

ISSN digital: 2550-6854

Runae

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Edición No. 7
enero - diciembre 2022



Créditos

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rectora

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Vicerrector académico

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrectora de investigación y posgrado

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Consejo de Editores

Editor Jefe

Diego Cajas Quishpe, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

diego.cajas@unae.edu.ec

Editor responsable

Mahly Jahzeel Martínez Jiménez, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

mahly.martinez@unae.edu.ec/ Responsable científico

Editor adjunto

Mgt. Sofía E. Calle Pesántez,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

sofia.calle@unae.edu.ec / Difusión científica

Directora de Editorial UNAE

Consejo Científico

Eduardo Emilio Fabara, PhD.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación

Educativa (ASEFIE), Ecuador

eduardo_fabara2001@yahoo.com

Javier Murillo Torecilla, PhD.

Universidad Autónoma de Madrid, España.

javier.murillo@uam.es

Santiago Cueto, PhD.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.

scueto@grade.org.pe

Leonardo Carvajal, PhD.

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela.

carvajalsantana@gmail.com

Josefina Bárcenas López, PhD.

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM, México.

josefina.barcenas@icat.unam.mx

Linoel de Jesus Leal Ordoñez, PhD.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

linoel.leal@ufms.br

Marisa Fazio, PhD.

Universidad Nacional del Cuyo, Argentina.

marisafazioasesorapedagogica@gmail.com

Veronica Chicaiza, PhD.

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

ve.chicaiza@uta.edu.ec

Comité de redacción

Miguel Orozco, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

miguel.orozco@unae.edu.ec

Charly Marlene Valarezo Encalada, PhD.

Universidad Nacional de Educación

charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

Mireya Yolanda Arias Palomeque, Mgt.

Universidad Nacional de Educación

mireya.arias@unae.edu.ec

Roberto Ponce Cordero, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

roberto.ponce@unae.edu.ec

Dirección editorial

Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Correctora de estilo

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

Edición No. 7

Enero-diciembre 2022

ISSN digital: 2550-6854

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE,

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

editorial@unae.edu.ec

runae@unae.edu.ec

Azogues - Ecuador

Copyright. Revista RUNAE 2022, Universidad Nacional de Educación. Se permite la reproducción total o parcial de esta revista citando la fuente.

Licencia Creative Commons Attribution-

NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Índice

- 7 **Política Editorial**
- 11 **Presentación**
- 13 **Las altas capacidades en el marco normativo ecuatoriano: percepción de docentes del referente legal**
Giftedness at Ecuadorian Regulatory Framework: Teachers' Perception About Legal Reference
Ximena Vélez-Calvo, Marcela Galarza Vera, María José Peñaherrera Vélez, Carolina Seade-Mejía
- 23 **El refuerzo académico en Lengua y Literatura: percepciones de actores educativos desde la praxis virtual**
Academic Reinforcement on Language and Literature: Educational Actors' Perceptions from Virtual Praxis
Marcela Garcés Chiriboga, Josue Cale Lituma, Nancy Uyaguari Fernández, Diego Ortega Auquilla
- 37 **Narrativas de identidad sociocultural del campesino del altiplano cundiboyacense, una experiencia para la comprensión de didácticas de la investigación-creación**
Sociocultural narratives about Cundiboyaca's country people identity's, a comprehension experience about creation-research didactics
Luis Monroy Mendez, Angelica Nieves Gil, Yohana Forigua Salamanca
- 57 **Motivaciones para estudiar Interpretación en Lengua de Señas**
Motivations to Learn Sign Language Interpretation
Natasha Velásquez Manrique
- 69 **Uso de una estrategia lúdica para el proceso enseñanza-aprendizaje de la temática "Seres vivos y su ambiente" de la asignatura de Biología**
Ludic Strategy Use for Teaching-learning Process of "Seres vivos y su ambiente", a Biology Subject's Topic
Cinthya Sanango Guallpa, Alex Narvaez Vazquez
- 83 **La metodología por proyectos desde el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana: la experiencia de la Unidad Educativa Particular Borja de la ciudad de Cuenca**
Pedagogical Paradigm and Ignatian Spirituality on Methodology for Projects: Cuenca's Unidad Educativa Particular Borja Experience
Liliana Arciniegas Sigüenza, Priscila Calle Sarmiento, Erika González Ruiz
- 99 **Cultura organizacional actual y deseada de la Universidad de Cuenca (2019-2021): análisis desde el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn**
Current and Desired Organizational Culture at Universidad de Cuenca (2019-2021): Analysis from Cameron and Quinn's Values Competition Model
Lorena Escudero Durán, Ángel Japón Gualán, Abrahán Orellana Moscoso, Mónica Franco Pombo
- 119 **El quehacer docente en la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de estudiantes adolescentes**
Teaching Work in Inclusive Education of Adolescent Students' Sexual Orientations
Ángel Manzo Montesdeoca

Política Editorial

1. Enfoque y alcance

La Revista RUNAE es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal de la revista es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en doble versión: impresa (ISSN No. 2550-6846) y electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma español, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

La revista RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

2. Gestión Editorial

La Revista Runae no establece ningún costo o APC's por procesos de recepción, evaluación o publicación de artículos científicos, sin excepciones.

2.1 Proceso de evaluación por pares

Los manuscritos originales aceptados serán examinados en dos etapas de revisión de calidad: la primera consiste en una evaluación mediante el formulario de análisis de pertinencia (ver formulario de revisión) realizado por los miembros del Comité Editorial Interno de la revista; este dictamen puede recomendar la aceptación directa del manuscrito o solicitar cambios que serán enviados a los autores para su contingente.

Una vez superado el primer filtro, el artículo continúa con la etapa de evaluación bajo el método "doble ciego externo", manteniéndose el anonimato tanto del autor como de los evaluadores. Las recomendaciones de los revisores pueden ser: Publicable sin modificaciones, con modificaciones menores, con modificaciones mayores o no publicable (ver formulario de revisión).

Por tratarse de una revista arbitrada, el Consejo Editorial aprueba su publicación en base al concepto de pares especializados. La recepción de un documento no implica compromiso de publicación.

Tras el dictamen de los pares, el Comité Editorial evaluará las recomendaciones y decidirá si se procede o no a la publicación, resultado que será comunicado a los autores en el plazo máximo de cuatro meses, desde su ingreso a la plataforma de la Revista.

Si el artículo supera la segunda etapa de revisión por pares ciegos y posee el visto bueno del Editor Responsable, entrará en lista de espera para su corrección orto tipográfica, diagramación y publicación.

Los manuscritos se publican en las diferentes ediciones de la Revista, según orden de aprobación para su publicación y bajo el criterio del Comité Editorial.

2.2. Casos de controversia

De existir situaciones no consideradas en el proceso editorial general de la publicación o casos de controversia, serán tratados en Consejo Editorial extraordinario para obtener una resolución y concretar la manera de proceder con todos los miembros implicados. Las decisiones tomadas en Consejo, es total responsabilidad de la Revista Runae y de quien se encuentre bajo el cargo de Editor Responsable de la publicación.

El dictamen de los evaluadores no es apelable, el detalle de todas las etapas del proceso editorial de la Revista Runae se encuentran disponibles AQUÍ.

2.3 Frecuencia de publicación

La Revista Runae publica 1 número cada año, de forma anual, en el mes de diciembre.

3. Política de acceso abierto

La Revista Runae es una publicación de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores, que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, la revista cuenta con una Licencia Creative Commons 4.0 de Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual.

3.1 Derechos de autor

Las obras que se publican en la Revista Runae están sujetas a los siguientes términos:

La Universidad Nacional de Educación, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:

- a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial y URL).
- b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
- c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en PDF y el equipo editorial trabaja para incluir el formato ePub, XML JATS y HTML.

3.2 Derecho de los lectores

Los contenidos de la Revista Runae se presentan en acceso abierto y los lectores tienen derecho de acceder a ellos de forma gratuita desde el momento de su publicación. Nuestra revista no solicita ningún cargo económico al lector.

3.3 Publicación almacenada por terceros

La Revista Runae vela por la seguridad de sus documentos, por lo que sus artículos se almacenan en bases confiables de metadatos, tras su publicación.

4. Código de Ética

Runae se adhiere a las normas de código de conductas del Committee on Publication Ethics (COPE), disponibles en: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct>

5. Política antiplagio

Todos los manuscritos recibidos por la Revista Runae, son inspeccionados de forma disciplinada en base a una política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para cumplir este cometido se utiliza el sistema Turnitin, que analiza los textos completos en búsqueda de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, con el propósito de que los trabajos sean inéditos y contribuyan a cumplir con los estándares de calidad editorial de producción científica.

6. Identificación de autoría

Esta revista recomienda el uso del identificador digital persistente de ORCID[®] como sistema de normalización de autorías.

