el mundo imaginario y porque en su recepción se integra de modo individual el mundo exterior y el interior.

No hay mayor tesoro que aquello que aporta a tu educación, que hace que avances cultural y espiritualmente, y en cada relato que leas o escuches hay algo que aprender, algo que nos hace cambiar o nos inquieta por dentro. La literatura también tiene ese poder, el poder de remover, para que el contexto se vea configurado por la imaginación, la transformación interior y el resplandecimiento de nuevas miradas. Lo que se narre, no se quedará en el aire, minando espacios conocidos o nutriendo memorias. Todo aquello que se cuente, en menor o mayor medida, hará vida en algún recipiente atento.

1.3 La promoción como estrategia de enganche y acercamiento al texto literario

De no ser que venda el mejor plato de comida al más asequible precio, nunca será fácil vender algo a alguien. Se debe estudiar con profundidad el producto, sus bondades y deficiencias, sus valores, su utilidad, su tiempo de duración, su vigencia y caducidad. Todo es importante cuando se trata de que el otro compre y quede satisfecho. Así mismo, la literatura, como materia, asignatura o ciencia, también puede y debe ser vendida. Ahora, ¿Quieres ser un buen vendedor o uno al que solo le interesa el dinero? La idea es que tanto el comerciante como el comprador obtengan ganancias y de esto se trata esta propuesta. Hasta ahora, según la experiencia y el resultado de algunos estudiantes egresados de universidades públicas y privadas, la literatura no ha sido el producto de mayor demanda. ¿Qué se está haciendo mal? En la *Tabla 1* se presentan algunos aspectos.

Tabla 1.

Datos sobre el procedimiento para enseñar convencionalmente la literatura en las aulas

Docente	Selección de textos	Uso de recursos
El emplazamiento que toma el profesor de aula es ausente y despreocupada: dicta, ordena, revisa, evalúa. No participa más allá de su horario, no interactúa con su grupo, fomentando la retroalimentación.	Los textos siempre obedecen a lo establecido por otros. (Cánones literarios, consensos entre colegas y personalidades del medio) textos clásicos, antiguos, descontextualizados.	La pizarra sigue siendo una camisa de fuerza, un destino seguro. No hay empleo de componentes tecnológicos o lúdicos, que inviten al uso de otros sentidos y otras herramientas.

Fuente: *elaboración propia*

Mientras la dinámica de difusión y promoción de la literatura continúe siendo escasa y rutinaria, un curso más dentro de un programa de estudios, su impacto seguirá siendo mínimo y a veces, inexistente. Si el docente no se compromete a cambiar las formas, los recursos y las historias, su materia no tendrá ningún valor trascendental para el alumnado. María Delia Vivante, en el apartado de la dedicatoria que hace en su libro “Didáctica de la Literatura”, dice que, “los estudiantes están en peligro de perder la oportunidad de descubrir el lenguaje como materia prima para crear arte, de encontrarse con la belleza hecha de palabras, con su música, con su capacidad de elaborar nuevas imágenes. Está en peligro de perder el agua que calma la sed del espíritu, el deleite estético que brinda la literatura”. Si aún no se entiende la importancia de llevar esta disciplina a otro nivel, entonces el sentido de este trabajo es absurdo.

¿Cómo promocionar de la forma correcta la literatura? Pues bien, primero, el profesor a cargo de esta área debe comprometerse con la permanente reflexión, el único camino para autoconocerse, detectar errores, idear propuestas y planes, cambiar y transformar los espacios viciados por la usanza y la desidia escolar. Su compromiso debe ser férreo y debe al menos durar todo el periodo académico. Escuchar a sus estudiantes, saber qué aspiran del curso de literatura, qué géneros han leído o sobre qué les gustaría leer. Por medio de un sencillo instrumento se puede diagnosticar y adquirir mayor información del grupo. Una vez se tienen los resultados de este diagnóstico, el docente debe planificar un conjunto de actividades que tengan como objetivo enamorar al estudiante de los textos literarios. Actividades que incluyan la escritura y la lectura grupal, el compartir la experiencia lectora con los demás, la libre selección de novelas, cuentos o poesía. Hacer uso de otros formatos y recursos para presentar los textos, sus análisis y otros derivados, tales como: pergaminos, teléfonos celulares, diapositivas, teatro ambulante, Café Concert, entre otros. No se puede imponer límites a la literatura, el papel no puede ser la única opción para presentarla.

La idea de unir la narración oral y el relato breve, es que se pueda desarrollar en tiempo real dos capacidades importantes en la vida de todo ser humano:

- Comunicar de forma asertiva y clara cualquier información.
- Comprender el texto en su dimensión escrita; desglosarlo, disfrutarlo, interpretarlo.

El estudiante tendrá la posibilidad de conocer otra forma de degustar los textos narrativos. Desde hace unas décadas, la ficción breve se ha hecho un hueco entre nosotros, con su perentorio modo para reducir tramas, líneas de tiempo, personajes, argumentos, acciones. Ha cautivado a muchos acérrimos de la literatura, con esa brevedad que a veces asusta, pero que muy buen sabor de boca deja después de dos o tres lecturas. Estos relatos podrían transgredir la estructura clásica de la narrativa. No hay presencia de desarrollo extenso de los personajes, no hay definición certera en ellos, arquetipos o costumbrismos literarios. La ausencia de una voz narradora determinada puede resultar innovadora para algunos estudiantes, ya que hay mayor libertad en la composición y el uso de los giros y cruces argumentales. En estos relatos todo es de sopetón, el misterio comienza en el título y se resuelve en la última línea.



Cuando se trata de caracterizar la minificción es justo decir que, existen polaridades, opiniones, nomenclaturas, entre otras posiciones sobre cómo debe ser un relato breve. A continuación, se enumerarán las características propuestas por Zavala (1993):

- Brevedad
- El título es pertinente y necesario para completar el sentido del relato.
- Suelen ser variopintos en las temáticas que abordan y en el discurso explorado (filosófico, político, social, educativo, religioso).
- Presencia de la intertextualidad.
- Cruce de géneros discursivos.

Por su parte, Rojo (1997) describe otros rasgos, oportunos e interesantes de conocer:

- Economía del lenguaje.
- Juegos de palabras.
- Hibridación literaria (fábulas, aforismos, alegorías, parábolas, proverbios y mitos).
- Presentación de situaciones y eventos de naturaleza paródica.

En la siguiente *Tabla 2* se presenta el resumen de los diferenciadores que establece Francisco Álamo en su investigación.

Tabla 2.
Economía, reducción, síntesis de la historia narrativa

ECONOMÍA/ REDUCCIÓN/ SÍNTESIS DE LA HISTORIA NARRATIVA
<p>Dispositivo técnico narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La acción se singulariza (nuclearización diegética), lo cual conduce a la supresión de cualquier tipo de acciones y acontecimientos secundarios o no determinantes. -El tiempo narrativo se condensa, multiplicando el recurso de la linealidad temporal y de lo elíptico. -Reducción de la categoría personaje en el desarrollo de la acción y de la caracterización actoral, así como de la difuminación o inexistencia de las formas y procedimientos singulares de la caracterización del mismo. -Mayor utilización del modo narrativo, frente a técnicas decelerativas como el diálogo, la pausa o la descripción. -Se generaliza la minimización del diseño y de la configuración espacial.

Fuente: *elaboración propia*

Metodología

Este estudio está dentro de los parámetros que plantea la investigación cualitativa que, según los autores Blasco y Pérez (2007: 25) estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Los datos seleccionados para completar este estudio se obtuvieron de una investigación anterior que buscaba recabar documentación histórica sobre el origen y concepción del microrrelato. Tal como lo sugiere Taylor y Bogdan (1987); la investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas.

También se construyó a través de diversos materiales fotográficos y audiovisuales que sirvieron de referencia para realizar algunos comentarios y juicios.

Resultados

Con este estudio, se propone lo siguiente. El primer encuentro del estudiante con un relato breve resulta siempre un momento grato para cualquier docente, ya que, su asombro y agrado demuestran que la literatura, como asignatura, tiene múltiples caminos para seguir ofreciendo resultados y conclusiones satisfactorias. El joven pregunta: ¿Cómo un escritor puede conseguir en tan pocas líneas crear un cuento? ¿Cómo puede decir tanto en tan poco espacio, en tan pocos escenarios? y entonces se halla envuelto por el misterio y el regalo de la narrativa. Invitarles a escribir uno, nunca estará de más.

1.1 El club de las voces inmediatas

La propuesta consiste en el siguiente constructo: cada docente de literatura de la institución a la que pertenezca debe seleccionar un lugar o espacio que esté en condiciones para ser utilizado por la población estudiantil. Un recinto destinado a las actividades literarias. Posteriormente, en una hoja blanca debe llevar un registro del grupo que estará participando asiduamente en el club. Describir a profundidad los datos de cada narrador. Se puede emplear un formato en el que se describa un perfil detallado (fotografía, aptitudes, cualidades, personalidades, intereses artísticos, etc.). Una vez se cuente con esta información, y se tenga el espacio adecuado, el docente dividirá al grupo en cinco (*Tabla 3*) y a cada uno asignará una vertiente discursiva, desde la filosofía hasta la biología, y a su vez, invitará al grupo a buscar un relato breve que tenga que ver con ese tema.



Tabla 3.*Distribución de los Grupos y sus Temas correspondientes*

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Filosofía	Psicología	Biología	Política	Medicina

Fuente: *elaboración propia*

Se realiza la selección según una disciplina distinta, para que el estudiante pueda ver cuán variada y amplia es la mirada de un escritor y que se puede escribir sobre cualquier cosa y al mismo tiempo pueda ser narrada oralmente. Cada grupo debe seleccionar en alguna antología de narrativa breve, un texto que tenga que ver con su disciplina. Debe reunirse previamente, para hacer una lectura del mismo y discutirlo entre los participantes. Deben escribir en una hoja o en su teléfono móvil, sobre qué trata el relato, cómo nos afecta, con qué otra historia podríamos relacionar esos eventos o esos problemas que afronta el personaje o los personajes, qué nos sugieren las imágenes retóricas y qué intención podrían tener dentro de la historia. En esa superficie pueden anotar cualquier apunte que surja de esa primera ojeada. Se contará con un día semanalmente para realizar el encuentro del grupo, una vez estén todos reunidos, cada participante debe decidir a quién interpretará en el acto narrativo, con quién se sienten identificado y si es posible argumentar esa decisión. Contarán con al menos 10 minutos para hacer un ensayo a solas, posteriormente, deben presentarse ante el resto de los compañeros y narrar el relato seleccionado.

No deben inventar diálogos, solo limitarse a narrar lo que el relato contiene. Incluso, la primera narración pública puede ser inexpresiva y sin ningún tipo de entonación teatral. Una vez terminada, el docente dará sus apreciaciones y compartirá sus conclusiones con el grupo. La segunda lectura pública se realizará con una semana de preparación, y en esta ocasión, los estudiantes añadirán a la narración los diálogos y sucesos que deseen, modificarán a su antojo la historia, siempre y cuando se respete la estructura del relato elegido. Pueden incorporar algún elemento de vestuario y escenografía, si esto enriquece la historia o potencia la intervención de algún personaje relevante. Se ubicará el grupo participante delante de sus compañeros en un círculo espacioso que permita el desplazamiento de los narradores. Esta actividad puede contribuir con la calificación del curso o simplemente ser un club de recreación y aprendizaje. El nombre del club lo pueden construir entre todos los participantes. Una vez finalizada todas las narraciones, el docente debe dar a manera de taller, una clase sobre narración oral, en donde puede hablar del origen de este acto humano, su importancia en las civilizaciones antiguas y en la actualidad, su impacto en otros ámbitos sociales. Esto servirá como bagaje para que los estudiantes mejoren sus prácticas narrativas.

1.2 Acciones y capacidades personales de los narradores

El buen narrador es aquel que cuenta tan bien que consigue que los espectadores se sientan parte de su mundo ficcional. No se distinguen realidades, los límites del espacio-tiempo son transgredidos según las dimensiones a las que conduzca la persona que está narrando. Muchas de estas capacidades y recursos, los hemos puesto en práctica de manera inconsciente, pero si se tiene conciencia de ello, el resultado será más creíble y llevadero. El conjunto de acciones con las

que cumple un narrador son casi siempre la muestra de la experiencia y la observación. El proceso es el siguiente:

1. Selecciona el relato
2. Estructura el relato
3. Evoca y recrea imaginariamente las acciones a narrar y las circunstancias en que ellas tienen lugar.
4. Comparte el relato con el público, contando para ello con recursos tales como:
 - Su lengua (las palabras y sus reglas combinatorias).
 - Su expresión gestual o corporal (incluyendo la mirada).
 - Su expresión vocal.
 - Su capacidad para interactuar con el público.
 - Su capacidad de representar personajes.
 - Su capacidad de utilizar significativamente el espacio.
 - Su capacidad de utilizar objetos auxiliares para la representación simbólica del mundo.

No hay pretensión de que el narrador sea o se transforme en un actor. Se trata de potenciar las habilidades naturales para imitar al otro, en su desenvolvimiento, en su proceder, en su tono o timbre de voz, en su manera de caminar, de dirigirse lingüísticamente, etc. Todos, alguna vez en la vida, hemos parodiado a algún conocido o a alguien del medio artístico, hemos tratado de parecernos a él, a través del mimesis conseguimos encarnar la otredad y jugar a representar ese papel. Es justo esto, lo que cada estudiante del curso de literatura debe llevar a cabo en ese club, divertirse narrando, haciendo uso de los relatos breves, mejor excusa para promocionar la literatura, no existe.

Conclusiones

Es un hecho, la literatura no puede morir, y no se trata solo de su antagonismo en las aulas educativas, se trata de la literatura para la humanidad, si se permite que se trate como la cenicienta del cuento y no se le da el sitio merecido, estaremos ante la extinción de más seres brillantes y creativos, seres capaces de causar la revolución, la revuelta o la preocupación en su comunidad o en su entorno. Porque la literatura no es sinónimo de libros históricos o artísticos, puestos en una repisa que nadie visita y a la que todos desprestigian. La literatura es el mayor registro de las vivencias que pueda haber, el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad, de que en una hoja todos, absolutamente todos, pueden convivir en plenitud armónica.



El papel que el docente debe desempeñar en la actualidad tiene más de facilitador, que de clásico consignatario de conocimientos y lecciones. Compromiso, sensibilidad, empatía, estas tres distinciones deben ser el lema de cada profesor. Un docente de literatura en este siglo, debe estar preparado para fortalecer las virtudes de su grupo desde cualquier hallazgo sugerido.

Referencias

- Álamo, F. (2010). El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 19. <http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/viewFile/6233/5966>
- Barba Téllez, M. N. (2003). Creatividad, narración y metacognición en los escolares primarios. Celbrado en Guarulhos: Brasil.
- Barrera, L. (1994). La narración mínima como estrategia pedagógica máxima. *Perfiles Educativos*. núm. 66, octubre-diciembre. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206603.pdf>
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpin, J. A. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes. Editorial club universitario.
- Bobes Naves, M. (1993). La Novela. Madrid: Síntesis.
- Cadenas, R. (2002). En torno al lenguaje. Caracas – Venezuela: Otero Ediciones / Editorial CEC, S.A. El Nacional.
- Epple, J. A. (1989). Brevísima relación del cuento breve de Chile. Santiago, Chile: LAR.
- Fernández, V. (2000). 100 obras de literatura infantil del siglo XX: VI Simposio sobre literatura infantil y lectura. CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil, 13(130), 56-60.
- Garzón Céspedes, F. (2011). Cómo aprender a contar oralmente y a comunicarse mejor. El arte oral escénico de contar (teoría y técnica de la oralidad escénica insólita modular, las dos: Sus propuestas y creaciones al mundo. Editorial Adagio, Ministerio de Cultura, CNCC. La Habana.
- Jean, G. (1988). El poder de los cuentos. Barcelona: Pirene.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós.
- Rojo, V. (1997). Breve manual para reconocer minicuentos. Libros del laberinto.
- Tapia, M. T. P. (2011). El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE. In Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (pp. 1255-1270). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422349>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Tejerina, I. (2010). La narración oral: Un arte al alcance de todos. Colección Estudios, Castilla de la Mancha: España.

Vivante, M. (2006). Didáctica de la literatura. Magisterio del Río de la Plata.

Zavala, L. (2006). La minificción bajo el microscopio. 1ª. Ed. C de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

Zavala, L. (1993). Teorías del cuento, 3 vols. Teorías de los cuentistas (I), La escritura del cuento (II) y Poéticas de la brevedad (III). México, D.F.: UNAM.

Copyright (c) 2021 Claudia Zuriaga Bravo e Ivo Leonel Pereira Díaz



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 proceso de enseñanza - aprendizaje de las normas gramaticales en el preuniversitario

Fecha de recepción : 25-01-2021 • Fecha de aceptación: 29-03-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Armando Castillo Acevedo¹

Instituto Preuniversitario “Miguel Diosdado Pérez Pimentel”, Cuba

armandoc@mp.sg.vc.rimed.cu

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

Eraida Campos Maura²

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

ecampos@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-4450-6383>

Elba Caridad Gómez Acosta³

Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba

elbaga@infomed.sld.cu

<https://orcid.org/0000-0002-2337-9880>

Resumen

La esencia del proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas en el ámbito escolar, radica en la adecuada formación de hablantes cultos y competentes lingüísticamente, siempre teniendo en cuenta que los estudiantes, aun cuando provienen de familias donde se emplee la norma culta, se comunican a partir de lo estigmatizado como popular o estándar, por lo que no han alcanzado la nivelación y desarrollo lingüístico que solo la escuela, como nuevo medio de socialización, puede proporcionarle. El presente artículo tiene como objetivo analizar el estado actual del proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas gramaticales en el preuniversitario y su vinculación con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; para ello se hace una periodización de la enseñanza de la gramática, su vinculación al enfoque discursivo – funcional y se ofrecen algunas herramientas didácticas y metodológicas para el perfeccionamiento de dicho proceso. El dominio adecuado de la norma

culta por parte de los estudiantes exige un trabajo sistemático por parte de los docentes, la familia y otros agentes culturales, a lo largo de su vida escolar, lo que le abre el camino al arte, la ciencia y de forma general a la cultura.

Palabras clave: normas gramaticales, enseñanza - aprendizaje, enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural.

Abstract

The essence of the teaching-learning process of the norms in the school environment lies in the adequate formation of cultured and linguistically competent speakers, always taking into account that students, even when they come from families where the cultured norm is used, communicate from what is stigmatized as popular or standard, so they have not reached the leveling and linguistic development that only the school, as a new means of socialization, can provide. The purpose of this article is to analyze the current state of the teaching-learning process of grammatical rules in pre-university and its link with the cognitive, communicative and sociocultural approach; for this purpose, a periodization of grammar teaching is made, its link with the discursive-functional approach and some didactic and methodological tools are offered for the improvement of such process. The adequate mastery of the cultured norm by students requires systematic work by teachers, the family and other cultural agents, throughout their school life, which opens the way to art, science and culture in general.

Keywords: grammatical norms, teaching - learning, cognitive, communicative and sociocultural approach.

Introducción

Habitualmente, tanto lingüistas como didactas, aludían a las normas establecidas por la Real Academia de la Lengua Española, pues se consideraba que solamente sus indicaciones eran las que fijaban el uso y le daban unidad y esplendor a nuestra lengua. Además, era la lengua literaria la que se tomaba como modelo lingüístico, ya que, mediante la imitación a los grandes poetas clásicos, se aspiraba a lograr la perfección en el uso del español.

En la enseñanza tradicional siempre ha estado presente la norma, como medio para garantizar el uso correcto de la lengua, ya que el objetivo fundamental siempre ha sido proveer al alumno de reglas que le permitieran establecer una diferencia entre lo que está correcto y lo que no, además, este debía reconocer la lengua literaria como el referente lingüístico ideal.

Al mismo tiempo en que el conocimiento científico acerca del lenguaje, la lengua y el habla ha ido avanzando, el concepto de norma ha sufrido cambios; ya que mientras Coseriu (1978) planteaba que la norma es “(...) la realización colectiva del sistema que representa un nivel de abstracción intermedio entre la lengua y el habla” (Citado en Blanco et al, 1989, p. 19); es lo que realmente se impone al individuo, limita su libertad expresiva y comprime las posibilidades que le ofrece el sistema.

Sobre lo expuesto anteriormente, Roméu (2011) expresa que la norma “en su relación con la lengua y el habla constituye un punto intermedio, pues participa tanto del carácter abstracto de la primera, como del carácter concreto de la segunda, y la integran los usos establecidos socialmente y aceptados como correctos; la lingüística moderna reconoce la diversidad de normas, entre las cuales se encuentran la familiar, la culta, la vulgar, la popular y otras” (p. 5); lo que demuestra que la norma no tiene un uso restrictivo o limitable, ya que esta puede ser adaptable a cualquier contexto, sin desdeñar su relación con el lenguaje y la lengua.

El análisis acerca del uso de las normas, y su vinculación a las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso, pone a relieve las diferencias en la aplicación de normas que dependen del medio social o son regularidades del sistema lingüístico, que se emplean en todos los contextos.

“La enseñanza – aprendizaje de la normativa se define como un proceso orientado hacia la comprensión y la construcción de textos coherentes orales y escritos, estilísticamente diferentes y que se empleen en situaciones comunicativas variadas, a partir de lo que se quiere significar y de la intención comunicativa del autor” (Roméu, 2011, p. 8). Dicha enseñanza debe ocupar un lugar relevante en el ámbito escolar, además de ajustarse a los objetivos de cada grado, a fin de lograr un desarrollo cognoscitivo fructífero en los alumnos.

El objetivo esencial de la enseñanza de las normas lingüísticas en la escuela cubana lo constituye de manera general el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural en los estudiantes, por lo que, la competencia normativa, vista desde este enfoque, debe definirse como:



“el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones que se manifiesta con el nivel de dominio de las normas y en su aplicación consciente y autorregulada en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber, el saber hacer y el saber hacer en situaciones nuevas y el saber ser, al actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso de la lengua, tanto oral como escrita en diferentes contextos” (Roméu, 2013, p. 44).

1.1 Periodización de las teorías lingüísticas y enfoques didáctico – metodológicos en proceso de enseñanza – aprendizaje de la gramática

La gramática, en un sentido más estricto, estudia la estructura de las palabras, las formas en que se enlazan y los significados a los que dan lugar. En este sentido, la gramática comprende la morfología, la cual se encarga de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la sintaxis, que se ocupa del análisis de la manera en que se combinan y se disponen en un texto, así como los grupos que ellas forman.

La gramática es una ciencia combinatoria que se centra tanto en la estructura interna de los mensajes, como en el sistema que posibilita su creación e interpretación. Ya en un sentido más amplio, la gramática comprende, además, el análisis de los sonidos del habla, que corresponde a la fonética y el de su organización lingüística, que compete a la fonología.

Es innegable la estrecha relación existente entre la ciencia lingüística y su evolución, así como los criterios y enfoques que se han aplicado en la enseñanza de la lengua materna. El principio historicismo que propone el dialéctico materialista demuestra que en cada época se realizaron aportes al conocimiento científico y la forma en que el hombre se acerca cada vez más a la verdad de la ciencia lingüística. En el de cursar de la historia de los estudios gramaticales, encontraremos en cada época, diversos criterios acerca del modo en que deben enseñarse los contenidos gramaticales.

La enseñanza de la gramática tuvo un enfoque normativo, prescriptivo y correctivo, pues se abordaba como el arte de hablar y escribir adecuadamente. Hacia los siglos XVIII y XIX se destacó la aplicación de un enfoque productivo basado en las concepciones de Pestalozzi, el cual otorga prioridades al lenguaje oral y abandona la enseñanza de los contenidos gramaticales con un carácter formal. Durante el siglo XIX, se llevó a cabo la tendencia historicista, que tenía su base en el método histórico – comparativo, el cual se ocupaba de los orígenes y el devenir de las lenguas conocidas.

Es hacia finales de ese siglo con Saussure, cuando podemos hablar del surgimiento de la lingüística como ciencia, que centraba su atención en el significante (externo) y no así en lo interno (el significado). Por su parte, el enfoque sistémico estructural (sincrónico – descriptivo), se centra en el análisis de la estructura y el funcionamiento de las palabras en la oración, así como las relaciones de interdependencia y de subordinación existentes entre ellas. Este enfoque no carece de limitantes, pues mediante este se ha recargado al estudiante en el aprendizaje de contenidos teóricos, desatendiendo así, el desarrollo de las habilidades expresivas, además de que no tiene en cuenta los contenidos normativos que regulan el uso adecuado de nuestra lengua.

Aun cuando se asuman diferentes enfoques y escuelas (tradicional, estructural, generativa o transformacional), se hace preciso señalar que el estudio de la gramática durante el siglo XX, así como los textos gramaticales y libros para la enseñanza de la lengua de entonces, se sustentaron en el enfoque descriptivo.

En Estados Unidos, a finales de los años cincuenta, Chomsky lleva a cabo un movimiento que se opone a los fundamentos básicos del estructuralismo y retoma los postulados del racionalismo de los siglos XVII y XVIII, basados en la lingüística cartesiana y la gramática lógica de Port Royal, además, se apoya en la tesis de Humbolt, al plantear que la lengua tiene su base en un sistema de reglas, las cuales posibilitan la interpretación de sus infinitas oraciones. Es Chomsky quien defiende que el ser humano tiene una capacidad innata del lenguaje, a través de la cual pueden comprender y construir oraciones en la lengua, tanto oral como escrita, pero para Roméu (2003), este criterio "... resulta inaceptable, pues niega la influencia del medio social en el desarrollo del lenguaje y de otras funciones superiores del cerebro humano" (p. 2).

La gramática generativa y transformacional que propone replantea la relación saussureana lengua-habla como una relación entre la competencia y la actuación de un individuo. La competencia lingüística no es más que el dominio de las reglas gramaticales que rigen el uso adecuado del idioma; mientras que la actuación humana es la que se refiere al comportamiento del individuo, el cual refleja el dominio de dichas reglas. Aquí el componente sintáctico desempeña un papel esencial, ya que tiene su supremacía e independencia en relación con lo semántico, con lo que se niega la verdadera unidad dialéctica de contenido y forma.

Dentro de las limitaciones que encontramos en las teorías anteriormente expuestas, tenemos que los estudios de gramática se circunscriben al marco de la oración, sin tener en cuenta los diversos usos y significados que se logran durante la comunicación. El proceso de enseñanza de la gramática en el mundo hispano y, por supuesto, en las aulas de la escuela cubana ha estado influenciado por los enfoques previamente mencionados. Lo que permitió conocer, de una mejor manera, la estructura formal de la lengua; sin embargo, no se aborda prácticamente el habla o los usos que de ella hace el hablante en los distintos espacios comunicativos.

Gracias a los adelantos científicos en la semántica, la sociolingüística, la pragmática, entre otras encargadas de estudiar lo referente con el proceso de comunicación, ya el lenguaje se estudia como un medio de comunicación social y no únicamente como el sistema de signos que es. Hacia finales del siglo XX, tanto los lingüistas como los didactas de la lengua, enfocaron sus estudios hacia una lingüística del discurso o del habla, de lo que ya se encargaban la lingüística funcional sistémica de Gran Bretaña, la Escuela de Praga y la tagmémica norteamericana, que siempre se dedicaron al estudio del discurso.

A diferencia de lo que propone la lingüística de la lengua, la lingüística del habla o del discurso considera que el lenguaje es un sistema compuesto por el conocimiento de los hablantes sobre el mundo y el medio social que los rodea y que se dedica al estudio de las estructuras lingüísticas en dependencia del uso comunicativo que hace el hablante, siempre teniendo en consideración los aspectos pragmáticos del proceso comunicativo.



En lo que respecta al proceso de enseñanza – aprendizaje de la gramática normativa, queda claro que es aquella que “(...) establece lo que una autoridad aceptada por la mayoría define como correcto, de acuerdo con una norma establecida por los gramáticos o aceptada en el uso” (Pérez, 1966, p. 23). Esta es la que permite que se regule el uso de las estructuras lingüísticas, ya que es necesario la mayor estabilidad posible en el empleo de la lengua, para una comunicación efectiva entre los interlocutores, así como una mejor conservación de nuestro idioma.

La gramática que propone la Real Academia de la Lengua es normativa, puesto que entre sus funciones destaca la conservación del idioma y el uso adecuado del mismo. Sobre esto, Roca (1966) dice que “(...) la existencia de una gramática normativa tiene plena justificación y las necesidades prácticas que satisface el derecho a subsistir al lado de la gramática teórica o científica, ya sea de carácter general o descriptivo de una lengua determinada” (p. 64). Aunque Roca Pons le concede una importancia notable a esta gramática, su concepción contradice el empleo que hacen los hablantes de las estructuras gramaticales en los diversos espacios comunicativos, los cuales pueden ser válidos siempre y cuando el proceso de comunicación se logre con eficacia.

Durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas gramaticales se pueden encontrar serias dificultades, relacionadas tanto con las habilidades específicas de este componente en la asignatura de español y literatura, como con el sistema de conocimientos de este; pero lo más notable es que el estudio de este componente no ha contribuido cabalmente al desarrollo de habilidades comunicativas en el estudiantado.

Por lo que la enseñanza de las normas gramaticales debe abordarse desde el análisis de los contenidos, teniendo en cuenta la funcionalidad de las estructuras gramaticales en el discurso tanto oral como escrito.

Por tanto, se entiende por norma gramatical al “...conjunto de reglas que regulan el empleo de las estructuras gramaticales no contextualizadas (o sea que se utilizan con independencia del contexto) de una lengua determinada, con la finalidad de mantener su estabilidad para el logro de una comunicación adecuada” (Toledo, 2011, p. 128).

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la gramática se ha estudiado con un fin en sí misma y de forma inmanente, en la cual se han abordado las estructuras morfológicas y sintácticas que integran la lengua, en todos los niveles de enseñanza. El estudiante no solo debía describir las unidades que integran cada nivel, sino que tenía que explicar las relaciones que se establecen entre ellas, y el resultado era que el alumno memorizaba reglas gramaticales, clasificaciones, conjugaciones, etc., sin llegar a comprender cabalmente la finalidad de dichos estudios.

Con el fin de lograr una mejor comprensión de los niveles de la lengua y sus posibilidades de uso en el medio social, surge entonces la lingüística discursivo -funcional o lingüística del texto, la cual puede definirse como “el estudio científico y lingüístico de las unidades en que efectivamente se produce la comunicación verbal, es decir, los textos” (Bernárdez, 1987, p. 7).

1.2 Las normas gramaticales desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

Angelina Roméu, acerca de la enseñanza de la gramática y sus normas, a partir del enfoque discursivo – funcional, puntualiza en dos posiciones:

“La primera de ellas enfatiza en el aspecto estructural y trata de establecer un modelo, una estructura, una gramática del texto, en dependencia de su función. Se trata de ofrecer el modelo estructural o la morfosintaxis del texto y su método es el análisis estructural. La segunda centra su interés en el texto como proceso de significaciones, la búsqueda de los múltiples sentidos que el texto puede encerrar” (Roméu, 1992, p. 4).

Eso no es más que la capacidad que tienen las estructuras lingüísticas, estigmatizadas como correctas, de ajustarse a los distintos contextos durante la producción o interpretación del discurso, ya sea oral o escrito.

Por tanto, nos queda claro que la gramática del texto no se contrapone a la gramática en una acepción más amplia, sino que “como las gramáticas del texto tienen que explicar las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso, y como las oraciones también pertenecen a esas estructuras, una gramática del texto, claro está, incluye a una gramática de la oración” (Van Dijk, 2001, p. 22). Aun cuando la gramática del discurso sea integradora, para que pueda llevar a cabo sus funciones particulares debe concentrarse en los elementos propios del discurso, que en la gramática de la oración no podrán expresarse correctamente basado en funciones propias de la gramática del texto.

Van Dijk (2001, p. 19) propone los argumentos esenciales para el adecuado aprendizaje de este enfoque:

- Las teorías lingüísticas y las gramáticas en particular deben dar cuenta de la estructura lingüística de emisiones completas, es decir, también de las emisiones de secuencias de oraciones.
- Hay propiedades gramaticales más allá de las fronteras de la oración, por ejemplo, las relaciones semánticas entre oraciones.
- Un estudio del discurso permite generalizaciones sobre propiedades de oraciones compuestas y propiedades de secuencias de oraciones.
- Ciertas propiedades lingüísticas, tales como la noción de macroestructura, pertenecen a unidades suprasentenciales como, por ejemplo, fragmentos, párrafos, discursos, etc., de un discurso.
- La relación entre la gramática y la pragmática presuponen una descripción gramatical de secuencias de oraciones y propiedades del discurso como un todo, para, por ejemplo, dar cuenta de las relaciones entre actos de habla y macroactos de habla.

- Una gramática del texto es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etcétera.
- Una gramática del texto nos da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognitivos del desarrollo, la producción y comprensión de la lengua (y, por lo tanto, del discurso).
- Una gramática del texto proporciona una mayor base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social, interaccional e institucional, y para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en las distintas culturas.

Lo anterior demuestra que la gramática del texto rebasa los límites de la oración, puesto que analiza las relaciones que existen entre las oraciones; por tanto “la primera aproximación gramatical del discurso será una representación de un discurso en términos de una secuencia de oraciones... La secuencia es una primera ordenación lineal de oraciones en el tiempo o en el espacio. Luego veremos que esta ordenación también se define en términos de relaciones semánticas y pragmáticas” (Van Dijk, 2001, pp. 13-14). Esto permite hacer un análisis de las estructuras gramaticales en secuencias de oraciones considerando como normal, al analizar la oración aisladamente, en contextos donde sería agramatical, ya que en una secuencia de oraciones es completamente aceptable y se considera correcta.

Los estudios gramaticales basados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y el método discursivo – funcional, no analiza únicamente la existencia de estructuras lingüísticas que pueden expresar un mismo significado, pues estudia cómo dichas estructuras son típicas durante el proceso de comunicación, en determinados tipos de discursos. Los estudios gramaticales y su enseñanza consideran fundamental la influencia que ejerce el contexto en la elección de distintas estructuras gramaticales por los interlocutores.

La aplicación de la lingüística del texto al proceso de enseñanza - aprendizaje de la gramática y su normativa, permite que los estudiantes se apropien del método de análisis discursivo – funcional del texto, lo que se manifiesta tanto en el aprendizaje de del estudiante como en modo de actuación frente al estudio del discurso. El análisis, basado en la descripción comunicativo– funcional del discurso, tiene en cuenta los criterios semántico, sintáctico y pragmático, o sea, el estudio de las estructuras lingüísticas se centra en qué significa, por qué se usa, cómo y para qué se utiliza.

“La integración contenida–forma– contexto posibilita que el estudiante mediante la captación del significado del texto pueda descubrir la funcionalidad de las estructuras gramaticales de acuerdo con la intención del autor y la situación comunicativa en que se emita el mensaje” (Toledo y Godoy, 2013, p. 11). Lo que significa que, para analizar las estructuras lingüísticas y su función, se debe partir del contenido a la forma y retomarlos en un contexto determinado, lo que posibilitará que la comprensión del texto sea mucho más profunda y acabada.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que propone la Dra. Angelina Roméu en 2007 tiene un sistema de categorías que están vinculadas a las dimensiones semántica, sintáctica y

pragmática del texto. Esta forma contemporánea para el estudio y enseñanza de la gramática parte de la actividad puesto que el lenguaje es una forma de actividad humana de comunicación, al mismo tiempo que la comunicación, como ya se ha expuesto previamente, es un proceso para la transmisión y recepción de la información, cuyas emisiones constituyen actos de habla.

“Es propio de la actividad comunicativa el intercambio de significados. Es preciso realizar el análisis semántico del texto objeto de estudio. El alumno descifrará su configuración fonológica, descubrirá su configuración sintáctica y a partir de sus saberes, creencias, valores y experiencias llevará a cabo las configuraciones lógicas y conceptuales” (Toledo y Godoy, 2013, p.12).

Por lo que una vez que el estudiante logre asociar, por sí solo, los significantes a un significado, podemos decir que ha interpretado correctamente el discurso.

Por tanto, basados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural podemos plantearnos que “... el proceso de enseñanza de las normas gramaticales orienta hacia la comprensión y construcción de textos coherentes, orales y escritos, y descansa en el conocimiento de las regularidades morfológicas y sintácticas y su empleo en textos estilísticamente diferentes y en situaciones comunicativas variadas, a partir de la intención comunicativa del autor” (Toledo, 2011, p. 126).

Es preciso destacar que las normas gramaticales pueden ser vistas y analizadas desde dos perspectivas: lo habitual, basado en el uso que le da el hablante y lo que se considera correcto, aquello que está estigmatizado como modelo lingüístico. El hablante siempre escogerá las estructuras lingüísticas que se ajusten a las distintas situaciones comunicativas en las que se encuentre donde se manifiesta, lo que denominamos factores extralingüísticos, que favorecen el desarrollo del acto comunicativo; aunque están basados en las características del emisor y el receptor, la edad, el carácter, la intención comunicativa del emisor, así como la finalidad del mensaje emitido y la situación donde los dialogantes interactúan; para que este acto comunicativo se logre sin barreras, depende de la adecuada selección de los recursos gramaticales.

Si bien en nuestra lengua existe un gran número de estructuras lingüísticas que para completar su significación dependen de la intención y del contexto, también encontramos un grupo de estructuras gramaticales que no tienen ninguna dependencia del contexto y alterarlas implicaría una afectación en las leyes de nuestro idioma, su corrección y claridad. Por tanto, se puede arribar a la conclusión de que existen normas contextualizadas y normas no contextualizadas, y lo que para una está gramaticalmente normado, para la otra no lo constituye.

Basado en su teoría del contexto, Van Dijk (2001) nos explica cómo los interlocutores, tienen la capacidad de adaptar tanto la producción del discurso como su recepción e interpretación, a una situación comunicativa – interpersonal – social (p. 71). Los participantes operan con sus modelos lingüísticos de contexto que se construyen y estigmatizan a partir de sus experiencias cotidianas y los saberes que posea, permitiéndole aprovechar de cada situación lo más relevante.

Durante mucho tiempo la disyuntiva entre lingüistas y didactas ha radicado en qué norma enseñar. Si enseñamos únicamente las normas que ha establecido la Real Academia se cometería el error de enseñar estructuras gramaticales muy distantes de nuestra realidad cotidiana, ya que ajustarnos exclusivamente a las estructuras gramaticales empleadas por los escritores o a la enseñanza de estructuras que se consideran las correctas para una comunicación bien lograda, sería distanciarnos de nuestra realidad lingüística y quedarnos temporalmente detenidos. La escuela tiene la misión de responder a las necesidades actuales de cada medio social, preparar el hombre para las exigencias de su época y demostrar que la lengua es un organismo vivo en constante evolución.

Para Roméu (2011), a la escuela le corresponde como tarea la función niveladora en el aprendizaje de las normas gramaticales, teniendo en cuenta las variaciones diatópicas, diafásicas y diastráticas. Además, propone en primer lugar poner en contacto al estudiante con las normas lingüísticas que interaccionan en el ámbito educativo: la culta y la literaria. La culta, porque es la de los libros de texto y otras bibliografías académicas y la que emplean sus profesores para la impartición de sus clases; y la literaria, por el estudio de textos literarios donde se recrean todas las normas, debido a la capacidad que tiene la literatura de ser un reflejo artístico de la realidad.

En segundo lugar, Roméu expresa la necesidad de hacer un análisis reflexivo acerca de las estructuras de la lengua en distintas tipologías textuales, siempre teniendo en cuenta su forma y función, la relación que se establece entre las palabras para formar unidades supraoracionales. Como tercer aspecto para la nivelación en el aprendizaje de las normas, se debe tener en cuenta que el uso de las estructuras gramaticales se realiza en situaciones comunicativas, por lo que la selección adecuada de los medios léxicos y gramaticales deberá estar a tono con el estilo funcional seleccionado para la construcción de textos. Por hacer alusión a formar en el estudiante una conciencia de lo correcto y lo incorrecto; puesto que la tarea correctiva del docente debe estar basada en hacerle saber al estudiante cuáles son las normas que caracterizan el empleo de la norma culta, así como desarrollar habilidades y destrezas en el proceso de análisis de la lengua, por sí mismos.

Metodología

Para el desarrollo del artículo se utilizó el enfoque cualitativo, puesto que, para Hernández, Fernández & Baptista (2014), permite al investigador detallar los elementos esenciales del tema investigado, esta metodología contribuye a que se conozca la realidad existente en la enseñanza preuniversitaria, respecto a al proceso de enseñanza aprendizaje de las normas gramaticales.