7. Archivar

RUNAE utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

Presentación

El número siete de la revista RUNAE, enero-diciembre 2022, aborda diferentes temáticas interdisciplinarias que responden a las siguientes líneas de investigación: Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana; Procesos de aprendizaje y desarrollo; Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica; y Organización escolar y contextos educativos. Las investigaciones presentadas convergen en hallazgos que permiten vislumbrar las transformaciones y reflexiones generadas desde diferentes nichos para responder a necesidades educativas actuales.

Inicialmente y abordando dinámicas que se enmarcan en Educación para la inclusión, aparece el artículo titulado: “Las altas capacidades en el marco normativo ecuatoriano: percepción de docentes del referente legal”. En este, desde un enfoque fenomenológico, se analizan las percepciones de veintiséis docentes de tres instituciones educativas sobre marco legal ecuatoriano relacionado a las necesidades educativas especiales referidas a las altas capacidades. Los resultados mostraron que existe poco acercamiento de los docentes hacia las altas capacidades, situación que ha generado que sean ajenos al marco normativo específico. Estos hallazgos visibilizan las implicaciones negativas que pueden llegar a tener esta desconexión entre el marco legal y la práctica docente en los procesos educativos de infantes con altas capacidades.

Siguiendo esta premisa, el artículo titulado: “Motivaciones para estudiar Interpretación en Lengua de Señas”, desde una investigación descriptiva, presenta las motivaciones que ejercieron más influencia en noventa alumnos que se inscribieron en la carrera de Interpretación en Lengua de Señas. Los hallazgos de este estudio indican que, para este grupo particular de estudiantes, ambas motivaciones estaban conectadas, debido a que hay factores profesionales y emocionales mezclados en sus razones para estudiar la carrera. Es necesario abordar temáticas como esta, para entender

áreas donde la diversidad es visible solo para las personas que conectan directamente con ella.

En la temática de educación inclusiva para la sexualidad se presenta el artículo: “El quehacer docente en la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de estudiantes adolescentes”. Es interesante como, en esta investigación, se indaga en los planteamientos de la educación integral de la sexualidad (EIS), las implicaciones de la educación inclusiva y los conocimientos, valoraciones y actitudes del profesorado con respecto al tema de la inclusión de las orientaciones sexuales de sus estudiantes. Entre los principales resultados, se corrobora la importancia que los docentes dan a la EIS, la identificación que hacen de la orientación sexual, su poco tratamiento desde la educación inclusiva, el desconocimiento del tema y la discriminación por orientación sexual de los estudiantes, como un factor de riesgo a prevenir. Abordar las EIS, desde un enfoque inclusivo, siempre será de beneficio para todos los involucrados.

En otro orden de ideas, el artículo titulado: “Narrativas de identidad sociocultural del campesino del altiplano cundiboyacense, una experiencia para la comprensión de didácticas de la investigación-creación” responde a la línea de Proceso de aprendizaje y desarrollo. El progreso de esta investigación da cuenta de las incertidumbres vividas por los maestros artistas-investigadores que realizaron una inserción detallada en un laboratorio de creación, para lograr comprender las didácticas de la creación que permiten realizar montajes interdisciplinarios que se sitúan en el marco de un estudio de representaciones socioculturales. Se concluye que la contextualización teórica, la experiencia y el proceso de aprendizaje son elementos de orden didáctico que aportan a la creatividad. Las relaciones que se dan entre la creación y los principios didácticos permiten desarrollar reflexiones que propician el acto creativo. La presentación y reflexión sobre

este tipo de experiencias son enriquecedoras tanto para el campo educativo como artístico.

En este número también se cuenta con estudios que responden a la línea Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica. El artículo titulado: “El refuerzo académico en Lengua y Literatura: percepciones de actores educativos desde la praxis virtual” muestra, desde una mirada exploratoria-descriptiva, cómo cambiaron las percepciones sobre la asignatura de Lengua y Literatura de los estudiantes de EGB-media de dos instituciones educativas rurales de Azogues, luego del contexto de pandemia. Los resultados reflejan una modificación en la percepción de los educandos tras una intervención pedagógica. Se concluye que la tutoría personalizada, la inclusión de las TIC y el desarrollo de actividades motivadoras dentro del proceso didáctico ayudan a desarrollar un refuerzo académico que trasciende la dimensión cognitiva hacia aspectos socioemocionales.

Asimismo, el artículo “Uso de una estrategia lúdica para el proceso enseñanza-aprendizaje de la temática ‘Seres vivos y su ambiente’ de la asignatura de Biología”, presentado en este número, propone abordar la unidad “Seres vivos y su ambiente”, de la asignatura de Biología, haciendo uso de una estrategia lúdica (guía de actividades), para los estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado. Los resultados muestran una contribución directa de la estrategia lúdica al desarrollo de la práctica y destrezas de los estudiantes y, al mismo tiempo, del progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que se alcanza incluyendo momentos de creatividad, dinamismo, refuerzo de conocimientos e interacción directa entre estudiantes.

Dentro de esta línea también se encuentra el artículo titulado: “La metodología por proyectos desde el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana: la experiencia de la Unidad Educativa Particular Borja de la ciudad de Cuenca”. El estudio de la metodología por proyectos establecida en el proyecto educativo institucional, para determinar la forma en la que se articula con el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana, se fundamenta en un modelo hermenéutico interpretativo con enfoque cualitativo. Los resultados sugieren que existe articulación entre los fundamentos institucionales y la

metodología por proyectos, pero es necesario mejorar el conocimiento de los docentes en relación con el paradigma pedagógico ignaciano. El estudio de modelos pedagógicos aplicados en las diferentes instituciones educativas y desde diferentes perspectivas siempre será de interés en la investigación educativa.

Finalmente, el artículo titulado: “Cultura organizacional actual y deseada de la Universidad de Cuenca (2019-2021): análisis desde el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn” se enmarca en la línea de Organización de contextos educativos. Este artículo expone las tipologías de la cultura organizacional actual y deseada de la Universidad de Cuenca, según el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn. Los resultados indican que la cultura organizacional actual de esta universidad es de tipo mercado, con orientación externa, y una estructura que enfatiza estabilidad, control y el cumplimiento de objetivos estratégicos. En contraste, la cultura deseada es tipo clan, caracterizada por un ambiente organizacional familiar, el compartir de opiniones, respeto a la diversidad y libertad de pensamiento. Este artículo también reflexiona sobre la demanda de mayor consenso, participación y trabajo en equipo promovido desde las estructuras organizacionales en esta casa de estudios superiores.

Confiamos que estos textos serán de gran utilidad para iniciar debates y reflexiones sobre cada uno de los temas abordados. Seguimos apostando por el crecimiento de la RUNAE y agradecemos a todos los autores que nos confían el resultado de sus procesos investigativos.

Diego Cajas Quishpe
Mahly Martínez Jiménez
Editores jefe

Las altas capacidades en el marco normativo ecuatoriano: percepción de docentes del referente legal

Giftedness at Ecuadorian Regulatory Framework: Teachers' Perception About Legal Reference

 **Ximena Vélez-Calvo***

xvelez@uazuay.edu.ec

 **Marcela Galarza Vera***

marcegala_22@hotmail.com

 **María José Peñaherrera Vélez***

mpenaherrera@uazuay.edu.ec

*Universidad del Azuay, UDA

 **Carolina Seade-Mejía**

lucia.seade@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recibido: 29 de abril de 2022

Aceptado: 05 de octubre de 2022

RESUMEN

Las altas capacidades, en el marco normativo ecuatoriano, se engloban dentro de las necesidades educativas especiales que no se relacionan a la discapacidad y cuya prevalencia en el Ecuador se acerca al 2,57 %. El objetivo de esta investigación fue analizar el concepto de *altas capacidades*, según el marco normativo ecuatoriano y desde la percepción de docentes. Se aplicó un enfoque fenomenológico interpretativo, con la técnica de grupo focal, para describir y analizar la percepción de veintiséis docentes de tres escuelas públicas. Los resultados mostraron que existe poco acercamiento de los docentes hacia las altas capacidades, situación que ha generado que sean ajenos al marco normativo específico.

Palabras clave: altas capacidades, docentes, marco normativo, percepción

ABSTRACT

Ecuadorian regulatory framework includes giftedness within special educational needs that are not related to disability; its prevalence in Ecuador is close to 2.57%. The objective of this research was to analyze the concept of *giftedness*, according to the Ecuadorian regulatory framework, and from teachers' perception. An interpretive phenomenological approach was applied, in which the perception of 26 teachers from three public schools was described, and analyzed using focus group technique. The results showed that there is little teachers' approach towards giftedness, a situation that has alienated them to the specific regulatory framework.

Keywords: giftedness, perception, regulatory framework, teachers

INTRODUCCIÓN

Las altas capacidades (AA. CC.) suelen ser definidas en los marcos normativos educativos con el propósito de establecer ciertos criterios que apoyen en su identificación y atención educativa (Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2020; Ministerio de Educación, 2020). Muchos docentes suelen sustentarse en estos argumentos normativos, los que, en algunos casos, se convierten en las únicas directrices que los orientan (López *et al.*, 2019). En este sentido y en muchas ocasiones, los marcos normativos suelen tener planteamientos ambiguos y confusos, además, usan términos inadecuados para referirse a esta condición o, incluso, recurren a declaraciones que pueden estar desactualizadas o que pueden interpretarse inadecuadamente (Covarrubias-Pizarro, 2018; Gómez *et al.*, 2019; Seade *et al.*, 2019).

Los marcos normativos que respaldan a los estudiantes con AA. CC. son de diversos tipos: leyes, normas y acuerdos instructivos (Mineduc, 2011; Ministerio de Educación, 2020 y Secretaría de Educación Pública, 2009); en ellos se recogen, entre otros aspectos, los conceptos de AA. CC.

La gran mayoría de países europeos definen quienes tienen AA. CC. como aquella población con una capacidad intelectual y características/potencialidades propias que sobresalen muy por encima de la media (Roa-Bañuelos, 2017). En el caso concreto de Latinoamérica, se encuentran algunos resultados que destacar. México define que los estudiantes con aptitudes sobresalientes son aquellos que poseen aptitudes superiores a la media y son capaces de destacar considerablemente en comparación con sus pares. Por ello, presentan necesidades educativas especiales (NEE) que requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus intereses y necesidades en beneficio propio y en el de la sociedad. A partir de esta definición se consideran cinco tipos de aptitudes sobresalientes: la intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz (Secretaría de Educación Pública, 2009).

En Chile, la Ley-20370 define a las AA. CC. como el desarrollo no sincrónico en el que la cognición avanzada y la fuerte intensidad emocional se combinan para generar experiencias interiores y una conciencia del mundo que

son cualitativamente diferentes de la norma. Además, indica que son consideradas una NEE, pues este colectivo precisa de ayudas y recursos adicionales, ya sean materiales, humanos o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (Mineduc, 2011).

En Argentina, la ley de Educación Nacional N. 26.206 expresa que los alumnos con capacidades o talentos especiales son aquellos que demuestran niveles de aptitudes sobresalientes (capacidad excepcional para aprender y razonar) o competencia (rendimiento que los sitúe por encima, respecto a la media) en uno o más dominios. También son consideradas una NEE que necesita un acompañamiento y seguimiento constante (Ministerio de Educación, 2006).

En Colombia, el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, define a las AA. CC. como un grupo no homogéneo al que pertenecen aquellos estudiantes con talentos y capacidades excepcionales no necesariamente académicamente sobresalientes. Este concepto considera que la capacidad o talento excepcional puede presentarse en uno o varios procesos y esferas del desarrollo, o en uno o varios dominios del conocimiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)

En el caso concreto de Ecuador, la definición que presenta el *Instructivo para la atención educativa a estudiantes con dotación superior/altas capacidades intelectuales en el Sistema Nacional de Educación* (2020) se refiere a estas como:

Un nivel elevado de competencia en determinadas áreas, es decir, que se evidencian habilidades naturales sin necesidad de instrucción. Los niños, niñas y adolescentes con dotación superior presentan NEE que requieren de una atención especializada, pues poseen altos niveles de desarrollo en áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, amplio vocabulario, poder de observación, curiosidad en relación a su edad, capacidad excepcional de liderazgo, alta motivación e interés por temas trascendentes y complejos. Se destacan en asignaturas académicas específicas, deporte, creatividad, sensibilidad para el arte,

originalidad, entre otros. Tienen altamente desarrollados el autocontrol, la autocrítica y la rigurosidad en su comportamiento, además de la constante búsqueda de la perfección, alto comprometimiento y diferente funcionamiento en la ejecución de una tarea. (Ministerio de Educación, pp. 10-11)

Este recurso analiza la base legal ecuatoriana que sustenta las acciones a favor de las AA. CC.; presenta algunas definiciones claves para facilitar su comprensión; analiza los fundamentos teóricos, procedimientos y recursos para su detección; y presenta las medidas educativas ordinarias y excepcionales para apoyar a los estudiantes con esta condición, así como el carácter de la evaluación, calificaciones y promoción.

Los conceptos analizados consideran tres dimensiones: (1) la terminología: AA. CC., dotación superior, superdotación, genio, prodigio, excepcional, etc., sin considerarlos sinónimos; (2) la diversidad de ámbitos donde está el potencial, ya sea el cognitivo, social, motivacional, creativo, para el deporte, arte, autocontrol, rigurosidad, perfeccionamiento, liderazgo, curiosidad; y (3) la presencia de NEE.

No obstante, al parecer hay un desencuentro entre los conceptos vigentes en el campo científico y los escritos en las normativas. Las observaciones que se han hecho a estos planteamientos han concluido que esta NEE debe describirse desde una concepción más abierta que refiera a estos estudiantes como un grupo heterogéneo, cuya condición no depende únicamente de la medida de su potencial intelectual (Gómez-Arizaga *et al.*, 2020). Este concepto debería suscribirse bajo el modelo de una educación inclusiva, donde confluyan varios factores que valoren esta diversidad y que dirijan hacia la atención educativa específica (Hernández de la Torre y Navarro, 2021).

En este escenario, la percepción de los profesores con respecto a los conceptos normativos de AA. CC. hace referencia a que las políticas educativas no le prestan una atención sostenida a estas y que corresponde a las administraciones educativas promover cursos de formación específica relacionados con los marcos normativos, para el profesorado que los atiende y para sus padres (Jiménez-Fernández

y García-Perales, 2013). Los docentes también perciben que los marcos normativos no tienen los adecuados indicadores descriptivos y de diagnóstico de AA. CC., y que, muchas de las veces, condicionan la motivación académica (Alarcón y Muñoz, 2019; Roa-Bañuelos, 2017).

Con base en la información detallada, el objetivo del presente estudio es analizar el concepto de AA. CC. según el marco normativo ecuatoriano y desde la percepción de docentes.

MÉTODO

Se realizó un estudio cualitativo de tipo fenomenológico e interpretativo, para poder conocer las particularidades de la realidad educativa que es objeto de conocimiento, desde la vivencia de sus actores (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012). Participaron 26 docentes de tres escuelas públicas de la ciudad de Cuenca (Ecuador) —20 de sexo femenino—, con una media de edad de 43,1 años y una media de 17 años de experiencia en educación.

Se utilizó la técnica de grupos focales. Se elaboró la guía del grupo focal que estaba compuesta por seis preguntas diseñadas por el grupo de investigación y validada por un panel de tres expertos en investigación cualitativa y tres expertos en AA. CC. Esta guía buscó indagar las percepciones de los docentes respecto a aquello que menciona el marco normativo ecuatoriano vigente.

Respecto a las consideraciones éticas, los participantes firmaron un consentimiento informado y recibieron una copia de este documento. Los grupos focales fueron grabados únicamente en audio, para proteger la identidad de los participantes.

Para el estudio se contactó a los tres directores de las instituciones educativas y, luego de presentar los objetivos del estudio, se solicitó su autorización. Una vez que estas figuras aceptaron colaborar, se inició el reclutamiento de participantes, en este caso los 26 profesores. Se presentaron a estos los consentimientos informados y se convinieron las fechas para los encuentros, estos se llevaron a cabo en octubre de 2019. El grupo focal se desarrolló de la siguiente manera. Se inició leyendo al grupo de participantes el concepto de *altas capacidades* del Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00080-A

(Ministerio de Educación, 2016). A continuación, se desarrollaron las preguntas. Se realizaron 3 encuentros, 2 con 9 participantes y 1 con 8. La recolección de la información se realizó en audio y en fichas de observación. Posteriormente, se hizo una transcripción literal en Microsoft Word.

Con la finalidad de realizar una reducción fenomenológica trascendental, para establecer las características generales en cuanto a la percepción de los docentes del marco normativo ecuatoriano respecto a las AA. CC. (Nenon, 2011), se analizó la información para determinar los códigos emergentes en función de las respuestas dadas por los participantes. Mediante la técnica de escrutinio de repetición (identificar la información que se repite entre los participantes), se realizó la codificación de las dos vías, deductiva e inductiva. Cada una se realizó en tres etapas (Hernández-Sampieri, 2018):

1. Codificación abierta: leer varias veces las transcripciones, para identificar la información que se repite y que puede agruparse en una sola categoría.
2. Codificación axial: encontrar las diferentes categorías relevantes para cada código y realizar una primera categorización.
3. Codificación selectiva: determinar las categorías centrales que expliquen el fenómeno de estudio para cada código.