Se empleó el método histórico – lógico, que según Nocedo (2009) posibilita la determinación, de forma lógica, del desarrollo sincrónico del tratamiento de las normas gramaticales durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua en la enseñanza preuniversitaria. El inductivo – deductivo, que a juicio de Nocedo (2009) se utiliza para hacer referencias y deducciones acerca del tratamiento didáctico y metodológico de las normas gramaticales en la escuela, y de este modo obtener resultados y arribar a conclusiones.

Los autores se auxiliaron de la técnica de revisión bibliográfica – documental, al consultar los documentos esenciales para el trabajo didáctico - metodológico de las normas gramaticales en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua en el preuniversitario, ya que para Hernández et al. (2014) ésta posibilita hacer un profundo análisis, descripción e interpretación del tema objeto de investigación.

Resultados

1.1 Principales deficiencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas gramaticales en las enseñanzas media y superior

El didacta de la lengua no solo debe saber qué enseñar, sino cómo hacerlo, ya que es imprescindible que el estudiante conozca cómo cada estructura gramatical es empleada en función del mensaje que se quiere transmitir; respecto a lo cual González (1992) expresó: “además de las formas y las estructuras de la lengua, o antes que ellas, adquieren importancia otras muchas cuestiones: la situación en que se produce un determinado acto comunicativo, la función social que cumple, el papel que desempeña los participantes, la intención comunicativa global, los datos, que no están explícitos, hay que tener en cuenta la coherencia del enunciado, su adecuación a la intención y al contexto” (p.6).

De acuerdo a lo anterior, esto lleva a realizar un análisis sobre las principales deficiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática y las normas que la rigen.

- Los docentes tienen conocimiento de las dificultades que presentan los estudiantes en el dominio de las estructuras gramaticales y su funcionalidad, pero aún no poseen una debida actualización sobre las concepciones del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural como fundamentos teóricos para llevar a cabo, adecuadamente, la enseñanza aprendizaje de la gramática.
- Los estudiantes tienen conciencia de la importancia que tiene la enseñanza de las normas gramaticales, pero presentan dificultades en el reconocimiento de las clases de palabras o categorías gramaticales y la funcionalidad de estas en contextos oracionales diferentes; poseen errores en la delimitación de oraciones y tiene un vago dominio de los conceptos, ya que no los interiorizan, sino que los aprenden memorísticamente.
- Los estudiantes no se percatan de la funcionalidad de las estructuras gramaticales y la importancia de las mismas en el desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas.
- No se utiliza cabalmente, durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de las normas gramaticales, el método discursivo – funcional de la misma manera que no se evidencia en muchas clases el análisis semántico, sintáctico y pragmático durante el tratamiento de los contenidos gramaticales.

- En muchas ocasiones, y debido al enfoque de los libros de texto, no se potencia, en las clases de gramática, una vinculación con los componentes funcionales de la clase de lengua: comprensión, construcción y análisis de textos.

1.2 Tratamiento metodológico de la enseñanza de las normas gramaticales en el nivel medio

Como ya es sabido, la normativa es la disciplina que se encarga de las normas, su estudio y enseñanza. En lo que respecta a las normas lingüísticas en el ámbito docente Roméu (2013) mantiene que “la enseñanza normativa en la escuela media tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas que rigen los usos establecidos socialmente” (p. 42).

De esta manera, podemos decir que través de los años se han aportado diferentes criterios acerca de la enseñanza aprendizaje de la gramática y las normas que rigen su uso, que van desde pensar que aprendiéndola mecánicamente otorga un pleno dominio de la lengua, hasta creer que solo debe tratarse de forma incidental algunos aspectos de las estructuras gramaticales. Respecto a eso, Herminio Almendros dice:

“Las nociones teóricas que se incluyan en los programas que se formulen, deberán reducirse a ideas sencillas y claras de índole gramatical, sin nomenclaturas enojosas; ideas que, en lo posible, deberán elaborarse en el proceso mismo de las prácticas que se establezcan, y como medio de hacer algún análisis de la expresión que aclare dudas, allane dificultades y subsane errores” (Citado en García et. al, 1978, p. 121).

Se hace absurda la concepción de creer que abundantes nociones de teoría sobre las estructuras gramaticales contribuyen a un dominio de la lengua ideal, puesto que el estudio de la gramática va más allá de la adquisición de la de una lengua, consiste en el análisis científico del idioma.

Roméu (2013, p. 50) plantea que al abordar el tratamiento de las normas durante el proceso de enseñanza aprendizaje se deben tener en consideración las siguientes ideas:

- Se debe concebir la enseñanza de las normas desde una concepción plural, democrática y no excluyente por razones de sexo, raza, edad, procedencia social, cultural y otros factores de índole discriminatoria.
- Se debe tener una atención sistemática y una preocupación constante (en relación con el conocimiento y empleo de las normas) que contribuyan al desarrollo de una actitud consciente por parte de los niños, adolescentes y jóvenes, para llegar a ser hablantes cultos.
- El aprendizaje de las normas debe constituir un nodo interdisciplinario en el que se articulen todas las asignaturas, de ahí que enseñar normas no sea exclusivo de la clase de lengua materna, aunque en ella se aborde como contenido específico.

- El uso correcto de la lengua debe estar presente en todos los ámbitos de socialización en los que los escolares interactúan a fin de (...) crear conciencia al respecto del respeto a la lengua como expresión de nuestra cultura e identidad.

La escuela tiene como uno de sus objetivos fijar en los estudiantes normas de corrección lingüísticas, para lo cual se apoya en la enseñanza de la normativa. El uso adecuado de los vocablos, el estudio de solecismos y cómo evitarlos, el establecimiento de la concordancia entre sustantivo y adjetivo, la formación de plurales y femeninos, etc., son hábitos idiomáticos que el estudiante debe incorporar, a lo largo de toda su enseñanza, en gran medida y gradualmente, a fin de ampliar sus conocimientos lingüísticos.

Las estructuras gramaticales no deben ser enseñadas sobre la base de la memorización de definiciones, clasificaciones y esquemas, sino que la reflexión debe centrarse en los hechos de la lengua, la estructura del idioma, la dinámica de relación entre dichas estructuras y la variedad de matices que la realidad impone en dependencia del contexto en que se desarrolle el proceso comunicativo.

“No parece superfluo encarecer la necesidad de mantenerse dentro de unos límites realistas y prácticos: no perder nunca de vista que trabajamos con adolescentes de muy variados intereses lingüísticos, no con futuros profesores de gramática” (García, 1975, p. 81). La determinación de los contenidos sobre la enseñanza de las normas gramaticales es una tarea de equipo y su metodología está bien definida, pues le ofrecen al docente las pautas que debe seguir durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Ahora bien, la obligación del profesor no es más que hacer fecundo el proceso de aprendizaje, permitirle al alumno, a partir de uno de los tantos problemas que tiene la lengua, la autogestión del conocimiento o con una ayuda mínima u orientación por parte del docente.

Cada clase de gramática debe ser viva y dinámica, en la que se propicie el análisis, la meditación y la discusión durante el proceso de aprendizaje de las normas gramaticales. Además de proponer ejercicios para fijar el conocimiento o para permitir un análisis personal de variantes distintas a las analizadas durante la clase.

No está demás señalar que el conocimiento científico de la lengua podrá conducir al docente en su incesante formación por una parte a los estudios, conceptos y planteamientos que no tienen cabida en la escuela, y por otro lado en la profundización en el enfoque y conceptualización de la temática a trabajar en el aula. Estar bien preparados es de obligación primordial, pero conducir adecuadamente la clase dentro del nivel de razonamiento que exige el aprendizaje de los estudiantes en una prioridad didáctica aún mayor.

Para lograr que el proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas sea efectivo debe ser, en primer orden, funcional, de manera tal que contribuya al desarrollo de la comunicación tanto oral y escrita. Por ello su estudio deberá realizarse a través del uso de diversas tipologías textuales y debe estar vinculado a los procesos de comprensión, construcción y análisis. Durante el proceso de comprensión textual el alumno activa los conocimientos que posee sobre las estructuras gramaticales, las normas que rigen su uso y su funcionalidad en dependencia del contexto. Esto

también ocurre cuando es el estudiante quien construye el texto, pues en el proceso de creación debe estar al tanto de cuestiones como concordancia, accidentes gramaticales del verbo, uso adecuado de conectores, sentido del enunciado, etc.

Al tener en consideración las normas gramaticales durante el proceso de comprensión y construcción, el estudiante podrá reflexionar sobre la funcionalidad de las mismas en la atribución de significados al texto estudiado y el logro de la coherencia en lo escriba. Tendrá la posibilidad de regular por sí mismo los procesos de significación, en dependencia de las variaciones contextuales. Además de la importancia de hacer una valoración de lo que otros han escrito y comprendido sobre una temática determina.

1.3 Organización del proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas gramaticales

La clase de normas gramaticales debe concebirse “... de manera tal que cumpla con las exigencias de la clase contemporánea: educación ideológica de los alumnos, logro de la solidez de los conocimientos, educación de la actividad independiente, desarrollo de la creatividad, etcétera” (Curbelo, 1978, p. 130). Para que esto ocurra debe existir una intensa preparación por parte del docente, que la estructurará atendiendo a su lógica interna (contenidos, objetivos, métodos, procedimientos) y siempre teniendo en cuenta la caracterización de los estudiantes.

En el proceso de preparación de la clase para la enseñanza de normas gramaticales se debe tener en cuenta los siguientes principios de la didáctica: determinación de los objetivos, los cuales constituyen el punto de partida del proceso docente educativo; la determinación de la estructura según el contenido, es vital seguir una secuencia óptima en el proceso de enseñanza -de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo- siempre considerando los pasos intermedios necesarios en la presentación del contenido y su accesibilidad; determinación de la estructura según las funciones didácticas y análisis de la estructura desde el punto de vista metodológico – organizativo.

La enseñanza de las normas gramaticales en sus inicios es una tarea delicada y dedicada, que requiere de una dosificación meticulosa con el objetivo de llevar al estudiante a un mayor ejercicio del raciocinio. Por tal razón, el proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas gramaticales debe ser contextualizado, flexible, dinámico y heurístico; además, su vinculación con los procesos de análisis, comprensión y construcción de significados, será de gran utilidad en el desempeño académico y social de los estudiantes.

Para esto, el docente deberá hacer uso de métodos, procedimientos, medios de enseñanza y formas de organización de la clase que no solo despierten el interés hacia el aprendizaje de las normas, sino que favorezcan la participación activa de los estudiantes, el aprendizaje significativo – desarrollador y la capacidad de autorregular aquello que aprende.

Para que se logre lo planteado anteriormente, es necesario que los métodos y procedimientos que se utilicen en esta enseñanza conduzcan al estudiante a la realización de las actividades consiente y activamente de manera tal que se pueda llegar a resultados aplicables a nuevas situaciones. En este proceso juega un papel importante el trabajo independiente y el vínculo entre la teoría y

la práctica: “la práctica es el punto de partida para llegar a la teoría, y esta permite volver a una práctica enriquecida” (Curbelo, 1978, p.129).

El análisis y el razonamiento son principios esenciales en la enseñanza de las normas gramaticales, donde se utilizan métodos basados en la inducción y la deducción. Es necesario que los estudiantes aprendan a establecer semejanzas y diferencias a observar, escuchar y comparar las estructuras lingüísticas, partiendo de las formas y funciones propias, así como de su significación y sus variaciones, en dependencia del contexto en que se empleen y la intención comunicativa de los hablantes.

Como métodos para la enseñanza de las normas gramaticales, se asume la clasificación binaria que propone Roméu (1987). Por su aspecto externo, los métodos se clasificarán en expositivo – explicativo, la conversación y el trabajo independiente, y por su aspecto interno se consideran métodos productivos y reproductivos. Debido a las características que tiene la enseñanza de las normas gramaticales en la enseñanza preuniversitaria, se le debe dar prioridad a la conversación y al trabajo independiente y a los métodos productivos; siempre que exista la posibilidad el docente podrá considerar la utilización de métodos reproductivos.

Los métodos productivos (heurísticos, problémicos e investigativos) se utilizarán esencialmente en la inducción de determinada regla o uso normado socialmente y cuando se esté dando tratamiento a ese nuevo contenido. Para el trabajo con esta clasificación binaria de los métodos se debe seguir los siguientes pasos:

- Selección de un texto para su posterior lectura y comprensión.
- Focalización del empleo que se hace de determinadas estructuras y análisis de su relación con la semántica y la pragmática. Para ello se crearán una situación que tendrá solución a través de la búsqueda parcial o heurística.
- Análisis de una solución adecuada para lograr el uso correcto en el caso planteado.
- Elaboración individual o colectiva de la norma.

En el caso de los métodos reproductivos, se recomienda que su uso sea exclusivamente una vez que el estudiante haya adquirido el conocimiento que se abordará durante la clase. Inicialmente el docente deberá llevar a cabo un proceso de memorización del conocimiento adquirido en otra unidad, grado o enseñanza. Luego se procederá a la ejercitación y consolidación de lo conocido previamente, y por último se aplicarán nuevas situaciones.

Los procedimientos empleados variarán en dependencia de la función didáctica de cada clase. Según dentro de los procedimientos de carácter general tenemos la observación, el inductivo – deductivo, el analítico – sintético, y otros, como la ejemplificación, la lectura, la copia, la creación de situaciones comunicativas, el dictado, mapas, cuadros sinópticos, resúmenes, mapas conceptuales, entre otros que serán útiles en cualquier clase.



El procedimiento inductivo – deductivo, posibilita que se guíe al estudiante a través de la observación y el análisis hacia el descubrimiento de la regularidad (inducción de la norma), posteriormente expresará con sus palabras lo observado y con la ayuda del docente descubrirá la norma, que aplicará a nuevas situaciones (deducción de la norma). Para la enseñanza de las normas o reglas gramaticales el docente deberá tener en cuenta el siguiente algoritmo metodológico que propone Roméu (2013):

- “Se seleccionará uno o varios textos modelos en los que aparezcan las estructuras objeto de estudio.
- Luego de su lectura y comprensión, se pedirá a los alumnos que extraigan las estructuras con las que el autor expresa cierta significación y que presenta cierta regularidad. Se extraerán y se escribirán de modo que puedan ser observadas y analizadas con claridad (...) Durante el análisis se establecerán nexos de lo que el alumno conoce y se hará notar qué dice, cómo lo dice y dónde lo dice, pues es oportuno que el alumno descubra la intencionalidad del autor y las relaciones entre la semántica, la sintaxis y la pragmática discursiva.
- Los alumnos tomarán nota de lo observado y elaborarán la regla con sus palabras.
- Posteriormente el conocimiento se sistematizará mediante su aplicación en situaciones nuevas y de forma independiente para lograr la autorregulación” (p. 58).

En el caso del procedimiento analítico – sintético, el análisis es el que permite que se haga una desintegración del todo en sus partes integrantes, y con la síntesis se puede integrar las partes del todo. Este será el procedimiento a utilizar cuando se segmenta un texto en partes lógicas, se dividen los párrafos en cláusulas y oraciones gramaticales, se descompone la oración en los sintagmas que la forman, se define el núcleo del sintagma nominal y sus modificadores y el núcleo del sintagma verbal y los complementos que lo integran se divide la palabra en lexema y morfema o se segmente y se transcriba la estructura fonológica de una palabra.

Ahora bien, dentro de los procedimientos específicos tenemos la exposición, la argumentación, la toma de notas, la pregunta retórica para el método expositivo – explicativo; el planteamiento de problemas, las preguntas y respuestas son procedimientos de la conversación heurística, mientras que en el método trabajo independiente se utilizará la búsqueda de información, la ejercitación, la solución de tareas y problemas y la respuesta a cuestionarios.

En el proceso de enseñanza de las normas gramaticales se podrán aplicar diversos medios de enseñanza, en los tiempos actuales se cuenta con una gran diversidad de recursos tecnológicos que activan el aprendizaje desarrollador al fomentar el trabajo independiente de los estudiantes. Dentro de los medios que podrán utilizarse como apoyo a los métodos en este proceso tenemos: los textos, mapas conceptuales, fotos, carteles y el uso de las tecnologías de la información: presentaciones electrónicas en *Power Point*, audiovisuales, softwares, etc.

Como formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente podrá hacer uso de todas las formas conocidas, pero en función de lograr el dinamismo que debe caracterizar

una clase de lengua “se recomienda la organización en equipos para la búsqueda parcial o heurística del conocimiento, la solución de problemas y para la investigación sobre problemas específicos planteados por los propios estudiantes” (Roméu, 2013, p. 60). Esta forma de organización contribuye al desarrollo de habilidades en la autogestión del conocimiento, además, el estudiante podrá ser el constructor de su propio conocimiento.

Conclusiones

En el ámbito docente es importante dejar claro que la escuela tiene la misión de garantizar a su alumnado el dominio de la norma culta, que es esencial para lograr la comprensión y construcción de textos de distintas tipologías y la adecuación de su lenguaje a las exigencias comunicativas en las que se pueda encontrar.

La enseñanza de las normas se aborda desde su vinculación a los procesos de comprensión y construcción de significados, y se basa en la reflexión sobre los usos del lenguaje una vez que el estudiante descubre la funcionalidad de las estructuras discursivas, aprehende los conceptos y los modos de actuar y va familiarizándose con el metalenguaje imprescindible para aludir a los códigos, formas elocutivas, medios gramaticales y lexicales y los recursos estilísticos y retóricos que son característicos del discurso.

En lo que respecta a la gramática normativa, queda claro que es aquella que “(...) establece lo que una autoridad aceptada por la mayoría define como correcto, de acuerdo con una norma establecida por los gramáticos o aceptada en el uso” (Pérez, 1966, p. 23). Esta es la que permite que se regule el uso de las estructuras lingüísticas, ya que es necesario la mayor estabilidad posible en el empleo de la lengua, para una comunicación efectiva entre los interlocutores, así como una mejor conservación de nuestro idioma.

La enseñanza de las normas gramaticales particularmente deberá reclamar mayor intensidad en el ejercicio del raciocinio; la normativa no es una disciplina informativa, sino formativa, requiere de una participación activa y continua de los estudiantes, así como su total concentración en los hechos de la lengua. Este proceso requiere de un tratamiento del contenido de forma cíclica ascendente: los conceptos que se ofrecen en un grado deben ser ampliados durante ese curso o en cursos posteriores, siempre evitando la monotonía, el docente no puede olvidar que a medida que aumente el desarrollo psíquico del estudiante, debe aumentar la complejidad de los contenidos, de lo contrario el alumno se aburre y no se logra el aprendizaje.



Referencias

- Bernárdez, E. (1987). *Lingüística del Texto*. Madrid, España: Editorial Arco/ Libros, S.A.
- Blanco, I., et al. (1989). *Curso de lingüística general*, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Curbelo, C. (1978). *La Gramática*. En García, E et al. (Ed), *Metodología de la enseñanza de la lengua*. (pp. 121-138). Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- García, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- García, E., Roméu, A., Curbelo, C., Vals, R. y Fors, E. (1978). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- González, L. (1992). *Lengua y Literatura en la educación secundaria: una fundamentación disciplinar y didáctica*. III Simposio de Actualización Científica y Pedagógica de la Lengua Española y la Literatura, Puerto de La Cruz, Tenerife, Islas Canarias, España.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Iztapalapa. México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Nocedo, I. (2009). *Metodología de la investigación educacional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, J. (1966). *Gramática de la lengua española*. Madrid, España: Editorial Tecnos, S.A.
- Roca, J. (1966). *Introducción a la Gramática*, tomo 1. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria, Instituto Cubano del Libro.
- Roméu, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*, tomo 1, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*, La Habana, Cuba: IPLAC.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2011). *Normativa, un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*, Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2013). Didáctica de la enseñanza de la lengua española y la literatura. Tomo II, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Toledo, A. (2011). Normas gramaticales. En Roméu, A (Ed.), *Normativa, un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural* (pp. 123-151). Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Toledo, A. y Godoy, M. (2013). El tratamiento de los contenidos gramaticales, pp. 23.

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*, 1(1), Caracas.



Copyright (c) 2021 Armando Castillo Acevedo, Eraidá Campos Maura y Elba Caridad Gómez Acosta



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](#)

Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico

Fecha de recepción : 23-02-2021 • Fecha de aceptación: 13-04-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

María Fernanda Rodríguez Solís¹

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ambato

maria.f.rodriguez.s@pucesa.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0094-9235>

Santiago Alejandro Acurio Maldonado²

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ambato

sacurio@pucesa.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7069-9206>

Resumen

El artículo investigativo de revisión sistemática plantea identificar las estrategias innovadoras tecnológicas mediante el modelo TPACK, más la metodología activa en los docentes de los terceros años de educación general básica para la cátedra de restas con reagrupación. Con la base teórica del trabajo de Contreras, Tristancho, & Fuentes (2017); quienes consiguieron evolucionar el tipo de enseñanza, con una mayor intervención de los estudiantes, fortaleciendo un aprendizaje distinto y puntual, acrecentando el análisis y desenvolvimiento en matemática, con el objetivo de trabajar con el modelo pedagógico y tecnológico de contenidos (TPACK). El sustento metodológico elegido fue la investigación cualitativa en donde se aplica el modelo de investigación documental de Hoyos (2000), el cual resalta el proceso de las fases preparatoria, descriptiva, interpretativa por núcleo temático, de construcción teórico global y de extensión. Como conclusión se establece que las herramientas didácticas digitales facilitan nuevos mecanismos de conocimiento, la mejora de los tiempos de aprendizaje y los niveles de efectividad en la resolución de problemas. Se expone varios tipos de recursos digitales los mismos que pueden ser implementados dentro y fuera de las aulas de clase según la necesidad.

Palabras clave: Fases, modelo TPACK, metodología activa, matemática, restas con reagrupación, revisión sistemática de literatura.

Abstract

The investigative article of systematic review proposes to identify the innovative technological strategies through the TPACK model, plus the active methodology in the teachers of the third years of basic general education for the chair of subtraction with regrouping. With the theoretical basis of the work of (Contreras, Trisancho, & Fuentes, 2017); who managed to evolve the type of teaching, with a greater intervention of the students, strengthening a different and punctual learning, increasing the analysis and development in mathematics, with the aim of working with the technological and content pedagogical model (TPACK). The methodological support chosen was qualitative research where the documentary research model of Hoyos (2000) is applied, which highlights the process of the preparatory, descriptive, interpretative phases by thematic nucleus, of global theoretical construction and extension. As a conclusion, it is established that digital teaching tools facilitate new knowledge mechanisms, the improvement of learning times and levels of effectiveness in solving problems. Various types of digital resources are exposed, which can be implemented inside and outside the classrooms as needed.

Keywords: Phases, TPACK model, active methodology, mathematics, subtraction with regrouping, systematic literature review.

Introducción

El modelo TPACK (Tehnologica Pedagógica Content Knowledge), es un modelo de enseñanza aprendizaje, que domina tres tipos de Conocimientos, Pedagógico, Contenidos y Tecnológico (Gómez, 2015). Así, el Conocimiento Pedagógico (PK): concierne con los modelos educativos, los objetivos de aprendizaje y particularidades adecuadas de los procesos educativos que se solicita para iniciar una enseñanza de calidad. El Conocimiento de Contenidos (CK): Racionado con las temáticas adecuadas de cada área de estudio, sus objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares que se deben compartir dentro del aula. El Conocimiento Tecnológico (TK): Concierne con las destrezas en la aplicación de herramientas de tecnología útiles dentro de los métodos educativos (Arévalo, García, & Hernández, 2019). Este modelo es la sociedad de diversas características que ayudan al aprendizaje de los estudiantes para una mejor comprensión del área de matemática, como al aprendizaje autónomo.

Como se observa, el modelo TPACK tiene tres grupos de competencias.

- Las competencias Tecnológicas Pedagógicas (TPK) que contienen las estrategias para trabajar dentro del aula con la tecnología proporcionándole dinámica al aprendizaje.
- Las Competencias Tecnológicas del Contenidos (TCK), donde se relaciona todos los contenidos de cada tema con la tecnología.
- Las Competencias Pedagógicas del Contenido (PCK), donde la Pedagogía se despliega con cada uno de los contenidos.

Las interacciones entre los tres grupos de competencias indicadas, van a crear a su vez nuevas competencias para la enseñanza aprendizaje del área de matemática como lo muestra (González, Montes, & Guerrero, 2018). Las nuevas representaciones de educación hacen que los docentes investiguen nuevas estrategias de enseñanza, por eso es trascendental el conocimiento del modelo TPACK (*Figura 1*) que vincula todos los conocimientos para que el estudiante pueda deducir en el aprendizaje (Muñoz, Briceño, & Hernández, 2016).



Figura 1. Modelo TPACK
 Fuente: (González, Montes, & Guerrero, 2018).

1.1 Metodología activa

La metodología activa es un conjunto de métodos planificados que ayudan al estudiante a obtener nuevos y diversos conocimientos como destrezas, motivándolo a tomar desafíos, decisiones y soluciones por sí mismos con su reflexión crítica y su capacidad mental; es decir, ayuda a solucionar inconvenientes. Para esto el estudiante difiere entre dos conocimientos, el conceptual y el procedimental, los conceptos básicos concernientes a los temas matemáticas, y los métodos expuestos para la práctica de los ejercicios a solucionar (Miro, 2006).

Esta desempeña un papel significativo en la educación creando nuevos escenarios para la enseñanza aprendizaje establecida dentro o fuera del aula de clase, donde se orienta una formación autónoma del estudiante, proporcionándole nuevos rumbos de protagonista y motivándolo para una nueva fase dentro de su vida personal. La metodología activa está cimentada en todas las áreas integrales con ámbito social; se basa, asimismo, en varias técnicas concernientes con el área, con un cronograma de trabajo organizado para que sea práctico en el aprendizaje de los estudiantes (Cueto, Morales, Burgueño, & Medina, 2017).

En la *Figura 2* se muestra una representación de esta metodología.

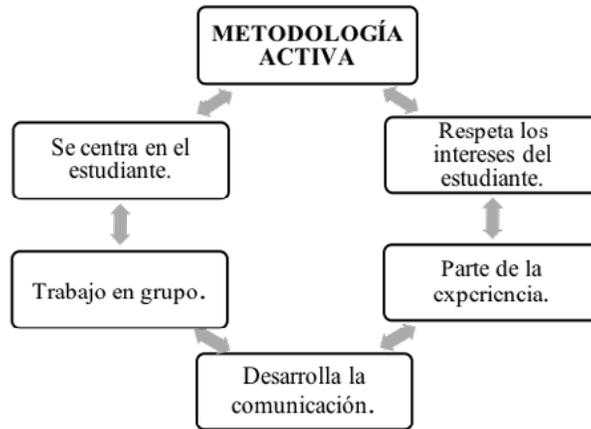


Figura 2. Metodología activa

Fuente: elaboración propia

Este proceso se caracteriza por mantener un respeto que se debe nutrir del interés de los estudiantes dando importancia al conocimiento del alumnado, esta metodología nace de la experiencia de los estudiantes para poder entender de mejor manera un nuevo tema a tratar, desarrolla la comunicación permitiendo el intercambio de ideas en la resolución de problemas, es importante en esta metodología el trabajo en equipo con los participantes, finalmente anotar que se centra en el estudiante como el ente más importante en el aprendizaje buscando implantar características prioritarias para ellos.

1.2 TPACK en matemática

Los dispositivos tecnológicos desde hace varios años han venido siendo un cambio fundamental en la sociedad, Deroche y otros (2015) manifiestan que los dispositivos tecnológicos brindan la posibilidad de optimizar la enseñanza en los estudiantes, de este modo la era digital que se vive en la actualidad es una representación estructurada y sistemática de plasmar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, ya que tecnológicamente están acoplados, rodeados de dispositivos tecnológicos y vinculados en una conectividad digital, brindando al estudiante un proceso significativo de aprendizaje autónomo y al mismo tiempo participativo.

Dentro de las aplicaciones usadas para un adelanto tecnológico se identifica el uso de aplicaciones móviles como lo expone Ferreira y Madrigal (2014), en la parte de ciencias de igual manera los estudiantes manejan laptops, tabletas, celulares en la actualidad, es más factible trabajar con esos medio tecnológicos para perfeccionar el aprendizaje significativo en el área de matemática como lo manifiesta Cenich, Araujo y Santos (2020) de la misma forma se utiliza móviles, tabletas. Mientras que también, en la experiencia de Salas (2017), se muestra la importancia de emplear la aplicación RAPTOR¹, que ayuda al conocimiento de la matemática, igualmente la aplicación Facebook.

¹ RAPTOR es un entorno de programación basado en diagramas de flujo, diseñado específicamente para ayudar a los estudiantes a visualizar sus algoritmos y evitar el equipaje sintáctico. Los programas RAPTOR se crean visualmente y se ejecutan visualmente al rastrear la ejecución a través del diagrama de flujo (Salas, 2017).

1.3 Aplicaciones didácticas digitales

Dentro de las técnicas de la ejecución digital en las instituciones educativas para perfeccionar el aprendizaje, se ve la red Red Edusar que es una red de televisión que se incorpora al proceso educativo. Otros estudios manifiestan que la inclusión del computador a la educación origina una mejor enseñanza como recurso digital.

Las aplicaciones móviles, en la actualidad son una forma innovadora de llegar al aprendizaje de los estudiantes, donde una aplicación para un dispositivo puede ser una herramienta aceptada; y más precisa si se lo puede abrir en el computador, como lo indica Thomas, Dapoto & Pesado (2017). De la misma forma el *mobile learning* o el aprendizaje móvil para el área de Matemática es ventajoso también para el adelanto social, constructivista y conductual ya que los estudiantes con el uso de una aplicación móvil estarán trabajando en estos ambientes.

Según Jiménez, Mora y Cuadros (2016) dentro del transcurso de aprendizaje se deduce también que los estudiantes son más auditivos, así se emplean varios programas de música e interacción social, como: Kahoot, Facebook, YouTube, correo electrónico, Twitter, Audacity. Además, estas plataformas o apps, son muy factibles de manipular, tanto para los adultos como para los niños, solo se debe comprobar la activación de los mismos y su conexión a internet. Las aplicaciones en los teléfonos sirven para trabajar de forma participativa con los estudiantes.

Por medio de las pizarras digitales se ha alcanzado a captar la atención a los estudiantes, pero es semejante con las redes sociales Facebook, Twitter, Instagram y otras aplicaciones para smartphones WhatsApp, Line, Snapchat, donde se puede aprovechar el impacto de estas. En la antigüedad se estaba acostumbrado a llevar notas en papel, o cuadernos, pero actualmente se puede lograr que los estudiantes posean sus textos interactivos y dinámicos, con distintos ejercicios de trabajo para percibir mejor el tema, es significativo anotar que actividades cortas en móviles son efectivas (Torres & Monreal, 2013). La propuesta innovadora de usar el móvil en la clase de Matemática es factible, ya que hoy en día la mayor parte de personas cuentan con un celular que permita trabajar de forma virtual y dinámica con los estudiantes.

1.4 Aplicaciones didácticas digitales para matemática

Cuando se menciona la digitalización, se puede notar una experiencia positiva con el uso de una plataforma adaptativa para matemática (PAM) la que se puede descargar en el celular, es una aplicación significativa para el aprendizaje como lo indica Vaillant, Rodríguez & Bentancor (2020). Este tipo de herramientas ofrece a los estudiantes una oportunidad de instruirse con entusiasmo y eficacia, ya que permite que el estudiante asimile lento o rápido según su ritmo. Es importante brindar a los estudiantes la facilidad de aprender a su ritmo.

Se puede identificar distintos tipos de aplicaciones que ayudarían a crear una solución interactiva que complete el aprendizaje solicitado, se menciona por ejemplo trackback que es un concepto que nace para los weblogs, otro es el Ajax conocido como una técnica para el progreso web de aplicaciones interactivas usando (HTML o XHTML), (DOM y JavaScript), (XML y XSLT). Dentro de las plataformas matemáticas adecuados a los trabajos que se puede efectuar tenemos a la Matlab

(mathworks), se define como un software de escritorio para la enseñanza del área de matemática (Ascheri, Pizarro, Astudillo, & García, 2014).

Para Solano, Casas y Guevara (2015) se aprecia el estudio de la plataforma Moodle, como una herramienta de instauración de contenidos muy inteligente y capaz de mejorar los diseños de ambiente, así mismo se trabaja con el modelo TPACK propuesto, es decir se consigue crear una aplicación adaptativa.

La gamificación; como metodología activa, es una opción educativa lúdica que permite a los estudiantes interactuar con una plataforma de juegos, se ha aplicado en distintos campos como escuelas primarias, secundarias, cuidado del medio ambiente etc. Contando con ayuda de diferentes plataformas también encontramos b-learning conocido como un aprendizaje combinado el mismo que tiene como propósito vincular las clases virtuales y presenciales, de la misma forma se proyecta para varias áreas de trabajo, la ventaja de este b-learning es que los estudiantes logran desplegar su aspecto cognitivo muy significativo en su incremento académico.

Metodología

Este es un diseño de revisión sistemática de literatura, en el que se identifica la revisión bibliográfica con relación al tema a tratar, se verifica la evidencia y credibilidad de la temática mediante la utilización de distintos métodos, se confirman datos importantes y verídicos desarrollados anteriormente de forma empírica, toda esta investigación se basa en artículos seleccionados identificando el objetivo de la investigación.

Considerando el análisis de investigación definida para el presente trabajo, el sustento metodológico elegido fue la investigación cualitativa, con la recolección de información a partir de la observación de fenómenos que en este caso se determina al Modelo TPACK y su metodología activa en el área de matemática. Ejemplo de esta metodología se ve en el trabajo de Hoyos (2000), quien establece una investigación documental, en donde aplica los métodos inductivos, en la recopilación y agrupación de datos; en lo particular mediante la unidad de estudios y reflexión, y en lo general lo que corresponde a la procesamiento de datos, de la misma forma el método deductivo de fundamentación en la tercera y cuarta fase que corresponde a la definición de términos y elaboración conceptual del trabajo de investigación, procedente de lo general a lo individual (p. 57)

Para el desarrollo de la investigación se toma como referencia el trabajo documental de Hoyos (2000), donde se resalta cinco fases que son: inicial, descriptiva, interpretativa por núcleo temático, de construcción teórico global y de extensión y publicación (*Figura 3*).



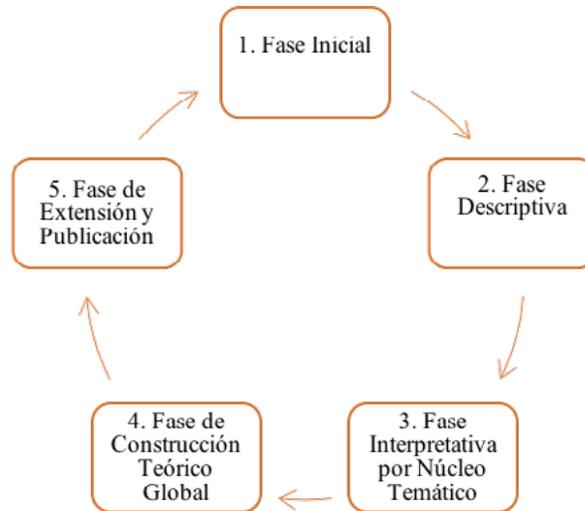


Figura 3. Fases de la investigación cualitativa del TPACK

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detallan cada una de ellas para su proceso investigativo.

- **Fase 1 - Inicial:** en este punto se ubica el contenido del trabajo de investigación, desagregado en un cuadro de datos definiendo las distintas publicaciones en tecnología y avances del TPACK (*Tabla 1*), contextualizando los conocimientos del tema que se van adquiriendo, delimitando el espacio del contenido en palabras técnicas, pasos y etapas a seguir, de los cuales se selecciona seis bases de datos académicas.

Tabla 1.
Bases de datos académicas

No	Bases de datos académicas		Publicaciones científicas y tecnológicas	Documentación	Tiempo
1	Redalyc: es un sistema de información científica	Artículo Científico de la Revista Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas https://www.redalyc.org/jatsRepo/1002/100264122009/html/index.html	Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el ámbito del método TPACK: evaluación desde la representación de los estudiantes.	La clasificación de los temas de la documentación de los distintos artículos, se realiza por medio de las palabras claves TPACK y TPCK en el área de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y a fines.	2019
2		Artículo Científico de la Revista Entre ciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento https://www.redalyc.org/jatsRepo/4576/457658021003/html/index.html	Modelo TPACK: ¿Método para transformar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático?		2019
3	Scielo: es un sistema de información científica	Artículo Científico de la Revista Perspectiva Educacional https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292018000200003	Modelo TPACK como instrumento de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas		2018
4	Google Académico: es un sistema que recoge información de artículos científicos, tesis, proyectos de posgrado y pregrado.	Trabajo de Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC. Universidad de la Sabana; https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33155	Aplicación del Modelo TPACK (Comprensión Tecnológica, Pedagógica y de Contenido) para Fortificar la reflexión lógica en los Métodos de Enseñanza de las Matemáticas en el grado undécimo del Colegio Distrital Nelson Mandela – Bogotá D.C.		2018
5		Artículo Científico de la Revista Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/1106	Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el contexto del modelo TPACK: Evaluación desde la representación de los estudiantes.		2019
6	Scopus: es la mayor base de datos de resúmenes y citas de la literatura examinada por pares: revistas científicas, libros y actas de congresos	Acta - Comité Latinoamericano de Matemática http://funes.uniandes.edu.co/6059/ica Educativa A. C.	Uso del método TPACK por estudiantes de un profesorado de matemática		2014

Fuente: elaboración propia



- **Fase 2 - Descriptiva:** En esta fase se determina el trabajo de campo encontrando en las diferentes dimensiones simplificadas en el cuadro posterior, en donde se representa los distintos tipos de estudio que se han realizado, los referentes y palabras claves del tema de investigación, los principios teóricos, delimitaciones, autores, poblaciones, muestras y métodos que se han estudiado. Esta revisión minuciosa se realizó de acuerdo a lo descrito en la *Tabla 2*.

Tabla 2.
Fase descriptiva

Dimensiones	Categorías simplificadas
Qué es TPACK	Conceptualización del modelo
Definición	
Características didácticas	Requerimientos de implementación académica
Requisitos académicos	
Tendencias tecnológicas y pedagógicas	Elementos tecnológicos, técnicas

Fuente: Hoyos (2000)

Dentro de la revisión documental se reagrupan las palabras y párrafos claves, seleccionando dichas palabras de la investigación con el resto del contenido, estas palabras fortalecen el estudio y sobresalen en distintos colores para relacionarlos con cada dimensión. Por lo que se determina someter los documentos al análisis cualitativo por el programa N-VIVO11, el cual permite validar las palabras frecuentes y agrupadas que delimitan las dimensiones de análisis.

- **Fase 3 - Interpretativa por núcleo temático:** en este punto se analiza cada documento para definir y seleccionar los conceptos, se lo divide en un cuadro con las categorías, autores, conceptos, justificación y teorías que amparan los resultados de la investigación del modelo TPACK y su metodología activa en el área de matemática. Del mismo modo, se establece el mismo procedimiento en las lecturas de las seis (6) fuentes de autores representativos de la fase preparatoria que respaldan las dimensiones determinadas en esta investigación (*Tabla 3*).

Tabla 3.
Interpretativa por núcleo temático

Categoría	Autor(es) (año)	Concepto	Justificación
Conceptualización	Ricardo Adán S. (2019)	Su autor argumenta que el modelo TPACK admite la edificación de nuevos instrumentos digitales, por ende, se recomienda la utilización del modelo TPACK en los distintos programas educativos para optimizar la enseñanza-aprendizaje.	Es fundamental que el docente en su parte profesional obtenga capacidades tecnológicas, el modelo TPACK permite unificar pedagogía con tecnología, para fortalecer los conocimientos que se debe dominar hoy en día en el aula, con el propósito de alcanzar resultados significativos en los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

- **Fase 4 - Construcción teórica global:** en esta fase se interpreta cada concepto temático con el fin de identificar estilos, beneficios, vacíos de la investigación, limitaciones, conflictos que presentan la temática estudiada, con la intención de exteriorizar el estado actual de la investigación de una manera global o general, y así poder ubicar nuevas líneas de investigación.
- **Fase 5 - Extensión y publicación:** en este punto se establece la búsqueda de la mejor estrategia para que el trabajo de investigación sea divulgado, ya sea esta de manera oral o escrita, mediante alternativas como: artículos, seminarios, conferencias, congresos, mesas redondas. El propósito de esta fase es dar a conocer el nuevo conocimiento desarrollado a la colectividad científica y académica.

Resultados

En la presente investigación, se trabaja el análisis documental, referido sólo al texto, pues la descripción de los conceptos del modelo TPACK, son claros desde cada uno de los autores. Sin embargo, se efectúa el análisis de contenido, con el propósito de cimentar el concepto bibliográfico.