Como medida de rigor metodológico, la información fue analizada por dos investigadoras por separado (triangulación de investigadores) (Hernández-Sampieri, 2018). Al finalizar la codificación axial, las dos investigadoras compararon sus resultados y trataron de llegar a acuerdos en los ámbitos de divergencia. En los casos de inflexión entre las dos investigadoras, una tercera figura intervino para poder llegar a un acuerdo final. Posteriormente, se realizó la codificación selectiva y, una vez finalizada esta, se repitió el proceso de comparación y acuerdo entre investigadoras (Hernández-Sampieri, 2018).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el análisis inductivo de las percepciones de los docentes sobre el marco normativo, se identificaron cuatro categorías emergentes: (a) opiniones docentes tras conocer la caracterización de las AA.

CC. según el marco normativo; (b) puntos fuertes del marco normativo —ventajas y fortalezas—; (c) puntos débiles del marco normativo —desventajas y aspectos vulnerables—; y (d) recomendaciones para el marco normativo —aspectos que necesitan ser instaurados, modificados o eliminados—.

A continuación, se presenta el contraste de cada uno de los resultados con la discusión y análisis, según cada categoría.

a. Opiniones docentes tras conocer la caracterización de las AA. CC. según el marco normativo

“Ha habido una ley, recién me entero”, “Nosotros no conocemos a profundidad lo que dice la normativa, recién algo nos enteramos con lo que usted nos lee”, “Nunca nos han socializado desde el Ministerio de Educación”, “Yo juraba que en la ley ecuatoriana no se contemplaban las altas capacidades”, “Creo que es nuestro error también, porque no nos enteramos ni autocapacitamos”. (Grupo focal, octubre de 2019)

Efectivamente, la ley ecuatoriana de educación contempla las AA. CC. dentro de sus normativas (Vélez-Calvo *et al.*, 2019). Sin embargo, se ha demostrado que, en el Ecuador, aproximadamente el 42 % de los maestros aseguran no conocer la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Cárdenas, 2015). Al respecto, se debe considerar que, dentro de esta, se manifiesta que es deber y atribución de los directivos y docentes conocer la ley, sus programas, proyectos e informes, además de estudiar, pronunciarse y discutir sobre asuntos propuestos en esta (Registro Oficial N. 754, 2012).

“Ahora que usted nos lee esta normativa, seguro todos hemos tenido niños con AA. CC.”, “Escuchando un poco más de esto, creo que [en] más de una ocasión he tenido niños así” (Grupo focal, octubre de 2019).

Los estudiantes con AA. CC. están en las aulas. Se ha identificado una prevalencia del 5,3 % de escolares con esta condición, al evaluarlos con un test de inteligencia no verbal y un test de creatividad (Marugán *et al.*, 2012); mientras que, en la identificación multicriterio de AA. CC.

(madurez cognitiva, creatividad y motivación), se ha identificado hasta un 7,8 % de sujetos con esta condición en las instituciones educativas (González-Cabrera *et al.*, 2019). En el Ecuador, la prevalencia de estudiantes con AA. CC. es del 6,2 %, situación que confirma que diariamente los docentes se enfrentan a niños con esta condición en sus clases (Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

“¿Será que esta ley funciona? Si hasta las más conocidas están mal gestionadas y no dan buenos resultados”, “Bonito es escribir la ley en tinta, otra cosa es estar frente a la batalla en las escuelas”, “Esta ley está muy linda en papel, pero otra cosas es aplicarla”. (Grupo focal, octubre de 2019)

Las leyes tienen una construcción teórica sumamente elaborada que parece encontrarse alejada de la realidad o redactada con un lenguaje poco común, esto da la idea de que se trata de algo imposible de aplicar, al menos para las personas no vinculadas con la interpretación legal (Mantilla, 2009). La ONU ha hecho amplios avances en la traducción de las realidades a la práctica, al definir un criterio común respecto del enfoque basado en las leyes y con el propósito de que estas sean claras para la población y tengan una buena gestión (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, se debe considerar que muchas veces las leyes son inútiles, debido a que después de ser escritas por la entidad legal, no son entregadas de forma acertada por el ente regulador, el que, a su vez, no se responsabiliza adecuadamente de su cumplimiento. De hecho, en ocasiones, la misma ley no estipula un incentivo legal o consecuencia alguna, para el ente regulador, en caso del incumplimiento de su deber, lo que ocasiona que exista un vacío y, por ende, una mala gestión de la ley (Parra, 2016). Esto último también puede ser traducido en la falta de difusión de su contenido, lo que podría explicar la evidencia que sugiere que un importante porcentaje de docentes ecuatorianos desconocen la LOEI y las normativas derivadas (Cárdenas, 2015).

b. Puntos fuertes del marco normativo

“Habla de adaptar el currículo a los niños con altas capacidades” (Grupo focal, octubre de 2019).

Una de las respuestas educativas para los estudiantes con AA. CC. son las adaptaciones curriculares enfocadas en lograr un mayor desarrollo del talento (Rodríguez y Nacimiento, 2016). El marco normativo ecuatoriano que trata sobre las AA. CC. concibe a esta condición como NEE y exige la adaptación curricular grado uno, dos o tres, según corresponda en cada caso (Ministerio de Educación, 2016). El enriquecimiento curricular implica que se tomen las medidas individuales oportunas y consiste en planificar actividades específicas que los estudiantes puedan ejecutar, mientras mantienen su pertenencia al mismo grupo etario de sus compañeros (Carmona, 2019). Sin embargo, a pesar de las declaratorias oficiales, se necesitan los recursos adecuados y suficientes, pero también, la dedicación y el esfuerzo del profesorado para que las adaptaciones curriculares cumplan su objetivo (García-Perales y Almeida, 2019).

“Lo bueno de tener una normativa es que, por lo menos, nos podría dar luces de cómo actuar con estos guaguas” (Grupo focal, octubre de 2019).

Desde que los gobiernos promueven en sus leyes el derecho a la calidad educativa, los alumnos con AA. CC. son reconocidos como un grupo vulnerable con derecho a un tipo de educación especializada (Martínez *et al.*, 2016). Probablemente, para algunas personas no está clara la información proporcionada por la ley respecto a las AA. CC. Sin embargo, existe una disposición que señala que esta población debe recibir una educación diferenciada, siendo este un primer paso hacia las buenas prácticas educativas (Ministerio de Educación, 2020). Se debe recordar que ningún estudiante con AA. CC. puede presentar las mismas características (Tourón, 2020), situación que insiste, nuevamente, en la responsabilidad que tiene la escuela y el docente para responder adecuadamente a las necesidades de este colectivo, según las características e intereses propios de cada estudiante con AA. CC. (Tobón y Tobón, 2018). En el caso concreto del Ecuador, el instructivo para la atención educativa a estudiantes con AA. CC. indica que, con los discentes identificados con esta condición, se deberán usar las medidas curriculares ordinarias,

para luego solicitar la aplicación de las medidas curriculares excepcionales. Dentro de las primeras se encuentran: (1) atención individualizada en el aula común, (2) grupos flexibles y (3) currículo compacto. Mientras que las segundas hacen referencia a la reducción del periodo de escolarización y se aplican para aquellos estudiantes cuyo nivel de conocimiento es mayor al de su grado de pertenencia (Ministerio de Educación, 2020).

c. Puntos débiles del marco normativo

“Es contradictorio que la normativa hable de la identificación de las altas capacidades, si ni siquiera exige que se enseñe en las universidades cómo identificar a esta condición”, “Hay vacíos pues la normativa no está clara”, “Pocas veces acuden a las experiencias de los docentes para armar estos documentos, pues al hacer la ley, seguro no hubo ni un solo docente con experiencia en las aulas”. (Grupo focal, octubre de 2019)

La definición normativa oficial de *altas capacidades* ha generado algunas confusiones, lo que impide que los profesores se muestren interesados en el tema. Consecuentemente, cuando el profesorado identifica un alumno con un talento destacado que no requiere en su opinión mayor apoyo, prefiere ignorar todas las NEE y, por consiguiente, las necesidades socioemocionales que, en ocasiones, suele desencadenar esta condición (García y De La Flor, 2016). Las leyes y cualquier normativa deberían ser redactadas de forma clara, considerar a las personas que deben cumplirla y/o a los beneficiarios como ejes centrales de su correcta elaboración y cumplimiento (Arias-Schreiber y Peña, 2019). Además, la ley debe garantizar su cumplimiento, considerando los recursos que se necesitan para hacerlo (Mousmouti, 2012). Para lograr estos retos, se vuelve relevante considerar la formación universitaria de los docentes, como aristas esenciales de una justa educación para todos los niños, incluidos aquellos con NEE; se debe partir de que, en el Ecuador, la formación universitaria en educación inclusiva es insuficiente para atender la diversidad de las aulas de clase (Vélez-Calvo *et al.*, 2016).

d. Recomendaciones para el marco normativo

“Necesitamos ser escuchados para crear una ley adaptada a nuestras necesidades” (Grupo focal, octubre de 2019).

Para comprender el comportamiento del profesorado ante las leyes y reformas, es necesario analizar cómo estas fueron elaboradas y quienes participaron, pues con frecuencia las leyes son pensadas desde altas esferas administrativas, de donde descienden al profesorado en las escuelas (Martínez *et al.*, 2016). El trabajo diario del docente consiste en responder a la vinculación que existe entre las tareas curriculares con sus estudiantes y las leyes propuestas por el estado (Marina *et al.*, 2015). En este punto, el docente trabaja en función de un proyecto estatal que no le permite realizar un libre ejercicio de su profesión, pues las leyes no están considerando las necesidades docentes, la diversidad del aula, el número de estudiantes, ni las verdaderas problemáticas de una clase (Marina *et al.*, 2015). La ley y todas las medidas previas para consolidarla deben tener en consideración las realidades del aula de clase, caso contrario se genera una brecha difícil de superar que genera normativas sin una utilidad real (Agudelo, 2007).

“Deben [sic] haber una ley extensa, exclusiva para los niños con altas capacidades, así como las personas con discapacidad cuentan con la LOD” (Grupo focal, octubre de 2019).

La Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) de la república del Ecuador fue creada con la finalidad de asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad, y para garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con capacidades especiales (Cámara de Industrias y Producción, 2011).

En el caso de las AA. CC. existe una normativa vigente en Ecuador (Ministerio de Educación, 2016), cuya jerarquía es menor a la de la LOD. El Artículo 224 de la Constitución de la República del Ecuador estipula que el orden jerárquico de aplicación de las normas es: la constitución; tratados y convenios internacionales; leyes orgánicas; leyes ordinarias; normas

regionales y ordenanzas distritales; decretos y reglamentos; ordenanzas; acuerdos y resoluciones; y, finalmente, actos y decisiones del poder público (Ministerio de Educación, 2020).

“A esta normativa le falta ser socializada, pues más se sabe sobre la discapacidad y otras necesidades educativas”, “El Ministerio de Educación debe promocionar esta normativa, pero ni siquiera nos han capacitado sobre las altas capacidades” (Grupo focal, octubre de 2019).

Por un lado, es de suma importancia promover el respeto y el conocimiento de las leyes, sus normas y principios generales, para que la sociedad participe en su cumplimiento (Rodríguez *et al.*, 2017). Por otro lado, el modelo inclusivo ha sido dirigido con mayor énfasis hacia el déficit (Caisso, 2017). Todo ello ha dejado de lado a las AA. CC. (Rojas, 2017). Sin embargo, en pro de superar esta situación, el paradigma inclusivo hace énfasis en respetar las singularidades de cada uno de sus estudiantes y las necesidades que se deriven de las distintas formas de procesar la información y ejecutar los procesos del aprendizaje de las mentes distintas (García y Demichelis, 2017).

“En la misma normativa debería decir que esta debe estudiarse en las universidades”, “Debe considerarse las capacitaciones docentes”, “Si se va a dar una ley, se debe también dar capacitaciones y herramientas de cómo cumplirla” (Grupo focal, octubre de 2019).

El fracaso de una ley puede darse cuando esta es inconsistente o irrazonable en relación con los objetivos propuestos y el problema a enfrentar (Arias-Schreiber y Peña, 2019). Es por ello que parte de la efectividad de una ley es la disponibilidad de recursos económicos para apoyar su difusión e implementación, así como la capacitación y actualización de sus principales difusores, es decir directores y docentes (Arias-Schreiber y Peña, 2019; Mousmouti, 2012).

CONCLUSIÓN

El poco acercamiento de los docentes hacia las AA. CC ha generado que sean ajenos al marco normativo específico que existe respecto a esta condición, desde el 2016, en el país. Si bien hay

investigadores que revisan el marco normativo ecuatoriano, no lo hacen con la intención de conocer las perspectivas docentes, sino de analizar el abordaje escolar de este grupo (Esteves *et al.*, 2021).

En general, los docentes consultados no conocen la normativa —*i.e.* “Ha habido una ley, recién me entero” (Grupo focal, octubre de 2019)— y, cuando se les da un pequeño acercamiento a lo que esta estipula, son muy críticos —*i.e.* “Bonito es escribir la ley en tinta, otra cosa es estar frente a la batalla en las escuelas” (*ibidem*)—.

La percepción de los docentes defiende que la normativa no es útil si no se forma al profesorado —*i.e.* “Es contradictorio que la normativa hable de la identificación de las altas capacidades, si ni siquiera exige que se enseñe en las universidades cómo identificar a esta condición” (*ibidem*)—. Además, perciben que, si bien es bueno que exista un marco normativo —*i.e.* “Lo bueno de tener una normativa es que por lo menos nos podría dar luces de cómo actuar con estos guaguas” (*ibidem*)—, este puede mejorar en muchos aspectos —*i.e.* “No está tan clara la normativa y sería necesario detallar un poco más” (*ibidem*)—, especialmente en algunos alcances de la definición que pueden ser confusos, por ejemplo, en lo que se refiere a la definición de una persona con AA. CC.

Todo esto tiene implicaciones negativas en los procesos educativos de niños con altas capacidades y los convierten en los principales afectados. Si se desconoce el sustento legal que garantiza el apoyo a sus competencias y habilidades, el proceso escolar será poco satisfactorio para estos estudiantes. Esta situación es lamentable para el desarrollo de nuestro país, pues en las mentes más notables está la posibilidad solucionar problemáticas sociales. Atender la presencia de este potencial en las aulas, con toda seguridad, será la garantía para una sociedad más próspera. No debemos darnos el lujo de mirar para otro lado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C. (2007). La creciente brecha entre las disposiciones educativas colombianas, las proclamaciones oficiales y las realidades del aula de clase: las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas sobre el álgebra escolar y el propósito de su enseñanza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100104.pdf>
- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alarcón, V. y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareños*, (51), 209-216. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Analisis-medidas-atencion-diversidad.pdf>
- Arias-Schreiber, F. y Peña, A. (2019). Hacia una clasificación socio-jurídica de las leyes que sea funcional al análisis de efectividad legislativa. *Oñati Socio-Legal Series*, 9(6), 880-923. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7180460>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial 449*. http://www.estade.org/legislacion/normativa/leyes/constitucion_2008.pdf
- Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19. <https://orcid.org/0000-0001-5665-1425>
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica. Revista de Antropología*, 21(2), 341-364. <https://doi.org/10.4000/etnografica.4933>
- Cámara de industrias y producción. (2011). *Boletín Jurídico Ley Orgánica de Discapacidades*. CIP.
- Cárdenas, R. (2015). *¿Docencia: profesión de riesgo? Estudio de la incidencia del derecho a la educación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el desempeño del docente y su bienestar laboral* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/2361>
- Carmona, C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareños*, 1(50), 173-179. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Propuesta-intervencion-altas-capacidades.pdf>
- Covarrubias-Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000200053&script=sci_arttext
- Esteves, Z.; Vizuete, S.; Monar, M. y Cedeño, J. (2021). Normativas del MINEDUC para estudiantes con superdotación o altas capacidades tema no explorado. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1364-1383. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094583>
- García, A., y De La Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García, G. y Demichelis, R. (2017). Un modelo para la educación global y transformadora, incluyente de la infancia con discapacidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1(11), 2-15. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR11-02-SoteloDeMichelis-Castellano.pdf>
- García-Perales, R. y Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 3(11), 23-40. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193138>
- Gómez, C.; Gozalo, M.; De León, B. y Mendoza, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra. Avances en altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 65-74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451>

- Gómez-Arizaga, M.; Conejeros-Solar, L.; Sandoval-Rodríguez, K.; Henríquez, S. y García Cepero, M. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(2), 667-703. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202002.012>.
- González-Cabrera, J.; Tourón, J.; Machimbarrena, J.; Gutiérrez, M.; Álvarez-Bardón, A. y Garaigordobil, M. (2019). Ciberacoso en estudiantes superdotados: prevalencia y bienestar psicológico en una muestra española. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 16(12), 2173. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- Hernández de la Torre, E. y Navarro, J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-21. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Jiménez-Fernández, C. y García-Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España: normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/112243/Los%20alumnos%20m%C3%A1s%20capaces%20en%20Espa%C3%B1a.pdf?sequence=1>
- López, E.; Martín, I. y Palomares, P. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (24), 63-76. <http://doi.org/10.18172/con.3949>
- Mantilla, F. (2009). “ Interpretar”: ¿aplicar o crear derecho? análisis desde la perspectiva del derecho privado. *Revista de derecho (Valparaíso)*, 1(33), 537-597. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512009000200015>
- Marina, J.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Creative Commons.
- Martínez, G.; Guevara-Araiza, A. y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112>
- Marugán, M.; Carbonero, A.; Torres, M. y León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654007.pdf>
- Mineduc. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Editorial Atenas Ltda. https://ate.mineduc.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712522206595.Orientaciones_Respuestas_Educativas.pdf
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206 - Argentina*. Editorial del Ministerio de Educación Argentino. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/altas_capacidades.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00080-A*.file:///C:/Users/User/Downloads/MINEDUC-ME-2016-00080-A-Normativa-paraRegular-los-Procesos-de-Detecci%C3%B3n-Valoraci%C3%B3n-Atenci%C3%B3nEducativa-para-estudiantes-con-dotaci%C3%B3n-Superior(1).pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Instructivo para la atención educativa a Estudiantes con dotación superior/altas Capacidades intelectuales en el sistema Nacional de educación*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Editorial del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/ORIENTACIONES_M3_B31_C3%20baja.pdf
- Mousmouti, M. (2012). Operationalising quality of legislation through the effectiveness test. *Legisprudence*, 6(2), 191-205. <https://doi.org/10.5235/175214612803596686>
- Nenon, T. (2011). La filosofía como ciencia falible. *Co-herencia*, 8(15), 45-67. <http://www.scielo.org.co/scielo>