Abarca y Alpízar (2012) en su investigación, plantea el estudio de contenidos desde unos mecanismos y unas fases que admitirán el correcto avance y desarrollo de cada actividad descritas en los siguientes literales:

1.1 Definir propósito de análisis

Los documentos, fueron sometidos al análisis cualitativo mediante el programa Nvivo11, teniendo en cuenta la lectura de cada uno y selección de palabras clave que refuerza el estudio de investigación, se identificó de esta manera las palabras frecuentes que definen las dimensiones de análisis.

1.2 Establecer unidades de observación

Aquí se despliega la etapa preparatoria, se determinaron los temas de análisis palabras, dimensiones, personajes, ítems, espacios, esta investigación se enfocó en la clasificación de las palabras, pues estas se constituyeron como el centro de apoyo de los criterios y razonamientos de cada dimensión de estudio en relación con su nivel de frecuencia y aparición en cada uno de los documentos y se verificó posteriormente mediante el programa Nvivo11.

1.3 Clasificación de unidades de análisis

Dentro de la clasificación y elección de las temáticas de análisis; las palabras diferentes de las demás temáticas de análisis se clasifican mediante el sentido o el término más necesarios que complementen el contexto de la investigación, cotejando con el sentido práctico de la palabra clave tomando en cuenta las pausas y acentos. Del mismo modo, la mezcla de las palabras y su

representación admite constituir frases u oraciones que forman una expresión fija y, darán como consecuencia una definición propia y concreta (Tomado de: <http://definicion.de/palabra/>).

1.4 Construcción de categorías

En este punto las categorías definidas durante la investigación fueron: definición del modelo; tendencias pedagógicas, exigencias de ejecución académica, tecnológicas. Posteriormente, se validaron las categorías, mediante la identificación por frecuencias de las palabras que definen el modelo TPACK, de acuerdo al rastreo realizado desde software Nvivo11.

1.5 Procesamiento y análisis de los datos

Determinadas las dimensiones de análisis, en este punto cada una de ellas fueron ubicadas a un rastreo de frecuencias de palabras, donde se identifica cada uno de los artículos tomados, con la señalización de los aportes y palabras descritas, en ellos, se estableció dar una definición de los propósitos de cada una de las propuestas que se sometieron al estudio de tipo cualitativo acorde a la investigación.

Ordenadas las palabras que se identificaron en la lectura inicial de los artículos, son llevadas al programa Nvivo11, donde se establecen las frecuencias de las palabras, desde su generalización y la relevancia que estas tienen en el presente estudio. Definido el universo de trabajo (documentos), la búsqueda inició con la revisión de los artículos (unidades de análisis) a través del análisis de contenido por medio de resúmenes analíticos especializados - RAE.

Luego, la selección en cada uno de los artículos correspondió a la búsqueda de palabras claves empleadas durante el desarrollo de la investigación. Dichas palabras se enmarcaron en cada uno de los artículos encontrados y permitieron el desarrollo del análisis. Es por eso, que, las palabras empleadas durante la búsqueda de información fueron: TPACK, TPCK, Metodología Activa, conocimiento tecnológico pedagógico del contenido, modelo TPACK o TPCK, TIC, educación virtual, competencias TIC, limitando el universo de búsqueda.

Conclusiones

El TPACK es un modelo de enseñanza-aprendizaje para integrar las TIC en la educación de una manera dinámica y precisa. Por ende, es allí donde el docente tiene el reto de dominar los tres conocimientos relacionados, así mismo, el modelo se debe ajustar en el estudiante y en lo que se pretende iniciar. Es indudable que el modelo propone aplicar el constructivismo.

Por otra parte, el docente requiere capacitación permanente por el constante cambio de las tecnologías para adquirir competencias y destrezas en el manejo adecuado de las TIC, también permite que el modelo TPACK sea investigado desde el marco teórico y/o práctico para socializar las experiencias pedagógicas en la comunidad científica y académica. Las demandas de la sociedad requieren una nueva perspectiva de la educación, por eso, es importante estar en formación permanentemente en competencias que fortalezcan metodologías en didácticas activas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente se enfrenta a nuevos retos, como: fomentar

ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y formación de estudiantes reflexivos y críticos mediante la investigación, que demuestren el interés por ilustrarse y construir su conocimiento.

De acuerdo a los resultados establecidos del procesamiento y análisis de dato mediante el programa Nvivo11, se pudo determinar y recopilar una selección de artículos y palabras claves que permitieron reforzar el estudio de investigación, de esta manera se incorporó trabajos científicos de renombre académico que permitieron desarrollar un análisis minucioso de información como: modelo TPACK, TPCK, metodología activa, conocimiento tecnológico, pedagogía del contenido, TIC, educación virtual, competencias TIC, detallando y puntualizando así el universo de búsqueda para una mejor comprensión de los procesos educativos y, como ayuda y respaldo para los docentes en su enseñanza de la matemática.



Referencias

- Abarca, A., & Alpízar, F. (2012). El análisis de contenido. Capítulo VI. En. Técnicas Cualitativas de Investigación. UCR. Costa Rica, 39-45.
- Arévalo, V., García, E., & Hernández, A. (2019). Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el marco del modelo TPACK: valoración desde la perspectiva de los estudiantes. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 115.132. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.1/a07>
- Ascheri, A., Pizarro, P., Astudillo, M., & García, E. (2014). Software educativo en línea para la enseñanza y el aprendizaje de temas de Cálculo Numérico. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 14(2). <https://doi.org/10.18845/rdmei.v14i2.1662>
- Cenich, C., Araujo, M., & Santos, B. (2020). Conocimiento tecnológico pedagógico de contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria. *Revista Perfiles Educativos*, X.L.II(167). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59276>
- Contreras, Trisancho, & Fuentes. (2017). Uso de las herramientas informáticas educacionales para la enseñanza de la resistencia de materiales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (50), 299-321. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/825/1343>
- Cueto, M., Morales, C., Burgueño, G., & Medina, A. (2017). M.A.M.I. DEPORTE: Una metodología activa para la mejora de la iniciación al deporte. Estudio. *Journal of Sport and Health Research*, 9, 121-128. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/321386415>
- Deroche, A., Acosta, M., Vegega, C., Tomadon, L., Straccia, L., Pytel, P., & Pollo Cattaneo, M. F. (2015). Propuesta de desarrollo de aplicación móvil para la evaluación dinámica en asignatura de grado en Ingeniería en Sistemas de Información. In XVII *Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46373>
- Ferreira, E. R., & Madrigal, T. M. (2014). Desarrollo de aplicaciones móviles para la enseñanza de las ciencias. *Revista ReCIBE* (1). <http://recibe.cucei.udg.mx/index.php/ReCIBE/article/view/26>
- Gómez, R. (2015). El modelo tpack en los estudios de grado para la formación inicial del profesorado en TIC. *Didáctica Geográfica* (16), 185-201. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/65828/1/2015_Gomez-Trigueros_Didactica-Geografica.pdf
- González, T. C., Montes, d. O., & Guerrero, L. S. (2018). El análisis didáctico-tecnológico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Transformación*, 14, 202-213. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552018000200006&script=sci_arttext&tlng=pt

- Hoyos, C. (2000). Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Señal Editora., 9-25.
- Jiménez, M., Mora, V & Cuadros, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7dias. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223. <https://revistas-cientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2814>
- Miro, J. (2006). Una metodología activa para la resolución de problemas. Revista XIV Jornadas de ASEPUMA y II Encuentro Internacional.
- Muñoz, J., Briceño, E., & Hernández, J. (2016). Propuesta de clase para la enseñanza de la integral definida con el uso de la tecnología mediante la implementación del modelo Tpack. *Revista Electrónica AMIUTEM*, IV (1).
- Salas, R. R. (2017). Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza aprendizaje en matemática. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 52(2), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.689>
- Solano, V. C., Casas, D. J., & Guevara, B. J. (2015). Aplicación Móvil de Realidad Aumentada para la Enseñanza de la Clasificación de los Seres Vivos a Niños de Tercer Grado. *Ingeniería*, 20(1), 79-93. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.reving.2015.1.a05>
- Thomas, P. J., Cristina, F., Dapoto, S. H., & Pesado, P. M. (2017, August). Desarrollo de aplicaciones móviles 3D. In *XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2017, ITBA, Buenos Aires)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61957>
- Torres, O. L., & Monreal, G. I. (2013). Compartir contenidos educativos con la pizarra digital del aula. Aplicación web "Pizarra digital en casa". *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (44). <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.44.321>
- Vaillant, D., Rodríguez, Z. E., & Bentancor, B. G. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de Matemática. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802241>

Copyright (c) 2021 María Fernanda Rodríguez Solís y Santiago Alejandro Acurio Maldonado



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](#)

Caracterización para la vinculación con la sociedad: caso de estudio Parroquia El Quinche

Fecha de recepción : 11-12-2020 • Fecha de aceptación: 23-02-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Carlos Eduardo Durán Chávez¹

Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET)

cduran@umet.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9857-2220>

Marilyn Rafaela Fuentes Aguila²

Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET)

mfuentes@umet.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4242-8593>

Pamela Anahí Sandoval Yuqui³

Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET)

pamela.sandoval@est.umet.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4064-9421>

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito evaluar la importancia que tienen los proyectos de investigación y vinculación con la sociedad en el Ecuador, como parte de las funciones sustantivas de la educación superior. En este sentido, se analizan las acciones realizadas a propósito de dichos proyectos, por parte de los estudiantes y profesores de la carrera de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), enfocándose específicamente en la Parroquia rural El Quinche. Es una investigación de tipo jurídica, analítica y descriptiva, en la cual se aplicaron encuestas a los habitantes de la parroquia, para de esta manera poder obtener los resultados de los diferentes problemas que existen en este sector. En el análisis de las encuestas se muestra que una de las principales dificultades que afectan a la parroquia es la inseguridad, es por esto que se proponen algunas temáticas a tratar con el objetivo de orientar en la solución de los problemas observados en la zona.

Palabras clave: vinculación con la sociedad, proyecto de investigación, caracterización, parroquia El Quinche.

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the importance of research projects and outreach to society in Ecuador, as part of the substantive functions of higher education. In this sense, it analyzes the actions carried out by students and professors of the Law program of the Metropolitan University of Ecuador (UMET), focusing specifically on the rural parish of El Quinche. It is a legal, analytical and descriptive research, in which surveys were applied to the inhabitants of the parish, in order to obtain the results of the different problems that exist in this sector. The analysis of the surveys shows that one of the main difficulties affecting the parish is insecurity, which is why some issues are proposed to be addressed in order to guide the solution of the problems observed in the area.

Keywords: link with society, research project, characterization, El Quinche parish.

Introducción

La vinculación con la sociedad es una de las tres funciones sustantivas de la educación superior, en conjunto con la docencia y la investigación, con el fin de contribuir a la solución de las necesidades y problemáticas del entorno desde el ámbito académico e investigativo, tal como lo prescriben el artículo 4 del Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior, 2019) y el artículo 117 de la Ley Orgánica de la Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010b).

Esta se desarrolla mediante un conjunto de proyectos e iniciativas de interés público que son planificadas, ejecutadas, monitoreadas y evaluadas de manera sistemática por las Instituciones de Educación Superior (IES). La carrera de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador interviene con sus proyectos, de manera decisiva, en las comunidades de Voz Andes, Colinas del Norte y en la Parroquia de El Quinche, todas ubicadas en la provincia de Pichincha, en el Ecuador.

El Reglamento de Régimen Académico, plantea la necesidad y prescribe la obligación de las IES de poseer un modelo de vinculación con la sociedad en el cual se integren las tres funciones sustantivas mencionadas anteriormente. Con estos componentes las instituciones educativas y la propia vinculación se constituye en eje integrador de las funciones de la universidad.

En la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008) se detalla en el artículo 350 la finalidad del sistema de educación superior, con la cual el Estado tiene como finalidad que se forme al estudiante académicamente y profesionalmente con una visión científica y humanista, preparando así profesionales aptos para enfrentarse al futuro. Desde el propio texto constitucional, se prevé la formación integral del alumno, no solamente en el ámbito académico, sino en valores humanos, culturales, éticos, solidarios, entre otros que permitan que su profesión sea útil a la sociedad y a su desarrollo económico, político y cultural.

La Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010) exige la materialización de estos procesos como requisitos para obtener los títulos universitarios correspondientes. En los artículos 13 y 87 se consagra la necesidad de garantizar la calidad de estos procesos.

Mientras que en el artículo 13, relativo a las funciones del Sistema de Educación Superior, se expresa que se debe garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia. La integración de estos componentes permite el egreso de profesionales capaces de comprender con madurez la importancia de los saberes para la colectividad y el bien común.

A su vez, en el artículo 87 se establece como requisito previo a la obtención del título, que todos los estudiantes de educación superior deberán acreditar servicios a la comunidad por medio de prácticas o pasantías pre-profesionales en los campos de su especialidad. Tal exigencia viabiliza disminuir las tendencias individualistas de la muchas veces están impregnados los estudiantes de las diversas carreras, y otro que resulta importante mencionar es el artículo 88 (Asamblea Nacional, 2010), en este se precisa que, para cumplir con la obligatoriedad de los servicios a la comunidad, se propenderá a beneficiar a sectores rurales y marginados de la población, si



la naturaleza de la carrera lo permite, o a prestar servicios en centros de atención gratuita. La atención que se realiza por la carrera de Derecho, en virtud de los proyectos de investigación y vinculación a las comunidades de Colinas del Norte, El Quinche y Voz Andes, da cumplimiento a los objetivos planteados por la Asamblea Nacional como órgano de poder del Estado ecuatoriano.

La vinculación con la sociedad se puede realizar mediante: servicios comunitarios, prestación de servicios especializados, consultorías, educación continua, entre otros, que facilitan la comunicación y la interacción de la Universidad Metropolitana del Ecuador con su entorno. Existen múltiples muestras de cómo los estudiantes y profesores visitan los sitios más recónditos en las comunidades, o acerca de la forma de vida de los indígenas y otros pobladores, de las encuestas y entrevistas realizadas a los habitantes y a los gobiernos autónomos, así como del apoyo de los gobiernos en la solución de los problemas planteados.

En esta investigación, se hace referencia a la Parroquia El Quinche, una de las rurales abordadas en atención a las actividades planificadas, tanto en el proyecto de investigación, como en el proyecto de vinculación con la sociedad. Las funciones sustantivas constituyen una labor misional por parte de la UMET, que posibilita ampliar el saber universitario y de esta manera sitúa a la universidad al servicio de la comunidad.

Cabe mencionar que los docentes y estudiantes del caso de estudio tienen asignadas tareas que emergen tanto de los proyectos de vinculación y el de investigación, que se han trasladado desde la caracterización y diagnóstico de las comunidades y parroquias hasta el planteo de soluciones a los problemas sociales identificados. De esta manera se promueve conjuntamente con la comunidad, el intercambio de conocimientos para generar un impacto positivo en el desarrollo sostenible del Ecuador.

1.1 Los proyectos de investigación y sus fines

La investigación es una de las funciones sustantivas de la educación superior, según el artículo 4 del Reglamento de Régimen Académico, este proceso se define como:

“(...) una labor creativa, sistemática y sistémica fundamentada en debates epistemológicos y necesidades del entorno, que potencia los conocimientos y saberes científicos, ancestrales e interculturales (...)” (Consejo de Educación Superior, 2019).

Partiendo del concepto anterior, se puede definir a los proyectos de investigación como procedimientos sistemáticos y reflexivos, diseñados con el fin de contribuir en un conocimiento generalizable, por otro lado, la Academia Nacional de Ciencias detalla que el objetivo de la investigación es “(...) extender el conocimiento humano acerca del mundo físico, biológico o social, *más allá de lo ya conocido*” (The Office of Search Integrity, 2019).

La investigación en las IES constituye un proceso diferente a otras maneras de hallar o detectar el conocimiento, por ejemplo, la lectura de un libro, visita a museos, mirar reportajes, etc. Debido a que utiliza un proceso llamado método científico, mediante la aplicación del mismo se obtiene

información fidedigna y relevante que permite descubrir, explicar y generalizar los distintos fenómenos que se producen en la sociedad.

El método científico implica, en alguna de sus variantes, la observación del entorno que rodea y la formulación de hipótesis acerca de las relaciones que existen en el mismo. Cuando de manera mesurada se analiza una problemática, se concibe una posible respuesta anticipada al problema, la cual sirve como guía de trabajo para la investigación que se realice.

El trabajo que se presenta implicó la comprobación de la hipótesis y el examen de los resultados de las pruebas que tienen una estrecha vinculación con la hipótesis y el entorno. Con esta guía, el investigador puede interpretar la información que compila y llegar a conclusiones sólidas acerca de los resultados.

De acuerdo con el autor Ander-Egg (1995), los fines de los proyectos de investigación son descubrir o interpretar los hechos, fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad, y; obtener conocimientos y solucionar problemas científicos, filosóficos o empírico-técnicos.

“Prevención del delito como estrategia del control social para la promoción de una cultura de paz” es el nombre que lleva el proyecto de investigación de la carrera de Derecho de la UMET. Dentro de sus objetivos se encuentra la caracterización y diagnóstico de las comunidades, entre ellas, la de la Parroquia rural El Quinche, con el fin de identificar los principales problemas que allí se producen y trazar acciones o estrategias que permitan disminuir los efectos negativos de la criminalidad.

Además de promover una cultura de paz y desarrollar las actividades relacionadas con la prevención del delito en dicha zona, aun cuando en las zonas no estaban diagnosticadas las dificultades más frecuentes que hoy se conocen. El proyecto de investigación ha fungido como una especie de investigación acción, en la medida en que los alumnos y grupos de trabajo han estado incidiendo en la educación, información y atención de las personas, desde las visitas primarias.

1.2 Vinculación con la sociedad como parte de la investigación

La tarea de las IES no se centra solo en realizar investigaciones o en ser un centro que guía y forma a futuros profesionales, sino que también estas deben poseer un componente mediante el cual se puedan relacionar las funciones mencionadas anteriormente, con las diversas realidades que posee nuestro entorno, es ahí donde aparece la vinculación con la sociedad, ya que a partir de los problemas detectados mediante las investigaciones previamente realizadas, los estudiantes, conjuntamente con sus docentes, pueden actuar de una manera clara, con el fin de proponer algunas acciones tendientes a solucionar los problemas que fueron detectados en la Parroquia, a través del proyecto de vinculación con la sociedad titulado “Promoción de la cultura de paz a través de la práctica de los métodos alternativos de solución de conflictos y de la consultoría jurídica gratuita que permita el acceso a la justicia”, estrechamente relacionado con el proyecto de investigación de la carrera de Derecho antes mencionado.

Por lo anterior, se afirma que las universidades, a través de sus proyectos de investigación y de vinculación con la sociedad, intervienen en los escenarios existentes en las comunidades, con el propósito de colaborar con dichas localidades rurales vulnerables en la solución de sus problemas, y de esta manera contribuir con la formación de los estudiantes -orientados por docentes- toda vez que estos, a través de sus prácticas investigativas y de vinculación con las comunidades, aportan y aplican el conocimiento adquirido durante sus años de estudio en la institución.

El filósofo latinoamericano Zea, establece que:

“La universidad está comprometida con la sociedad, es agente de cambio capaz de generar los conocimientos teóricos y prácticos que elevan la creación y recreación de sus individuos, necesarios para la solución de problemas a través de proyectos que estimulen la interacción recíproca universidad-comunidad, desarrollando la vida nacional en todos sus aspectos.” (Zea, 1981).

Las instituciones de educación superior poseen la responsabilidad de generar conocimientos mediante la investigación, por tanto, la educación debe ser de calidad para de esta manera formar a profesionales responsables que puedan enfrentarse a los distintos retos que les depara el futuro, es por esto que la calidad se refleja en la exploración y en la producción de conocimiento que se proporciona al estudiante, no solo desde el punto de vista teórico, sino también práctico, con la puesta en acción de lo aprendido en las aulas.

Se entiende que las IES deben proponer orientaciones y respuestas a las necesidades sociales a través de una educación pertinente de procesos académicos dinámicos y comprometidos con el desarrollo humano, estableciendo vínculos con diversas organizaciones para proporcionar la atención debida a las poblaciones más vulnerables socio-económicamente, como es el caso de la Parroquia rural El Quinche.

Conforme a lo anterior, la vinculación con la sociedad se articula con la función sustantiva de docencia y la investigación para la formación integral de los estudiantes, quienes complementan la teoría con la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de que todos estos procesos se enlacen de manera efectiva es responsabilidad de todos los docentes y miembros de los proyectos.

La vinculación se enlaza con la investigación debido a que posibilita la identificación de necesidades y la formulación de preguntas que alimentan los proyectos de investigación, además, propicia el uso social del conocimiento científico y los saberes. La investigación académica y científica genera resultados que pueden ser utilizados en propuestas de vinculación con la sociedad, que benefician la calidad de vida y el desarrollo social.

Por tal motivo, esta conlleva, en la mayoría de las IES, la realización de acciones de diversos géneros, caracterizadas por ubicarse fuera de las actividades académicas formales de las instituciones, aun cuando algunas de ellas constituyan un apoyo significativo a la docencia o a la investigación, y, por otra parte, por estar orientadas tanto a la comunidad interna de las instituciones, como a las que están fuera de ellas.

Esta función sustantiva al interior de las Instituciones de Educación Superior, constituye según Fresán (2004), un proceso estratégico tanto en su capacidad de articular la docencia con la investigación y la preservación y difusión de sus saberes científicos, como en la formación integral de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad universitaria en un ambiente en el que la interlocución constituye la base de un proyecto orientado a la formación de individuos reflexivos y comprometidos con una sociedad menos injusta.

Desde el punto de vista normativo, la Constitución dispone en el artículo 350 que:

“El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de Desarrollo” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Es importante mencionar el artículo 107 de la LOES, que se refiere al principio de pertinencia, el cual consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades del desarrollo humano de la colectividad, local y regional, en manos de las organizaciones sociales locales, y de igual manera, en la planificación nacional, y al régimen del desarrollo humano general, la prospección de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y la diversidad cultural. Las instituciones deben articular su oferta docente, de investigación y actividades vinculadas con la colectividad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional.

Por su parte, el artículo 50 del Reglamento del Régimen Académico, dispone que:

“La vinculación con la sociedad hace referencia a la planificación, ejecución y difusión de actividades que garantizan la participación efectiva en la sociedad y responsabilidad social de las instituciones del Sistema de Educación Superior (...)” (Consejo de Educación Superior, 2019).

Así mismo, en el Reglamento de Régimen Académico, se declaran entre sus objetivos: articular y fortalecer la investigación; la formación académica y profesional; y la vinculación con la sociedad, en un marco de calidad, innovación y sostenibilidad que propenda al mejoramiento continuo (Consejo de Educación Superior, 2019, art. 3).

En consecuencia, de lo indicado, las actividades previstas en el proyecto de vinculación del estudio se relacionan estrechamente con las acciones planificadas en el proyecto de investigación de la carrera, constituyéndose ambos procesos sustantivos en fundamento necesario de las acciones que se realizan en las comunidades, en coordinación con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas. La participación de los estudiantes y docentes de la UMET, en prácticas de vinculación con la sociedad, proyectos comunitarios, educación continua y asesorías, servicios, etc. corresponde a los aprendizajes de las competencias específicas de cada carrera.



1.3 La Parroquia El Quinche: caracterización

Según el Gobierno Parroquial El Quinche (2019), la palabra Quinche tiene origen en la lengua Maya "Cakchiquel", cuyo significado se compone de dos vocablos, *Quin* que significa Sol y *Chi* que significa Monte. Por tanto, apoyados en los aportes etimológicos de Manuel Moreno Mora, Quinche significa Monte del Sol.

Esta se encuentra ubicada a unas dos horas de Quito, y se puede llegar por dos diferentes rutas: Pifo o Guayllabamba (pasando por el zoológico de Quito). La ruta por Pifo es más corta y demora una hora y media. El Quinche forma parte del Distrito Metropolitano de Quito, ubicada en la zona noreste de la Provincia de Pichincha, en el Valle de Tumbaco y respecto al Cantón, se encuentra en la Zona Oriente del Cantón. Su ubicación según la latitud es: Latitud: S 0° 10' / S 0° 0' y Longitud: W 78° 30' / W 78° 15'. Sus límites son por el Norte con la Parroquia Ascazubí, por el Sur con la Parroquia Checa; por el Este con la Parroquia Cangahua y la Reserva Ecológica Cayambe-Coca y por el Oeste con la Parroquia Guayllabamba.

En la planificación territorial de El Quinche, realizada por Global Consultora (2015), se han tomado en cuenta cuatro sectores, que se detallan a continuación:

SECTOR A. Denominado montañoso, se caracteriza por su baja densidad poblacional, falta de infraestructura en general, por mantener un territorio con relieves que conforman el páramo alcanzando las máximas alturas del territorio, por su paisaje natural con vocación en la silvicultura y conservación ambiental, y por su constante apego al área periurbana de donde se abastece principalmente de todos los servicios.

SECTOR B. Denominada zona periurbana, su denominación está configurada por su semejanza al habitual transitar del espacio urbano; geográficamente está situado de manera adyacente a la ciudad principal, se caracteriza por ser un territorio en constante transformación, con expectativas, frágil y susceptible a nuevas intervenciones, con un mayor asentamiento humano y con consideraciones en el desarrollo de infraestructuras y de servicios.

SECTOR C. Se denomina zona rural por su aspecto de paisaje agrario y por la influencia de sus principales actividades agropecuarias y agroindustriales. Alberga la mayor parte de las estaciones de producción, por lo cual se diferencia de las zonas de montañas y periurbana.

SECTOR D. Es la zona rural de baja densidad poblacional con vocación agrícola. Se diferencia del Sector C por su carencia de estructura productiva a nivel agropecuario y agroindustrial, alberga asentamientos humanos dispersos con infraestructura casi completa, y con una determinación a ser parte del territorio que cambia y se transforma.

Esta parroquia es una de las más pobladas del Cantón, cuenta con un total de 16 056 habitantes según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) en el último censo del año 2010, los sábados y domingos recibe de 5.000 a 10.000 personas, y los meses de mayo y noviembre visitan más de 400.000 personas debido al atractivo turístico que es La Virgen de El Quinche. Actualmente el principal atractivo que presenta la ciudad es su Iglesia, consagrada a la Virgen

del mismo nombre, santuario de adoración a la virgen de El Quinche, la cual fue traída desde Oyacachi en el año 1604. Cada año hay romerías a pie desde Quito para visitar a la Virgen, conocida por ser muy milagrosa.

La mayoría de personas que residen en este sector son mestizos, pero al igual que todas las poblaciones existen asentamientos, de afroecuatorianos, indígenas y algunas personas que migran hacia esta población.

La Parroquia El Quinche se rige por el Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD), está bajo el régimen de un Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD), por lo tanto, están en la obligación de promocionar el desarrollo y garantizar el buen vivir por medio de la gestión de sus competencias. El ejercicio de los gobiernos autónomos descentralizados se realiza a través de tres funciones integradas:

- a) De legislación, normatividad y fiscalización;
- b) De ejecución y administración; y,
- c) De participación ciudadana y control social (Asamblea Nacional, 2010, art. 29).

El viernes 2 de junio del año 2017, la Universidad Metropolitana del Ecuador, conjuntamente con el Gobierno Autónomo Descentralizado de la Parroquia de El Quinche, suscribió un Convenio Interinstitucional a través del cual se realizan procesos de vinculación con la población. Esta se basa en un proceso de inter aprendizaje, donde los académicos brindan el conocimiento de la ciencia y la técnica; mientras que la comunidad aporta con sus saberes, los que, unificados en la práctica, proyectan actividades conjuntas para conocer y transformar la realidad.

La educación superior se encuentra llamada a contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad. En este sentido, un grupo de docentes, conscientes de la responsabilidad social que tiene la universidad con la sociedad, crearon una campaña para capacitar y fomentar la “Cultura de Paz” en los sectores más apartados de la administración de justicia ordinaria, como lo son las parroquias rurales.

El objetivo principal de esta campaña es promover esta cultura a través de la utilización de métodos alternativos en la resolución de conflictos, para lo cual un grupo de estudiantes universitarios realizaron una investigación de campo, mediante un acercamiento directo con la población de la referida parroquia, para determinar los principales problemas que atraviesan en la resolución de sus conflictos. Cuyos resultados fueron reflejados en un folleto informativo.

Metodología

La investigación se define como “un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández, Fernández y Baptista; 2014, p. 18).

Este estudio se desarrolló a través de una metodología mixta, debido a que reúne elementos teóricos y empíricos que contribuyen, por una parte, a aportar a la doctrina criminológica y por

otra, a constatar algunos hechos y elementos prácticos que sustentan la teoría del control social específicamente en la comunidad estudiada.

De acuerdo con los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 30) la investigación mixta “es un enfoque que implica combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio”

Mientras que Blasco y Pérez (2007, p. 25), refieren que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”.

Por su parte, Hurtado y Toro (1998, p. 16), señalan que “la investigación cuantitativa tiene una concepción lineal que implica claridad entre los elementos que conforman el problema, que deben ser limitados y saber con exactitud donde inician, también se debe reconocer qué tipo de incidencia existe entre sus elementos”

Por tanto, la combinación de estos dos enfoques de investigación implica la complementariedad entre ambos, necesaria para abordar el fenómeno estudiado desde distintas perspectivas.

El enfoque mixto (cuali-cuantitativo) se constituye en una “vía para que el investigador pueda acercarse a su objeto de estudio y obtener el conocimiento requerido de la realidad social según sus necesidades y expectativas” (Del Canto y Silva, 2013, p. 26).

La investigación se llevó a cabo en correspondencia con las líneas de investigación que tributan al proyecto de investigación de la carrera de Derecho de la UMET en Quito, relacionado con la prevención del delito para la promoción de una cultura de paz, que abarcó tres zonas rurales fundamentales entre las cuales se encuentra la Parroquia El Quinche.

Durante el año 2017, los estudiantes aplicaron encuestas a las personas residentes de la comunidad rural. La referida encuesta tuvo como objetivo obtener información para desarrollar la caracterización de la comunidad objeto de la investigación y confeccionar el diagnóstico criminológico comunitario. De igual forma, fueron aplicadas entrevistas a informantes clave y a representantes de la comunidad.

Los resultados obtenidos sobre la situación delictiva en la comunidad, pueden generar un conjunto de elementos, directrices y referentes, para la identificación de la situación criminológica en otros ciudadanos o comunidades del territorio nacional.

Resultados

Luego de ser analizados los resultados de las entrevistas y encuestas aplicadas en la comunidad rural El Quinche, estos permitieron confirmar lo siguiente:

1.1 Diagnóstico criminológico

- La comunidad desconocía sobre de las posibles prácticas de vinculación con la sociedad realizadas por universidades cercanas a las comunidades en cuestión. Destaca el desconocimiento acerca de las posibles asesorías que pueden realizar las carreras de Derecho, mediante la asesoría y consultoría jurídica gratuita para los sectores de la población con menos capacidad económica.
- La población desconocía los conceptos relacionados con los servicios jurídicos y su alcance a los miembros de la comunidad que los pudiera necesitar (pensión alimenticia, régimen de visitas, tenencia y custodia de menores, delitos, entre otros).
- Existió consenso en la necesidad de consultoría para atender la violencia intrafamiliar y otros delitos.
- La mayoría desconocía acerca de la existencia de los métodos alternativos de solución de conflictos para acometer las necesidades de atención jurídica, por ejemplo, la mediación.
- De igual forma, se desconocía que las universidades que tienen carreras de Derecho, podían prestar el servicio de consultoría jurídica gratuita.
- El desconocimiento de los conceptos y servicios jurídicos conllevaba a su vez la desinformación sobre las autoridades a donde podían acudir para denunciar posibles hechos delictivos.
- Del resultado anterior se desprendió que la mayoría optaba por la solución de actos de violencia mediante la “violencia por mano propia”.
- No existía una concepción sólida en cuanto al sistema de valores de la sociedad y los responsables (instituciones) de su desarrollo.
- Se reconocía la existencia de la inseguridad ciudadana ocasionada por la existencia de grupos informales y lugares inseguros.
- Insuficientes espacios y centros para la recreación y esparcimiento de las personas, así como de acciones por parte de las autoridades de los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD's) u Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) dirigidas a la recreación sana de los jóvenes con el fin de prevenir la comisión de delitos. Sin embargo, llamó la atención del grupo de investigación de la UMET, la existencia de muchos establecimientos en los cuales se expenden bebidas alcohólicas en la comunidad.
- La parroquia carecía de centros de capacitación para contribuir a la solución de conflictos sociales en la comunidad, de la misma manera no existían organizaciones en la comunidad que promovieran la coexistencia pacífica y el respeto mutuo.
- Existían opiniones encontradas en relación a la posible influencia positiva o negativa de los medios masivos de difusión en el desarrollo de actitudes violentas.

- No existían acciones preventivas contra la adicción y consumo de alcohol y drogas, tampoco se apreciaron acciones para lograr el acercamiento sano entre grupos de jóvenes.
- La mayoría de las víctimas de violencia identificadas fueron los adultos mayores.
- Los conflictos que generaban la mayor violencia en la comunidad son los de tipo intrafamiliar, condiciones de vida (la insalubridad, carencias de alumbrado público, servicios de salud, etc.), violencia entre cónyuges (femicidio y homicidio).
- Se comprobó el desconocimiento por parte de la población en cuanto a qué es la prevención del delito y la labor de la policía en el control y prevención del mismo.
- Existen grupos informales de antisociales dedicados al expendio y consumo de drogas en diferentes lugares de la comunidad.
- Los encuestados consideraron necesario realizar acciones comunitarias para prevenir y controlar el delito entre las que señalan: mayor patrullaje policial, realización de charlas y capacitación en los temas de prevención y consecuencias del delito.
- Entre los delitos más comunes se destacan: el robo, asesinato, femicidio, consumo y tráfico de drogas, entre otros.
- Se considera la existencia de suficientes centros de educación y el acceso de la población a los mismos, aunque no se apreció la relación directa de los centros educativos con la prevención del delito.

Estos resultados muestran como uno de sus principales problemas es la inseguridad. Esta situación coloca a la zona en un estado de vulnerabilidad a pesar de la necesidad de que en la localidad exista un ambiente de paz y tranquilidad, de forma tal que se favorezca el flujo de personas que visitan asiduamente la iglesia del Quinche y sus alrededores.

La Universidad Metropolitana, consciente de su encargo social en el ámbito de la vinculación con la sociedad, se dispuso a la creación de un plan de acciones que estarían dirigidas a mejorar o aliviar el clima desfavorable que informan sus habitantes. Así, los grupos de trabajo emprendieron con actividades concretas que tuvieran una incidencia positiva en la población.

1.2 Impacto de la universidad en la Parroquia El Quinche

Con los resultados obtenidos de las encuestas, durante el primer trimestre de 2018, la UMET, consecuente con la misión y el compromiso de proponer algunas alternativas para acometer los problemas evidenciados en la parroquia, se realizó una planificación de actividades de capacitación que serían desarrolladas en el seno de la Parroquia El Quinche.

De acuerdo a la información obtenida de la investigación, se propusieron las siguientes temáticas que serían de gran ayuda para este sector:

- Prevención del delito
- Alfabetización en la cultura de paz
- Métodos alternativos de solución de conflictos
- Consultoría jurídica gratuita

Para efectuar estas actividades de capacitación, resultó necesaria la interacción de las dos partes, es decir, por un lado, la participación de los habitantes de la parroquia y por otro lado, el aporte de los estudiantes y profesores de la UMET que están a cargo del proyecto de vinculación.

Con el desarrollo de las temáticas propuestas, se pretendió generar cambios en la colectividad de la parroquia, en relación con los tópicos que fueron abordados en las capacitaciones. Los moradores del sector se mostraron accesibles y apoyaron la ejecución de las actividades que desarrolla la universidad para el bien de toda la comunidad.

Con el objetivo de comunicar las necesidades de intervención en la comunidad, por parte de los estudiantes para colaborar en la prevención del delito, se realizó un taller en el que se comunicaron los resultados del diagnóstico. Participaron dirigentes comunitarios, pobladores, docentes y estudiantes de la carrera de Derecho.

La segunda acción estuvo dirigida a que los estudiantes proporcionaran información a la población de la parroquia acerca de los servicios que brinda el centro de mediación de la universidad, para lo cual se elaboraron diferentes iniciativas y formas de información, ya fuese atendiendo directamente a los interesados en la propia comunidad y a través de la información, a viva voz, en reunión de la comunidad, ejemplificando los casos que pueden llevarse a la mesa de mediación y cómo pueden resolverse los conflictos más frecuentes que se presentan en la zona, como es el caso de fijación de pensiones alimenticias, cobros de deudas, entre otros. Se logró poner en contacto a los habitantes en caso de que necesiten de los servicios de asesoría y mediación que proporciona la UMET.

Para que los residentes de El Quinche conocieran los términos relacionados con los posibles servicios jurídicos a los que pueden acceder en caso de necesitarlos, los estudiantes prepararon y ofrecieron capacitación a la comunidad en relación con los conceptos jurídicos que fueron revelados en las encuestas como desconocidos. Se debatieron los temas de prevención, causas de la criminalidad, relación entre la educación y la prevención, la cultura, la recreación y el deporte como medio de prevención.

Se elaboraron materiales de divulgación para darle a conocer a los pobladores los horarios, fechas, datos de los responsables y hora de atención por los centros de mediación y consultorios jurídicos.

Finalmente, el plan de acciones trazó la tarea de aplicar encuestas nuevamente para medir el grado de satisfacción de los habitantes, con las medidas adoptadas. De tal modo, se cumple el

objetivo de validar las actividades realizadas por los estudiantes y docentes en el proyecto.

Las actividades de los proyectos de vinculación e investigación de la carrera de Derecho en Quito aún no culminan en El Quinche. Tanto los docentes como alumnos que participan en la citada comunidad liderados por los docentes Eugenio Égüez Valdivieso, Osvaldo Brito Febles y Aura Díaz de Perales, se encuentran comprometidos con tareas muy concretas asociadas a la prevención y atención social a las necesidades de la zona. Los vínculos de solidaridad y compromiso entre la universidad y el Gobierno del Quinche imponen nuevos retos en favor de la solución a los problemas más urgentes en la comunidad, se atienden nuevos proyectos educativos, se trabaja en el mejoramiento de la recreación a los niños y adolescentes y se prevé la profundización del estudio de las causas que han provocado determinados delitos.

La entrega que representan los proyectos de vinculación e investigación en la comunidad constituye un ejemplo a seguir por los docentes en el ámbito universitario. El año 2020 se pudieron mostrar con total nitidez los resultados definitivos de un trabajo sostenido de la carrera de Derecho a partir de las investigaciones que se realizan en el orden criminológico sobre causas, condiciones del delito, perfil criminológico de las personas que delinquen, medios de control social y su perfeccionamiento en la zona caso de estudio.

Conclusiones

Según los resultados obtenidos, en la Parroquia El Quinche existen varios problemas sociales que afectan el buen desarrollo de la comunidad, ya que situaciones como la inseguridad, violencia, entre otros, han sido factores que obstaculizan el buen vivir dentro de la parroquia. Conforme a lo anterior, los habitantes esperan que exista más participación y control de las autoridades pertinentes, en relación con la problemática observada.

Por otra parte, en cuanto a los proyectos de investigación y vinculación con la sociedad, los mismos se constituyen como instrumentos de gran importancia para las comunidades, tal como se ha presentado en esta investigación, toda vez que tanto estudiantes como docentes, proponen alternativas reales para la solución de la problemática estudiada, procurando así generar resultados e impactos significativos en las comunidades. De igual forma, los estudiantes de la carrera de Derecho de la UMET, practicantes en estos proyectos, desarrollan competencias investigativas y teórico-prácticas, conforme a lo cual se relacionan las tres funciones sustantivas principales (docencia, investigación y vinculación con la sociedad) permitiéndoles aplicar los conocimientos adquiridos aportándole a la sociedad.

Conforme a lo anterior, las Instituciones de Educación Superior, al implementar el aprendizaje experimental y vivencial, propician una gran herramienta de generación de conocimientos y favorecen el intercambio de saberes entre profesores, estudiantes y comunidades.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial LUMEN.
- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes*. Alicante, España. Editorial Club Universitario. Imprenta Gamma.
- Del Canto, E & Silva, A. (2013.) *Metodología Cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales*. Revista de Ciencias Sociales 141: 25-34 / 2013 (III) ISSN: 0482-5276. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i141.12479>
- Ecuador. Asamblea Nacional (2010a). *Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización*. Registro Oficial 303, de fecha 19 de octubre de 2010. Última modificación: 23 de octubre de 2018. Quito: Asamblea Nacional.
- Ecuador. Asamblea Nacional (2010b). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, de fecha 12 de octubre de 2010. Última modificación: 02 de agosto de 2018. Quito: Asamblea Nacional.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, de fecha 20 de octubre de 2008. Última modificación: 30 de abril de 2019. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.
- Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2019). *Reglamento de Régimen Académico*. Registro Oficial 473, de fecha 23 de abril de 2019. Quito: Consejo de Educación Superior.
- Ecuador. Gobierno Parroquial El Quinche (2019). *Datos generales de la parroquia El Quinche*. <http://elquinche.gob.ec/>
- Fresán, M. (2004). *La extensión universitaria y la Universidad Pública*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw-Hill
- Hurtado, I & Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Segunda edición. Valencia, Venezuela: Ediciones de la Universidad de Carabobo.
- The Office of Search Integrity. (2019). *¿Qué es la Investigación?* ORI. <https://ori.hhs.gov/m%C3%B3dulo-1-introducci%C3%B3n-%C2%BFqu%C3%A9-es-investigaci%C3%B3n>
- Zea, L. (1981). *Sentido de la Difusión Cultural Latinoamericana*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright (c) 2021 Carlos Eduardo Durán Chávez, Marily Rafaela Fuentes Aguila y Pamela Anahí Sandoval Yuqui



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](#)

Filosofía universitaria: una corriente para la construcción de significados en la formación de formadores

Fecha de recepción : 19-10-2020 • Fecha de aceptación: 02-03-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Henry Jose Martínez González¹

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela

mgjhenry@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8929-4508>

Duglas Ramón Piña Madueño²

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela

Duglasrpm03@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3868-9045>

Juhenni María Martínez González³

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela

juhenny_maria@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5527-5181>

Resumen

La educación es concebida como una filosofía orientada a los procesos formativos, donde los descubrimientos de quienes ejercen la profesión docente se han visto descontextualizada de sus fines, cuyo propósito fue develar la filosofía universitaria como una corriente para la construcción de significados en la formación de formadores. Esta investigación se orientó en los autores Castells (2009), Monge et al., (2003) con un enfoque cualitativo y fenomenológica, con el uso de entrevistas y un guion, a manera de triangulación. Como resultado, muchos de los docentes hacen uso incorrecto del poder en sus aulas, pues esta actitud conlleva a los estudiantes a realizar sus actividades de forma limitada, puesto que se les impone la estructura, el discurso, entre otros factores cognitivos. Por último, se concluye que las herramientas para un aprendizaje y enseñanza casi nunca conllevan a reflexionar sobre la actuación del docente como del estudiante, por su parte, la formación carece de

estrategias para el enseñar a pensar desde el aprender a ser, aprender hacer y aprender a aprender, generando entonces propuestas transformadoras en concordancia con las políticas educativas emanadas por el Estado Venezolano.

Palabras clave: profesión docente, filosofía universitaria, formación de formadores, construcción de significados.

Abstract

Education is conceived as a philosophy oriented to formative processes, where the lack of knowledge of those who exercise the teaching profession has been decontextualized from its purposes, whose purpose was to unveil the university philosophy as a current for the construction of meanings in the training of trainers. This research was guided by the authors Castells (2009), Monge et al., (2003) with a qualitative and phenomenological approach, with the use of interviews and a script, by way of triangulation. As a result, many teachers misuse power in their classrooms, as this attitude leads students to perform their activities in a limited way, since structure, discourse, among other cognitive factors, are imposed on them. Finally, it is concluded that the tools for learning and teaching almost never lead to reflect on the performance of the teacher and the student, for its part, the training lacks strategies for teaching to think from learning to be, learning to do and learning to learn, generating then transforming proposals in accordance with the educational policies issued by the Venezuelan State.

Keywords: teaching profession, university philosophy, training of trainers, construction of meanings

Introducción

Desde una perspectiva inicial, los estudios relacionados con los aportes científicos filosóficos constituyen una actividad generadora de nuevos elementos indispensables en describir significados que coadyuven en aclarar símbolos o códigos representativos de los discursos propios de actores sociales quienes interactúan en el comportamiento de un fenómeno, todo ello, con la finalidad de plantear supuestos teóricos para propiciar la construcción de ideas, pensamientos y conocimientos orientados en desarrollar un proceso educativo cónsono con la realidad actual, en este sentido, promover estrategias viables en la liberación de un modelo formativo dirigido a gestionar el liderazgo además de la toma de decisiones a través de la elaboración de propuestas transformadoras, a su vez, pretenden asumir posturas de cambios acordes a las demandas y exigencias de la sociedad donde la ciencia y la tecnología ocupan un papel importante en el avance de propuestas para innovar así como crear nuevos mecanismos en sincronía con las reconfiguraciones, retos y desafíos producto de la globalización y la era digital,

Por consiguiente, el trabajar bajo la perspectiva del pensamiento complejo y emancipador implica la construcción de teorías o contenidos con un nivel de profundidad donde la actividad científica e investigativa permita cimentar nuevos atributos conceptuales, en efecto, la acción dialógica y comunicativa conlleva el estudio de fenómenos desde la perspectiva crítica reflexiva a fin de en la emancipación de las ideas y con ello edificar conocimientos que vayan en relación a las políticas educativas del Estado venezolano.

En este sentido, el presente estudio pretende comprender la filosofía universitaria como una corriente para la construcción de significados en la formación de formadores, a su vez, se hace necesario estudiar un conjunto de fuentes de teorías propias para fundamentar los discursos expresados por los investigadores, de esta manera, se propician procesos de argumentación a partir de las observaciones propias, todo ello, con la finalidad de recorrer los comportamientos a partir de situaciones históricas que van mostrando cómo los docentes de las universidades limitan la libertad de pensamiento de los estudiantes, imponiendo así sus estilos, más no realizando procesos de orientación y acompañamiento de las actividades científicas y de investigación.

1.1 Transcendencia del conocimiento: una visión comunicativa para el aprendizaje autoritario o humanista

Desde la concepción de Castells (2009), el aprendizaje autoritario o humanista muchas veces se ven condicionado e influenciado por las situaciones de poder que se presentan en las organizaciones entre los actores involucrados en las mismas, por ello, la dominancia y empoderamiento en las acciones del otro representa actitudes que demarcan el poder, pues algunas veces, se genera satisfacción además del placer producto del sentir los derechos de ejercer el mandato ante sus subordinados. Asimismo, a través de un trabajo de campo en las asesorías de los proyectos de investigación en el nivel de pregrado muchos docentes disfrutaban de las debilidades que presentaban los estudios debido a las pocas explicaciones, de igual manera, este avance se veía afectado ya que casi nunca se ejemplificaban las etapas o fases a seguir para lograr los objetivos, por otra parte, en otros departamentos o áreas del conocimiento se evidenciaba en las reuniones docentes el poder por ver quien sabía más, lo ilógico no era eso, sino

que unos eran humillados por no haberse memorizado ciertos libros, razón por la cual, se veía la posesión de ideas basadas más en los aportes de teóricos que las interpretaciones que pudieran haber hecho los mismos para contextualizar las mismas, estas visiones emergen de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB) de Venezuela.

Haciendo referencia, a lo mencionado por el autor antes citado, se expone que para él, el poder asume un papel de jerarquía el cual las acciones de liderazgo se ven afectadas debido a la poca participación de los subordinados en las propuestas de planes y proyectos requeridos para promover una actividad de calidad, desde la perspectiva universitaria este se ve muy arraigado ya que pocas veces se establecen relaciones entre los docentes y directivos, solo cuando de estos requerían alguna acción o información. Pero el mismo autor, comenta la posibilidad de estudiar esta naturaleza a partir de resistencias a los cambios transformadores e innovadores sin estar de acuerdo con las ideas de sus subordinados, hablamos entonces de cegueras que limitan la perspectiva de los otros.

En este mismo orden de ideas, existe la imposición del poder por parte de la mayoría de docentes en cuanto a la fijación de posturas antes los discursos de los estudiantes, ejemplo, en evaluaciones con preguntas abiertas o trabajos de análisis e interpretación sus sugerencias son pocas objetivas, ya que, se evidencia que carecen de criterios para exponer las ideas irrespetando la capacidad de pensamiento del otro, estas acciones, generan en los estudiantes, desinterés, desmotivación y muchas veces deserción ya que nunca ven el avance o progreso de su aprendizaje. Por ellos, se ven limitados al pensamiento liberador, por el contrario, buscan repetir lo que está en los textos, es decir, pocas veces conducen a la construcción de nuevas ideas para promover conocimientos a partir de sus experiencias. En este orden de ideas, Castells (2009), hace referencia a dos teorías de poder: el discurso y la violencia, para ello, la primera obedece al conocimiento donde se cree que por tenerlo o tener más que los otros se puede asumir un papel de menos preciar, por otro lado, la segunda está referida al maltrato por representar una jerarquía, perdiéndose allí el sentido del enfoque humanista que caracteriza el sector educativo en la formación del nuevo ciudadano.

Por otra parte, Habermas (1976), plantea que una de las posesiones del poder sobre los actores sociales está dirigida a los postulados referidos en la teoría política la cual genera en los gobernantes o personas con altos cargos ejercer situaciones dominantes donde los menos agraciados deben responder a las instrucciones sin poder opinar ni refutar ante algún desacuerdo. En este sentido, El transformar esta postura, permitiría a las organizaciones promover estrategias de integración para de esta manera promover el trabajo en equipo donde el liderazgo sea visto como una actitud para promover cambios favorables en el bien común de todos los trabajadores sin importar los títulos, condiciones socioeconómicas, entre otras, es decir, diseñar procesos y procedimientos que avancen a una democracia desde la práctica y no desde la teoría.

Al respecto, los docentes requieren y necesitan establecer normas y pautas de convivencia escolar-institucional dentro de los espacios de aprendizajes, con la finalidad de generar acuerdos consensuados entre los estudiantes, proponiendo para ello criterios de objetividad que permitan y faciliten el desarrollo integral de las actividades académicas, así como también el fomento de valores personales y profesionales como la ética y el respeto por los demás. Todo ello

contribuirá en la construcción propia y colectiva de los saberes mediante el dialogo, donde se definan percepciones e ideas sobre temas relacionados con las asignaturas estudiadas y su inferencia en los cambios educativos para diseñar, proponer y/o formular estrategias, acciones o lineamientos transformadores de la realidad socioeducativa promoviendo de esta forma la reflexión y participación democrática de los conocimientos.

1.2 Las redes sociales de comunicación

La sociedad de la información ha contribuido esencialmente en la generación de nuevas estrategias y metodologías conducentes a facilitar el acceso al conocimiento, de allí se promueven espacios dinámicos para la interacción e intercambio de ideas, en tanto, Monge et al., (2003), manifiestan que las estructuras o edificaciones de redes facilitan el acceso a la información y, por ende, al conocimiento permitiendo así en los participantes del contexto educativo poder interactuar además de dinamizar los encuentros de aprendizaje mediante tiempos iguales o diferentes, en este sentido: “las redes de comunicación son las pautas de contacto creadas por el flujo de mensajes entre distintos comunicadores en el tiempo y en el espacio” (p.39). Es decir, las redes procesan flujo, los cuales son definidos como corrientes de información entre nodos que circulan por los canales que conectan los mismos. Por lo que una red está definida por el programa que asigna los objetivos y las reglas de funcionamiento propio de la red.

Asimismo, las universidades requieren masificar la información para permitir el acceso al conocimiento considerando para ello el avance de la ciencia, la tecnología y los cambios generados en la sociedad para el mejoramiento de los procesos tradicionales con la finalidad de estar a la vanguardia de las demandas como exigencias que implica contribuir a la nación, más allá, de esclavizar a quienes poseen pocas o ideas o les hacen ver como inferiores a los demás, la formación integral a través de la culturización general del pensar facilita la liberación del pensamiento brindando así herramientas para la gestión del conocimiento con actores sociales de diferentes contextos educativos.

De igual forma, Mokyr (1990), expone que el alcance de la información a través de las redes orienta la actualización de las ideas mediante el intercambio de saberes con la finalidad de crear nuevas experiencias que conlleven a la transformación del pensamiento, el cual deslinda el uso de este para dominar sino para innovar en las estrategias que garanticen la producción intelectual como científica, para de esta manera, evolucionar en el manejo didáctico/pedagógico de las tecnologías de la comunicación en consonancia con las múltiples aplicaciones que forman parte de la dinámica e interacción de las ideas.

Todo ello obedece a los cambios políticos, económicos, históricos y especialmente culturales, ya que son estos factores influyen y definen a los actores sociales en su proceso de actuación ante los diversos retos que demanda y exige la sociedad, puesto que la identificación cultural de las comunidades puntualiza el comportamiento de las estructuras sociales y con ello los valores y creencias que dan forma y orientan dichas conductas propias de sus cambios globales, pudiéndose decir, que estos influyen de forma tal que define sistemas de relaciones entre las personas o individuos que conviven en un contexto determinado.



1.3 Sociedad tecnológica: una visión para comunicar y mejorar los procesos gerenciales educativos

Se puede entender como espacios o contextos aplicados a la era digital a un mundo tecnológico en que convergen múltiples alternativas para desarrollar actividades cónsonas con la labor de las organizaciones, a fin de innovar la aplicabilidad de los procesos tradicionales, en efecto, Schiller (2006), sostiene que la acción de comunicar refiere a un proceso multidireccional donde la tecnología de la comunicación representa un canal primordial para enmarcar lineamientos fundamentales para representar canales, códigos, símbolos indispensables para decodificar o codificar señales que propicien avance del pensamiento liberador. De allí que, “el significado sólo puede comprenderse en el contexto de las relaciones sociales en las que se procesan la información y la comunicación”.

Del mismo modo, los procesos formativos en las universidades conducen a la reafirmación del poder pues los estudiantes pocas veces pueden participar de las actividades establecidas por el docente, es decir, deben hacerlas asumiendo cualquier instrucción sin salirse de la línea demarcada para su evaluación, por otra parte, la organización de las aulas evidencia el poder sostenido en el docente quien por tener grados académicos superiores se considera el de mayor jerarquía, en efecto, romper con estas estructuras garantizara el desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas quienes poseen de manera igual potencialidades y habilidades valiosas además de aportar significados propios pertinentes a la transformación del pensamiento.

En este sentido, el acceso de la información implica la conexión de redes de internet para propagar o difundir contenidos para el estudio colaborativo y cooperativo entre los que ingresan a diferentes medios de comunicación como parte de su crecimiento personal así como profesional, por tanto, estas fortalecen muchas veces la discusión o diálogo entre los estudiantes, quienes algunas veces por las conductas del docentes cohíben la participación generando en ellos una cadena de inquietudes que puede perjudicar más adelante. De allí, Hughes (1983); Benkler (2006); Castell y Tubella (2007), asumen el uso del internet como un mecanismo para masificar la información y que el conocimiento llegues a todos sin importar la ubicación geográfica para culturizar el pensamiento y, por ende, el vocabulario.

De lo antes mencionado, las instituciones de educación universitaria en conjunto con los ministerios que forman parte de su organización departamental atendiendo a sus múltiples tareas o funciones han diseñado e implementado políticas públicas y educativas que conduzcan a la producción de la ciencia y la tecnología a fin de promover competencias digitales tanto en docentes como estudiantes, dentro de estas tenemos las Canaima en su presentación portátil y tableta, las cuales traen consigo materiales didácticos para facilitar el trabajo de los estudiantes, a su vez, se han instalado redes inalámbricas (wifi) en plazas públicas para acercar a los actores sociales al mundo del conocimiento.

1.4 Humanidad digital: componentes esenciales en el intercambio e interacción comunicativa en las universidades nacionales

La humanidad en la nueva dimensión tecnológica contribuye en la creación y diseño de estrategia

que potencien las variables de la comunicación con la intencionalidad de mantener informado de manera eficaz y significativa a la población docente como estudiantil, por ello, el cerebro junto a sus órganos garantizan situaciones o experiencias para identificar, observar y comprender las texturas, colores, formas, entre otras características de las diferentes imágenes, sonidos que pueda percibir para exponer ideas o formas de pensamiento. Por otra parte, al producir señales a través de información estas se traducen en el desarrollo de habilidades cognitivas como la memoria, razonamiento, planificación coadyuva a las configuraciones de imágenes mentales.

Por consiguiente, el cerebro procesa estímulos que recibe del cuerpo y del entorno con el objetivo último de garantizar la supervivencia y aumentar el bienestar del dueño del cerebro. Es por ello que, las imágenes mentales se generan mediante la interacción entre regiones concretas del cerebro y del cuerpo que responden a estímulos internos y externos, trayendo como consecuencia respuestas coherentes y congruentes a los diferentes estímulos provocados por el cerebro y el conjunto de neuronas que procesan cantidades de información, las cuales conllevan a la racionalización, crítica, reflexión, entendimiento y comprensión de las acciones humanas, tal como lo menciona Schooler y cols., (2011), quienes exponen que el cerebro cuando genera conexiones sinápticas entre las neuronas a través de neurotransmisores facilita la ejecución de tareas producto de señale sensoriales que conducen al *procesamiento estímulos externos*.

De lo antes expuesto, se resalta que es importante que las universidades fomenten el desarrollo del pensamiento activando los procesos neuronales, los cuales provocan la reacción sináptica para activar ambos hemisferios, de este modo, Lakoff (2008:40), enuncia que las actividades o el arte de comunicar representa una función natural del ser humano para ejercer sus tareas personales, laborales como procesionales para producir conexión sináptica mediante redes neuronales que orienten el trabajo cooperativo entre las organizaciones de educación universitarias. Esto se debe a que “cuando vivimos una narración, y cuando vemos a otro viviendo esa narración, se utiliza una parte de la misma estructura neuronal del cerebro”.

De igual forma, el cerebro capta los sentimientos y emociones que se derivan de estímulos percibidos por los sentidos, los cuales, al hacer contacto con las neuronas, estas los procesan y hacen que sean explícitos, pudiéndose expresar a través de acciones, las misma a su vez reflejan factores que ejercen fuerza en el poder de los actores sociales tales como la dominación, manipulación y control que van a depender de la fijación de estas características humanas en cada individuo. Es así como los gerentes o gestores como miembros principales de una organización pueden influir positiva o negativamente en ellos dependiendo del manejo de la inteligencia emocional.

Por otra parte, Lakoff (2008), menciona que el enmarcado no es una cuestión de eslóganes; es una forma de pensar y actuar. Por lo que no es sólo palabras, aunque las palabras o las imágenes sean necesarias para construir el marco y comunicarlo, lo fundamental es que los marcos no están fuera de la mente y, a su vez, son capaces de conectar el mensaje con los marcos mentales preexistentes convirtiéndose en un activado de redes de la conducta. En este sentido, Entman (2004) sostiene que los marcos que emplean términos con mayores resonancias culturales tienen mayores posibilidades de influir: palabras e imágenes que llaman la atención, son comprensibles, fáciles de recordar y que incluyen una carga emocional.

Por todo ello, la UNERMB, no escapa de esta realidad donde existe el poder como pate de dominar en un instancia a los estudiantes quienes muchas veces se ven afectados por las formas de evaluar de sus docentes donde solamente exponen que no está bien o por el contrario, exponen que nada de lo elaborado tiene relevancia, por otro lado, entre los mismos docentes, de la manera que interpelan al nuevo o el recién graduado a ver si en verdad posee conocimientos o si se ha memorizado textos, de esta forma miden el conocimiento, además, los procesos comunicativos en algunos casos es unidireccional lo que limita a los educandos a su capacidad de análisis, su participación y creación de experiencias de aprendizaje satisfactorias. Por tal motivo, se hace necesario que los docentes colaboren en hacer que sus estudiantes piensen razonablemente para desarrollar su poder mental y con ello cognitivo.

Metodología

El desarrollo de esta investigación se basó en un producto con enfoque cualitativo sustentado en Miguélez (2000), así mismo, un paradigma interpretativo y un método fenomenológico fundamentado en Heidegger (2006) y Husserl (1998), posteriormente se aplicó como instrumento la entrevista del tipo semiestructurado a tres (03) docentes del programa educación discriminados de la siguiente manera: uno de ciencias sociales, uno de ciencias pedagógicas y uno de práctica profesional.



Figura 1. Entramado metodológico

Fuente: elaboración propia

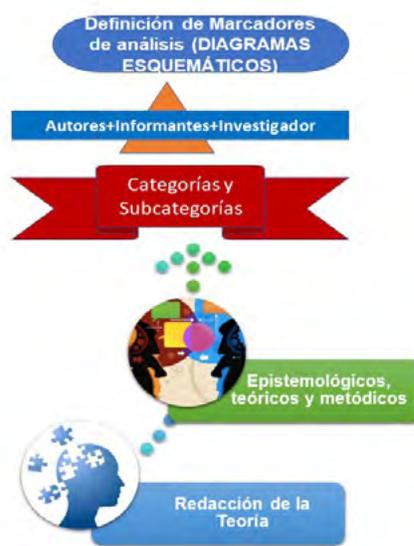


Figura 2. *Delimitación para la discusión de los datos*
Fuente: elaboración propia

Resultados

Luego de la aplicación de técnicas e instrumentos a los informantes claves, quienes se mencionan con un atributo de identificación anónima conservando los criterios éticos de la confidencialidad en las investigaciones cualitativas, en este sentido, entre los seleccionados como unidades de análisis se obtienen los siguientes resultados:

En cuanto al informante identificado con el atributo de las siglas (PP), se observó que existe incongruencia con el hacer y su saber, debido a que en su discurso durante el dialogo promovido por la entrevista, este manifestó la necesidad de emplear la lectura como una actividad para fomentar el pensamiento desde la investigación, la cual representa una herramienta viable en las practicas críticas y reflexivas que junto al dialogo generan producción de conocimientos.

Seguidamente, el informante identificado con las siglas (CS) expuso desarrollar actividades y estrategias que contribuyan el pensamiento crítico de los estudiantes donde estos pudieran expresar sus ideas, acerca de las teorías estudiadas según el área, en ese sentido, afirmó que la construcción de saberes parten de un buen plan de formación centrado en el dialogo como visión epistemológica del aprendizaje, en concordancia con lo observado por el investigador, algunas veces este emplea técnicas abiertas pero manteniendo su postura en el discurso de los trabajos demarcando su estilo en pensar y escribir.

Por último, el informante identificado con las siglas (CP), afirmó que es importante que los docentes reflexionen sobre su práctica y acción didáctica a fin de poder autoevaluarse, razón que conlleva a generar nuevas estrategias desde una visión innovadora, creativa y emancipadora del aprendizaje, afianzando así herramientas metodológica donde los estudiantes puedan generar

ciencia desde sus habilidades y realidad directa en relación a su área profesional, en cuanto a sus respuestas este informante casi siempre aplica foros, debates, entre otros,, donde escucha libremente, donde su participación se debe a fundamentar de mejor manera todas las ideas expuestas.

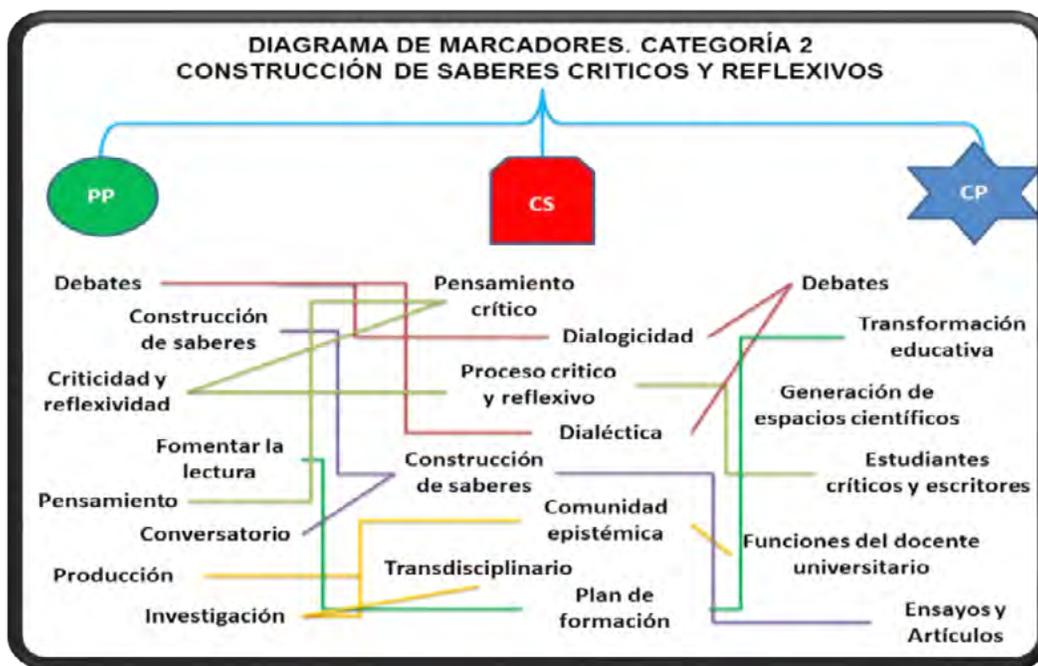


Figura 3. *Discusión: categoría 2*
Fuente: *elaboración propia*

Conclusiones

Considerando como propósito principal el develar la filosofía universitaria como una corriente para la construcción de significados en la formación de formadores, se observó que muchos de los docentes hacen uso incorrecto del poder en sus aulas, pues esta actitud conlleva a los estudiantes a realizar sus actividades de forma limitada, puesto que se les impone la estructura y el discurso, entre otros factores cognitivos.

De igual forma, desarrollan procesos pocos dinámicos, lo que conlleva a una formación centrada en una corriente tradicional, solo algunas veces enfocan actividades para promover la construcción de saberes, la cual se ve debilitada a instrucciones expuestas e impuestas por él, fijando siempre su poder para controlar la forma en cómo se deben realizar ciertas investigaciones.

Al respecto, se concluye que las herramientas para un aprendizaje y enseñanza casi nunca conllevan a reflexionar sobre la actuación del docente, como del estudiante, por su parte, la formación carece de estrategias para el enseñar a pensar desde el aprender a ser, aprender hacer y aprender a aprender, generando entonces propuestas transformadoras en concordancia con las políticas educativas emanadas por el Estado venezolano.

Referencias

- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. Yale University Press.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, 679 p. Traducción de María Hernández. ISBN 978-84-206-8499-4. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Castells-Manuel-Comunicaci%C3%B3n-y-poder.pdf>
- Entman, R. (2004). *Projections of power, framing news, public opinion and U.S. Foreign Polic.*, Chicago: University of Chicago Press. DOI:[10.7208/chicago/9780226210735.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226210735.001.0001)
- Habermas, J. (1976): *Legitimationsprobleme im modernen Staat*. In *Legitimationsprobleme politischer Systeme* (pp. 39-61). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Heidegger, M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Primera edición en español. México: Fondo de Cultura Económica. Ediciones Siruela S.A.
- Hughes, T. P. (1983). *Networks of power: electrification in western society, 1880-1930*. Baltimore, Johns Hopkins University Press
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología. La filosofía como autorreflexión de la humanidad*.
- Lakoff, G. (2008). *The neural theory of metaphor*. En Raymond Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 17–38). Nueva York: Cambridge University Press.
- Miguélez, M. M. (2000). *Origen, auge y ocaso del método científico tradicional en las ciencias humanas*. *Anthropos: publicación del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación*, (40), 7-36.
- Mokyr, J. (1990) *The Lever of Riches -Technological Creativity and Economic Progress*. Oxford University (Ed. caso: *La palanca de la riqueza*, Madrid, Alianza Editorial, 1993).
- Monge, P. R., Contractor, N. S., Contractor, P. S., Peter, R., & Noshir, S. (2003). *Theories of communication networks*. Oxford University Press, USA.
- Schiller, D. (2006). *How to think about information*. University of Illinois Press.
- Schooler, J. W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T. C., Reichle, E. D., y Sayette, M. A. (2011). *Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind*. *Trends in Cognitive Science*, 15, 319-326.



Copyright (c) 2021 Henry Jose Martínez Gonzalez, Duglas Ramón Piña Madueño y Juhenni Maria Martínez Gonzalez



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](#)

Influencia del filtro afectivo en el desarrollo de la producción oral del aprendizaje del idioma inglés

Fecha de recepción : 02-02-2021 • Fecha de aceptación: 01-04-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Nancy Cristina Uquillas Jaramillo¹

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

ncuquillas@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9829-5625>

Karen Stephany Córdova Vera²

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

kscordova@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7986-0430>

Resumen

En la actualidad existen varias técnicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje general y en torno a la adquisición de un segundo idioma; sin embargo, el hablar del filtro afectivo aún constituye un mito, pues se ha comprobado en investigaciones que el estudiante requiere no solo aprender los procesos convencionales de aprendizaje, sino qué, para la adquisición de un segundo idioma, la persona debe mantenerse motivada, con autoconfianza y sin ansiedad, a fin de que el aprendizaje sea dinámico y no rígido, tal como sucede con la adquisición del idioma natal. La información recopilada se basa en una investigación descriptiva-bibliográfica, para adentrarse a las opiniones e investigaciones de autores sobre esta temática de la influencia del filtro afectivo en el desarrollo, principalmente de la producción oral en el aprendizaje del inglés, donde se obtuvo que, a mayor coerción afectiva del estudiante, mejor será su afianzamiento en el aprendizaje del idioma inglés, y mucho más en lo que se refiere a la producción oral.

Palabras clave: afecto, filtro, adquisición, inglés, motivación, aprendizaje.

Abstract

Currently there are many techniques in the general teaching-learning process and around the acquisition of a second language, however, talking about the affective filter still constitutes a myth, since the student has been proven in research that it requires not only learning conventional learning processes, because for the acquisition of a second language, the person must remain motivated, with self-confidence and without anxiety, so that learning is dynamic and not rigid, as happens with the acquisition of the native language, for which Information has been compiled based on a descriptive-bibliographic research, to delve into the opinions and research of authors on this issue of the influence of the affective filter in the development mainly of oral production in learning English, where it was obtained that, The greater the affective coercion of the student, the better his / her consolidation in learning the English language, and much more what refers to the oral production.

Keywords: affective filter, acquisition, english, motivation, learning.

Introducción

Cuando se habla de educación hay que referirse al proceso en el que se comunican conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación es el proceso por el cual, el ser humano, aprende diversas materias inherentes a él (Abreu, Gallegos, Jácome, & Martínez, 2017). Esta está presente en todas las acciones, sentimientos y actitudes, y también comparte ideas, cultura, conocimientos, entre otros. Por esta razón, no puede dejarse de lado el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son los educadores y los educandos quienes se encuentran involucrados en el proceso.

Mientras que las formas menores de aprendizaje, según Schunk (1997, citado por Aguilera, 2004) pueden ocurrir en su ausencia, la motivación cumple una función importante en el aprendizaje. Este autor afirma que los estudiantes motivados para aprender, prestan atención a la enseñanza, se dedican a repasar la información relacionada con sus conocimientos y hacen preguntas. Por esto, puede afirmarse que para aprender sólo hace falta suficiente motivación, ya que existen diferentes tipos de aprendizaje y no todos ellos se concretan a un aula de clase.

Si el aprendizaje es un proceso en el que la motivación debe estar presente, y para que éste sea significativo y logre perdurar en el tiempo se requiere que la persona se comprometa a relacionar sus conocimientos con los que está adquiriendo; entonces el modelo de enseñanza que se pretenda implementar cobrará mayor importancia. Según Gallo y Lozano (2000), el aprendizaje que sólo depende de la inteligencia del alumno ha pasado a la historia. Actualmente variables como la atención y la motivación son imprescindibles y se ha dejado atrás el aprendizaje exclusivamente memorístico.

La educación que se proponga a la formación de la personalidad integral del educando debe tomar en consideración dos grandes dimensiones: la cognitiva y la emotiva. El desarrollo cognitivo ha recibido tradicionalmente un énfasis especial en menoscabo del desarrollo emocional, el cual ha quedado prácticamente olvidado en el escenario educativo. Una educación que se limita a los aspectos cognitivos deja fuera aspectos importantes del desarrollo integral. Por esta razón se presentan dificultades de aprendizaje, índices elevados de aplazados, estrés ante los exámenes, altos niveles de ansiedad que bloquean el aprendizaje y otros fenómenos relacionados con el fracaso escolar.

Del mismo modo, el sistema educativo se limita a desarrollar, y sólo en parte, la inteligencia cognitiva; pues se concibe el potencial académico como sinónimo de habilidades lingüístico verbales, siendo la gran mayoría de éstas confundidas generalmente con las capacidades memorísticas del educando en torno a cualquier tema; sin tomar en cuenta los procesos emocionales, como el gusto o la empatía que en el alumno logre la materia de estudio. Por ello, no se puede obviar el alto grado de desmotivación de los alumnos en el aula de clase (la baja motivación del estudiantado es uno de los problemas actuales de la educación); especialmente en la lengua extranjera que se caracteriza por no ser del agrado de la mayoría de los educandos, teniendo sentimientos de miedo y tensión hacia la mencionada materia, sobre todo cuando se trata de la habilidad oral. El reto que se abre en el marco de la educación emocional es motivar

a partir de las emociones, estas desencadenan una acción, por tanto, constituye una motivación para hacer algo. Emoción y motivación están interrelacionadas, tanto que la etimología de ambas palabras es la misma, mover.

A su vez, existe una gran preocupación docente por desarrollar en el alumno su inteligencia cognitiva, sustentándose en el hecho que de esta manera indudablemente alcanzará el éxito educativo, cuando por el contrario, las hoy llamadas capacidades blandas (inteligencia emocional), pueden ser aún más fundamentales para el éxito en la vida. Una educación limitada a los aspectos cognitivos deja fuera aspectos importantes del desarrollo; puesto que, en este afán de sólo desarrollar el cociente intelectual de los jóvenes, se soslayan las capacidades emocionales, las cuales parecen estar disminuyendo vertiginosamente.

Lo ideal sería que las capacidades cognitivas interactuaran de forma dinámica con las capacidades emocionales, por cuanto éstas no se oponen, sino que se complementan; entonces, sería posible que una persona pudiera destacarse tanto en una como en la otra y, por consiguiente, puede lograr el equilibrio requerido para el verdadero éxito educativo. Por esta razón, el individuo debe ligarse afectivamente en la experiencia de aprender; debe estar motivado, es decir, experimentar el deseo de aprender, sentir que puede hacerlo, pues sólo así, se despertará en él la necesidad suficiente para poner en funcionamiento su potencial cerebral.

Las diferentes teorías sobre el logro del aprendizaje tienen que ver con el estudio y el enfoque dado, así se propone orientarse al rol que desempeñan los softwares educativos para el presente proyecto. Según Valenzuela et al. (2018) “los aportes de cada teoría no son necesariamente convergentes como no lo es la perspectiva desde la cual se analiza el fenómeno de cada caso, ni los métodos usados para obtener el conocimiento.”; es decir, la teoría que deba aplicarse para el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con el ámbito en el que se va a ocupar y el fenómeno que se ha de estudiar.

Además, es dable que surja la necesidad de que cada aporte esté relacionado con el tema a tratar, por este motivo, se presenta una breve descripción de las características de las principales teorías de enseñanza-aprendizaje, de la cual se toma como ejemplo al aprendizaje significativo según Piaget para la aplicación del presente estudio.

De acuerdo a lo anterior, es relevante conocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje para asegurar una praxis pedagógica con intencionalidad al logro de metas en la formación práctica y reflexiva del estudiante. En función de lo expresado, cabe decir que el estudiante, mediante las estrategias, tanto de enseñanza, como de aprendizaje, le es posible una participación más dinámica; es decir, tiene mayores oportunidades para confrontar la variada gama de interpretaciones que ya posee y que es capaz de mejorar, actualizar, compartir o modificar a través de la actuación de su conciencia y de su pensamiento lógico. Esto conlleva entonces a que el estudiante deje de ser objeto, para convertirse en sujeto de su propia educación.

Es importante mencionar que, entre las lenguas del mundo, el chino mandarín, el hindú, el inglés y el español ocupan las primeras posiciones por la importancia mundial y el número de hablantes. De éstas, el mandarín y el hindú son propiamente lenguas nacionales, aun cuando su alcance

geográfico ha crecido al ritmo de la migración, y representan ante todo las visiones particulares de culturas milenarias. El inglés, en cambio, se ha transformado en una lengua universal, en el idioma de la globalización y de la expansión planetaria de la cultura y los valores occidentales, es el idioma internacional por excelencia. Actualmente más de 400 millones de personas tienen al inglés como lengua materna, 300 millones más lo hablan como segunda lengua, y entre 500 y 750 millones poseen ciertos rudimentos del idioma (Gutiérrez y Landeros, 2010).

El predominio del inglés no se computa sólo en números; la influencia económica, política, científica, tecnológica y cultural de los Estados Unidos ha sido influenciada bajo la lengua inglesa, la cual se convirtió en la lengua franca de la diplomacia, del comercio internacional, de las telecomunicaciones, Internet, cultura de masas y debates académicos. Sus terminologías y su sintaxis han aportado a todas las lenguas del mundo, sus referencias culturales se han fijado en la mente de millones. El inglés se ha vuelto, en la acepción más amplia del término, una lengua imperial (Cancino, 2006).

Por lo tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones, en la cultura global sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura, es parte de esa educación integral. En consecuencia, se estima necesario asegurar el conocimiento y la habilidad de comunicación en un segundo idioma, fundamentalmente el idioma inglés, por cuanto se ha convertido en una verdadera lengua internacional, utilizada por muchos sin importar sus diferencias geográficas o ideológicas (Martínez, 2018).

Por ello es que dentro de estos factores se incluye aquellos aspectos emocionales, puesto que se conoce que las estrategias afectivas influirán también en el dominio de una segunda lengua, ya que “son factores psicológicos naturales que tienden a influir negativamente cuando no se les proporciona docentes preparados, o metodologías acordes con el nivel y la realidad de los estudiantes, así como se genera la gran necesidad de un aprendizaje humanista” (Moreno, 2017).

De esta manera, la investigación emprendida nace de la preocupación por las debilidades de un grupo de estudiantes para poder expresarse de manera segura en lengua materna y en lengua extranjera. En un estudio minucioso, producto de intercambios pedagógicos, debates académicos y de la realidad observada, se determinó las debilidades de los estudiantes para poder organizar sus pensamientos en una lengua extranjera y poder expresarlos sin que esto produzca niveles de ansiedad; además, se observó que los estudiantes no sienten al aula de clases como un ambiente seguro en el cual los errores sean aceptados y asumidos como un momento de aprendizaje, por el contrario, los errores en la pronunciación se vuelven momentos de crítica o burla.

De igual forma, se demostró que el desarrollo emocional puede ofrecer muchas ventajas para tener éxito en la escuela; tal vez lo más interesante es que los educadores pueden enseñar a sus alumnos formas de autocontrol, pero sin suprimir las emociones, como, por ejemplo: controlar la ansiedad por un examen y el gusto por alguna materia, porque la estabilidad emocional es fundamental para generar aprendizajes significativos.

De esta manera, podremos indicar que el objetivo de esta investigación es demostrar que los factores afectivos como la motivación intrínseca y extrínseca, las emociones, actitudes y aun las creencias actúan como fuerzas impulsadoras para mejorar la producción oral en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Además, pretende demostrar que los niveles del filtro afectivo que se maneja en clase dependen en gran parte de la motivación del docente y de cómo el estudiante perciba al aula de clases un lugar seguro para poder expresar sus ideas de manera oral, sin que esto cause ningún tipo de críticas, burlas o correcciones permanentes públicas por parte del docente y en caso de ser así, cómo estos comportamientos influyen en la producción oral.

1.1 La motivación como recurso socio afectivo para el aprendizaje de una segunda lengua

“La falta de motivación es uno de los factores principales que se reflejan en el nivel del filtro afectivo de los aprendices” (Shehri, 2012), por otro lado “es posible que los aspectos psicológicos generen influencia en la adquisición de una lengua extranjera” (Sánchez, 2017), siendo uno de los aspectos más analizados como factores de riesgo los nervios, el estrés, tartamudeo, y otras problemáticas que se generan al momento de las exigencias totalmente rígidas que tienen los estudiantes para la producción oral del idioma extranjero.