- php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872011000200002
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Galarza 57 derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FAQspdf>
- Parra, D. (2016). El ejercicio de la iniciativa legislativa de las Comunidades Autónomas ante el Gobierno de la Nación. Singularidad, déficits y propuestas de lege ferenda. *Revista de Derecho Político*, 96, 249-288. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/102039/1/Artculopub.6.pdf>
- Registro Oficial N. 754. (2012). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <http://www.oei.es/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LOEIREGLAMENTO.pdf>
- Roa-Bañuelos, M. (2017). *Las altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25695/TESIS_ROA_BA%c3%91UELOS_MAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, C.; Imbernón, F.; Sacristán, J.; Díez, E.; García, R. y Adell, J. (2017). Una nueva ley para un nuevo modelo educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 479(1), 78-81. https://www.researchgate.net/profile/Francesc-Imbernon-2/publication/321481934_Una_nueva_ley_para_un_nuevo_modelo_educativo_Autoria_compartida/links/5a23c1c6aca2727dd87ce971/Una-nueva-ley-para-un-nuevo-modelo-educativo-Autoria-compartida.pdf
- Rodríguez, H. y Nascimento, I. (2016). Influencias del enriquecimiento curricular en el desarrollo vocacional e implicación escolar de los estudiantes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 245-256. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902016000200012&script=sci_abstract&tlng=es
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(1), 49-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296631>
- Seade, C.; Encalada, G.; Peñaherrera, M.; Dávila, Y. y Vélez-Calvo, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 441-450. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1625>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos sobresalientes en educación básica*. Editorial de la Secretaría de Educación Pública. <http://produccionp0.net/AgsPruebas/Recursos/NormasCE/LINEAMIENTOS%20SOBRESALIENTES.pdf>
- Tobón, B. y Tobón, S. (2018). Evaluación del Desempeño Docente. *Atenas*, 1(41), 18-33. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/347>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Vélez-Calvo, X.; Dávila, Y.; Seade, C.; Cordero, M. y Peñaherrera-Vélez, M. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *Infad Revista de psicología*, 1(4), 391-400. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/14302>
- Vélez-Calvo, X.; Tárraga-Mínguez, R.; Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>

El refuerzo académico en Lengua y Literatura: percepciones de actores educativos desde la praxis virtual

Academic Reinforcement on Language and Literature: Educational Actors' Perceptions from Virtual Praxis

 **Marcela Garcés Chiriboga***
marcela.garces@unae.edu.ec

 **Josue Cale Lituma***
josuecale18@hotmail.com

 **Nancy Uyaguari Fernández***
nancyn1025i@gmail.com

 **Diego Ortega-Auquilla***
diego.ortega@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recibido: 25 de junio de 2020

Aceptado: 17 de octubre de 2022

RESUMEN

Los desafíos que generó la pandemia de covid-19 propiciaron espacios de reflexión que han invitado a repensar las necesidades educativas del estudiantado y sus percepciones sobre una asignatura escolar en particular, para fortalecer los aprendizajes establecidos en el currículo ecuatoriano. El objetivo de la presente investigación fue determinar el cambio en las percepciones, sobre la asignatura de Lengua y Literatura, de los estudiantes de EGB-media de dos instituciones educativas rurales de Azogues. Este estudio exploratorio descriptivo responde a un enfoque de investigación mixto que se desarrolló con un cuestionario diagnóstico y uno final —con una escala de Likert—, un cuestionario de preguntas abiertas y un grupo de discusión. Los resultados reflejan una modificación en la percepción de los educandos tras una intervención pedagógica. Se concluye que la tutoría personalizada, la inclusión de las TIC y el desarrollo de actividades motivadoras, dentro del proceso didáctico, ayudan a desarrollar un refuerzo académico que trasciende la dimensión cognitiva hacia aspectos socioemocionales.

Palabras clave: refuerzo académico, percepción, estrategias educativas, lectura, escritura

ABSTRACT

Challenges generated by COVID-19 created spaces to rethink students' educational needs, as well as their perceptions about a particular school subject; this reflection is necessary in order to strengthen the proposal established in Ecuadorian curriculum. In this context, the goal of the present study was to determine how primary education students from Azogues' rural educational institutions perceptions changed on Language and Literature subject. This exploratory-descriptive study adopted a mixed-method research approach. Diagnostic and final questionnaires, with a Likert-scale system, were administered, and an open-ended questionnaire and a focus group discussion were conducted. The results showed a change on students' perception after a pedagogical intervention. It was concluded that personalized tutoring, ICT's incorporation and motivating activities inclusion within the didactic process help to develop academic reinforcement; and that all of the above transcends the cognitive dimension to socio-emotional aspects.

Keywords: academic reinforcement, perception, educational strategies, reading, writing

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace en la modalidad virtual, debido a la aparición de la covid-19, una enfermedad que se extendió a nivel mundial. El sistema educativo ecuatoriano, al igual que sus actores, tuvo que adaptarse a la nueva realidad. Para esto, se tomaron medidas necesarias, tales como el ajuste curricular, modificación de la jornada laboral, dosificación de conexión sincrónica, adaptaciones de fichas pedagógicas, etc., con el fin de continuar con la educación de los niños, niñas y adolescentes del país. La más importante y sin duda determinante de las medidas fue la transición de la modalidad presencial a la virtual. Si bien esto constituyó una posible solución, su alcance fue corto, pues gran parte de la población ecuatoriana no cuenta con los recursos necesarios para desarrollarla, lo que generó una ola de desigualdad y segregación estudiantil. En relación con esto, Palacios *et al.* (2020) afirman que “Ecuador, como otros países latinoamericanos, está mal posicionado, no solo en equipamientos sino en competencias y usos de la digitalización, tanto en las aulas como en el hogar” (p. 759).

La modalidad virtual evidenció dos problemas muy visibles: el primero, el analfabetismo tecnológico de algunos docentes y, el segundo, la prioridad de abordar contenidos y abandonar el acompañamiento integral, sin considerar el apoyo socioemocional. Los posibles factores que causan dicha situación podrían ser las dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje de las diferentes áreas educativas (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), por lo que el profesorado se centra, mayoritariamente, en llenar vacíos conceptuales.

La Lengua y Literatura es una de las asignaturas en la que más problemas presenta el estudiantado a nivel nacional. De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas PISA, un gran porcentaje de discentes ecuatorianos no alcanza el nivel básico de competencias en lectura. El promedio en Ecuador es de 409/1000 puntos, lo que indica que los niños y niñas demuestran dificultad para encontrar fragmentos de información en un texto, así como para reconocer las ideas principales. Además, se les dificulta realizar ejercicios de relaciones, interpretar los significados

presentes en un escrito y hacer inferencias de bajo nivel, cuando la información no es sobresaliente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2018).

Esta situación invita a reflexionar con respecto a la manera en la que el estudiantado percibe la asignatura, a través del análisis de la motivación, interés e involucramiento que mantienen con cada área de estudio, esto con el objetivo de nutrir dicho análisis, a la luz de las percepciones de los demás actores educativos involucrados en la práctica pedagógica. Alemán *et al.* (2018) manifiestan que es de suma importancia que el grupo docente conozca el nivel de motivación que tienen sus estudiantes, ya que de esta manera podría desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo que se vincule a sus intereses.

Durante el refuerzo académico en el área de Lengua y Literatura realizado con estudiantes de dos instituciones educativas de la zona rural de Azogues, Ecuador (como parte del proyecto de vinculación con la sociedad de la Universidad Nacional de Educación: Reforzando mis habilidades en Matemática y Lengua y Literatura) se identificó, a través de un diagnóstico, las percepciones frente a la asignatura, en cuanto a interés, habilidades, conocimientos, aprendizajes y dificultades, con la finalidad de influir en su posible mejora. En este contexto, se planteó, como pregunta de investigación: ¿cómo incide el refuerzo académico de Lengua y Literatura en las percepciones del estudiantado?; y como objetivo: determinar el cambio en las percepciones sobre la asignatura de Lengua y Literatura de los estudiantes de EGB-media de instituciones educativas rurales de la ciudad de Azogues. Este trabajo se enmarca en la línea investigación de didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.