Sin embargo, aún el docente, en ciertos casos, se sigue presentando como el conocedor, como quien debe llenar al estudiante de ellos para lograr un correcto aprendizaje del idioma extranjero cuando realmente las cosas son distintas, ya que se deja de lado el ente emocional, aquel que lleva al estudiante a generar motivación, pues por ejemplo, Montes de Oca (2017), determina que “el juicio que tienen los estudiantes acerca de sí mismos son determinantes en la construcción de la personalidad y en el deseo por aprender”, es decir, que situaciones como el autoestima, el afianzamiento o confianza en sí mismo, son valores que los docentes de idioma extranjero han de trabajar para realmente profundizar el aprendizaje, y permitir que el estudiante se motive por adquirir el lenguaje no por obligación, sino por plena motivación intrínseca y el deseo de superación.

1.2 La motivación como estrategia

A menudo se asume que la motivación va de la mano con el inicio de una actividad de aprendizaje y que una vez activada continúa automáticamente hacia el final. Desde la perspectiva constructivista se piensa que la motivación no se activa de manera automática, ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza-aprendizaje y que el alumno, así como el docente, deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio.

Parra (2014) señala que mediante la categoría motivación del contenido se identifica aquella etapa del proceso en la cual se presenta el objeto a los estudiantes, promoviendo con ello su acercamiento e interés por el contenido a partir del objeto. En esta etapa la acción del profesor es fundamental, pues es quien le presenta al estudiante el objeto y el contenido preferentemente como un problema que crea una necesidad de búsqueda de información, promoviendo así la motivación de los estudiantes.

Para Ospina (2006) son dos las condiciones que deben darse para producir en un individuo la motivación intrínseca hacia la realización de una tarea (De Charms, 1984; en Alonso, 1991; Brophy, 1998):

- Que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente.
- Que se dé la experiencia de autonomía, que el sujeto sienta que ejerce control sobre su entorno y su propia conducta.

Esto significa en relación con el manejo del entorno que las opciones de acción y el número de alternativas para el alumno sean lo más numerosas posible. Además, implica que el alumno necesita tomar consciencia de sus propias motivaciones y ser sensible a la autonomía de los demás; al mismo tiempo debe comprender el significado de la satisfacción interna del aprendizaje y qué puede hacer a manera de incrementar su autonomía.

Según Ospina (2006), para motivar intrínsecamente a los alumnos se requiere lograr:

- Que den más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso.
- Que consideren a la inteligencia y a las habilidades de estudio como algo modificable y no como inmutables.
- Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas.
- Facilitar su autonomía y control por medio de mostrar la relevancia y significatividad de las tareas (p. 85).

En la motivación para el aprendizaje, como en general en la motivación humana, influyen múltiples factores. La influencia de estos factores no se produce mecánicamente, de tal manera que pudiera predecirse su efecto o ser manipulados para conseguir el efecto deseado.

Para García (2012) los factores que influyen en la motivación pueden clasificarse siguiendo diversos criterios, pero lo más lógico es fijarse en si dependen fundamentalmente de la propia persona (factores personales) o más bien se deben al contexto que envuelven al sujeto e influyen en él (familia, sociedad, profesores, centro educativo, entre otros).

1.3 La autoestima como factor predominante en el aprendizaje de una segunda lengua

En investigaciones sociolingüísticas realizadas se señala que el aprendizaje del inglés es el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde intervienen variables psicológicas y sociales propias de los estudiantes, profesores y del contexto institucional, que entran en interacción e interdependencia en la misión psicopedagógica de instrucción y formación humana. Una de las variables propias del estudiante es la autoestima, considerada como el aprecio que la persona refleja hacia sí mismo, en base a sus logros y fracasos, es por ello que constituye una variable importante para el éxito o fracaso del sujeto en cualquier actividad que se desempeñe,

quedando de manera fija en la psiquis del sujeto la forma en que se resuelven los problemas que se le presentan en lo cotidiano.

Conviene en primer lugar considerar la variable autoestima desde varios aportes teóricos y enfoques psicológicos y pedagógicos de reconocidos autores:

Para Lojano (2017, citado en Gades, 1998), esta es entendida como la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias. Más concretamente, podemos decir que es la confianza en nuestra capacidad de pensar, es nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida, en nuestro derecho a triunfar y a ser felices. “La esencia de la autoestima es confiar en la propia mente y en saber que somos merecedores de la felicidad”, agrega (p. 32-33).

Es importante tener confianza en nosotros mismos para desenvolvemos en el diario, en esto influyen los mensajes recibidos en la infancia, que van dejando su huella a lo largo de la vida; y son estas experiencias que ayudan a desarrollar la autoestima. De esto depende la calidad y los tipos de autoestima que se tenga, la confianza que le dará a la persona, capacidad de salir adelante, triunfar cuando se lo propone, o la posibilidad de ser victorioso cuando así lo quiere. Por ejemplo: si a un estudiante se le repite varias veces que es torpe e incapaz de hacer las cosas bien, tendrá siempre este mensaje en su mente, es decir, tendría estos pensamientos automáticos y le impedirán que logre su objetivo, porque no tiene confianza en el mismo, ni en sus capacidades para lograr su meta.

Al respecto, Ausubel lo afirma citado en Plan de Acción Tutorial Gades (1998):

La adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas, de ellas depende que se generen energías más intensas de atención y concentración. Aquí reside en buena medida la causa del fracaso escolar. La autoestima es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia. La autoestima es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismos, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad (p. 30).

Por otra parte, el filtro afectivo en el aprendizaje oral del idioma inglés puede ser potencializado por herramientas como la música, videos o situaciones de la vida real que pueden ser afianzadas para adquirir el idioma inglés, adicional el ambiente positivo que se desarrolle en el aula, un ambiente que permita el error y lo utilice como momento de aprendizaje.

En consecuencia, los pensamientos y creencias hacia el propio yo del estudiante determinan los sentimientos y el nivel de autoestima de cada ser humano en general y cada estudiante en particular. Cuando un alumno tiene excelentes calificaciones, tendrá una autoestima alta, su auto concepto es adecuado, los mensajes que ha recibido desde su infancia ha fortalecido su autoestima. Podemos darnos cuenta que alumnos que tienen un bajo rendimiento también tiene una autoestima baja porque la construcción de la autoestima no ha sido la correcta, el entorno

que se desenvuelve contribuye al aumento o disminución, los mensajes positivos y negativos, la confianza o desconfianza determinan el nivel de autoestima y por ende el rendimiento escolar.

1.4 Etapas de un correcto aprendizaje lúdico

- **La escucha:** según lo dicho por Parra (2014), “el interés se da con la estimulación por aprender, con lo que los pensamientos de la persona se profundizan porque esta está abierta y mantiene la intención de conocer o descubrir de cerca una determinada situación u objeto” (p.42).

En esta instancia, la escucha es parte de la comunicación humana, según el autor, “es una interacción entre medios de tipo orales y escritos, que permiten comunicarse y codificar la información, así como comprenderla e interpretarla” (p.14). La escucha es la puerta de entrada para que el estudiante relacione un objeto con su pronunciación, pues en su mente se graban los códigos preestablecidos para el lenguaje.

- **Adquisición:** en esta etapa, el conocimiento “es un proceso que inicia con la visualización de los contenidos de la asignatura; sin embargo, en algunos casos, solo cuando se vive estos contenidos es posible lograr una idea concreta de los mismos” (Yáñez, 2015).

Es posible evidenciar que los conocimientos se adquieren con un aprendizaje efectivo, en torno a la asimilación de lo vivido, lo que incide también en el desarrollo afectivo del estudiante porque integra acción con emoción.

“El estudiante olvida un hecho en conflicto y prefiere pensar en hecho de confianza, lo que se retiene son entonces ideas básicas de lo que es verdadero y razonable” (Ausubel, 2002).

- **Repetición y almacenamiento:** de acuerdo a lo indicado por Sáiz (2018) el almacenamiento y repetición de la información “son las actividades que permiten retener y generar una memoria a corto plazo o largo plazo con estrategias como copiar, repetición, recursos nemotécnicos”.

Entre las estrategias más utilizadas que ayudan a la repetición se encuentra el almacenamiento: “reciclaje de información para mantenerla en la memoria a corto plazo” (Buey, 1999).

Ejemplos de este tipo de estrategia está el repetir un número de teléfono, el aprender la tabla periódica de los elementos químicos, entre otras situaciones que requieren de una memoria de almacenamiento temporal, y por ende, también se asume la escucha de una canción por repetidas veces, siendo un método adecuado de afianzamiento cognitivo y asociativo.

- **Retención y asimilación:** en esta etapa de aprendizaje se plantea ya un ente de retención mediante la abstracción, por ello es que aquí el estudiante ocupa la capacidad analítica, por supuesto que esta se difunde cuando está motivado y abierto a aprender. En esta instancia también interviene “la capacidad crítica y analítica del estudiante debido a que este debe asimilar el contenido y los debe discriminar para que de esta forma se logre generar sus propios conceptos” (Díaz, 2011).

“Para verificar que existe la comprensión asertiva de conocimientos es necesario hacer que el estudiante lo practique en algún caso específico, logrando la comprensión no solo de forma teórica sino práctica” (Yáñez, 2015). Esta comprensión obliga a profundizar los conocimientos y convertirlos en abstracciones de la realidad, así como el estudiante tiende a separar una fase de aprendizaje con otra.

1.5 Aspectos importantes donde influye el desarrollo afectivo para el aprendizaje del segundo idioma

Es necesario que los docentes creen una relación armónica con el estudiante, pero sobre todo enfocada en generar un aprendizaje constructivo en torno al idioma inglés, para lo cual se requieren de estrategias específicas, las cuales el docente ha de fomentar a generar un nexo entre afecto y adquisición del idioma.

Como manifiesta Nathaniel Brande (1994), como sucede con los padres, a un maestro le es más fácil inspirar la autoestima en los estudiantes si el maestro ejemplifica y sirve de modelo de un sentido de la identidad sano y afirmativo. En realidad, algunas investigaciones sugieren que éste es el factor primordial de la capacidad del maestro para fomentar la autoestima de un estudiante.

Es decir que, el docente debe empezar por mantener una autoestima correcta, pero a su vez, debe lograr transmitir esto a sus estudiantes para librarlos de la ansiedad y fomentar su autoconfianza, es así que para que el filtro afectivo sea motivado, según Cassany (2008) “los estudiantes que están motivados por aprender una lengua tienen un filtro afectivo bajo, pues sus estados de angustia, inestabilidad emocional, conflictos internos no facilitan la adquisición del conocimiento, lo que influye en el filtro afectivo es la actitud del docente con respecto a la clase” (p.53).

Entorno a adquirir el dominio de un idioma extranjero, se ha de desarrollar entonces:

- Comprensión auditiva (listening)
- Expresión oral (speaking)
- Comprensión de lectura (reading)
- Expresión escrita (writing)

Por ello es que los aspectos influyentes para adquirir un idioma suelen relacionarse con “los factores afectivos en la lengua materna, la edad no le permite al niño sentir vergüenza por sus errores” (Cassany, 2018), pero cuando se adquiere el aprendizaje de la lengua extranjera produce ansiedad el no poder expresarse correctamente.

Por otra parte, se observa que el contexto de aprendizaje de la lengua materna posee un entorno natural, mientras que “en el caso de la lengua extranjera el estudiante está en un ambiente ficticio como lo es el aula de clase” (Cassany, 2018), por otra parte se conoce que “la lengua materna se la adquiere en la infancia, y por lo general el idioma extranjero se lo adquiere en edades escolares

o adultas” (Cumbajín, 2018), así como “el desarrollo cognitivo del educando para la lengua materna va a la par con el desarrollo del lenguaje pero para la lengua extranjera es posterior a dicho desarrollo” (Díaz, 2011), todo lo anterior lleva a replantearse que se requiere la generación de herramientas propicias para acoplar al estudiante a un ambiente similar al materno, y para ello se requiere fomentar el desarrollo afectivo y cognitivo.

1.6 Estrategias para fomentar el desarrollo afectivo para la adquisición del idioma inglés

Entre las estrategias que permiten fomentar el desarrollo afectivo para la adquisición del idioma inglés están:

- Juegos
- Películas
- Música
- Otras actividades

Según la investigación, se indica que “la mayoría de estudiantes (87,50%) que fueron encuestados afirman que se sienten mejor aprendiendo mediante juegos” (Cumbajín, 2018), esto quiere decir que se le toma al juego como una herramienta que supera al resto y que permite a los estudiantes del idioma inglés adquirir mayor empatía con este y afianzar la asociación entre afecto y adquisición del idioma.

Metodología

Se realizó la búsqueda de diferentes ensayos y estudios que cumplieron con los criterios de inclusión definidos para esta revisión en diferentes bases digitales, los cuales avalaron el requisito de explicar el mecanismo de acción del filtro afectivo a nivel de adquisición del idioma inglés. Otras fuentes fueron libros clásicos de psicología, pedagogía y ciencias cognitivas encontradas en bases de datos online como Google Académico, SciELO y Revistas indexadas en Scopus. Por ende, los términos de búsqueda utilizados fueron: “afecto”, “filtro”, “adquisición” “inglés” “motivación” “aprendizaje”.

Para la selección de estudios se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

- I. Estudios en idioma español e inglés.
- II. Estudios en libros de pedagogía, repertorios, repositorios de pedagogía para un segundo idioma, diccionarios en español y de sinónimos y antónimos.
- III. Se excluyeron de la revisión: estudios a los cuales no fue posible acceder en texto completo, fuentes de adquisición de segundo idioma que no tenía autores, sitios web no confiables.

Resultados

Las emociones juegan un papel primordial en nuestras vidas. Por eso, no es extraño que hayan sido objeto de preocupaciones y análisis desde la antigüedad. Sin embargo, desde algunas teorías psicológicas se ha producido una perpleja resistencia hacia el estudio de las emociones, como mínimo hasta los años sesenta. El conductismo y el positivismo lógico consideraron que las emociones no podían ser objeto de investigación científica por no ser controlables y replicables.

No obstante, a partir de los años sesenta se va cambiando el rígido modelo conductista de estímulo-respuesta (E-R) por otro neoconductista de estímulo-organismo-respuesta (E-O-R), lo cual abre la puerta para el estudio de lo que sucede en la “caja negra” de la mente. La elaboración de constructos teóricos, no directamente observables, es una característica de las investigaciones que van aflorando a partir de ese momento. Paralelamente, adoptarse planteamientos holísticos, morales y sintéticos, con influencias de la teoría general de sistemas, tiene una mejor entrada al estudio de las emociones.

En esta época de cambio de tendencia se produce la llegada de la psicología cognitiva. Todo ello propicia la investigación de las emociones como una variable organísmica. Conviene recordar que la irrupción del paradigma cognitivo no supuso la entrada de las emociones en las investigaciones científicas. El “primer” cognitivismo o cognitivismo “frío”, lejos de recuperar el estudio de los procesos emotivos y motivacionales, acentuó más si cabe su omisión. En los primeros modelos cognitivos, basados en el procesamiento de la información, llama la atención la ausencia de referencia a las emociones. Esta tendencia se verá agudizada en los modelos computacionales posteriores. Solamente ha mediado de los setenta, con el “segundo” cognitivismo, se abre la puerta al estudio de las emociones.

A partir de mediados de siglo, la psicología humanista presta una atención especial a las emociones. Posteriormente, la terapia cognitiva pone el énfasis en el control racional de las emociones. Se encuentran, por tanto, en estos pensadores, así como en muchos filósofos como Aristóteles, Kant, Spinoza, Hume, Bretano, Scheler, Bergson, Dewey, Heidegger, Sartre, Bedford Russell y muchos otros, teorizaciones sobre las emociones desde un planteamiento cognitivo. Es decir, el uso de conceptos cognitivos en el estudio de la emoción tiene una larga historia se remonta a la antigüedad y a la edad media.

Es en el marco del cognitivismo donde asistimos a un reciente despertar del interés por las emociones desde el punto de vista científico. Hasta los años sesenta ha prevalecido el enfoque analítico de las emociones disfóricas, sin llegar a un enfoque integrador que incluya las emociones positivas. A partir de entonces se empieza a prestar atención a las emociones, sobre todo desde la psicología humanista. Pero no es hasta finales de los ochenta cuando se produce un énfasis especial en las emociones, de tal forma que se pueda hablar de revolución emocional.

Durante la década de 1960 menudearon críticas por el hecho de que la educación no atendía al conjunto total de las capacidades de las personas: sólo atendía a lo cognitivo e ignoraba lo emocional. Como consecuencia se presenta el entusiasmo por introducir lo afectivo en las

prácticas docentes, y es en la década de 1990 cuando se percibe un resurgimiento del interés por los temas emocionales.

El término “Inteligencia Emocional” fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Salovey de la Universidad de Harvard y Mayer de la Universidad de New Hampshire. Lo emplearon para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito en la vida.

En 1990, Salovey y Mayer, (citado en Bueno, Teruel y Valero, 2005), fueron los primeros en definir cociente emocional como un “subconjunto de inteligencia social” que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar la información para guiar los pensamientos y acciones. Se oponen al uso del término cociente emocional como sinónimo de Inteligencia Emocional, temiendo que lleve a la gente a pensar erróneamente, que existe un test preciso para medir el cociente emocional, incluso, que se pueda llegar a medir de alguna manera. De todos modos, subsiste el hecho que, aunque el coeficiente emocional nunca resulte medible, emerge de todas maneras como un concepto significativo. Aunque no se pueda medir con facilidad las emociones de los alumnos durante las clases de segunda lengua, por ejemplo: confianza en sí mismo, automotivación, autocontrol, empatía, entre otras, lo que sí resulta posible hacer es reconocer dichas capacidades emocionales en los alumnos y discutir sobre su importancia.

Según Mcleod (1992), (citado por Caballero, 2008):

El desarrollo de los estudios sobre cómo son los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus implicaciones en la práctica instruccional cada vez son más relevantes. Como hemos indicado, en esta última década se ha puesto énfasis especial en poner de manifiesto el papel de los factores afectivos en el aprendizaje.

Por su parte, en 1994, Mcleod (citado por Caballero, Cárdenas y Gómez, 2014), también expresó lo siguiente: “durante una larga época, los estudios sobre dimensión afectiva estuvieron reducidos al estudio de actitudes, en estas dos últimas décadas se ha ampliado al estudio de creencias y reacciones emocionales” (p. 29).

Por esta razón, es preciso desarrollar las capacidades emocionales dentro del aula de clases, por parte de los profesores y los alumnos, para así alcanzar el objetivo planteado y hacer del trabajo algo productivo. Al desarrollar la inteligencia emocional en las clases de inglés se podrán romper las barreras y temores que los educandos sienten por la citada asignatura, lo cual contribuye al crecimiento de la confianza y seguridad del aprendiz en el estudio de la misma. Porque no sirve de nada haber asimilado todos los conocimientos necesarios para presentar un examen, si entra en juego el miedo y provoca un bloqueo. Solamente en un ambiente equilibrado el alumno podrá incrementar la capacidad de perseverancia ante cualquier circunstancia adversa, por ejemplo, el fracaso ante un examen.

Según Vaello (2005):



El manejo de las situaciones problemáticas exige de los profesores una gran cantidad de cualidades emocionales, tales como: Respeto por los alumnos, lo que impide ser hirientes incluso cuando están enfadados o en el trato con alumnos difíciles. La capacidad de manejar la propia indignación, un sentimiento de autoestima estable que le permita no convertir cada provocación de los alumnos en un ataque personal. El conocimiento de que el tono que emplea en el trato emocional de los mismos con los alumnos actúa sobre el desarrollo. La capacidad de ponerse en lugar de los alumnos y comprender sus motivos (empatía).

Básicamente se observa que en el aula de clase de inglés falta desarrollar la empatía, puesto que los profesores no se ponen en lugar de los alumnos. Esta actitud negativa se evidencia dentro del aula de clase por parte de los profesores que no se interesan por conocer la causa por la cual el alumno no comprende ciertos contenidos, sin tomar en cuenta que el conocer las necesidades e inquietudes de los alumnos es fundamental para alcanzar el éxito educativo. El hecho de que el docente esté emocionalmente apto contribuye a que el aula sea un lugar placentero para los estudiantes, puesto que los mismos serán respetados y, por consiguiente, construirán libremente los conocimientos de cualquier contenido, dejando atrás la ansiedad, el temor, la apatía y el desinterés hacia la citada asignatura.

En primer lugar, Parra (2014), presentó una propuesta de “Estrategias Creativas dirigidas al docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, la iniciativa tuvo su origen en el intercambio continuo de ideas y experiencias de los docentes en el área de inglés, permitiendo de este modo realizar una investigación de campo en el escenario del aprendizaje significativo. Como resultado de la aplicación del instrumento a la muestra, se refleja la importancia del nivel de conocimiento que tiene los docentes en las concepciones teóricas y la aplicación práctica de estrategias innovadoras en fortalecer el aprendizaje significativo.

Por su parte, Fabregat (2015) realizaron un trabajo cuyo objetivo general fue: Diseñar unas estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en pro de la formación de inglés de los alumnos, dicha investigación arrojó los siguientes resultados: La principal necesidad presente en clase de inglés, es la falta de un estudio sistemático por parte del docente sobre la materia emocional y de sus influencias afectivas en el conocimiento de la misma. Alumnos que tienen profesores inteligentes desde el punto de vista emocional, disfrutan más asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos.

Conclusiones

Es de vital importancia entender que la adquisición y dominio de un segundo idioma amerita un proceso de aprendizaje constructivista, donde sea el mismo estudiante quien genere su propio conocimiento, integrándolo con la motivación y la mejora de autocontrol que se logra con procesos de afianzamiento del filtro afectivo.

Los procesos para el desarrollo cognitivo se fundamentan en la escucha, la adquisición, repetición y asimilación como producto de varias etapas y sub-etapas que se justifican al motivar al

estudiante a adquirir un segundo idioma, entendiendo que si se fomenta el desarrollo afectivo será más factible cumplir con este proceso de forma concreta y encaminada al aprendizaje significativo.

Entre las estrategias que pueden generarse para mejorar el filtro afectivo para el aprendizaje de un segundo idioma como lo es el inglés se requieren algunas como música, videos, juegos y hoy en día las actividades interactivas mediante el uso de las TIC; sin embargo, en un estudio realizado en el Ecuador, determinó a los juegos como las herramientas fundamentales para mejorar o potencializar el desarrollo afectivo y por ende la correcta adquisición del idioma inglés.

Por esta razón, y dándole cumplimiento a las exigencias propias del sistema educativo, se recomienda diseñar talleres basados en los componentes de la inteligencia emocional. Proporcionando de esa manera estrategias, metodologías y técnicas que orienten el proceso didáctico, con el propósito de que los docentes, quienes demostraron a través de la información recabada con el instrumento no participar activamente en función de lograr un clima emocional, propicie las condiciones idóneas para que el alumno adquiera los conocimientos facilitados de forma significativa, se sumen así, a quienes por vocación o profesionalismo se esmeran por dar lo mejor de sí en pro de una formación integral.

Los componentes de la inteligencia emocional brindan las herramientas para lograr del proceso didáctico un resultado favorable, tanto para los docentes, como para los alumnos, porque así mismo como los alumnos mejoran el rendimiento académico y su actitud frente al proceso educativo, los docentes sentirán menos presión al notar que sus esfuerzos están generando excelentes resultados; creándose de esa manera un adecuado clima emocional.

Se requiere de un punto de referencia, en este caso se utilizaría la relación de notas, también se necesitará de un seguimiento, retroalimentación y evaluación constante que mantendrá informado acerca del desarrollo y progreso del proceso.

Se concluye resaltando que el coeficiente emocional puede ser desarrollado a cualquier edad, canalizando, planificando, coordinando los componentes de la inteligencia emocional para modificar la conducta indeseada, esto coadyuvará a generar un clima emocional adecuado.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paídos.
- Branden, N., (1995), *Los seis pilares de la autoestima*, Barcelona: Paidós, ISBN: 978- 84-493-0144-5, p. 21-22
- Buey, M. D. (1999). *Fase de transformación de la información*. Madrid.
- Bueno G., Concepción & Turuel M., María & Valero S., Antonio. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927010.pdf>
- Caballero C., Ana, Blanco N., Lorenzo J, & Guerrero B., Eloísa. (2008). El dominio afectivo en futuros maestros de matemáticas en la universidad de extremadura. *Paradigma*, 29(2), 157-171. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512008000200009&script=sci_arttext
- Caballero C., Ana, & Cárdenas L., Janeth, & Gómez del Amo, Rosa (2014). El dominio afectivo en la resolución de problemas matemáticos: una jerarquización de sus descriptores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1),233-246. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.795>
- Cancino, R. (2006). El español - la empresa multinacional: El impacto de la lengua y cultura española en el mundo actual. *Sociedad y Discurso* (10). <https://core.ac.uk/download/pdf/229016327.pdf>
- Cassany, D. (2018). Filtro afectivo. <https://blogs-fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/09/filtro-afectivo-daniel-cassany/>
- Cervantes López, Miriam Janet, & Llanes Castillo, Arturo, & Peña Maldonado, Alma Alicia, & Cruz Casados, Jaime (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90),579-594. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559011>
- Cumbajín, I. (2018). *Estrategias Didácticas para Reducir el Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Idioma Inglés, en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Díaz, E. (2011). *Enfoques de aprendizaje y niveles de comprensión*. Colombia: Córdoba.
- Fabregat, B. (2015). *La inteligencia emocional en el aula de lengua inglesa. Máster universitario en comunicación intercultural y enseñanza de lenguas*. Universitat Jaume I. España.

- Fernández, L. (2015). La inteligencia emocional en el aula Bilingüe. Universidad de Valladolid. España.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación.
- Gutiérrez Ramírez, Maricel, & Landeros Falcón, Ignacio Ariel (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. Horizontes Educativos, 15(1),95-107. ISSN: 0717-2141. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97916218008.pdf>
- Lojano, A. (2017) cómo influye la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de educación básica de la escuela fisco misional Cuenca en el área de matemáticas, en el periodo 2015-2016. p. 23-38
- Lozano, Luis & García-Cueto, Eduardo & Álvaro, Pedro & Asturias, Colegio. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. Psicothema. 12. 344-347.
- Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. Revista Electrónica Educare, 22(1). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154980002/html/index.html>
- Montes de Oca, R. (2017). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029106>
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/19/0>
- Ospina R., J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. Revista Ciencias de la Salud. 4. 158-160.
- Parra F., Keila N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Investigación, 38(83),155-180. ISSN: 0798- 0329. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Sáiz Manzanares, M.C., y Queiruga, M. A. (2018). Evaluación de estrategias metacognitivas: aplicación de métodos online. Revista de Psicología y Educación,13(1), 33-45, <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.156>
- Sánchez, I. (2017). Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de una lengua extranjera. Revista Didáctica de Lengua y Literatura.
- Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje. Pearson educación.
- Shehri, H. (2012). Los modelos de adquisición y enseñanza de una segunda lengua. Avances en Supervisión Educativa.
- Vaello O., J. (2005): Habilidades sociales en el aula. Santillana.

Valenzuela C., F., Pérez Villalobos, M. Victoria, Bustos, Claudio, & Salcedo Lagos, Pedro. (2018). Cambios en el concepto aprendizaje de estudiantes de pedagogía: análisis de disponibilidad léxica y grafos. *Estudios filológicos*, (61), 143-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132018000100143>

Yáñez, P. (2015). *El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales*. Barcelona: Revista San Gregorio.

Copyright (c) 2021 Nancy Cristina Uquillas Jaramillo y Karen Stephany Córdova Vera



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](#)



Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19

Fecha de recepción : 10-01-2021 • Fecha de aceptación: 05-04-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Janeth Pilar Díaz Vera¹

Universidad de Guayaquil, Ecuador

janeth.diazv@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8750-0216>

Alicia Karina Ruiz Ramírez²

Universidad de Guayaquil, Ecuador

alicia.ruizram@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3038-045X>

Carolina Egüez Cevallos³

Universidad de Guayaquil, Ecuador

carolina.eguezc@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0226-3026>

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el impacto en el uso de las TIC para el desarrollo de sus actividades académicas en la modalidad de clases en línea de la Universidad de Guayaquil, en tiempo de pandemia por el COVID-19, crisis de salud global que incluye al Ecuador. Esta investigación fue de campo y su diseño no experimental transversal. La información se recolectó a través de un cuestionario de preguntas de diferentes tipos, la confiabilidad de este instrumento se hizo a través del coeficiente Alfa de Cronbach, los resultados de las encuestas se procesaron con el programa Excel y se presentaron en tablas de frecuencia. La población utilizada fue de 2138 docentes y 57567 estudiantes de las 17 facultades de la Universidad de Guayaquil. La muestra fue de tipo no probabilística o dirigida, con un total de 246 docentes y 276 de estudiantes. Los resultados indican que, para los docentes que participaron en el estudio, el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

son de suma importancia para el desarrollo de la docencia, especialmente en las clases virtuales. Sin embargo, consideran que deben mejorarse los procesos de capacitación en el uso de estas tecnologías. Se concluye que tanto docentes y estudiantes reconocen que no pueden separar las tecnologías del proceso enseñanza – aprendizaje, pero es clave una adecuada capacitación de las competencias digitales para su uso y máximo aprovechamiento.

Palabras clave: tecnologías educativas, educación superior, competencias digitales, procesos académicos, COVID-19.

Abstract

The objective of this study was to analyze the impact on the use of ICT for the development of their academic activities in the modality of online classes at the University of Guayaquil, in times of the COVID-19 pandemic, a global health crisis that includes Ecuador. This research was in the field and its design was not cross-sectional. The information was collected through a questionnaire of different types of questions, the reliability of this instrument was made through Cronbach's Alpha coefficient, the results of the surveys were processed with the Excel program and presented in frequency tables. The population used was 2,138 teachers and 57,567 students from the 17 faculties of the University of Guayaquil. The sample was non-probabilistic or directed, with a total of 246 teachers and 276 students. The results indicate that, for the teachers who participated in the study, the use of Information and Communication Technologies (ICT) is of utmost importance for the development of teaching, especially in virtual classes. However, they consider that training processes in the use of these technologies should be improved. It is concluded that both teachers and students recognize that they cannot separate technologies from the teaching - learning process, but adequate training of digital skills is essential for their use and maximum use.

Keywords: educational technologies, higher education, digital skills, academic processes, COVID-19.

Introducción

A finales del año 2019, por causa de un repentino brote de un enemigo imperceptible a la vista nombrado COVID-19, el cual tuvo origen en la ciudad de Wuhan, China, y se ha esparcido en todos los países del mundo en un corto lapso de tiempo; obligó a cerrar escuelas y universidades, perjudicando a todos los estudiantes a nivel mundial e impulsado un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia, para asegurar la continuidad pedagógica.

Esta crisis mundial ha desencadenado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles, el uso intensivo de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje es el experimento más audaz en materia de tecnología educativa, aunque inesperado y no planificado. Las actividades en el régimen educativo privado y público se han visto afectadas por la pandemia de la COVID-19, ocasionando la suspensión de todas las unidades educativas y aplazando el inicio del siguiente período lectivo, dado que no se encontraban listos para el distanciamiento social, que conllevó a implementar medidas de confinamiento. Por estos motivos, las unidades educativas recurrieron a la experimentación de nuevas estrategias enfocadas a la educación a distancia para seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje (López, y otros, 2020).

La educación superior no es una excepción, aunque a este nivel la tecnología digital ha tenido el mayor impacto en las últimas décadas. En Ecuador, la universidad más grande que existe es la Universidad de Guayaquil (UG), esta cuenta con más de 57.000 estudiantes registrados; su medida de cambio fue la transición de la modalidad presencial a virtual, implementando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entre estas se puede hacer mención a herramientas como Zoom, una aplicación de videoconferencia y audio conferencia para que los profesores y estudiantes puedan realizar las clases virtuales de manera interactiva; y Moodle, que es una aplicación de gestión y creación de espacios para el aprendizaje.

En esta transición, la Universidad de Guayaquil, al igual que las demás Instituciones de Educación Superior (IES), ha tenido múltiples obstáculos, desde la baja conectividad y la falta de contenido en línea, alineado con los planes de estudio nacionales, hasta un profesorado no preparado para esta “nueva normalidad”. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2020) plantea que “casi 1100 millones de estudiantes y jóvenes de todo el mundo están afectados por el cierre de escuelas y universidades debido al brote de la COVID-19”.

El Vicerrectorado de Formación Académica y Profesional (VIFAP) de la Universidad de Guayaquil, decidió redactar un memorándum y enviarlo a todos los decanos de todas las facultades que conforman la institución en el cual se adjunta la “Guía Metodológica Académica Modalidad en Línea – UG 2020”, en este se disponen las directrices, lineamientos y conceptos fundamentales, dirigido a todos los docentes de la institución, y la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad en línea, haciendo uso adecuado de las herramientas tecnológicas que dispone la institución (Universidad de Guayaquil, 2020a, p. 3).

El objetivo principal del estudio es analizar el impacto del uso de las TIC en la modalidad de clases en línea de la Universidad de Guayaquil durante el tiempo de la COVID-19, a través de



un estudio de campo, bibliográfico y exploratorio. El enfoque de esta investigación es mixto; es decir cualitativo-cuantitativo, para la metodología se han empleado los métodos analítico, inductivo y deductivo. Entre las técnicas para la recolección de la información se ha aplicado la encuesta, y como instrumento se elaboró un cuestionario de 10 preguntas de carácter cerrado, las mismas que fueron creadas usando el formulario de Google, estas encuestas se realizaron a una muestra seleccionada de docentes y estudiantes de las diferentes facultades de la Universidad de Guayaquil.

1.1 Antecedentes

La Universidad de Guayaquil, pese a las exigencias académicas requeridas durante varios años, no había realizado un cambio sumamente importante respecto a la aplicación de las TIC, en el 2020, a causa de la pandemia global y al decreto de estado de excepción impuesto por el Gobierno, se hizo necesario implementar cambios para acelerar la transición a la nueva modalidad de educación.

La universidad ha realizado cursos y capacitaciones a los docentes de las diferentes facultades sobre metodologías, diseño curricular y de investigación; pero tanto a los docentes, como estudiantes, no se le han impartido cursos o capacitaciones con respecto al desarrollo de competencias digitales, para que puedan adquirir las habilidades y destrezas en el uso de recursos tecnológicos.

La Constitución de la República de Ecuador (2008), en el Art. 347 numeral 8, establece que será compromiso del Estado “incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas y sociales”. Así también la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017), en su Art. 6, respalda el uso de las TIC en los procesos educativos para el desarrollo de actividades productivas o sociales. Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), hace énfasis en que “el desarrollo profesional es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación” (Art. 112).

Las IES, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador y su Reglamento, hacen énfasis en que la aplicación de TIC debe estar acorde con el desarrollo científico tecnológico de la sociedad del siglo XXI. La Universidad de Guayaquil, durante los últimos años se ha visto fortalecida con la implementación de banda ancha para la accesibilidad al Internet de toda la comunidad universitaria, por ello, a través de su página web se puede obtener información relacionada con la gestión de las distintas funciones sustantivas.

El problema surge debido a que la institución caso de estudio no había realizado por muchos años un cambio tan importante en la tecnología, a pesar de que las exigencias académicas lo requerían, en el 2020 debido a la pandemia global de la COVID-19 y al decreto de estado de excepción que impuso el gobierno, ven necesario implementar cambios para acelerar la transición a la nueva modalidad de educación, donde las TIC se han convertido en variables fundamentales en la educación, permitiendo la creación de entornos virtuales, ampliando el acceso a la información y eliminando las barreras espacios-temporales entre los estudiantes y docentes.

1. 2 Generalidades sobre el uso de las TIC en Instituciones de Educación Superior

Las TIC son aquellas que permiten crear nuevas maneras de comunicar, haciendo uso de la microelectrónica, informática y telecomunicaciones mediante herramientas tecnológicas y de comunicación, con el objetivo de conceder acceso, emisión y procesamiento de la información. Estas son herramientas muy valiosas en esta época de la información y del conocimiento, por este motivo la comunidad se ve en la obligación de incorporarlas en el régimen educativo, para que así las futuras generaciones puedan estar familiarizadas con el uso de las TIC, con el fin de facilitar a la sociedad herramientas que aceleren el procesamiento de la información (Contreras, Pabón, & Ríos, 2017)

En un proceso de enseñanza-aprendizaje juegan un papel importante las tecnologías de la información y comunicación como apoyo en la interacción con actividades didácticas que integran lo visual, novedoso e interactivo; incentiva el uso de aplicaciones, plataformas y redes sociales; promueve nuevas formas de enseñanza; facilita la búsqueda de información y comunicación, el desarrollo de actividades prácticas del quehacer docente como las videoconferencias, las cuales constituyen un servicio que permite poner en contacto a un grupo de personas mediante sesiones interactivas para que puedan ver y escuchar una conferencia (García et al., 2018, párr. 17).

Las TIC, dentro del ámbito educativo, son un complemento para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que facilitan la interacción de las actividades didácticas, estimulan el uso plataformas y aplicaciones educativas y permiten el trabajo colaborativo entre diferentes grupos de personas. En la formación educativa superior se han implementado como complemento para el aprendizaje, lo que ha traído varias ventajas como:

- Aprovechar los recursos tecnológicos
- Autoaprendizaje
- Interacción continua con programas u otras personas conectadas
- Herramientas y material de estudio gratuito

De la misma manera, también ha traído desventajas como:

- Información no confiable
- Distracciones en Internet
- Cansancio visual y otros problemas físicos
- Aprendizajes incompletos
- Pérdida de tiempo



El objetivo de un plan de aprendizaje, basado en la apropiación de las TIC, debe iniciar a partir del desarrollo de múltiples competencias en el ámbito educativo. Pero en este caso se puede partir de las competencias vinculadas con el diseño, implementación y evaluación de los escenarios educativos, donde interviene el uso de las TIC, como aparece en la *Tabla 1*.

Tabla 1.
Competencias de las TIC desde la dimensión pedagógica

Competencia	Descripción
Diseño	Es la capacidad de planificar y organizar los elementos que posibilitan la creación de entornos educativos, basados en las TIC, para apoyar el aprendizaje del estudiante.
Implementación	Es la capacidad de poner en marcha el diseño y planificación de los entornos educativos. Esto se refleja en las prácticas que utilizan los docentes para la enseñanza.
Evaluación	Es la capacidad que permite al docente evaluar el nivel de aprendizaje que se ha obtenido en los estudiantes al implementar las TIC en sus actividades educativas.

Fuente: *elaboración propia*

1.3 Niveles de apropiación de las TIC

- **Nivel de Integración.** En este nivel se tiene la idea de las TIC como instrumentos que ayudan a la comunicación, difusión y exposición de contenido. Se pueden encontrar prácticas de digitalización, de contenidos educativos, así como el traspaso de documentos en papel a digital.

Ejemplo: al realizar evaluaciones en un ambiente digital, se pueden realizar diferentes tipos de preguntas (opción múltiple, verdadero o falso, etc.), lo cual permite que la calificación sea instantánea, así los estudiantes pueden verificar las respuestas correctas o erróneas de forma rápida.

- **Nivel de reorientación.** Este nivel se caracteriza particularmente porque los docentes emplean herramientas tecnológicas en actividades educativas específicas para motivar a la participación de los estudiantes. Las TIC dejan de ser vistas como una herramienta que proporciona grandes cantidades de información y pasan a ser adoptadas como una herramienta en la construcción del conocimiento.

Ejemplo: creación participativa de un blog para complementar el contenido visto en las clases. Los maestros solicitan a sus estudiantes que realicen un blog o sitio web con la información previamente obtenida de temas tratados en clases, esto permite intercambiar puntos de vista y contenidos digitales entre el alumnado.

- **Nivel de Evolución.** Las TIC ayudan a expandir las capacidades humanas para representar, procesar y transmitir información. El docente puede medir el conocimiento adquirido por los estudiantes, así mismo evaluar el nivel de intercambio de información entre docente/estudiante, estudiante/estudiante, docente/docente y grupos de investigación.

Ejemplo: el maestro utiliza de manera creativa herramientas virtuales que permitan la interacción del estudiante con el objeto de estudio con el fin de que desarrolle pensamiento o razonamiento crítico del contenido estudiado.

1.4 Competencias digitales

Se pueden definir como un conjunto de habilidades, estrategias o conocimientos que se necesitan para hacer un correcto uso de las TIC. Estas competencias facilitan la comunicación, obtención de información, seguridad digital y la creación e intercambio de contenido digital. Las competencias digitales “son asumidas a manera de instrumentos de gran utilidad que permite la movilización de actitudes, conocimientos y procesos; por medio de los cuales los docentes adquieren habilidades para facilitar la transferencia de conocimientos y generar innovación” (Marza y Cruz, 2018, como se citó en Levano et al., 2019).

Estas han adquirido una gran relevancia a nivel educativo debido a que permiten acomodarse a las necesidades actuales, y posibilitan desarrollar una conducta crítica y realista entorno a las tecnologías. Debido al gran uso de las TIC y su cambio constante, los docentes se ven en la necesidad de adquirir competencias digitales, pero estas deben ser estudiadas, profundizadas y actualizadas de manera continua para poder aplicarlo en el proceso de enseñanza.

De acuerdo con Mosquera (2018), “se trata de una competencia dinámica cuyo marco debe ser renovado de manera periódica para adaptarse a los nuevos contextos educativos que las propias tecnologías van generando”. Por lo que se debe tomar vital importancia a los cambios que producen las TIC con respecto al marco educativo, para de esta manera estar a la altura de las demandas que estas conllevan.

El objetivo de un plan de aprendizaje, basado en la apropiación de las TIC, debe iniciar a partir del desarrollo de múltiples competencias en el ámbito educativo. Pero en este caso se puede partir de las competencias vinculadas con el diseño, implementación y evaluación de los escenarios educativos donde interviene el uso de las TIC.

1.5 Clases en línea

Las clases en línea comprenden el proceso enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes en un ambiente totalmente digital con la ayuda de recursos tecnológicos. Se logra tener un ámbito interactivo, es decir, se puede acceder a cualquier hora o lugar. Un ambiente digital es el entorno que permite la interacción a distancia entre usuarios que se conectan a través de una red de computadoras; esta requiere un nivel de independencia y se espera que los estudiantes absorban el contenido, sigan instrucciones, perseveren en la actividad asignada y respondan preguntas; la parte personalizada es que los chicos puedan avanzar a su propio ritmo.

La *Tabla 2* muestra la comparación de las clases presenciales versus las clases virtuales.



Tabla 2.
Comparación de clases presenciales vs clases virtuales

Clases presenciales	Clases virtuales
Requieren de un espacio físico	No requieren espacio físico
Necesidad de desplazamiento a centro de estudio para asistir a las clases	Se puede acceder a las clases o cursos virtuales desde cualquier lugar donde el usuario se encuentre
Horarios estrictos o rígidos	Flexibilidad en los horarios
Existe interacción física por parte de las personas que conforman un aula	No hay interacción física por parte de las personas que conforman una clase virtual
Contenido educativo estático	Contenidos educativos actualizados y dinámicos a través de medios electrónicos
Enseñanza tradicional por parte de un docente	El docente utiliza herramientas tecnológicas lo cual produce una enseñanza dinámica
Limitaciones geográficas para acceder a la educación	No existen limitaciones geográficas porque se puede acceder a la educación por parte de cualquier docente o instructor en cualquier lugar que se encuentre
No requieren de herramientas tecnológicas o digitales para su implementación	Requieren de herramientas tecnológicas o digitales para su implementación
No es indispensable tener conocimientos básicos acerca del uso de la tecnología	Es indispensable tener conocimientos básicos acerca del uso de la tecnología

Fuente: *elaboración propia*

Pero, así como traen ventajas, también tiene desventajas:

- Requiere constancia y disciplina
- Demasiado tiempo frente a una pantalla
- Dificultades técnicas
- Falta de recursos tecnológicos

Las clases en línea se dividen en algunos tipos de aprendizajes, en la **Tabla 3** se tiene esta clasificación:

Tabla 3.
Tipos de aprendizajes de clases en línea

Tipo	Definición
Modelo de rotación	Los estudiantes participan del aprendizaje virtual desde el salón de clases o desde su hogar. Reciben clases en un aula tradicional, pero utilizan la tecnología como complemento para el aprendizaje.
Modelo flexible	Las actividades en línea son el mayor aporte de conocimiento, pero este modelo permite adaptarse a los otros modelos.
Modelo a la carta	Son cursos impartidos únicamente de manera virtual. Estas capacitaciones forman parte de la cátedra impartida en clase.
Modelo virtual enriquecido	Son cursos que se realizan la mayor parte a distancia, pero requieren la ayuda de la modalidad tradicional.
Modelo únicamente en línea	Como lo indica su nombre es aquel donde todos los cursos se realizan a distancia o de manera virtual, con la participación de un docente o varios docentes conectados de la misma manera.

Fuente: *elaboración propia*

Metodología

El estudio se realizó en las 17 facultades y 48 carreras del período académico 2020- 2021, ciclo I de la Universidad de Guayaquil. Para la matrícula del período académico julio a octubre 2020, en la Universidad de Guayaquil se matricularon 57567 estudiantes, tal como se puede observar en la *Tabla 5*. Su planta docente actualmente está conformada por 2138 docentes que incluye a docentes con nombramiento y contrato de las diferentes facultades de la Universidad, como se detalla en la *Tabla 4*.

Tabla 4.
Población de la Investigación – Docentes

No	FACULTAD	CANT.
1	Arquitectura Y Urbanismo	79
2	Ciencias Administrativas	335
3	Ciencias Agrarias	27
4	Ciencias Económicas	78
5	Ciencias Matemáticas y Físicas	160
6	Ciencias Medicas	470
7	Ciencias Naturales	47
8	Ciencias Psicológicas	48
9	Ciencias Químicas	41
10	Comunicación Social	114
11	Educación Física Deporte y Recreación	39
12	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	245
13	Ingeniería Industrial	116
14	Ingeniería Química	92
15	Jurisprudencia Ciencias Sociales y Políticas	118
16	Medicina Veterinaria Y Zootecnia	21
17	Odontología	103
18	Arquitectura Y Urbanismo Ciencias Económicas	1
19	Arquitectura Y Urbanismo Odontología	1
20	Ciencias Agrarias Comunicación Social	1
21	Ciencias Médicas Comunicación Social	1
22	Ciencias Químicas Ingeniería Industrial	1
	TOTAL	2138

Fuente: Sistema Integrado de la Universidad de Guayaquil (SIUG)

Tabla 5.
Población de la Investigación – Estudiantes

No.	FACULTAD	CANT.
1	Arquitectura y Urbanismo	1720
2	Ciencias Administrativas	10393
3	Ciencias Agrarias	783
4	Ciencias Económicas	2322
5	Ciencias Matemáticas y Físicas	5437
6	Ciencias Medicas	8302
7	Ciencias Naturales	959
8	Ciencias Psicológicas	2007
9	Ciencias Químicas	1417
10	Comunicación Social	3332
11	Educación Física Deporte y Recreación	1190

12	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	6658
13	Ingeniería Industrial	4157
14	Ingeniería Química	2765
15	Jurisprudencia Ciencias Sociales y Políticas	3664
16	Medicina Veterinaria y Zootecnia	560
17	Odontología	1897
18	Arquitectura y Urbanismo Ciencias Matemáticas y Físicas	1
19	Ciencias Médicas Ciencias Psicológicas	1
20	Ciencias Psicológicas Comunicación Social	1
	Comunicación Social Jurisprudencia Ciencias Sociales y Políticas	1
	TOTAL	57567

Fuente: Sistema Integrado de la Universidad de Guayaquil (SIUG)

Esta investigación fue de campo, y el diseño no experimental transversal porque se recabó la información en un momento único, y el alcance fue exploratorio –descriptivo (Hernández Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). La información se recolectó a través de un cuestionario de preguntas de diferentes tipos, a la cual se le calculó la confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach con un valor de 0,86, lo que indica que los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes y estudiantes son consistentes y coherentes.

Una vez determinada la confiabilidad del cuestionario se procedió a enviar por correo electrónico el *link* de la encuesta a docentes y estudiantes. Los resultados se procesaron en la herramienta de *google form*, se generó de manera automática la tabulación en una hoja de Excel y se presentaron en tablas de frecuencia. La población de la investigación estuvo conformada por 246 docentes y 276 estudiantes adscritos a la Universidad de Guayaquil. La muestra fue de tipo no probabilística o dirigida (Hernández Sampieri y Mendoza-Torres, 2018), tomando como criterio aquellos docentes y estudiantes que voluntariamente accedieran a participar en el estudio, lo cual permitió garantizar la franqueza de las respuestas.

Para poder obtener una muestra del total de estudiantes y docentes de la Universidad de Guayaquil se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{m}{e^2(m - 1) + 1}$$

Donde:

m: Tamaño de la población

e: error de estimación

n: Tamaño de la muestra



Para poder calcular la muestra de la investigación se ha considerado dividirla en dos estratos, que son estudiantes y docentes de la Universidad de Guayaquil.

- **Muestra de docentes**

Datos

$m_1: 2138$

$e: 6\%$

$$n_1 = \frac{m_1}{e^2(m_1 - 1) + 1}$$

$$n_1 = \frac{2138}{0.06^2(2138 - 1) + 1}$$

$$n_1 = \frac{2138}{0.0036(2137) + 1}$$

$$n_1 = \frac{2138}{7.6932 + 1}$$

$$n_1 = \frac{2138}{8.6932}$$

$$n_1 = 245.93$$

- **Muestra de estudiantes**

Datos

$m_2: 57567$

$e: 6\%$

$$n_2 = \frac{m_2}{0.06^2(m_2 - 1) + 1}$$

$$n_2 = \frac{57567}{0.06^2(57567 - 1) + 1}$$

$$n_2 = \frac{57567}{0.0036(57566) + 1}$$

$$n_2 = \frac{57567}{207.237 + 1}$$

$$n_2 = \frac{57567}{208.237}$$

$$n_2 = 276.45$$

Resultados

La recolección de la información se efectuó a través de muestras tomadas de la población perteneciente a la Universidad de Guayaquil, vía web, mediante el correo electrónico institucional y redes sociales desde 1 al 10 de septiembre del 2020, en las que se incluyen docentes y estudiantes, de todas las facultades y carreras que conforman la institución. La población de la investigación estuvo conformada por 246 docentes y 276 estudiantes adscritos a la institución de Educación Superior.

Los resultados de las encuestas se procesaron en la herramienta de *google form* y se generó de manera automática la tabulación en una hoja de excel y se presentaron en tablas de frecuencia y gráficos estadísticos para una mejor interpretación y análisis y se aprecian las respuestas de los docentes y estudiantes de la Universidad de Guayaquil. Los resultados evidencian que el 100% de los encuestados reconocen la relevancia e impacto que tienen las TIC en el ámbito educativo.

1.1 Análisis e interpretación de resultados de la encuesta de docentes

Una de las preguntas que se les realizó a los docentes se centró en el nivel que ellos consideraban que tenían en cuanto a la apropiación de las TIC.

En la *Tabla 6* y en la *Figura 1* podremos ver los niveles indicados, de acuerdo a las opciones establecidas.

Tabla 6.
Nivel de apropiación de las TIC en docentes

Opción	Docentes encuestados	Porcentaje
Muy alto	35	14,2%
Alto	61	24,8%
Intermedio	119	48,4%
Bajo	27	11,0%
Muy Bajo	4	1,6%
Total	246	100%

Fuente: elaboración propia

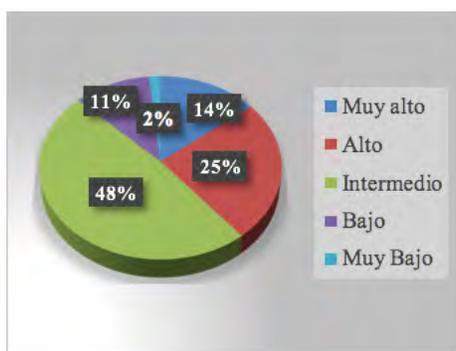


Figura 1. *Nivel de apropiación de las TIC en docentes*

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la tabla y resultados obtenidos a través de la encuesta de la pregunta 2, sobre qué nivel de apropiación de las TIC los docentes consideran que poseen, se puede visualizar que el 48% de los docentes considera tener un nivel intermedio de apropiación de las TIC y el 25% consideran tener un nivel Alto. Dados estos resultados se puede decir que el 73% de los docentes de la UG cuentan con un nivel intermedio-alto sobre el uso de las TIC, lo que indica que la mayoría tiene conocimiento medio sobre cómo manejar las diferentes aplicaciones de una manera correcta.

Una pregunta muy importante dentro de la investigación es acerca de las capacitaciones de las competencias digitales (Tabla 7), la cuales proveen de habilidades para hacer uso de las TIC. De acuerdo con el análisis de esta pregunta se pudo notar que el 67% de docentes ha recibido capacitaciones acerca de las Competencias Digitales por parte de la Universidad de Guayaquil antes del cambio de modalidad (Figura 2), lo cual indicaría que la mayoría de los docentes deberían tener conocimiento sobre el correcto uso de las TIC al momento de impartir las clases virtuales.

Tabla 7.
Capacitaciones de competencias digitales

Opción	Docentes encuestados	Porcentaje
Sí	165	67,1%
No	81	32,93%
Total	246	100%

Fuente: elaboración propia

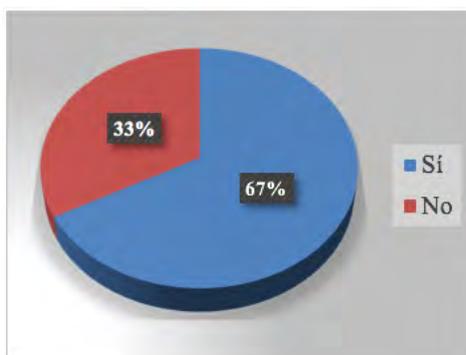


Figura 2. *Capacitaciones de competencias digitales*

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis de la *Tabla 8* y *Figura 3* de la pregunta 9, en cuanto a lo que consideran que existe sobre interacción entre docente-estudiante en las clases virtuales vs clases presenciales, se obtuvo como resultados que el 33,74% de los docentes consideran que el nivel de interacción se encuentra en un punto intermedio, y el 23,98% consideran que el nivel de interacción con los estudiantes es bajo. Lo cual indica que no existe una buena interacción durante las clases virtuales entre los involucrados, lo que afecta directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se utilizó una escala del 1 al 5, siendo el 5 el más alto.

Tabla 8.
Nivel de interacción entre docente-estudiante

Opción	Docentes encuestados	Porcentaje
1	52	21,14%
2	59	23,98%
3	83	33,74%
4	34	13,82%
5	18	7,32%
Total	246	100%

Fuente: elaboración propia

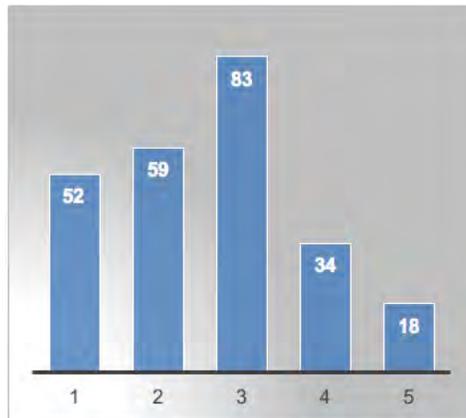


Figura 3. Nivel de interacción entre docente-estudiante
Fuente: elaboración propia

1.2 Análisis e interpretación de resultados de la encuesta de estudiantes

En cuanto a los estudiantes, se destaca la pregunta 5, debido a que no solo hace referencia a las clases virtuales, sino a la calidad de la educación. Lo cual dio como resultado que el 48% de estudiantes opinan que la calidad de educación en la UG es regular y otra de las respuestas con mayor porcentaje es 37% que opinan que la calidad de la educación en la UG es buena. Con los resultados obtenidos podemos notar que casi la mitad de los estudiantes opinan que la calidad de educación de la Universidad de Guayaquil es considerada por los estudiantes como regular, más no excelente (ver *Tabla 9* y *Figura 4*).

Tabla 9.
Calidad de educación en la UG

Opción	Estudiantes encuestados	Porcentaje
Muy buena	15	5,4%
Buena	103	37,7%
Regular	133	48,2%
Mala	17	6,2%
Muy mala	8	2,9%
Total	276	100%

Fuente: elaboración propia

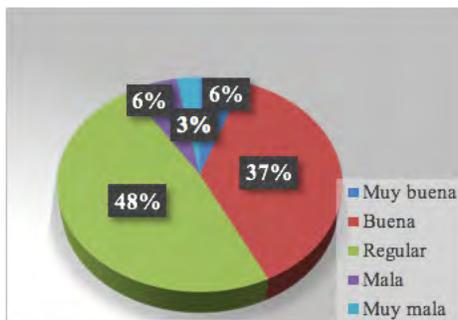


Figura 4. Calidad de educación en la UG

Fuente: elaboración propia

¿Ha recibido capacitaciones sobre competencias digitales por parte de la Universidad de Guayaquil? Fue otra de las preguntas que de acuerdo con el análisis se pudo notar que el 87,3% de estudiantes nunca han recibido capacitaciones acerca de las competencias digitales por parte de la Universidad de Guayaquil (Tabla 10 y Figura 5), lo cual indicaría que la mayoría de los estudiantes no cuentan con el conocimiento sobre las competencias digitales y sobre cómo hacer un correcto uso de las TIC en las clases virtuales. Cabe destacar que de acuerdo a los resultados obtenidos en la pregunta 5 de docentes se nota una gran diferencia en los resultados, dado que un 67.1% recibieron capacitaciones y los estudiantes solo un 13%.

Tabla 10.

Capacitaciones competencia digitales en estudiantes

Opción	Estudiantes encuestados	Porcentaje
Sí	35	12,7%
No	241	87,3%
Total	276	100%

Fuente: elaboración propia

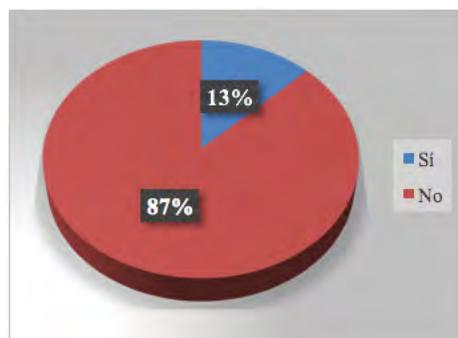


Figura 5. Capacitaciones competencia digitales en estudiantes

Fuente: elaboración propia

Cuando se les consultó si consideraban que el nivel de aprendizaje está al mismo nivel que la educación presencial se obtuvieron como resultados que el 38,74% de los estudiantes consideran que el nivel de aprendizaje se encuentra en un punto intermedio, y el 26,98% opinan que están en desacuerdo con respecto a que el nivel de aprendizaje de las clases virtuales está al mismo nivel que las clases presenciales (ver *Tabla 11* y *Figura 6*). Lo cual indica que los estudiantes consideran que el nivel de aprendizaje se encuentra en un punto intermedio-bajo con respecto a las clases presenciales.

Tabla 11.
Nivel de aprendizaje modalidad en línea vs presencial

Opción	Estudiantes encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	17	6,2%
De acuerdo	50	18,1%
Neutral	105	38,0%
En desacuerdo	71	25,7%
Totalmente en desacuerdo	33	12,0%
Total	276	100,0%

Fuente: elaboración propia

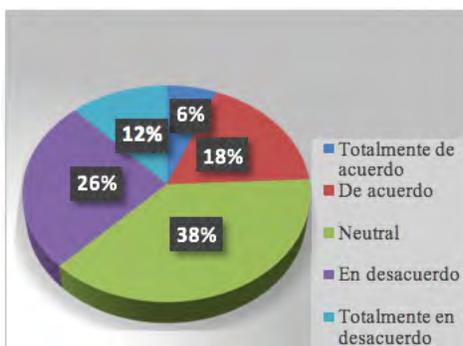


Figura 6. *Nivel de aprendizaje modalidad en línea vs presencial*

Fuente: elaboración propia

El análisis de la pregunta, sobre qué tipo de modalidad de estudio prefieren, dio como resultado que 78% de los estudiantes de la Universidad de Guayaquil prefieren la educación presencial, a pesar de contar con los recursos tecnológicos para acceder a las clases virtuales, tal como se evidencia en la *Tabla 12* y la *Figura 7*.

Tabla 12.
Modalidad de preferencia de los estudiantes

Opción	Estudiantes encuestados	Porcentaje
Modalidad en línea	216	78,3%
Modalidad presencial	60	21,07%
Total	276	100%

Fuente: *elaboración propia*

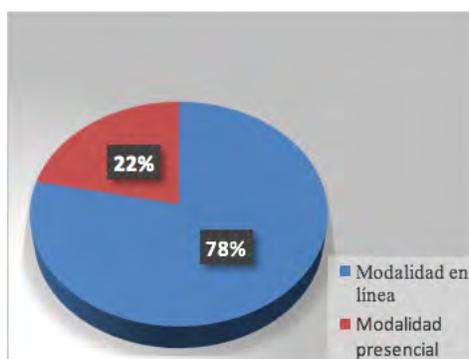


Figura 7. *Modalidad de preferencia de los estudiantes*

Fuente: *elaboración propia*

En términos generales, se puede decir que los docentes de las diferentes facultades de la Universidad de Guayaquil, según su criterio, cuentan con un nivel intermedio-alto de apropiación de las TIC, a pesar de que cierto porcentaje de docentes no fueron capacitados sobre las competencias digitales antes de la pandemia de la COVID-19, además, los docentes consideran que existe un nivel intermedio a bajo de interacción entre docentes-estudiantes, lo que demuestra cierta deficiencia en la capacitación docente para hacer uso de las tecnologías de la información dentro del desarrollo de sus actividades académicas. Habría que analizar las causas de la insatisfacción en las capacitaciones en TIC expresadas por los docentes para implementar los correctivos apropiados y mejorar los planes de capacitación en el futuro.

Por otra parte, los estudiantes de las diferentes facultades de la universidad caso de estudio consideran que la calidad de la educación de la institución es regular a buena, también manifestaron en su mayoría que no han recibido capacitaciones sobre las competencias digitales por parte de la universidad, además, los estudiantes estiman que el nivel de aprendizaje en la modalidad en línea se encuentra en un rango entre intermedio a bajo con respecto a la educación presencial, y por último, la mayoría de estudiantes prefieren la modalidad presencial.

No considerar apropiadas las capacitaciones en el uso de TIC pudiera traer como consecuencia un aprovechamiento parcial de las tecnologías en el proceso formativo, debido a que no tienen verdaderas competencias digitales. Puede considerarse que esto también está asociado con la calidad y cantidad de las capacitaciones que ofrece la Institución a sus docentes.

Conclusiones

Mediante la revisión bibliográfica de elementos relacionados con las TIC, se logró determinar que estas herramientas son viables para aplicarlas en el ámbito educativo, particularmente dirigidas a la educación superior; para esto se debe adquirir competencias digitales o tener un nivel de apropiación de las TIC intermedio para hacer un correcto uso y apropiación de las mismas.

De acuerdo a las encuestas realizadas a los docentes y estudiantes de la Universidad de Guayaquil se evidenció que tanto la institución, como las personas que la conforman, no se encontraban preparadas para el cambio repentino de modalidad de clases, pese a que los docentes y estudiantes tienen conocimientos de las TIC; y poseen los recursos tecnológicos, eso no fue suficiente para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo debido a que no existió una buena planificación, existen ciertas dificultades en el uso de las plataformas, lo que ocasiona que no se dé una buena interacción durante las clases sincrónicas entre los docentes y estudiantes.

Tomando en cuenta los puntos más relevantes de la investigación, se puede determinar que las TIC tienen un gran impacto en la modalidad en línea debido a que se visualizó un incremento sustancial en su implementación en las clases virtuales frente al tiempo pre-cuarentena, donde su uso era limitado durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se deben hacer uso de las diferentes herramientas tecnológicas fuera de las propiciadas por la Universidad de Guayaquil, para lograr una mayor interacción entre estudiantes y docentes al momento de realizar las clases en línea.

Se puede concluir que, en general, la percepción que tienen los docentes y estudiantes en cuanto al impacto del uso de TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje es muy positiva, lo que es un importante punto a favor para que la Universidad de Guayaquil aproveche esa apertura de sus docentes y estudiantes y les proporcione las herramientas tecnológicas apropiadas se puedan implementar en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. No obstante, se requiere que la universidad revise los mecanismos de capacitación en TIC y más aún en este momento en el cual dada la situación de la pandemia por la COVID-19, se ha tenido que migrar completamente al uso de TIC para desempeñar las actividades académicas de toda la Universidad.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Contreras, J. L. R., Pabón, J. C. R., & Ríos, G. M. V. (2017). Importancia de las Tic en enseñanza de las matemáticas. Revista MATUA ISSN: 2389-7422, 4(2).
- García, M., Reyes, J., & Godínez, G. (2018). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos / The ICT in higher education, innovations and challenges. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 6(12), párr.17. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw-Hill: México.
- Levano, L., Sanchez, S., Guillén, P., Tello, S., Herrera, N., & Collantes, Z. (2019). Competencias digitales y educación. La Scientific Electronic Library Online, 7(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011).
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2017).
- López, D., González Orellana, M., García, E., Ramirez de Bello Suazo, A. L., Urrutia, J., Escobar Salmerón, J. E., & Saz, C. (2020). COVID-19: Una mirada interdisciplinaria a la pandemia.
- Mosquera, I. (2018). El necesario desarrollo de la competencia digital del profesorado. UNIR Revista. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-necesario-desarrollo-de-la-competencia-digital-del-profesorado/>
- Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación superior. 2019. Decreto Ejecutivo 742.
- UNESCO. (2020). Coalición Mundial para la Educación COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- Universidad de Guayaquil. (2020a, mayo). Memorando Nro. UG-CFAP-2020-0980-M.

Copyright (c) 2021 Janeth Pilar Díaz Vera, Alicia Karina Ruiz Ramírez y Carolina Egüez Cevallos



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](#)

Habilidades del pensamiento computacional en docentes en formación de la universidad La Gran Colombia

Fecha de recepción : 01-03-2021 • Fecha de aceptación: 15-04-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Alvaro Josserand Camargo Pérez¹

Universidad La Gran Colombia, Colombia

alvaroj.camargo@ugc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6268-6840>

John Alvaro Munar Ladino²

Universidad La Gran Colombia, Colombia

john.munar@ugc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-1936-8169>

Resumen

En la actualidad, uno de los grandes retos de los docentes es atender a los procesos de transformación digital que afronta la sociedad contemporánea. Sin embargo, los profesores no cuentan con las habilidades técnicas ni pedagógicas para desarrollar en sus estudiantes el pensamiento computacional. Una de las principales razones es la falta de programas o currículos formales para la cualificación docente que brinden la posibilidad de desarrollar habilidades como: la descomposición, generalización de patrones, la abstracción y el pensamiento algorítmico.

El objetivo de este proyecto es identificar el nivel de habilidades relacionadas con el pensamiento computacional de los futuros docentes vinculados a la Universidad la Gran Colombia, que quieren ser profesores para luego, establecer estrategias, generar planes de orientación docente, nuevas propuestas curriculares, entre otros. Se utiliza la metodología de enfoque dominante prevaleciendo lo cuantitativo y se utilizó la encuesta como técnica para recopilar información y establecer la relación entre las habilidades y las técnicas de estudio.

Palabras clave: pensamiento computacional, formación docente, técnicas de estudio, contexto universitario.

Abstract

Currently, one of the great challenges for teachers is to meet the digital transformation processes faced by contemporary society. However, teachers do not have the technical or pedagogical skills to develop computational thinking in their students. One of the main reasons is the lack of formal programs or curricula for teacher qualification that provide the possibility to develop skills such as: decomposition, pattern generalization, abstraction and algorithmic thinking.

The objective of this project is to identify the level of skills related to computational thinking of future teachers linked to the Universidad la Gran Colombia, who want to become teachers in order to then, establish strategies, generate teaching orientation plans, new curricular proposals, among others. The dominant approach methodology is used, prevailing the quantitative and the survey was used as a technique to collect information and establish the relationship between skills and study techniques.

Keywords: computational thinking, teacher training, study skills, university school context.

Introducción

La sociedad actual exige docentes cualificados en sus disciplinas, competentes y capaces de responder a las necesidades propias del entorno como la transformación digital. Sin lugar a duda, el reto de la alfabetización digital ha recaído sobre las instituciones educativas y sus docentes para formar a los ciudadanos más competentes y participes en la construcción de nuevas tecnologías. La apuesta es entonces, desarrollar el pensamiento computacional en niños, niñas y jóvenes para que puedan solucionar problemas, simular experiencias, fomentar la toma de decisiones de forma lógica, ordenada, secuencial, e innovadora que permita crear estrategias para reconocer los factores que puedan afectar a la sociedad.

Como lo afirman Wing (2011) y Valverde et al. (2015), el pensamiento computacional es una competencia básica necesaria para cualquier persona que quiera participar en la sociedad digital de forma inteligente e imaginativa, no se centra en el uso de la tecnología como una solución, sino por el contrario, como un modelo mental para la resolución de problemas, no es sinónimo de capacidad para programar computadores, puesto que se necesita pensar en diferentes niveles de abstracción y es independiente de la tecnología.

Lo anterior, evidencia que el rol docente debe considerar nuevas maneras de relación pedagógica con el estudiante, en el cual no se imponen modelos dados ni tradicionales, sino por el contrario, metodologías alternativas que permitan el desarrollo autónomo, participativo y colaborativo. Las habilidades propias de un docente deben estar centradas en el reconocimiento de los problemas y las estrategias para solucionarlos, evaluar soluciones, recolectar información y analizar datos, entre otras; sin embargo, los currículos y programas de formación y cualificación de futuros docente centran su atención en la alfabetización digital y son pocos los escenarios para desarrollar estas habilidades que exigen el marco de la cuarta revolución industrial. Se puede inferir, como lo menciona Balladares et al. (2016), que el desafío educativo para promover el desarrollo de este pensamiento es fortaleciendo las habilidades del profesorado, dejando de privilegiar la enseñanza sobre el contenido y desarrollando estrategias de enseñanza aprendizaje de manera transversal, tomando en cuenta la realidad de los estudiantes y sus habilidades de pensamiento.

Ahora bien, La Universidad la Gran Colombia cuenta actualmente con 1495 estudiantes adscritos a programas de licenciatura vinculadas a la Facultad de Ciencias de la Educación. La meta general de este proyecto es identificar el nivel de habilidades relacionadas con el pensamiento computacional de los estudiantes que se preparan para ser futuros docentes, para luego establecer estrategias que permitan fortalecer su desarrollo, generar planes de orientación docente, nuevas propuestas curriculares, entre otros.

Para lograr identificar el nivel de competencias relacionadas se realizó un acercamiento conceptual a su definición y sus habilidades, luego se describe el diseño metodológico para su medición con un correspondiente análisis estadístico descriptivo y el último apartado se presenta una discusión con las conclusiones.



1.1 Definición

Actualmente existen varias definiciones acerca del pensamiento computacional, por una parte, Jeannette Wing menciona que es un conjunto de habilidades que “implica la resolución de problemas, el diseño de sistemas y la comprensión de la conducta humana, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática” (Wing, 2006, p. 33), es decir, que realizando los pasos utilizados en la computación cualquier ser humano puede solucionar problemas de la vida diaria abstrayendo y descomponiendo un problema complejo separándolo en sub-problemas para hacerlo más manejable. La misma autora, en el año 2008 aclara que el pensamiento computacional “incluye los procesos de pensamiento implicados en la formulación de problemas y de sus soluciones, de tal modo que éstos estén representados de una manera que pueda ser abordada efectivamente por un agente procesador de información” (Wing, 2008, p. 3718), lo que significa que cualquier persona, pensando como lo hace un profesional de la computación, puede resolver cualquier problema.

Por otro lado, La International Society for Technology in Education (ISTE) y la Computer Science Teachers Association (CSTA) han brindado una definición operativa basado en un proceso de solución de problemas en el cual es posible utilizar un computador o máquina para organizar, analizar y representar datos; realizar modelos y simulaciones, usar algoritmos para automatizar soluciones, optimizar pasos y recursos, además de generalizar y transferir soluciones a otras situaciones.

Zapotecatl (2018), en su libro “*Introducción al Pensamiento Computacional: conceptos básicos para todos*”, plantea su objetivo como el desarrollo sistémico de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, el razonamiento abstracto y la solución de problemas a través de los conceptos de la informática.

Otra definición es la brindada por Ortega & Asensio (2018), abordado bajo la relación de dos miradas, la primera desde los procesos de las ciencias de la computación donde toma la descomposición del problema, la automatización, la simulación y el paralelismo y la segunda desde la resolución de problemas con la recopilación de datos, su análisis y representación, abstracción y creación de algoritmos.

1.2 Habilidades del pensamiento computacional

De acuerdo con el estudio realizado por el Joint Reserch Center en el año 2016, centro de investigación de la Comisión Europea al servicio de la ciencia y conocimiento, en su informe *Desarrollo del pensamiento computacional en la educación obligatoria: implicaciones para la política y la práctica*, adopta 6 habilidades para el desarrollo de la solución de un problema: descomposición, abstracción, pensamiento algorítmico, automatización, depuración y generalización.

El estudio mencionado anteriormente, toma las definiciones de Csizmadia (2015) en los cuales se detallan:

- **Abstracción:** proceso de hacer más comprensible la información ignorando o depreciando los detalles innecesarios y centrándose en lo importante.
- **Pensamiento algorítmico:** planteamiento de una solución a través de un plan claro definido de instrucciones paso a paso.
- **Automatización:** proceso de optimización de trabajo en el que una computadora ejecuta actividades repetitivas de forma más rápida y eficiente que las que realiza un ser humano.
- **Descomposición:** proceso en que las partes dejan de ser entendidas como un todo y se resuelven, desarrollan y evalúan por separado e independientemente.
- **Depuración:** aplicación sistemática de análisis y evaluación a través de pruebas, rastreo y pensamiento lógico para predecir, verificar resultados y encontrar errores.
- **Generalización:** identificación de patrones, similitudes y conexiones para resolver problemas complejos de manera más fácil.

Para los efectos de identificación de habilidades en la población objeto del presente estudio se abordan las cuatro siguientes habilidades del pensamiento computacional: abstracción, pensamiento algorítmico, descomposición y generalización.

La formación de futuros docentes esta permeada por prácticas educativas tradicionales que privilegian los contenidos y la información en vez del desarrollo de habilidades y destrezas para solucionar problemas. Balladares et al. (2016) en su propuesta investigativa titulada “Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos de la educación contemporánea” centran su atención en encontrar la relación entre estos dos pensamientos con el fin de encontrar coincidencias que permitan fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje. Los nuevos retos de los educadores van desde entender la nueva lógica de interacción con las tecnologías de la información y la comunicación hasta proponer escenarios y ambientes de aprendizaje donde la innovación, la creatividad, el diseñar actividades dentro y fuera del aula de clase, promuevan el desarrollo de habilidades de sus estudiantes y potencien estrategias metodológicas que involucren aprendizajes significativos para solucionar problemas de la cotidianidad.

Los futuros docentes deben estar a la vanguardia de las necesidades propias de la sociedad, con conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación y la habilidad de adaptarse a los diferentes entornos de aprendizaje. El manejo de las herramientas web, programas y software educativos se vuelven esenciales en la manipulación de los distintos dispositivos, es decir, y en palabras de Valverde et al. (2015), los profesores se deben entender como un profesional que conoce y comprende lenguajes de programación y, que esto, le permite ir más a fondo en la generación de entornos educativos flexibles y transversales.

Otra propuesta investigativa relacionada es la de Carmona et al., (2017) denominada “Pensamiento computacional en la formación inicial de profesores de matemáticas” en la cual se plantean dos objetivos, el primero evidenciar cómo la configuración de un espacio de formación,

a partir de las principales características del pensamiento computacional, permitió integrar de manera eficiente y consiente recursos tecnológicos en los diseños curriculares elaborados por los futuros profesores. El segundo, permitió reconocer cómo los futuros profesores (re)significaron la formación en el uso de tecnología dentro la Licenciatura.

Con lo anterior, las facultades de educación deben asumir y reflexionar ante los nuevos desafíos de formación de los futuros docentes en las diferentes disciplinas, vinculando estrategias pedagógicas que desarrollen las habilidades del pensamiento computacional.

Metodología

La metodología para identificar las habilidades del pensamiento computacional de los estudiantes de las Licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se utilizó fue la estrategia de enfoque dominante Hernández et al., (2010), la cual, aunque prevalezca el enfoque cuantitativo y la fuerza la ofrece los datos numéricos, es posible interpretar y analizar cualitativamente a través de juicios y valoraciones. El diseño es de tipo no experimental y transaccional, puesto que no se manipulan variables y se observa el fenómeno en su forma natural y solo se recolectan los datos por una única vez.

La técnica usada para la recolección de datos es la encuesta Grasso (2006), la cual permite indagar subjetividades y actitudes a un número alto de participantes; admite la búsqueda sistémica de información y recoge las actitudes de conductas no susceptibles de observación directa. El instrumento de recolección es el cuestionario online, aplicado a través de internet debido a la situación de pandemia y a la imposibilidad de realizar actividades presenciales con los participantes. El instrumento fue elaborado por los investigadores y fue aplicado de forma anónima.

Conocer la situación actual de las habilidades de los futuros docentes de la Facultad de Educación relacionadas con el pensamiento computacional es necesaria para establecer estrategias formativas, en especial cuando no existe dentro de las mallas curriculares de los programas adscritos a la facultad espacios académicos relacionados, ni otras estrategias formativas que ayuden a determinar el estado presente de esas habilidades. En otros estudios, como los de Olabe et al., (2015) y Barrera & Montaña (2015) se han determinado el nivel de habilidades a través de la programación de juegos interactivos, en especial bajo el lenguaje de *SCRATCH*, que permite la generación de contenidos basado en bloques y el desarrollo de actividades que se triangulan con las habilidades del pensamiento computacional.

Al carecer de lo anteriormente mencionado, fue necesario buscar algún ejercicio rutinario y en contexto de los estudiantes de la facultad, que tuvieran una aproximación con estas habilidades y establecer una relación. Las técnicas de estudio fueron el punto de encuentro, como lo menciona Enríquez et al., (2015), son una práctica adquirida que al ser recurrente se adquieren habilidades que conllevan estrategias de observación, percepción, organización, comparación, interpretación, análisis, síntesis, generalización, entre otros.

Ahora bien, el cuestionario se estructuró en dos secciones, la primera constó de tres preguntas de tipo identificación que caracterizaron la población con respecto a género, edad y programa de

la facultad al que pertenecen. La segunda sección indagó en cuatro preguntas, sobre las actitudes relacionadas con las habilidades del pensamiento computacional de los estudiantes al momento de utilizar técnicas de estudio para la preparación de un examen. Las preguntas de este apartado correspondieron a:

- Pregunta 4: relaciona las acciones de los participantes con la habilidad de descomposición, por lo tanto, está orientada hacia el reconocimiento de cómo implementan procesos de separación de algo complejo en partes más pequeñas, para ser abordadas de forma independiente. El contexto de la pregunta se conecta con el momento en que los participantes estudian para una prueba final, planteada de la siguiente forma: *Cuando usted estudia para un examen, ¿divide los contenidos, categoriza los temas relevantes y busca las relaciones entre ellos?*
- Pregunta 5: aborda la habilidad de generalización de patrones que busca similitudes, lazos y relaciones de particularidades para la resolución de un problema. Para el diseño de esta pregunta se establece una relación con las formas de estudio de los participantes para una prueba final y su habilidad para generalizar, la pregunta es: *Cuando usted estudia para un examen, ¿utiliza estrategias de estudio para establecer similitudes y relaciones entre los contenidos y las actividades de la clase?*
- Pregunta 6: indaga sobre la habilidad de la abstracción, proceso en el cual los participantes pueden comprender más fácilmente una situación eliminando o reduciendo datos no necesarios. La situación planteada se relaciona con la toma de apuntes en clase que depende tanto del ritmo de escritura del participante, como de su capacidad para discriminar y sintetizar la información relevante. La pregunta planteada es: *Cuando usted estudia para un examen, ¿realiza resúmenes de los temas vistos?*
- La última pregunta se relaciona con la habilidad del pensamiento algorítmico, la cual define la capacidad de resolución de problemas a través de instrucciones, reglas o pasos ordenados. Para este caso se busca reconocer si los participantes realizan representaciones ordenadas y secuenciales que faciliten comprender, entender o apreciar mejor los contenidos. La pregunta planteada es: *Cuando usted estudia para un examen, ¿diseña esquemas ordenados y secuenciales que faciliten el aprendizaje?*

Teniendo en cuenta la pretensión de la investigación se utilizó la escala *Likert*, este método, tal como lo menciona Hernández et al., (2010), consiste en un grupo de ítems expuestos a manera de juicios, mediante los cuales se considera la reacción de los participantes objeto de estudio. Se plantearon 4 ítems valorados entre 1 y 4, los valores 1 y 2 muestran una actitud desfavorable, mientras que los valores 3 y 4 actitudes favorables o positivas.

La Universidad La Gran Colombia cuenta con cinco facultades, para esta investigación se trabajó únicamente con la Facultad de Ciencias de la Educación, encargada de brindar estudios superiores para formar profesionales especializados en docencia, didáctica y pedagogía. Se excluyen las demás facultades por la idea de generar posteriormente propuestas curriculares relacionadas entre el pensamiento computacional y la formación de futuros profesores. Para el primer semestre académico del año 2020, la facultad contó con 1.495 estudiantes vinculados a los 6 programas de

Licenciaturas. La muestra fue de 381 estudiantes distribuidos como se evidencia en la *Tabla 1*.