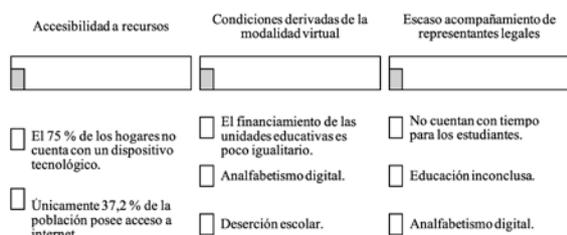
Transición educativa: de lo presencial a lo virtual

Desde la aparición de la covid-19 y la transición de la modalidad presencial a la virtual, el profesorado se ha visto obligado a buscar nuevas alternativas para desarrollar sus clases. Según Tasayco (2021), las personas dedicadas al trabajo docente han replanificado y adaptado los procesos que llevan a cabo con sus estudiantes. Para esto, han utilizado

diversas plataformas y metodologías de enseñanza virtual, con las que muy pocos se encontraban familiarizados, debido a factores como el temor, negatividad y recelo frente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Ayón y Cevallos, 2020).

Tasayco (2021) rescata la importancia de que el estudiantado cuente con los materiales necesarios y con la disposición de diversos medios para comunicarse con el docente y garantizar así una educación de calidad en la modalidad virtual. De acuerdo a Vivanco (2020), existen tres grandes dificultades que se han identificado en el paso de la educación presencial a la virtual en Ecuador, estas se evidencian en la Figura 1:

Figura 1. Dificultades educativas en la transición de la modalidad presencial a la virtual en Ecuador



Fuente: elaboración propia con base en Vivanco (2020)

Las dificultades expuestas condicionan el acceso al proceso educativo, pues pueden limitar el desarrollo de competencias y habilidades propias de cada área de conocimiento, al igual que influir en el aspecto socioemocional del estudiantado que cursa los distintos niveles de la educación. Con respecto al último punto, Barton y Hamilton (1998) enfatizan que, durante la alfabetización de los niños, el hogar se convierte en un espacio importante, debido a que proporciona las oportunidades de acceso a recursos, genera modelos a seguir y promueve la lectura y escritura.

Currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura

El Ministerio de Educación de Ecuador (Mineduc, 2016) señala que el área de Lengua y Literatura busca promover el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas, para fomentar un buen uso de la lengua. Esto hace referencia a la capacidad de comunicar pensamientos e ideas de manera comprensible. Para aprender a escuchar,

descifrar y entender un mensaje, se cuenta con el apoyo del profesorado, quien debería guiar e impulsar al estudiantado en la exploración, uso, ejercicio e interiorización de los diferentes procesos lingüísticos. El Mineduc (2016) indica que la Lengua y Literatura contribuye al perfil de salida del bachiller ecuatoriano, porque enfatiza en el desarrollo del “pensamiento lógico, crítico y creativo; además del enriquecimiento del vocabulario y la capacidad para establecer relaciones lógicas [...] entre nociones y conceptos” (p. 186) que se encuentran ligados a la comprensión de textos; aspectos planteados por Gee (2003), al reconocer el contexto sociocultural, como un elemento clave para el desarrollo del pensamiento.

El área de Lengua y Literatura es de suma importancia para la formación del estudiantado, pues brinda la posibilidad de darle una voz a cada estudiante. No se centra en la memorización de contenidos, sino en el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño¹ (DCD) que le permitirán comunicar y argumentar ideas, y defender y crear su propio pensamiento, por medio de la palabra oral y escrita. El currículo propone estrategias para promover un aprendizaje significativo y vivencial, a partir de habilidades como hablar, leer, escuchar y escribir, macrodestrezas que incluye la Lengua y Literatura. En adición, el Mineduc (2016) asevera que “el proceso mediante el cual los estudiantes construyen el sentido y significado de las cuatro macrodestrezas requiere de una intensa actividad constructiva que despliega en ellos procesos cognitivos, afectivos y emocionales” (p. 188).

El currículo ecuatoriano de Educación General Básica (EGB) se organiza en los siguientes subniveles: preparatoria, elemental (segundo, tercero y cuarto), media (quinto, sexto y séptimo) y superior (octavo, noveno y décimo). En cuanto al subnivel de EGB-media, el Mineduc (2016) señala la existencia de cinco bloques curriculares que los estudiantes deberán desarrollar para alcanzar las cinco macrodestrezas: (1)

¹ Forman parte de la reforma curricular educativa ecuatoriana y potencian la integración de conocimientos, habilidades y actitudes.

“Lengua y Cultura”², (2) “Comunicación Oral”³, (3) “Lectura”⁴, (4) “Escritura”⁵ y (5) “Literatura”⁶. El currículo ecuatoriano está enfocado en el desarrollo de habilidades necesarias, para que el estudiantado se desenvuelva adecuadamente en la sociedad. No obstante, debido a la pandemia que redireccionó la educación al contexto virtual y a las dificultades que generó para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no todo el estudiantado logró desarrollar las destrezas, habilidades y competencias que debieron. Esto resalta la importancia del refuerzo académico como mecanismo de apoyo para suplir las necesidades educativas y socioemocionales propuestas en la política educativa ecuatoriana.

El tipo de didáctica que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje dará como resultado la inmersión, interés y curiosidad de los estudiantes (Mejillón, 2019). Para el desarrollo del proceso mencionado, Pozo *et al.* (2006) indican que los maestros clasifican sus creencias y pensamientos respecto al aprendizaje en estas categorías: (a) la planificación, (b) una fase interactiva que determina indicadores de éxito para las actividades planteadas y (c) las teorías y creencias que entran en juego cuando deben tomar una decisión. Asimismo, los autores resaltan la presencia de dos enfoques que hacen referencia al profesor reflexivo o intuitivo, alegando la reflexión común que se lleva a cabo en los dos casos, de tal forma que se propicia un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes alcanzan los resultados de aprendizaje esperados.

Villar y Gambau (2020) señalan que la escuela “ha tratado de minimizar el negativo impacto que las desigualdades asociadas al nivel de partida

del individuo ejercen sobre su posterior logro académico” (p. 380). Comúnmente, la respuesta para reducir la deserción escolar y nivelar al estudiantado en los contenidos curriculares específicos de cada materia son los refuerzos académicos (Mendoza y Arroba, 2021). Por esta razón, se piensa en el refuerzo como una manera de brindar apoyo a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y “la tutoría se convierte en un espacio de consulta personal y académica, imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Capa *et al.*, 2020, p. 55).

Importancia y características del refuerzo académico

Se considera que el refuerzo académico, si bien no contrarresta en su totalidad las dificultades de los niños y niñas, apoya a mitigarlas medianamente. “Diversos estudios reflejan la importancia del refuerzo académico y sobre todo enfatizan en que este no es un proceso aislado que se puede realizar de manera improvisada, sino que, al contrario, requiere de planificación, gestión y evaluación” (Córdova y Barrera, 2019, p. 102). Es decir, se necesita llevar a cabo todo un proceso para garantizar su buena aplicación y efectividad. Según Serravallo (2010), en la enseñanza de la lectura, tener una comunicación directa con cada infante, de uno a uno, puede tener un mejor impacto en el estudiantado. En caso de no ser posible, el autor recomienda trabajar con grupos pequeños, sin perder de vista el vínculo entre el docente y cada uno sus discentes.

La aplicación del refuerzo académico dependerá de las características del grupo de educandos y de las normativas propuestas, pero, sobre todo, de la concepción didáctica que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Córdova y Barrera (2019) señalan como modalidades de refuerzo: el personalizado, entre iguales y virtual. En esta misma línea, Canabal y Margalef (2017) describen cuatro tipos de refuerzo académico que se enfocan en: (1) la tarea, (2) el proceso de desarrollo de la tarea, (3) la autorregulación y (4) la propia persona.

A partir de lo propuesto, tanto en las modalidades como en los tipos de refuerzo, es necesario considerar que la concepción que se tenga del estudiantado será crucial para

² Propone que los estudiantes sean capaces de vincular la escritura con la cultura, reconociendo la importancia de estas. Las destrezas que desarrollen los guiarán a la reflexión sobre las lenguas originarias del país, como idiomas indispensables para consolidar la identidad y diversidad cultural.

³ Este bloque trabaja destrezas que permitirán desenvolverse con eficiencia y aportar en la producción de textos orales y en la consolidación de conocimientos sobre orden léxico y sintáctico.