Tabla 1.
Población y muestra estudiantil primer periodo 2020 Facultad de Ciencias de la Educación

Programa	Población	Muestra
Licenciatura en Educación Infantil	21	18
Licenciatura en Matemáticas y Tecnologías de la Información	10	3
Licenciatura en Lenguas Modernas	838	163
Licenciatura en Filosofía	60	24
Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana	187	59
Licenciatura en Ciencias Sociales	379	114
TOTAL	1495	381

Fuente: elaboración propia

Resultados

De los 381 participantes, el 42,78% pertenecen al programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés, el 29,92% a la Licenciatura en Ciencias Sociales, el 15,49% a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, el 6,3% a la Licenciatura Educación Infantil, el 4,72% a la Licenciatura en Filosofía y por último el 0,79% a la Licenciatura en Matemáticas, el número de participantes por programa se encuentra en la *Figura 1*.

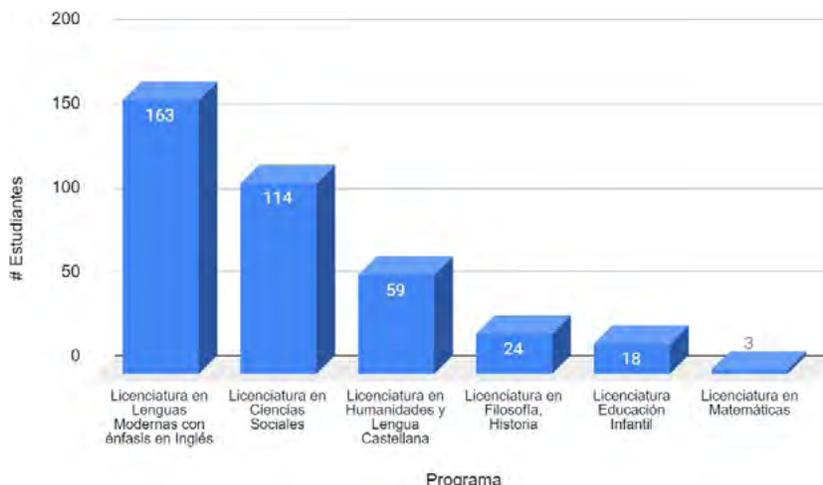


Figura 1. *Número de estudiantes por programa*

Fuente: elaboración propia

Con respecto al género el 55,9 % que contestaron la encuesta fueron mujeres y correspondieron

a 213 participantes, mientras que el 44,1 % fueron hombres con una equivalencia de 168 participantes. Para la categoría de edad, 193 participantes se encuentran en el rango entre los 18 y 22 años, 102 entre los 23 y 27 años, 34 entre los 28 y 32 años igual que los menores de 18 años, 13 participantes entre los 33 y 37 años, 4 entre los 38 y 42 años y un participante entre los 43 y 47 años. El porcentaje de participantes por rango de edad se encuentra en la *Figura 2*.

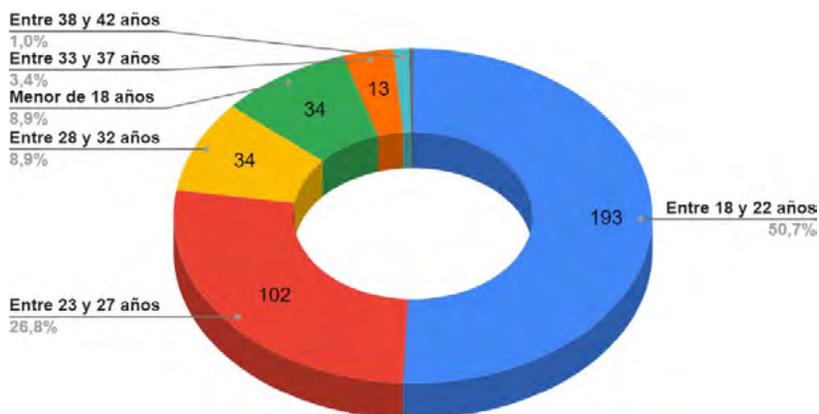


Figura 2. Porcentaje de Estudiantes por rango de edad.

Fuente: elaboración propia

Ante las inquietudes relacionadas con las habilidades del pensamiento computacional: descomposición, generalización de patrones, abstracción y pensamiento algorítmico se organizan los datos de tal manera que a cada actitud comportamental se le asigna una escala de categoría de tipo de frecuencia. Además, por cada pregunta se presenta la media, los puntos de escala *Likert* y su distribución porcentual de estudiantes por ítem.

Para cada ítem de respuesta se asignó entre 1 y 4 puntos. Para el presente análisis, se muestra por pregunta el consolidado de puntos de los 381 estudiantes encuestados dando como rango por pregunta entre 381 a 1.524 puntos. En este análisis de datos, la interpretación que se toma de la sumatoria de puntos de escala *Likert* se presenta en la *Tabla 2*.

Tabla 2.

Escala de puntos según actitudes

ACTITUD	PUNTOS
Desfavorable	Entre 381 y 952 puntos
Favorable	Entre 953 a 1524 puntos

Fuente: elaboración propia

En la *Tabla 3* se sintetiza los datos recogidos en la aplicación del cuestionario para cada una de las habilidades.

Tabla 3.
Resumen de los datos por habilidad.

Habilidad	Ítem	Frecuencia Absoluta Fi	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Suma Σ	Media
Descomposición	Siempre	199	52,20%	52,20%	1226	3,21
	Algunas veces	116	30,40%	82,70%		
	Pocas veces	16	4,20%	86,90%		
	Nunca	50	13,10%	100,00%		
Generalización de Patrones	Siempre	145	38,10%	38,10%	1170	3,07
	Algunas veces	155	40,70%	78,70%		
	Pocas veces	44	11,50%	90,30%		
	Nunca	37	9,70%	100,00%		
Abstracción	Siempre	136	35,70%	35,70%	1084	2,84
	Algunas veces	139	36,50%	72,20%		
	Pocas veces	17	4,50%	76,60%		
	Nunca	89	23,40%	100,00%		
Pensamiento Algorítmico	Siempre	38	10,00%	10,00%	802	2,1
	Algunas veces	118	31,00%	40,90%		
	Pocas veces	71	18,60%	59,60%		
	Nunca	154	40,40%	100,00%		

Fuente: *elaboración propia*

Las habilidades relacionadas con descomposición, generalización de patrones, abstracción y pensamiento algorítmico se representan de acuerdo a la sumatoria de puntos de escala *Likert* entre 381 a 1524 puntos. Evidenciando las 3 primeras con actitudes favorables, mientras el pensamiento algorítmico con actitud desfavorable, como se evidencia en la *Figura 3*.

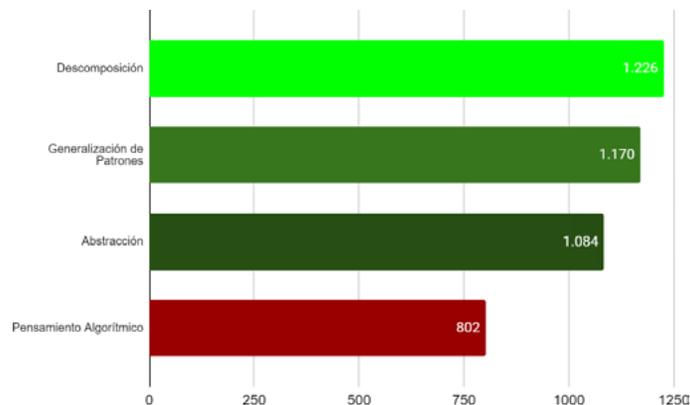


Figura 3. Suma de puntos por habilidad.
Fuente: elaboración propia

A partir de los datos encontrados, se evidencia que existe una relación entre las habilidades del pensamiento computacional con las técnicas de estudio de los estudiantes, entendidas de acuerdo con Ayma (1996) como un conjunto de estrategias y procedimientos que permiten mejorar el rendimiento académico vinculado con procesos de aprendizaje. Se destaca como el uso de la abstracción, descomposición, la generalización y el pensamiento algorítmico pueden presentarse en los hábitos de estudio de los estudiantes de manera automática.

Ante la habilidad relacionada con descomposición, los estudiantes encuestados presentaron una media 3,21 y una sumatoria de puntos de 1.226/1524. Se encontró que el 82,7% de los estudiantes al momento de estudiar para una evaluación presentan actitudes favorables al separar y categorizan los contenidos, quiere decir que presentan esa capacidad de análisis para deconstruir un todo en contenidos más simples para facilitar su comprensión. La descomposición se evidencia notablemente en las técnicas de estudio de elaboración y organización como lo mencionan Enríquez et al. (2015) al separar tareas simples y tareas complejas, la primera a través de asociación de pares como vocabularios y listas, y la segunda por medio de actividades más elaboradas como parafrasear, resumir, tomar notas, entre otras. Por otra parte, cada tarea requiere su comprensión para poder clasificar ordenar y agrupar.

Ahora bien, para la habilidad de generalizar la media correspondió a 2,84 y la sumatoria de puntos sobre 1170/1524. El 78,8% de los estudiantes encuestados manifestaron una actitud positiva al momento de utilizar estrategias para establecer similitudes y relaciones entre contenidos y actividades de clase. Al respecto, Zapata (2015) esta actividad exige la capacidad de distinguir elementos comunes y dar pautas en situaciones distintas, se aplica en la computación y otras disciplinas ya que genera “buenas prácticas” y da referencias para solucionar nuevos problemas pues optimizan el trabajo intelectual y vuelve más eficaz el trabajo empleado. Para encontrar situaciones de aprendizaje que brinden semejanzas y relaciones entre contenidos y actividades curriculares, Enríquez et al. (2015) menciona que es posible agrupar técnicas de estudio como son la comparación, que permite establecer diferencias y semejanzas entre dos o más datos, la deducción que establece juicios generales y particulares a partir de hechos, y por último la comprensión que da entendimiento y significado a los datos para generar asociaciones.

La tercera habilidad es asociada a la abstracción, la media correspondió a 3,07 y la sumatoria de puntos sobre 1084/1524. Los resultados mostraron que el 72,2% de los estudiantes encuestados presentaron una actitud favorable al momento de discriminar y sintetizar la información importante. El resumen es en efecto una técnica de estudio que permite realizar una relación con la habilidad de abstraer, ya que al transferir de un documento a otro las ideas principales, requiere de acuerdo con Enríquez et al. (2015) un reconocimiento de temas, una identificación de estructuras, resaltar lo sustancial, organización de ideas, permite generar conceptos a partir de la extracción de propiedades complejas y enfoca la atención en lo esencial para resolver un problema

La última habilidad es el pensamiento algorítmico, la media correspondió a 2,01 y la sumatoria de puntos sobre 802/1524 evidenciando que el 59% de los estudiantes encuestados manifestaran una actitud desfavorable al diseñar esquemas ordenados y secuenciales que faciliten su proceso de aprendizaje. Este tipo de método de estudio requiere según Enríquez et al. (2015) representar estructuras jerárquicas y de flujo que destaquen los procesos y actividades por pasos o ciclos.

Conclusiones

A pesar que son pocos los currículos o programas de cualificación docente formales que brinden espacios de desarrollo de las habilidades relacionados con el pensamiento computacional, es posible realizar un acercamiento a los docentes en formación con ciertas habilidades adquiridas al momento de utilizar las técnicas de estudio. Fortalecer el pensamiento computacional en estos estudiantes es una apuesta a considerar por las facultades de educación universitaria dentro de sus currículos, puesto que este se entenderá como una habilidad fundamental que debe desarrollarse desde la escuela respondiendo a las nuevas necesidades del siglo XXI.

La experiencia reveló un número significativo de estudiantes con actitudes favorables ante las habilidades relacionadas con la abstracción, la descomposición y la generalización, por el contrario, ante el pensamiento algorítmico los resultados fueron actitudes desfavorables, lo anterior se debe posiblemente a la exigencia y dedicación necesaria para implementar estos procedimientos, puesto que requiere ordenar, jerarquizar y sintetizar ideas. Pensar algorítmicamente necesita seguir instrucciones paso a paso, tener presteza y persistencia para lograr resolver problemas complejos. La programación es sin duda un elemento esencial para el desarrollo del pensamiento computacional, requiere a través de la lógica, el razonamiento y la capacidad de dar instrucciones la posibilidad de solucionar problemas.

La dificultad de incluir el desarrollo del pensamiento computacional en las primeras edades de formación, se debe al escaso número de profesionales de la educación preparados para enseñarlo, es por eso, que resulta necesario plantear estrategias curriculares dentro de los planes de estudio de los programas universitarios relacionados con la formación de docentes.

Referencias

- Ayma, G. (1996). *Curso: Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque constructivista*. Instituto de Física y Facultad de Educación. Universidad de Sao Paulo.
- Barrera, C. R. & Montaña, R. E. (2015). Desarrollo del pensamiento computacional con Scratch. In J. Sánchez (Presidente), *Nuevas ideas en informática educativa. Simposio llevado a cabo en el XX Congreso internacional de Informática Educativa, Santiago, Chile*.
- Balladares, B., J., Avilés, S. R., & Pérez, N., O., P. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 143-159. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.06>
- Carmona M, J. A., Cardona, M., y Villa-Ochoa, J. A. (2017). Pensamiento computacional en la formación inicial de profesores de matemáticas. Informe técnico de proyección de innovación. Medellín, Colombia.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C. y Woollard, J. (2015) Pensamiento computacional Una guía para profesores. *Computación en la escuela*.
- CSTA & ISTE. (2011). *Computational Thinking Leadership Toolkit*, First edition. Computer Science Teachers Association (CSTA) y International Society for Technology in Education (ISTE). <https://goo.gl/syFwSF>.
- Enríquez, M. F., & Fajardo, M. & Garzón F. (2015). *Una Revisión General a los Hábitos y Técnicas de Estudio en el Ámbito Universitario*. *Psicogente*, 18(33),166-187. <https://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>
- Grasso, L. (2006). Encuestas. *Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 27-56.
- Hernández, R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. Quinta Edición.
- Olabe, X. B., Basogain, M. Á. O., & Basogain, J. C. O. (2015). Pensamiento Computacional a través de la Programación: Paradigma de Aprendizaje. *Revista de educación a distancia (RED)*, (46).
- Ortega R, B., & Asensio B, M. M. (2018). Robótica DIY: pensamiento computacional para mejorar la resolución de problemas.
- Valverde B, J., Fernández, M. R., & Garrido A, M. del C. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (46). <https://doi.org/10.6018/red/46/3>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1129985.1129986>

[org/10.1145/1118178.1118215](https://doi.org/10.1145/1118178.1118215)

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions. Series A, Mathematical, Physical, and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717- 3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>

Wing, J. M. (2011). Computational thinking. En 2011 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC 2011) (pp.3-3). IEEE. <https://doi.org/10.1109/VLHCC.2011.6070404>

Zapata, R. M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a distancia*, (46).

Zapotecatl López, J. L. (2018). Introducción al pensamiento computacional: conceptos básicos para todos.

Copyright (c) 2021 Alvaro Josserand Camargo Pérez y John Alvaro Munar Ladino



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 construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales

Fecha de recepción : 19-11-2020 • Fecha de aceptación: 05-02-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Rosa Estefanía Navas Espinosa

Investigador independiente

rosa.navas2314@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4360-769X>

Resumen

El presente ensayo recopila información relevante en el tema de pensamiento y prácticas institucionales que se asocian con la construcción del fracaso escolar. Dentro de los pensamientos institucionales se encuentran: la generalización, idealización del/la estudiante, el ideal pansófico, la culpa y concepciones reduccionistas que excluyen ciertas variables que se encuentran en constante interacción en cuanto a la explicación del fracaso escolar. A su vez, se analizan ciertas prácticas etiquetantes y estigmatizantes que pueden perjudicar al estudiante de por vida, hay ciertos discursos imperantes en las unidades educativas, sumergiendo en pasividad otros tales como, los familiares, los personales e interdisciplinarios. Asimismo, otra de las prácticas que podrían volverse reduccionista es la contextualización discriminativa, referente a la educabilidad solamente en la escuela, subestimando entornos diferentes que son parte de la educación. Los interrogantes que surgen son: si hablamos que las personas construyen conocimiento y no lo reproducen ¿Podrían aprender en otros contextos externos a la escuela? ¿La existencia del fracaso escolar de los/as estudiantes puede ser considerada una construcción institucional? ¿Qué cambios se pueden proporcionar a los/as estudiantes en relación a los pensamientos y prácticas institucionales con la finalidad de solventar sus dificultades en el aprendizaje escolar?

Palabras clave: educabilidad, practicas institucionales, fracaso escolar.

Abstract

This essay gathers relevant information on the subject of institutional thinking and practices associated with the construction of school failure. Among the institutional thoughts are: generalization, idealization of the student, the pansophical ideal, guilt and reductionist conceptions that exclude certain variables that are in constant interaction in terms of the explanation of school failure. At the same time, certain labeling and stigmatizing practices that can damage the student for life are analyzed, there are certain prevailing discourses in the educational units, submerging in passivity others such as family, personal and interdisciplinary ones. Likewise, another practice that could become reductionist is the discriminatory contextualization, referring to educability only at school, underestimating different environments that are part of education. The questions that arise are: if we talk about people constructing knowledge and not reproducing it, could they learn in other contexts outside the school? Can the existence of students' school failure be considered an institutional construction? What changes can be provided to students in relation to institutional thoughts and practices in order to solve their difficulties in school learning?

Keywords: educability, institutional practices, school failure.

Introducción

El concepto clásico de educabilidad es definido como la capacidad del individuo para aprender o ser educado por un otro. Esta perspectiva ha tenido una gran implicación de evaluar las conductas que siguen la norma social en el ámbito escolar. Hay que mencionar, además, que el término se ha construido a partir de teorías psicológicas del desarrollo, con relación a los procesos de aprendizaje como determinante de normalidad o anormalidad (Baquero, 2003; Cimolai & Toscano, 2008).

Dentro de la crisis de la educabilidad se encuentran remarcados los pensamientos institucionales, por ello la escuela es el primer discurso que pone en duda si un individuo es educable o no. Esto parece confirmarse desde el pensamiento institucional que pretenden que los/as estudiantes sigan una línea natural rígida e idealizada del deber ser, planteando una cronicidad que parte de la psicología del desarrollo. Ello indica que se excluyen las variables personales, asociadas con desarrollos individuales diferentes (Baquero, 2014). Por lo que se evidencia que el ser humano no es lineal, sus experiencias, habilidades y la historia cultural se vuelven un vaivén incongruente al pensamiento idealizado y lineal institucional.

Otro pensamiento que se rememora involucra el ideal pansófico de “enseñar todo a todos”, utilizando un único método de ilustración y culpar ante todo al individuo por tener un defecto instaurado (Baquero, 2014). Por el contrario, cada persona tiene su manera de aprender, existen ciertos canales representativos que sobresalen y que el/la docente tiene que evaluar y adaptar a sus metodologías. Asimismo, cada grupo interactúa de diferente manera, por tanto, la metodología también varía grupalmente.

Adicionalmente, la creencia social de que el/la psicólogo/a tiene la última palabra para definir si un estudiante posee un déficit de aprendizaje es otro de los problemas en la educabilidad, esto genera conceptos ambiguos y etiquetantes, de hecho, incrementa la decepción social de muchas veces vislumbrar un sin sentido a las situaciones, se agrega la tristeza de constatar un gran progreso científico e inútil que no contribuye al sentimiento de satisfacción de los/as estudiantes. De ese modo, el pesimismo y la falta de sentido sumergen a la humanidad en impotencia al tratar de categorizar al mundo, mientras las técnicas avanzan junto a la incertidumbre del ser humano (Benasayag & Schmit, 2010).

Se han observado legajos escolares o acumulación de documentos que contienen información acerca de los problemas en el aprendizaje del individuo. Ello se debe a que muchas veces, en el discurso psico-educativa, se continúa utilizando las concepciones del fracaso escolar como un problema donde solamente se encuentre inmiscuido el sujeto por desviarse de la cronicidad en el desarrollo, es decir, por poseer dificultades en adquirir ciertas habilidades altamente medibles según los procedimientos psicológicos (Baquero, 2003; Cimolai & Toscano, 2008;). Por consiguiente, el pensamiento institucional continúa recayendo en concepciones reduccionistas, excluyendo otros factores que pueden contribuir con el entendimiento del fracaso escolar, además, la atribución externa sigue siendo un fallo que ciega la concientización e identificación de errores del mismo personal institucional.



Posteriormente, se concebirá otra perspectiva tradicional, la cual afirma que la incidencia de las condiciones familiares, sociales y culturales actúan sobre la capacidad de aprender del individuo, específicamente, en contextos escolares, excluyendo de esta manera la constante interacción con otros contextos de aprendizaje. De nuevo, el pensamiento institucional recae en cuadros explicativos reduccionistas (Cimolai & Toscano, 2008).

En cuanto a estos enfoques reduccionistas, Baquero (2014) aseveró que se debe enfatizar la necesidad no solo de observar a un individuo en interacción constante con contextos distintos, sino de criticar las prácticas escolares e institucionales inmiscuidas en la crisis de la educabilidad. De igual manera, es considerado inadmisibles el uso de un solo método o régimen de trabajo para sujetos que son distintos entre sí y de igual manera que se encuentran adaptándose a cambios circunstanciales. Además, que los modelos explicativos son insuficientes para poder comprender lo que acaece en un/una alumno/a, puesto que cada caso es diferente.

En esta misma línea, Cimolai y Toscano (2008) indican que la educación no es un proceso individual, sino una interacción entre el niño y acción educativa delimitada por situaciones sociales, culturales e históricas. Como consecuencia, este tipo de conceptos, en dónde los factores interactúan entre sí, evita incurrir en la visión reduccionista de buscar culpables y categorías.

La acepción clásica de educabilidad reduce la funcionalidad y significatividad de las experiencias escolares, introduciendo al sujeto en un callejón sin salida, dónde impera el fracaso por un defecto interno e irreversible, que perdurará en la vida social y académica. Por lo tanto, si existen entidades que critican a los estudiantes ¿por qué también no afirmar que las entidades educativas pueden también fracasar? (Baquero, 2014). Es relevante percatarnos que la discapacidad en el aprendizaje ha sido construida por funcionarios institucionales, representantes de la salud, sin estos conceptos diagnósticos edificadas, la discapacidad deja de existir (Cimolai & Toscano, 2008).

1.1 Breve historia de los pensamientos y prácticas institucionales en la educabilidad

Anteriormente a la década de los 60-70, las prácticas escolares no eran obligatorias. Posteriormente la escuela va adquiriendo mayor importancia debido a que era considerada socialmente como una entidad omnipotente. La institución escolar era capaz de cambiar al sujeto de los determinismos sociales, hasta podía modificar defectos individuales. Conforme el tiempo transcurría, educadores y psicopedagogos fueron descubriendo dificultades en las políticas compensatorias y con ello aparecieron problemas de aprendizaje difíciles de resolver (Baquero et al., 2004). A partir de ésta concepción errada acerca de la institución, el personal institucional genera la negación de prácticas propias inadecuadas.

En los años 90, en América Latina emergieron problemas económicos de desempleo y riqueza, determinando que el aprendizaje requiere condiciones sociales necesarias para que pueda ser asequible. En base a lo mencionado se llegó a pensar que la pobreza y el déficit en el aprendizaje se correlacionaban significativa y directamente. Desde la perspectiva pedagógica se empezó a utilizar la metáfora del hambre de conocimiento, ello determinaba la demanda de ciertos sectores al acceso de títulos y diplomas, porque eran conscientes de la necesidad de estudiar. De este modo, el personal institucional comparaba otros sectores con la “falta de conciencia académica”,

otro pensamiento institucional que encasilla la demanda de conocimientos y cultura a una condición social específica. Por tanto, el sistema educativo se caracterizaba por ser selectivo, pero esto no era para todos (Baquero et al., 2004).

Actualmente, la escolarización es una experiencia irreversible, obligatoria, que ha tomado una relevancia social. En tal sentido se escolariza a los niños en edades más tempranas y en cualquier lugar o sector socio-económico. A su vez, las políticas académicas demandan diplomas y certificados para reconocer el saber de las personas. Las familias y la sociedad imponen atravesar de alguna forma estas instituciones, según Baquero et al. (2004), a medida que fue creciendo la demanda escolar, fueron aumentando los problemas en el área del aprendizaje.

Otro pensamiento institucional que se asocia con los problemas de aprendizaje es la ampliación de expectativas del alumno ideal, habilitado para aprender, porque su condición social e individual se lo permite (Baquero et al., 2004). Este tipo de pensamientos generalizados, abruptos, excluyen la naturaleza humana ¿Qué persona es perfecta? Si se aplica la idealización y la expectativa desmesurada, la caída de lo alto será violenta.

Baquero et al., (2004) afirmó que la escolarización es una problemática política y desde los años 90 en Argentina las políticas nacionales introdujeron la idea del uso de nuevas estrategias para incrementar el aprendizaje de manera didáctica. A partir de esta preocupación, hasta nuestros días, se denota que la educación genera riqueza, no obstante, subyace aún el discurso sobre elegir que individuo puede aprender o no.

A su vez, los autores anteriormente mencionados, aseveran que otro de los cambios en la educabilidad que se deberían aplicar es la descontextualización del aprendizaje, es necesario recalcar que la escuela no es el único lugar donde se aprende. Asimismo, la categorización de educabilidad recae sobre el sujeto y las personas que lo rodean. Las políticas deberían diseñar prácticas psico- pedagógicas distintas, que se fijen en la especificidad del sujeto y también en distintos entornos de aprendizaje.

1.2 Práctica etiquetante

La escuela es la primera institución que denota las dificultades de aprendizaje en un/una niño/a. Aquí se convocan a los padres y madres, se pide intervención de profesionales de la salud con el objetivo de conocer si la educación especial es preferible. El proceso es el siguiente:

1. Primeramente, el Equipo Orientador Educacional (EOE) interdisciplinario, constituido por un psicólogo, trabajador social, un docente, a veces está incluido un médico, evalúa al niño tomando en cuenta la conversación con el maestro que no se encuentra conforme con la manera de aprender del/la niño/a.
2. Evalúan al estudiante con la finalidad de construir diagnósticos exactos y complejos que estigmatizan al sujeto. Si no se revierte el problema con el tiempo, se necesitará una evaluación psicológica en donde se utiliza test psicométricos y proyectivos. En esta fase se convoca a los padres a una entrevista, se indaga la historia del niño en el ámbito familiar.



3. Se inicia la intervención con el/la estudiante y los/as docentes del colegio. El legajo de este proceso queda almacenado. Todos los informes, evaluaciones son parte de la evidencia para afirmar que el/la niño/a tuvo un problema escolar, en la mayoría de casos ni siquiera se coloca en los informes las intervenciones realizadas, enfocándose más sobre los problemas y los aspectos negativos contruidos por los profesionales que lo/la diagnostican.

Finalmente, se deriva al alumno a una escuela especial, decisión tomada por los legajos técnicos durante su trayectoria escolar, dejando de lado otros aspectos ubicados en otros contextos. Ello genera una escisión al/la estudiante, construyéndole un problema de por vida (Cimolai & Toscano, 2008).

Según Cimolai & Toscano (2005), en este tipo de trabajos el enfoque psicológico tiene 43% de componentes en el legajo, seguido por la perspectiva pedagógica con el 37%, 6,8 % perspectiva social y el 3,7 % la mirada médica. La secuencia de “normalización” se focaliza sobretudo en el desarrollo cognitivo y afectivo del sujeto que rebaza lo predeterminado por los profesionales de “salud mental”, puntualizan los autores. Este discurso psicológico tradicional ha acarreado una perspectiva individualista que ha predominado en la educabilidad, en dónde el problema lo porta solamente el/la niño/a dentro de la escuela excluyendo el análisis de otros contextos (Cimolai & Toscano, 2008; Mehan, 2006).

A partir de varias observaciones, se ha percibido una estratificación de los discursos, la representación psicológica suplanta a cualquier otra representación de tipo sociológica, familiar o histórica. Este discurso suele ser bastante ambiguo, no obstante, la gente no lo cuestiona porque al lenguaje técnico psicológico se le ha otorgado socialmente una posición superior. En otras palabras, los/as psicólogos/as poseen un poder y saber incuestionable, por lo general los discursos cotidianos ante esta representación se mantienen en una comprensión pasiva. De esta manera la sociedad acepta el diagnostico creando una discapacidad en el/la alumno/a y determina si este debe o no acceder a una educación especial. La estratificación de los lenguajes representacionales de un problema se ven suplantados por la representación psicológica, por ello, la discapacidad es una creación de las instituciones que diagnostican, sin este discurso las desviaciones educacionales no existen (Mehan, 2006).

Adicionalmente, Benasayag y Schmit (2010) afirmaron que la desventaja más grande de etiquetar a un sujeto es que la sociedad confía en estos discursos pensando que existe la necesidad de conceptualizar, de clasificar a los sujetos, trabajando con modelos comparativos que no son nada naturales, ni humanos. Sin un modelo, estratificación y etiqueta, la sociedad no puede pensar, se ha evidenciado por tanto un déficit de pensamiento y sentido, por consiguiente, parte de las prácticas para llenar este vacío han sido la categorización. Esta etiqueta brinda una esencia visible, la cual prohíbe la privacidad al/la estudiante diagnosticado/a, por tanto, es percibido en su diferencia por todos, más aún en el ámbito educativo. La categorización limita a las personas y las vuelve absolutamente conocible como sujetos, además de procurar un derecho de poder y de inmiscuirse en la privacidad. Es decir, el destino del/la estudiante se ve determinado por otros.

Según Cimolai y Toscano (2008) la manera de analizar al/la niño/a es observando la interacción que tiene primero como alumnos/as, evaluando la relación:

- del/la niño/a como alumno/a: con los pares, sus habilidades cognitivas y la autoridad escolar;
- observando las condiciones de su vida familiar, vivienda, alimentación y situación económica entre otros aspectos;
- el/la niño/a en su organicidad, referido al/a la niño/a con relación al desarrollo biológico, consultas médicas que informan acerca del parto el embarazo y las enfermedades. De esta manera se tendría mayores dimensiones de los problemas, aceptando que múltiples factores se encuentran operando en el mismo.

Rompiendo el paradigma del individuo como la única unidad de análisis, los modelos Vygotskianos han logrado realizar un giro contextualista que ha aportado a ampliar el estudio del individuo de manera unidimensional, introduciendo al carácter situacional y contextual como factores importantes en el desarrollo estudiantil. Esta postura apoya la perspectiva de que los procesos de desarrollo y de aprendizaje son parte de la interacción del sujeto con el factor social o cultural y político. Lo dicho hasta aquí supone que al sujeto se le empieza a observar con relación a la historicidad y las prácticas escolares modernas (Cimolai & Toscano, 2008). En conclusión, el determinismo de las etiquetas puede desaparecer, para eso se necesita dejar de utilizar esquemas explicativos únicos y generales, impuestos como verdades absolutas y definiendo también la educabilidad por fuera de la escuela, en otros contextos e interacciones en donde también el sujeto puede aprender (Baquero, 2003).

1.3 Lo normal y lo anormal

La enfermedad ha sido considerada como una desviación de los procesos de desarrollo, específicamente, el ámbito del aprendizaje escolar es el punto de partida para realizar diagnósticos. A su vez, querer conceptualizar lo que es normal y lo que no es una práctica social, ni siquiera lo normal ha logrado escapar de la etiqueta. Lo normal ha sido conceptualizado como características que no llaman la atención, sigue en la norma social y el ideal homogenizante los comportamientos humanos (Benasayag & Schmit, 2010).

De acuerdo con Baquero (2000), en la educabilidad tradicional se han buscado construir expectativas de homogeneidad en los estudiantes, siguiendo patrones de “normalidad”, en este sentido han encasillado la naturaleza del ser humano a un ritmo y modo de estudio en común y único para cada uno. Una sola dirección y cronicidad para el aprendizaje, sin visualizar más posibilidades. Por tanto, la deficiencia no se encuentra en el individuo o en su contexto familiar, sino en la idea de normalidad (Cimolai & Toscano, 2008).

Lo natural hasta el momento ha sido separado del factor cultural, las prácticas de escolarización han logrado implantar términos antinaturales, concibiendo a la persona como un autómatas que debe seguir ciertos modos de vivir, comportarse y aprender, de tal modo que la única explicación utilizada para el fracaso escolar es la teoría psico-evolutiva. En estos casos también instituciones psicológicas, pedagógicas, medicas entre otras intervienen en la supresión del derecho a la autonomía del alumno, porque estas entidades dirigen los modos de gestionar el aprendizaje y los comportamientos, siguiendo patrones rígidos de un ideal inexistente dirigidos hacia “la normalidad”



(Baquero, 2014).

El espacio escolar se ha visto como un lugar que no ofrece escapatoria, que encierra al sujeto en la condición de que aprender y ser educable es una característica natural, en dónde seguir un método único con finalidades de cumplir un ideal pansófico o que conozca todas las materias planificadas es parte de las características humanas que no admite descarrío. Y si el/la niño/a no cumple con el ideal escolar, se convierte en una minoría monstruosa (Baquero, 2003).

Para la perspectiva psico-educativa, el fracaso escolar puede deberse a la falta de motivación del sujeto o a un fallo genético. Otra de las explicaciones usadas es la metáfora del origen social relacionado con los bajos niveles socioeconómicos, con el objetivo de desviar las miradas hacia el fracaso institucional. El problema del abordaje psico-educativo se encuentra en la explicación causal-lineal que limita al caso por caso, además, escinde la naturaleza del individuo y de la cultura. A su vez otro pensamiento errado es que el/la estudiante es en la escuela y no es en otros escenarios (Baquero, 2014), pensamiento reduccionista que excluye la existencia de otros contextos en el aprendizaje.

Para el autor anterior, es imposible dividir la interacción sujeto-objeto, naturaleza-cultura y las prácticas sociales. También parece relevante tomar en cuenta la actividad intersubjetiva y la mediación semiótica que son herramientas sociales que aportan con la interacción sujeto y el mundo que lo rodea. La pregunta es ¿cómo se puede pensar en aprender solamente en un contexto, si estamos inmiscuidos de manera activa en otros contextos? No es factible tomar la categoría clásica ZDP (zona de desarrollo próximo) de Vigotsky (1982) como una manera de reproducción de conocimientos culturales o escolares, el individuo cuenta con mecanismos de interiorización que le permite apropiarse de los conocimientos sin repetirlos literalmente. Para ello el/la estudiante reconstruye y renueva sus saberes entablando sus experiencias interpersonales y la funcionalidad del saber aprendido en las prácticas sociales.

La vida de ser humano no es unidireccional, Canguilhem (1966) afirmó que lo normal permite que aparezca su opuesto, además que lo patológico solo indica una nueva construcción de la norma como una manera de adaptación a los cambios, pueden ser internos o externos. Muchos profesionales piensan que pueden medir el gradiente de la normalidad o anormalidad del desarrollo del individuo. Por consiguiente, la anomalía ha sido concebida como un obstáculo para ejecutar las funciones de las entidades escolares y los representantes de la salud. Por su parte, las instituciones educativas han buscado capturar al sujeto en una etiqueta y reducirlo a esa definición, siendo la naturaleza de la persona el rebasar los límites de esa naturaleza rígida (Cimolai & Toscano, 2008).

En conclusión, para combatir estos pensamientos y las prácticas erradas, el punto principal es dejar de lado la visión unidimensional explicativa de un problema de aprendizaje, mirar desde una manera interdisciplinaria el sentido del síntoma, porque eliminarlo no basta si hablamos en términos de una sola causa y un solo efecto, sin percatarnos de la funcionalidad del mismo. No podemos negar que hay un entramado complejo por detrás de esa construcción del fracaso escolar.

Conclusiones

En este trabajo se aborda el problema en educabilidad con respecto a los pensamientos y prácticas institucionales que se asocian con la construcción del fracaso escolar. Desde enfoques tradicionales que atraviesan el pensamiento institucional actual se ha visto que existen modelos explicativos reduccionistas que buscan culpabilizar al sujeto por su dificultad en el aprendizaje. Posteriormente, en el proceso de culpabilización se incluirá la familia y las condiciones socioeconómicas.

Con el trascurso del tiempo, algunas visiones sobre el fracaso del estudiante fueron cambiando, se empezó también a criticar las prácticas educativas y los patrones de normalidad construidas por las entidades psico- pedagógicas, ello incluye un análisis sobre los discursos diagnósticos que estigmatizan al sujeto de por vida. Se empezó a concebir ideas distintas acerca de la naturalidad antinatural construida en los discursos escolares. Percibiendo de esta manera al/ a la estudiante como sujeto activo de creación de conocimiento que interioriza y es parte de las prácticas sociales. Adicionalmente, se cuestionó la naturaleza del/ de la hombre/mujer, los conceptos de normalidad y de aprendizaje único en la escuela. El/la estudiante está constituido por factores sociales, culturales y herramientas de otros contextos, ello le otorga poder para apropiarse de los conocimientos impartidos en distintos contextos, y no solo en los escolares.

El ser humano no sigue un desarrollo lineal, vive en un mundo cambiante, dónde es capaz de adaptarse a las situaciones que pueden ocurrir inesperadamente.

Entonces ¿Cómo puede ser posible hablar de una cronicidad equilibrada e invariable si la verdadera naturaleza de las personas es cambiar y desviarse? La especificidad se vuelve relevante porque a pesar de que dentro de la historicidad las escuela ha sido vista como espacios para brindar un conocimiento universal o común, los métodos de estudio no funcionan de igual manera para todos, cada cual tiene un estilo de aprendizaje, una concepción del mundo distinta construida no simplemente en la escuela, sino por las experiencias personales, los factores sociales, históricos y culturales, que, en muchos caso, no son patológicas, simplemente son diferentes.



Referencias

- Baquero, R., Tenti Fanfani, E., & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, 168, 18-31.
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. Graciela Frigerio & Gabriela Di-ker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino* (pp.1-5), Buenos Aires: CEMNoveduc.
- Baquero, R. (2014). Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: Claves para una educación diversa y humana”. Sobre lecciones que producen vergüenza. Instituto Para La Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico Corporación Magisterio: Bogotá.
- Baquero, R. (2014). Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: Claves para una educación diversa y humana”. Notas sobre el aprendizaje escolar. Instituto Para La Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico Corporación Magisterio: Bogotá.
- Benasayag, M., & Schmidt, G. (2010). *Etica y Etiqueta*. En M. Bansayag, G. Schmidt, *Las pasiones tristes: sufrimientos psíquicos y crisis social* (pp. 77-92). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Benasayag, M., & Schmidt, G. (2010). *La crisis dentro de la crisis*. En M. Bansayag, G. Schmidt, *Las pasiones tristes: sufrimientos psíquicos y crisis social* (pp. 77-92). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*.
- Cimolai, S., & Toscano, A. (2008). ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En R. Baquero, V. Péres, A. Tosacana, *Contruyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp.1-17). Rosario: Homo Sapiens.
- Mehan, H. (2006). Un estudio de caso en la política de la representación. En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp. 262-290). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Copyright (c) 2021 Rosa Estefanía Navas Espinosa



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:

Derechos colectivos de las comunidades sobre su propiedad intelectual: contradicciones entre propiedad industrial y conocimientos tradicionales

Fecha de recepción : 20-01-2021 • Fecha de aceptación: 26-03-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Oscar Alberto Pérez Peña

Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET)

opez@umet.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0628-9218>

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo el análisis de las contradicciones que se generan al interior del sistema de protección de la propiedad intelectual cuando este regula aspectos sobre conocimientos tradicionales y propiedad industrial. Se expresa el carácter comunitario de los conocimientos tradicionales en su estrecha relación con las comunidades y grupos sociales que los portan, lo que los hace de difícil encuadre en el sistema de propiedad industrial. Se refieren las características y esencia individual del sistema de propiedad industrial, que lo hacen incompleto a este tipo de saberes, lo que contribuye a la explotación y apropiación indebida por terceras personas ajenas a estas comunidades. Finalmente, se evidencia la importancia del reconocimiento de derechos colectivos a las comunidades sobre su propiedad intelectual en materia de conocimientos tradicionales.

Palabras clave: conocimientos tradicionales, propiedad industrial, derechos colectivos.

Abstract

The objective of this essay is to analyze the contradictions that arise within the intellectual property protection system when it refers to traditional knowledge and industrial property. The community cha-

racter of traditional knowledge is expressed in its close relationship with the communities and social groups that carry it, which makes it difficult to fit into the industrial property system. It refers to the characteristics and individual essence of the industrial property system, which make it incomplete for this type of knowledge and which contributes to the exploitation and misappropriation by third parties outside these communities. Finally, the importance of the recognition of collective rights to communities and social groups on their intellectual property in terms of traditional knowledge is evident.

Keywords: traditional knowledge, industrial property, collective rights.

Introducción

Las normas jurídicas de propiedad industrial han sido empleadas por diversos grupos sociales tradicionales para proteger sus conocimientos y creaciones intelectuales en las actividades comerciales, tal es el caso de signos distintivos como las marcas, logos, emblemas, y denominaciones de origen. En muchos otros casos, la legislación de propiedad industrial ha sido utilizada en sentido contrario a los intereses de las comunidades para obtener titularidad de derechos sobre conocimientos tradicionales bajo sus principios clásicos occidentales, y de esta forma, despojar y robar conocimientos tradicionales a las comunidades cuando se ha pretendido emplear las normas de patentes de invención, para patentar “invenciones nuevas” sobre la base de un conocimiento tradicional colectivo, otorgándole la titularidad a un individuo ajeno a la comunidad. Hoy en día, se discute en numerosos espacios la conveniencia o no de la protección de los derechos de propiedad intelectual a los conocimientos tradicionales. Desde el 2000, existe un Comité Intergubernamental en el seno de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) que discute este asunto. Los debates se centran en el uso de la propiedad industrial, los derechos de autor y conexos, o el reconocimiento de derechos colectivos a las comunidades y grupos sociales tradicionales que han sido depositarios de estos conocimientos. En los últimos años, esta tendencia se ha ido abriendo paso en la comunidad científica a partir del carácter comunitario y colectivo que tienen estos saberes; sin embargo, aún hay legislaciones que no incorporan este tema a los nuevos temas de protección intelectual y otras, como la ecuatoriana, que lo acoge en un merecido y adecuado reconocimiento jurídico.

1.1 Conocimientos tradicionales

Es importante partir de definiciones reconocidas de conocimientos tradicionales y propiedad industrial para entender su simbiosis y contradicciones, en ese sentido:

Jhon Mugabe, citado por Yeney Acea en su artículo denominado “Bienes intelectuales de naturaleza *sui generis*: los conocimientos tradicionales del sector agrícola. Protección internacional”, indica que:

Los conocimientos tradicionales corresponden al conjunto de todos los conocimientos y prácticas, explícitos o implícitos, que se utilizan en la gestión de las facetas socioeconómicas y ecológicas de la vida. Estos conocimientos se basan en las experiencias pasadas y en la observación, y suelen ser propiedad colectiva de una sociedad (Acea, 2015, pág. 58).

Por su parte, el Grupo Indígena Regional sobre Biodiversidad de la Comunidad Andina (CAN) citado por Rodrigo De la Cruz en su artículo denominado “Conocimientos Tradicionales, Biodiversidad y Derechos de la Propiedad Intelectual – Patentes”, explica que:

“(…) Son todas aquellas sabidurías ancestrales y conocimientos colectivos e integrales que poseen los pueblos indígenas, afroamericanos y comunidades locales, fundados en la praxis milenaria y su proceso de interacción hombre-naturaleza, y transmitidas de generación en generación, habitualmente, de manera oral” (De la Cruz, 2010, pág. 77).

De las definiciones expuestas, es necesario tomar en cuenta cuatro aspectos de suma importancia: 1) conocimiento y práctica a partir de la interacción hombre-naturaleza, que sirve para la 2) permanencia y desarrollo de la comunidad; 3) conocimientos y prácticas transmitidas de generación en generación por 4) vía oral.

En consecuencia, estos conocimientos y prácticas del hombre en interacción con la naturaleza están atravesados por una cosmovisión de complementariedad, de interconexión mutua, más no de explotación sobre ellos. Con respecto a la permanencia y desarrollo de la comunidad, es necesario tener en cuenta la totalidad social, en tanto que abarca a todos los miembros, sin exclusión, y es en tal sentido en el que los conocimientos y prácticas no son privatizados, pues caso contrario no tendrían sentido y perecería la comunidad como tal.

Para su permanencia y desarrollo, es necesario que los conocimientos y prácticas perduren en el tiempo, y es por tal motivo que se transmiten de generación en generación. Entre sus comunidades portadoras hay una concepción otrora del tiempo, en que se piensa en generaciones futuras. Y, por último, la transmisión por vía oral ha sido la práctica general, en tanto que el aprendizaje resulta desde los primeros años de vida de las personas, y por tal motivo, es el eje principal, un aprendizaje intergeneracional de abuelos, padres, hijos y nietos.

De esta forma se construyen los conocimientos y prácticas en las comunidades indígenas, siendo el *ranti ranti* (principio de reciprocidad) uno de los principios fundamentales en el quehacer indígena y, de una manera amena, se refuerza con mayor firmeza, el tejido social en la comunidad.

1.2 Propiedad industrial

Luego de ver qué se entiende por conocimientos tradicionales, pasemos a analizar la propiedad intelectual, y en particular, la propiedad industrial. Este término trata fundamentalmente de las normas jurídicas para la protección de las invenciones, las marcas de fábrica o de comercio, los diseños industriales, los modelos de utilidad, los lemas comerciales y la represión de la competencia desleal. Asimismo, comprende el derecho de autor que tiene como objeto las obras literarias, científicas y artísticas, y también otorga protección a los artistas, intérpretes y ejecutantes, a los productores de fonogramas y a los organismos de radiodifusión. Constituyen un sistema de derechos monopólicos reconocidos por el Estado, a los creadores, en principio, sobre sus creaciones durante un tiempo limitado, o a terceros, que pueden pasar a ser titulares de derechos patrimoniales (Lipszyc, 1998).

Pero, ¿cuál es el alcance de la propiedad industrial frente a los conocimientos tradicionales? En este caso, se vincula la protección de las legislaciones de propiedad industrial a lo que anteriormente definíamos como conocimientos tradicionales y que hoy ocupa la agenda de las preocupaciones de la OMPI por ser este otro de los temas asumidos por su Comité Intergubernamental sobre la Propiedad Intelectual, Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folklore, que está en estudio y para el cual ya existe un “Proyecto de objetivos políticos y principios fundamentales” (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 2004, pág. 1), de protección de los conocimientos tradicionales.

Con independencia de que los conocimientos tradicionales de los grupos y comunidades indígenas y tradicionales sean objeto de análisis en este momento por la OMPI, buscando una adecuada protección que salve las diferencias entre el sistema clásico occidental de propiedad industrial y las necesidades de las comunidades para detener la explotación indebida de los mismos a través de un sistema *sui generis*, lo cierto es que la legislación de propiedad industrial ha sido utilizada para proteger estos conocimientos, como es el caso de las normas de diseños industriales, marcas e indicaciones geográficas. En otros casos se han empleado conocimientos tradicionales como el lenguaje para distinguir productos y servicios de los grupos sociales, que tengan o no relación con sus culturas.

A decir de Espín Alba, las normas de propiedad industrial, citado por Pérez Peña, se utilizan para:

(...) proteger ante las formas falsas o que induzcan a error respecto a la autenticidad o el origen. En estos casos se citan la legislación de competencia desleal y la legislación relativa a marcas y otros signos distintivos. Los pueblos indígenas y tradicionales han registrado marcas de certificación para proteger la autenticidad y la calidad de sus artes y oficios lo que, a su vez, les aporta a sus producciones, un valor añadido (Pérez O. , 2012, pág. 106).

Ejemplos importantes en el contexto nacional, lo constituyen la marca *Vispu* (Vístete Puruwá), línea dedicada a la elaboración de atuendos o vestimentas con simbologías que identifican a la indumentaria del pueblo Puruwá y la marca *Mushuc Runa*, dedicada a la intermediación financiera. Estas dos marcas son representantes de las culturas indígenas de las provincias de Chimborazo y Tungurahua, respectivamente.

A estas comunidades les preocupa el hecho de que determinadas empresas comerciales no autorizadas tomen sus vocablos, nombres, diseños, símbolos y los utilicen y registren como marcas. Es frecuente que estos grupos sociales traten de prevenir usos de sus expresiones y obras que atenten contra afirmaciones falsas y engañosas de autenticidad y origen, o de omisiones en la declaración de origen, y contra el registro de signos y símbolos tradicionales como marcas comerciales, lo que ha sido calificado como protección defensiva por Wenland B. (Wendland, 2006).

La legislación de la propiedad industrial también ha sido empleada en múltiples ocasiones en sentido contrario o negativo a los intereses de las comunidades pues la modalidad de las invenciones o el derecho exclusivo de patente de invención (Zerda & Forero), se ha utilizado para obtener derechos exclusivos sobre conocimientos tradicionales de comunidades por parte de entidades ajenas a estos grupos, obviando o burlando requisitos indispensables para su protección como la novedad o la actividad inventiva, al obtener el registro en territorios distintos del que tienen su sede estos conocimientos e incluso, donde se habla otro idioma, lo que es utilizado a su favor por los usurpadores de forma tal que impiden que las comunidades portadoras tengan una participación adecuada en los beneficios derivados de su utilización.

Somos del criterio de no conceder protección a los conocimientos tradicionales por la vía de las patentes de invención porque incluso, aun cuando se demuestre que no cumplan con los requisitos de patentabilidad, los procedimientos de oposición con posterioridad a la concesión de una patente

pueden ser insuficientes, complicados y onerosos, especialmente para los países en desarrollo y, por ende, no resultar económicamente viables.

Se han producido muchas discusiones acerca de las contradicciones entre los conocimientos tradicionales y el derecho de propiedad industrial. Son innumerables los casos descritos de explotación de estos en los que se ha empleado la propiedad industrial en su versión más occidental, dirigida a la protección de resultados creativos individuales bajo modalidades como las patentes de invención y de diseños industriales que obvian que estas creaciones poseen un carácter colectivo en su esencia, pues están sujetas a fuertes relaciones colectivas donde, en muchos casos, resulta imposible identificar un creador individual, o porque se ha perdido en el tiempo, o porque el resultado no es de una sola persona, sino de miembros de toda la comunidad. Esto sin mencionar que gran parte de los conocimientos no constituyen creaciones susceptibles de protección por este sistema, como es el caso de los rituales, los juegos tradicionales u otras prácticas tradicionales.

Gran parte de la doctrina sobre los temas de propiedad intelectual (Haight Farley, 1997 y Acea Valdés, 2016) sostiene que los principios de las comunidades indígenas y tradicionales chocan con los principios del tradicional concepto de propiedad intelectual, en particular la propiedad industrial. Es este un terreno teórico en el que se aprecian las batallas ideológicas entre las posturas occidentales y las de las culturas indígenas a partir de su propia cosmovisión. Requisitos de protección que exigen las leyes de propiedad industrial para las patentes de invención como la “novedad” y la “aplicación industrial”, resultan inconcebibles dentro de la cosmogonía indígena respecto a conocimientos tradicionales, donde estos conocimientos han sido desarrollados a partir de la satisfacción de necesidades propias de estos grupos, y no para su aplicación industrial a partir de si existe alguna creación similar con anterioridad, para rebasarla con motivo de obtener un derecho monopólico sobre ella, como es el caso de la protección de patente de invención. Es innegable el interés de las industrias occidentales sobre estos conocimientos como fuente de ingresos mercantiles, múltiples casos han sido documentados en el contexto latinoamericano, como el caso de la ayahuasca y la sangre de drago en Ecuador (León Calle, 2017).

El esquema de pensamiento occidental ha cosificado algo intangible: los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas originarios; y lo ha convertido en una nueva fuente de acumulación de capital, que implica, entre otras cosas, el desabastecimiento de los pueblos indígenas originarios en cuanto a los recursos naturales que ahí reposan y la pérdida de los conocimientos tradicionales. En ese sentido, se ha señalado que más del 90 % de la diversidad biológica del mundo persiste en los bosques tropicales y subtropicales de América del Sur, Asia y África y que, más de 7000 compuestos medicinales de la medicina occidental han sido extraídos de las plantas, teniendo en cuenta los conocimientos tradicionales de sus comunidades sobre ellas, y siendo apropiados al procesarlos en productos, procesos o procedimientos mediante patentes por las multinacionales farmacéuticas o de alimentos (De Sousa Santos, 2003).

Cabe mencionar que las empresas trasnacionales “venden” una imagen de una vida armónica en las sociedades a partir del uso de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. Esta, no es más que una tergiversación del pensamiento y de vida de los pueblos indígenas, en tanto

que estas ideas del hombre y de la naturaleza no tienen cabida en la cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir, no hay división entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible.

El patentamiento hace posible que la compañía monopolice el mercado de las nuevas variedades de plantas que se derivan de una planta original durante el término de la patente. El conocimiento tradicional, en ese caso, albergado dentro de las comunidades por años, reside en el conocimiento que tienen estas acerca de cuáles son las diferentes variedades de plantas y sus usos, así como qué técnicas se emplean mediante la combinación de ellas para sanar enfermedades o ser empleadas para obtener determinados resultados útiles al ser humano.

Para las compañías farmacéuticas, alimentarias, bancos de germoplasmas y más firmas biotecnológicas que están detrás de ellas, la potestad que tienen de patentar la diversidad biológica del mundo significa la promesa de nuevas e ingentes fuentes de ingresos económicos, o a los que hoy también se les conoce como la era del oro verde. Al respecto, la revista *Information About Intellectual Property*, No. 6, citada por Carlos Pérez Guartambel, en su libro titulado *Justicia Indígena*, informa:

(...) que la compañía Monsanto, por ejemplo, espera ganar 150 millones de dólares adicionales al año si logra patentar y llevar al mercado a uno de sus nuevos productos. Menciona que, una variedad de soya está diseñada para soportar las aplicaciones del herbicida *Roundup*, que el mismo Monsanto expende al mundo entero (Pérez C. , 2015, pág. 377).

El mismo autor, citando al profesor chileno Francisco Rothhammer, señala que “la ingeniería genética podría definirse como la manipulación directa del material hereditario, destinada a introducir determinantes nuevos deseables y suprimir a los indeseables” (Pérez C. , 2015, pág. 381). En este sentido, la idea de usufructo personal de estos conocimientos y creaciones es extraña a la visión de los pueblos indígenas. Pues toda creación que se produce dentro de un territorio indígena es un servicio y un aporte a la comunidad; y, consecuentemente, un aporte para la humanidad, esto en parte ha sido porque no han tenido circulante monetario en su medio y han tenido que ir buscando métodos para la solución de alguna enfermedad a través del uso de la flora y fauna que se encuentra en su hábitat.

He aquí donde surge la necesidad de proteger los conocimientos tradicionales, en tanto que se han tergiversado, dañando la vida de los pueblos indígenas y otros pueblos tradicionales, y no generando retribución justa y equitativa.

Los conocimientos tradicionales han sido utilizados por personas ajenas a la comunidad. Sus conocimientos han sido sustraídos de manera indebida por terceras personas que poco o nada han apreciado la forma de vida, como tampoco su hábitat, y que únicamente han sobrepuesto el ánimo de lucro por sobre el bienestar humano, esta vulneración de derechos ha sido ocasionada sobre todo por empresas trasnacionales que controlan el campo de la línea alimenticia, agrícola y farmacéutica, con la finalidad de generar mayores beneficios económicos en el mercado mundial, a pesar de la escasez de recursos naturales producto de la irresponsabilidad de las mismas empresas trasnacionales. Famosas han sido las denuncias ante casos de apropiación indebida de

conocimientos tradicionales por transnacionales que han obtenido patentes de invención basadas en estos, como el caso de la margosa y la cúrcuma en Brasil (Documento OMPI IP/C/W/370/Rev.1, 9/ 3 de 2006), las patentes en Estados Unidos y Europa de una proteína aislada de la brazeína, encontrada en una baya de África occidental utilizada desde tiempos ancestrales por los nativos (Grain, 2000) u otros como el caso del cactus de hoodia en Sudáfrica (IP/C/W/368/Rev.1, 8/2 2006).

El problema principal radica en que dichas empresas hacen uso de estos conocimientos tradicionales, lo protegen jurídicamente como si fuesen propios, pero sin generar regalías a la comunidad de origen, tanto por el uso de dichos conocimientos tradicionales, como por el uso de los recursos naturales que se encuentran en un territorio determinado.

Esta paradoja, con respecto a los recursos genéticos y conocimientos tradicionales, se debe según Donoso (2006), a una concepción errada sobre el carácter público de estos términos; es decir, que cualquier persona puede acceder a los mismos, sin autorización alguna. Este tema obedece a la consideración de que los conocimientos tradicionales están en el dominio público según el sistema clásico occidental de propiedad intelectual. Para el derecho, la institución jurídica de dominio público en la propiedad intelectual significa que los derechos sobre las creaciones expiraron luego de transcurrido el plazo fijado por la ley, lo que según las leyes y la doctrina clásica de propiedad intelectual transcurre a partir de diversos momentos, en los que se toma como punto de partida el momento de la creación, la fecha de la muerte del autor o la fecha de la solicitud de registro, con plazos que oscilan en derechos de autor la vida de este y 70 años *post mortem autoris*, o en la propiedad industrial, 2 años a partir de la solicitud de la patente. En conclusión, esta lógica aplicada a conocimientos tradicionales que se han pretendido proteger por un sistema clásico de propiedad intelectual resultan inaplicables, siendo entonces considerados en dominio público los mismos, y, por ende, susceptibles de uso libre porque se presume debido a su ancestralidad, que ya están en esa condición jurídica.

Donoso (2006) señala, además, que esta vulneración de los derechos de propiedad intelectual y acceso a los recursos genéticos proviene especialmente de grandes empresas transnacionales, que en nombre de realizar un beneficio a la humanidad y fomentar el desarrollo económico de los países, lesionan dichos derechos. Es por este motivo que resulta necesario reemplazar la concepción pública de los conocimientos tradicionales con la concepción de dominio colectivo y comunitario, mediante el cual se reconocen derechos sobre los saberes y conocimientos tradicionales de propiedad intelectual bajo una nueva noción de derechos colectivos que desde el 2000 estudia la OMPI, y que reconoce en primer lugar la titularidad de derechos a las comunidades depositarias.

Respecto al uso de los medicamentos, “entre 1950 y 1980, el 25% de las medicinas de receta vendidas en Estados Unidos se basaban en fármacos derivados de plantas. Mientras que, en la actualidad, el 80% de la población mundial utiliza estas medicinas” (Arias, 2005). La autora, Xiomara Arias, citando a *The Heritage Foundation* sobre el índice de Libertad Económica, demuestra que Ecuador se encuentra en los niveles más bajos de protección de los derechos de propiedad intelectual. A esto sustenta:

“plantas patentadas en Estados Unidos, tales como la ayahuasca, la quinua, entre otras especies endémicas, que están generando regalías para laboratorios de origen extranjero, y por tal motivo, no genera ningún tipo de beneficio a las comunidades indígenas, no sólo con respecto al valor económico, sino también al valor cultural y tradicional (Arias, 2005, pág. 2).

Como vemos, uno de los objetivos de la protección de la propiedad intelectual, con respecto a los conocimientos tradicionales, es generar una retribución económica. En el mismo sentido, el Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) resume lo siguiente:

(...) los objetivos de la protección de los conocimientos tradicionales serían la exclusión de terceros al acceso y uso no autorizado, el control de su uso, la prevención del uso inadecuado e ilegal, el reconocimiento de los derechos colectivos, la distribución de beneficios y el mantenimiento y preservación de los conocimientos tradicionales (Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe, 2009).

Esta protección es más consecuente con los intereses colectivos y el carácter comunitario de estos conocimientos, desarrollándose una reingeniería del sistema clásico de propiedad intelectual. Por otra parte, Sara Charlotte Andreini (2013, pág. 14), en su tesis de pregrado denominado “La protección y control de los conocimientos tradicionales y la propuesta de un régimen *sui generis*. El Ecuador como caso de estudio”, explica uno de los factores por el cual ha sido posible la apropiación indebida de los conocimientos tradicionales: “la noción que la biodiversidad y los recursos genéticos en particular, eran parte del patrimonio de la humanidad, es decir, pertenecían a todos y a nadie a la vez”. Dicha noción era respaldada por los propios Estados, y es en tal medida, cómplice del robo de los conocimientos tradicionales en materia genética. Sin embargo, esta perdió validez continuamente a partir de la convención sobre Diversidad Biológica en 1992, en la cual se trata la importancia de la protección de los conocimientos tradicionales. Pero cabe recalcar que antes de dicha fecha, ya se realizaban apropiaciones indebidas de los conocimientos tradicionales y los recursos genéticos como se ha expresado en este trabajo, siendo denunciadas en foros internacionales.

1.3 Derechos colectivos de propiedad intelectual sobre los conocimientos tradicionales

Los conocimientos tradicionales definen a las sociedades indígenas y tradicionales. Son actividades, actuaciones, modos vivos, realizados o practicados por estas, y es por tal razón que forman parte de un patrimonio colectivo. Son el resultado de un proceso social y cultural, por ende, su titularidad es comunitaria, lo que implica que cualquier decisión que se vaya a tomar sobre los mismos, se debe realizar con la participación de toda la comunidad a través de sus instituciones de representación. En una posible exploración, desarrollo o utilización de conocimientos tradicionales por parte de un agente externo es importante el beneficio colectivo.

Es así que se debe entender que no son bienes de dominio público. Estos conocimientos le pertenecen a los miembros de las comunidades que los generaron, quienes deben autorizar el uso, acceso o aprovechamiento de tales recursos. Este último detalle es similar al sistema clásico de propiedad intelectual que reconoce derechos patrimoniales, lo que la condición de sus titulares

es diferente, no es un individuo, sino un colectivo, que tiene derecho a participar de manera justa y equitativa de los beneficios obtenidos.

En el orden positivo, y en la búsqueda de un sistema de protección ideal para los conocimientos tradicionales, en el año 2000 se ha creado el Comité Intergubernamental de la OMPI sobre la Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore (CIG), que todavía en el año 2020, no ha dicho la última palabra sobre la protección de los conocimientos tradicionales por la propiedad intelectual.

Este comité ha examinado las propuestas de diversos países y las experiencias nacionales en torno a esta protección. Diversas han sido las experiencias de protección que se han tratado de implementar, buscando una protección adecuada para los conocimientos tradicionales. Varios son los casos en que se ha buscado la posibilidad de reconocer derechos de propiedad intelectual de manera diferente al sistema tradicional de propiedad intelectual. Siguiendo este orden y mucho antes del Comité de la OMPI., “a partir de 1992, al celebrarse la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, se pudieron reconocer dos tipos de posiciones relacionadas con los derechos de propiedad intelectual de los pueblos indígenas” (Álvarez, 2006, págs. 58-59):

- La que sostiene que se debe reconocer algunos aspectos del régimen de propiedad intelectual basados en la comercialización, pero dentro del marco de reconocimiento de propiedad colectiva de los conocimientos, la protección del medio ambiente, la promoción de regímenes cooperativos y el reconocimiento del beneficio para los depositarios indígenas.
- La segunda, que rechaza el régimen de propiedad intelectual occidental que consagra los derechos individuales, lo acusa de constituir una amenaza a los derechos colectivos de las poblaciones nativas y vincula la necesaria protección al patrimonio cultural y al territorio. Este punto de vista es apoyado por la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA).

Respecto a los aspectos de propiedad intelectual de las comunidades, en la actualidad se aplican varios sistemas *sui generis*, que han tomado como referente en un inicio la Ley sobre Derecho de Autor de 1976 y las disposiciones tipo OMPI/UNESCO de 1982, y que difieren de las tradicionales de propiedad intelectual. Resulta interesante el hecho de que en casi la totalidad de estos casos se establece como titulares de los derechos la comunidad o comunidades tradicionales que cultivan estas expresiones y conocimientos, así como el establecimiento de autoridades competentes que otorgan o no la autorización de uso, o el consentimiento fundamentado previo para ello. Para ello, la OMPI, a través del CIG, en su quinta sesión realizada en Ginebra de 7 al 15 de julio de 2003, señaló:

(...) el régimen especial de Propiedad Intelectual sobre los Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas, para la protección y Defensa de su Identidad Cultural y de sus Conocimientos Tradicionales de 2000, de Panamá y su correspondiente Decreto Ejecutivo de 2001; y el Marco Regional para el Pacífico Meridional relativo a la protección de los conocimientos tradicionales y las expresiones de la cultura de 2002 (OMPI, 2003).

En el primer caso se establece un sistema de registro para los conocimientos tradicionales. Se ha creado un despacho especial dentro de la oficina de propiedad intelectual del país encargado de aprobar las solicitudes y mantener el registro. Las formalidades que hay que seguir ante la oficina de la propiedad intelectual no requieren los servicios de un abogado y no existen tasas que graven las solicitudes. Se reconocen derechos colectivos exclusivos frente a terceros para prevenir distorsión y alteración, derechos patrimoniales de reproducción y de explotación; en todos los casos, respecto al tiempo, se establece que es indefinido. A este sistema se le critica el hecho de que sólo cubre situaciones ante usos comerciales, por ejemplo “los derechos no son aplicables cuando los conocimientos tradicionales nacionales son utilizados por entidades públicas para usos no comerciales” y la protección de los conocimientos tradicionales que no tienen uso comercial es necesaria y significativa también para las comunidades. Además, el sistema de Panamá requiere el registro de los conocimientos y expresiones “lo que podría derrotar el propósito de la protección especialmente respecto a conocimientos y expresiones que son sagradas o secretas” (Raorane, 2006).

En el segundo caso, los “propietarios tradicionales” o la autoridad encargada de asuntos culturales tienen el derecho a autorizar o impedir, entre otras cosas, la adaptación, transformación o modificación de las expresiones culturales y conocimientos tradicionales protegidas. Los usuarios externos deben estar autorizados si quieren hacer una obra derivada. Cualquier derecho de propiedad intelectual sobre las obras derivadas recae sobre el autor de la obra, pero si la obra se utiliza con fines comerciales, el titular de los derechos debe repartir los beneficios con los propietarios tradicionales, reconocer la fuente de la expresión cultural o conocimiento tradicional y respetar los derechos morales sobre dichas expresiones.

Respecto al término de duración, se reconoce la perpetuidad de los mismos. En este caso, se observa además, cómo quedan regulados los derechos ante utilidades con fines comerciales sin velar con cuidado aquellos usos que se hagan sin fines comerciales y que quedan incluidos en la ley dentro de limitaciones, como los usos educativos o de ilustraciones que son preocupantes en los casos de conocimientos sagrados o secretos para las comunidades.

Apartándose de la línea comercial, algunos autores reconocen la fuerza del derecho consuetudinario para las comunidades como una alternativa válida para resolver los conflictos ante violaciones que se produzcan de sus conocimientos tradicionales. Para Raorane (2006), una aplicación eficaz de ley de costumbre indígena para la protección de conocimientos tradicionales puede lograrse con soluciones tales como educar a terceros sobre las leyes de costumbre indígenas.

Un mecanismo ilustrativo sería crear una presunción de que el uso de conocimientos tradicionales por terceros es desautorizado a menos que la autorización explícita se conceda por la comunidad que posee el conocimiento tradicional. Así, sólo se esperará que un usuario de un conocimiento tradicional investigue la ley particular para el uso deseado y se relevará el aprendizaje sobre todas las leyes de costumbre indígenas potencialmente aplicables. Por ejemplo, en Australia, las fiestas que desean usar el arte aborigen tendrían la carga de obtener la autorización explícita de la comunidad a que la obra de arte pertenece. Así, ellos tendrían que estar conforme a ambas leyes, la ley de costumbre indígena, así como la ley de propiedad intelectual australiana. Los

Estados también pueden crear programas de educación para diseminar la información sobre los procesos apropiados para el uso de conocimientos tradicionales (Raorane, 2006). Al respecto, en la realidad social y jurídica australiana se vienen recogiendo estas enseñanzas desde hace años debido al choque del sistema clásico de propiedad intelectual y su inoperancia ante conocimientos tradicionales, lo que ha dirigido la atención hacia la pertinencia de una legislación *sui generis* para ese país.

Álvarez Navarrete, en su libro titulado: *Derecho de ¿autor? El debate de hoy*, señala que, si bien son valoradas tanto la posibilidad de reconocimiento de derechos colectivos o de derecho consuetudinario, todavía hay organizaciones internacionales y determinados países como la Organización Mundial del Comercio (1994) y Estados Unidos que enturbian estas posibilidades.

Al respecto, la OMPI argumenta que *sui generis* se emplea para describir un régimen concebido para proteger los derechos que no están contemplados en las doctrinas tradicionales de patentes, marcas, derecho de autor y secreto comercial (OMPI, 2019). En este sentido, y tomando en cuenta que se va a normar un derecho colectivo vinculado al principio de libre determinación o autodeterminación, se debe agrupar en el sistema de protección de los conocimientos tradicionales elementos que componen los derechos intelectuales.

Lo cierto es que, actualmente, en América Latina ya son varios los países que se acogen al sistema de protección *sui generis* de propiedad intelectual: Ecuador, Panamá, Bolivia y Venezuela, para proteger a los conocimientos tradicionales al reconocer derechos colectivos de propiedad intelectual a las comunidades. En ese orden, limitan el clásico sistema de propiedad intelectual (derechos de autor y conexos, y derechos de propiedad industrial) que favorece a los creadores individuales siempre que se pretenda establecer titularidad de derechos de propiedad intelectual de conocimientos tradicionales en detrimento de sus verdaderos portadores, en este caso, las comunidades indígenas, tradicionales o grupos sociales que han ido recreando tradicionalmente sus conocimientos.

Para Pérez Peña:

En la actualidad se ha desarrollado un sistema *sui generis* de protección con el que se identifican en mayor medida determinadas comunidades para la protección de sus derechos intelectuales. Este sistema difiere del de derecho de autor y lentamente ha ido estableciéndose tanto por la doctrina, como por la práctica cultural y la legislación nacional. Este sistema opera sobre la base del reconocimiento de derechos colectivos y del pluralismo jurídico latinoamericano, al ratificar la esencia comunitaria de estas obras y expresiones, y la titularidad de los derechos se sitúan en cabeza de las propias comunidades portadoras. Varias leyes nacionales de los países estudiados apuestan por este sistema, como es el caso de la venezolana, solo en el texto constitucional, la panameña y la ecuatoriana (Pérez Peña, 2018).

El Ecuador había reconocido desde 1998, en su Constitución, el carácter colectivo de estos derechos (artículo 83 apartado 9 ,Constitución Política de la República del Ecuador, 1998). En la Constitución de 2008, vigente en este momento, en su artículo 322 se declara que:

Se prohíbe toda forma de apropiación de conocimientos colectivos, en el ámbito de las ciencias, tecnologías y saberes ancestrales. Se prohíbe también la apropiación sobre los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agro-biodiversidad (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Con lo que queda legitimado constitucionalmente este sistema *sui generis*. Y luego en el artículo 402, establece que:

Se prohíbe el otorgamiento de derechos, incluidos los de propiedad intelectual, sobre productos derivados o sintetizados, obtenidos a partir del conocimiento colectivo asociado a la biodiversidad nacional (art.402, Constitución de Ecuador, 2008).

Con estos dos artículos se regula, en el ámbito constitucional nacional, el reconocimiento de la titularidad de los derechos colectivos de propiedad intelectual a favor de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios del Ecuador.

A partir del año 2016, con la promulgación del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, la Creatividad y la Innovación, se establece el procedimiento administrativo para la protección de estos conocimientos por la vía de los derechos de propiedad intelectual, y el reconocimiento que poseen en la generación de conocimiento colectivo a partir de una distribución equitativa y democrática que permite su acceso.

Son regulados en este código diversos temas asociados a su protección y gestión como: formas de protección (art. 522), depósito voluntario por parte de las comunidades (art.523), custodia en el ámbito comunitario (art. 524), acceso, uso y aprovechamiento indebidos (art.525), solicitudes y concesión o negativa (arts. 529 y 531), contratos y registro (arts.532 y 533), solución de controversias (art. 534), sanciones (art.535) y gestión (art. 537).

En todos los casos, la normativa reconoce las facultades de los grupos comunitarios respecto a sus conocimientos tradicionales en materia de propiedad intelectual, y la imposibilidad de establecer un sistema de protección jurídica individual de propiedad industrial sobre dichos conocimientos sin el consentimiento de sus legítimos titulares, las comunidades, y sin una distribución equitativa de los dividendos derivados, en aquellos casos que estos autorizaran su explotación en modalidades de propiedad industrial.

Conclusiones

La propiedad industrial es una de las ramas de la propiedad intelectual, por tanto, bajo esta concepción los conocimientos tradicionales, es una subcategoría de creaciones asociadas a los derechos intelectuales.

Diversas son las contradicciones entre el derecho de propiedad industrial y los conocimientos tradicionales. Los principios de la propiedad industrial clásica se contraponen con la naturaleza de las creaciones producidas por las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, por lo que el sistema legal, para proteger a los conocimientos tradicionales, debe ser una herramienta

autónoma, independiente, *sui generis*, como ya muestran varios países a nivel internacional y en el ámbito regional latinoamericano.

El entendimiento de que los conocimientos tradicionales pertenecen a los grupos que durante siglos los han recreado en un proceso vivo y activo, a partir de su naturaleza colectiva, supone en el orden jurídico asumir que en materia de propiedad intelectual los derechos sobre estos son derechos colectivos que deben ser reconocidos a estos grupos sociales.

El Ecuador ha reconocido constitucionalmente y en legislación especial estos derechos en su esencia comunitaria, evidenciando la necesidad de contar con las comunidades y grupos sociales, antes de atribuir cualquier derecho individual sobre alguna modalidad de propiedad industrial relacionada a conocimientos tradicionales.

Este reconocimiento permite disminuir considerablemente las asimetrías o contradicciones entre el sistema de propiedad industrial y los conocimientos tradicionales en cuanto a su protección y gestión. En mi opinión, el legislador ha optado por establecer un sistema que está acorde con las necesidades de las comunidades indígenas y sus derechos, en torno a su conocimiento tradicional, adelantándose incluso a la esperada, hace 20 años, normativa internacional que, en el caso del derecho internacional público, establezca derechos y obligaciones para los estados parte que la suscriban. De igual forma, con ello se trata de proteger a estos grupos sociales ante las prácticas indebidas que se suscitan en el contexto nacional y que, en muchos casos, poseen causas diversas, derivadas en su complejidad de fenómenos como la globalización y donde el derecho y la vida de las comunidades respecto a su cosmogonía también resulta estar inmersa.

Referencias

- Acea, Y. (2015). Bienes intelectuales de naturaleza sui generis: los conocimientos tradicionales del sector agrícola. *Protección internacional*. 17(22), 53. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/di/article/view/1242>
- Acea Santos, Y. (2016). Una mirada a la protección de los conocimientos tradicionales agrícolas desde el contexto latinoamericano. *YACHANA*, 5(1), 113-120. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/288>
- Acea Santos, Y. (2016). El sistema de propiedad intelectual y la protección de los conocimientos tradicionales. Apuntes necesarios. *Revista Alegatos*., número 94, México septiembre-diciembre. <http://revistastmp.azc.uam.mx/alegatos/index.php/ra/article/view/5>
- Álvarez, L. (2006). Derecho de ¿autor? El debate de hoy. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales. <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1867>
- Andreini, S. (2013). La protección y control de los conocimientos tradicionales y la propuesta de un Régimen Sui Generis. El Ecuador como caso de estudio (tesis de pregrado). Quito, Ecuador: Universidad San Francisco de Quito.
- Arias, X. (2005). *La Propiedad Intelectual: Enfoques para el Tratamiento Económico de los Conocimientos Tradicionales*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Comité Intergubernamental OMPI, WIPO/GRTKF/IC/10/INF/5(a). (2006). Panel de la OMPI sobre las “comunidades locales e indígenas” preocupaciones y experiencias en la promoción, el mantenimiento y la protección de sus conocimientos tradicionales, de sus expresiones culturales tradicionales y de sus recursos genéticos. OMPI, Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folklore, Ginebra.
- Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore. (2000). *Asuntos relacionados con la propiedad intelectual, los recursos genéticos, los conocimientos tradicionales y el folklore*. Ginebra: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.
- De la Cruz, R. (2010). Conocimientos Tradicionales, Biodiversidad del Ecuador y Derechos de la Propiedad Intelectual-Patentes. *AFESE* 54, 77-96. <https://afese.com/img/revistas/revista54/ddpropiedad.pdf>
- De Sousa Santos, Boaventura. (2003). *La Caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA, 146
- Documento OMPI IP/C/W/370/Rev.1, 9/ 3 de 2006.
- Documento OMPI IP/C/W/368/Rev.1, 8/2 2006. La relación entre el Acuerdo sobre los ADPIC y el Convenio so-

bre la Diversidad Biológica resumen de las cuestiones planteadas y las observaciones formuladas

Donoso, S. (2006). Propiedad Intelectual: recursos genéticos, conocimientos tradicionales y folclor. Hacia la creación de un sistema sui generis de propiedad intelectual. Quito: Impresoresmyl.

GRAIN. (2000). De patentes y piratas: El ABC del patentamiento de la vida. Montevideo

Ecuador, Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Registro Oficial N° 449 de 20 de octubre de 2008.

Ecuador, Asamblea Nacional. (2016). Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación. Quito: Registro Oficial Nro. 899 de 09 de diciembre de 2016.

Ecuador, Congreso Nacional. (1998). Artículo 83 apartado 9, Constitución Política de la República del Ecuador. Quito: Registro Oficial Nro. 1 de 11 de agosto de 1998.

Ecuador, Congreso Nacional. (1998). Constitución Política de la República del Ecuador. Quito: Registro Oficial Nro. 1 de 11 de agosto de 1998.

Ecuador, Congreso Nacional. (1998). Ley de Propiedad Intelectual. Quito: Registro Oficial Nro. 320 de 19 de mayo de 1998.

Ecuador, Congreso Nacional. (2006). Ley de los derechos colectivos de los pueblos negros o afroecuatorianos. Quito: Registro Oficial Nro. 275 de 22 de mayo de 2006.

Haight Farley, C. (1997). Protecting folklore of indigenous peoples is intellectual property the answer. Connecticut Law Review. Consultado el 15 de marzo de 2020: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/conlr30&div=8&id=&page=>

León Calle, S. (2017). La protección de los conocimientos tradicionales en el ordenamiento jurídico de propiedad intelectual internacional y ecuatoriano. ¿Empoderamiento o regularización? Deusto Journal of Human Rights, España. <https://doi.org/10.18543/djhr-2-2017pp49-70>

Lipszyc, D. (1998). Derecho de Autor y derechos conexos. Zavalia: UNESCO.

Organización Mundial del Comercio. (1994). Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2003). Resumen comparativo de la legislación sui generis para la protección de las expresiones culturales tradicionales. OMPI, Comité intergubernamental sobre propiedad intelectual y recursos genéticos, conocimientos tradicionales y folclore, Ginebra.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2004). Proyecto de objetivos políticos y principios funda-

mentales: informaciones generales y deliberaciones previas. Ginebra, Suiza. Recuperado el 25 de julio de 2019.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2019). Propiedad intelectual y conocimientos tradicionales. Ginebra, Suiza.

Pérez, C. (2015). Justicia Indígena. (Tercera edición ed.). Quito.

Pérez Peña, O. (2012). Protección de las obras de la cultura popular tradicional por el derecho de autor: especial referencia a Cuba (tesis doctoral). La Habana.

Pérez Peña, O. (2018). Derecho de Autor y cultura popular tradicional en América Latina y el Caribe. La propiedad inmaterial, 27-48. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/5516>

RaoRane, M. (2006). Aiming Straight: The Use of Indigenous Customary Law to Protect Traditional Cultural Expressions en Pacific Rim Law and Policy Journal, September. 15Pac.RimL. & Pol'y J.827. Disponible en: <https://digitalcommons.law.uw.edu/wilj/vol15/iss3/8> consultado 27 de marzo de 2020

Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe. (2009). La protección de los conocimientos tradicionales, las expresiones culturales tradicionales (folklor) y los recursos genéticos conexos: Enfoque desde el SELA. WIPO, Caracas.

Wendland, W. B. (2006). Intellectual property and the protection of traditional knowledge and Cultural expressions. In "Art and Cultural Heritage: law, policy, and practice" (pp. p-327).

Zerda, Á., & Forero, C. (s.f.). Los derechos de propiedad intelectual sobre los conocimientos de las comunidades étnicas. Recuperado el 25 de julio de 2019 de <http://www.cerlalc.org>

Copyright (c) 2021 Oscar Alberto Pérez Peña



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 - 2021

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla
Teléfono: (593) 2 255-5741
editorial@uisrael.edu.ec
Quito - Ecuador