⁴ Fomenta la capacidad de comprender estructuras textuales y los objetivos de los textos leídos, los que deben ajustarse a las necesidades e intereses del alumnado.

⁵ Este bloque se enfoca en que los estudiantes construyan unidades de texto con sentido y trabajen la comprensión de estructuras textuales; esto permitirá reflexionar sobre la lengua y las habilidades de producción de textos, ya sean orales o escritos.

⁶ Este bloque propicia el desarrollo de interpretaciones, críticas y valoraciones de contenidos explícitos.

el desarrollo del proceso, pues es imprescindible considerar que cada estudiante tiene sus propias opiniones, valoraciones y juicios sobre los refuerzos recibidos. Por tal motivo, es preciso profundizar más en las percepciones, pues si un discente llega a demostrar desinterés por la asignatura que estudia, puede considerarla tediosa y poco útil (Bosque, 2018).

Percepciones frente a la asignatura de Lengua y Literatura

Las percepciones del estudiantado determinan su nivel de satisfacción por la asignatura, en función de las experiencias obtenidas. Según Vargas (1994), estas se dan por medio de las sensaciones que facilitan la interpretación de conocimientos o aprendizajes obtenidos con objetos o sucesos anteriores. Las experiencias previas y las nuevas se contrastan y dan paso a la formación de esquemas que constituirán la base para las percepciones de los estudiantes.

En la misma línea, Rosales (2015) indica que todas las experiencias por las que pasa el ser humano se convierten en aprendizaje y añade que están estrechamente vinculados a la percepción, lo que origina ajustes en las conductas humanas. Las percepciones creadas por medio del aprendizaje obtenido de las experiencias del estudiantado son capaces de cambiar su conducta frente a una acción o un hecho (Sumba, 2016). Vargas (1994) señala que, dentro de la percepción se encuentra la capacidad de realizar juicios de valor; para esto, una persona debe ser sometida a una variedad de estímulos y sensaciones. En este contexto, el profesorado debe ser capaz de inducir estos estímulos, para posteriormente reflexionar sobre los mismos.

El grupo de educandos puede ser capaz de determinar qué le gusta y qué le disgusta, por tal motivo, es importante implementar varias estrategias didácticas, con el fin de provocar, en cada estudiante, los estímulos necesarios, para, finalmente, solicitar una valoración o retroalimentación de las actividades realizadas en el aula. Esto abre paso a la mejora continua de la práctica docente, dado que es esta persona quien puede modificar acciones que no dieron el resultado esperado e implementar otras que, al inicio, no observaron o identificaron como relevantes.

Cada docente también debe estar atento a la expresión corporal o los cambios de sus estudiantes durante las clases, pues estos se encuentran ligados a las emociones que están experimentando. James (citado en Torices, 2017) indica que “Los cambios corporales siguen directamente a la PERCEPCIÓN del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo ES la emoción” (p. 8).

Según lo expuesto, cada estudiante puede cambiar su expresión corporal al percibir un hecho y sentir las diferentes emociones que resultan de este; por lo que es necesario prestar atención a cualquier cambio en el ambiente de aprendizaje o clima de aula fomentado. Vargas (1994) y Morán (2012), indican que los elementos importantes a ser considerados son los factores culturales a los que está expuesto el ser humano, porque influyen en la manera de ver la realidad en la que vive.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el presente artículo se utilizó una metodología de investigación mixta, con el objetivo de obtener una comprensión detallada de las percepciones de los diferentes actores educativos, después de la revisión de los resultados de la fase cuantitativa. En este sentido, Creswell (2015) manifiesta que los datos obtenidos por medio de la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos permiten alcanzar un mejor entendimiento de un problema de investigación. Es preciso señalar que este estudio tuvo un alcance exploratorio-descriptivo que permitió descubrir nuevas explicaciones que no habían sido conocidas o identificadas anteriormente y que son esenciales para obtener una comprensión más profunda sobre un problema o fenómeno de investigación (Reiter, 2017).

Participantes y contexto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en dos instituciones educativas de la región Sierra del Ecuador; participaron diversos actores involucrados en el proceso de refuerzo académico. El primer grupo estuvo compuesto por treinta y un estudiantes de EGB-media, cuyas edades estaban comprendidas entre los nueve y trece años. Diecisiete eran de género masculino y catorce, de género femenino.

Cada participante fue derivado por sus docentes para que fuera parte del proyecto, en función de la valoración del desempeño escolar; en tal sentido, se obtuvo al grupo participante a partir del criterio de las docentes de aula.

El siguiente grupo de participantes estuvo constituido por 18 estudiantes universitarios de cuarto, quinto y sexto semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), ubicada en la región Sierra-Sur de Ecuador, quienes, en el marco de esta investigación, desarrollaron su práctica de servicio comunitario (PSC). Los criterios de inclusión para este grupo fueron: (a) el cumplimiento total de sus horas de PSC y (b) el trabajo directo con los niños y niñas que participaron en la investigación. La participación de cada estudiante universitario fue voluntaria, para ello, se envió un cuestionario *online* que debió ser resuelto de manera anónima en un lapso de quince días y durante el mes de noviembre de 2021. A partir de la fecha límite de registro de la información, se obtuvieron las respuestas de 18 estudiantes.

Finalmente, se contó con la participación de docentes de EGB-media, de dos directivas (una directora y una vicerrectora) de las instituciones y de representantes legales de cada estudiante, quienes estuvieron cercanamente familiarizados con el proceso de refuerzo académico implementado. Como criterios de inclusión, se consideró que cada participante perteneciera, de manera equitativa, en cuanto a número, a cada una de las instituciones en las que se desarrolló el proyecto (dos directivas; dos representantes y dos docentes). Respecto a los representantes, se consideró su relación directa con cada infante beneficiario (madre o padre), así como la participación constante y activa en el proceso de refuerzo de su hijo o hija.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La información obtenida para el estudio se nutrió de varias fuentes. Las técnicas e instrumentos utilizados consistieron en un cuestionario diagnóstico y uno final que estuvieron compuestos por ocho ítems, cuyo objetivo fue indagar las percepciones de los estudiantes acerca de la asignatura, considerando elementos como las

dificultades enfrentadas, interés en la materia, adquisición de conocimientos útiles y desarrollo de habilidades comunicativas, tal como se indica en la Tabla 1:

Tabla 1. Ítems del componente percepciones del cuestionario diagnóstico y final

1. Mi grado de interés por la asignatura al comenzar el séptimo año de EGB fue de:	2. Mi grado de interés por la asignatura una vez terminado el séptimo año de básica es de:	3. El grado de dificultad que tengo con la asignatura es de:	4. He adquirido conocimientos nuevos con esta asignatura en un nivel de:
5. He adquirido conocimientos útiles para mi desempeño escolar con esta asignatura en un nivel de:	6. Mis habilidades comunicativas o mi capacidad de comunicación para el desarrollo personal con esta asignatura es de:	7. He adquirido aprendizajes de lectura con esta asignatura en un porcentaje de:	8. He adquirido aprendizajes de escritura con esta asignatura en un porcentaje de:

Fuente: elaboración propia

En el cuestionario final que fue aplicado al estudiantado de EGB-media de las instituciones educativas participantes, además de los ocho ítems contemplados en el cuestionario diagnóstico (Tabla 1), se incluyeron cinco ítems centrados en recoger las emociones e intereses de los niños y niñas en relación al refuerzo académico recibido en el área de Lengua y Literatura, como se evidencia en la Tabla 2:

Tabla 2. Ítems del componente de emociones e interés del cuestionario final

Emociones					Interés	
1. ¿Cuánto te gustaron las actividades del refuerzo académico?	2. ¿En qué medida te parecieron atractivas o entretenidas las actividades?	3. He trabajado mis emociones a partir del refuerzo académico recibido en una escala de:	4. ¿En qué medida te sentiste entusiasmado durante los refuerzos?	5. ¿En qué medida te sentiste aburrido durante los refuerzos?	1. ¿En qué medida te gustaría utilizar nuevamente estas actividades para leer o escribir?	2. ¿En qué medida consideras que las actividades de refuerzo te podrían servir para la vida real?

Fuente: elaboración propia

La información fue analizada y utilizada para el diseño de los instrumentos de la fase cualitativa del estudio; las técnicas que se emplearon sirvieron para explorar y explicar de mejor manera los resultados centrales de las pruebas aplicadas y también para obtener hallazgos que no fueron captados por medio de la fase cuantitativa (Creswell, 2014).

En este sentido, un cuestionario en línea con preguntas abiertas fue elaborado y enviado a los treinta y un estudiantes universitarios a cargo del

proyecto (macro) de vinculación con la sociedad, voluntariamente dieciocho estudiantes contestaron la encuesta. Por último, la secuencia sistemática de recolección de datos del estudio terminó con la realización de un grupo de discusión, para lo cual se elaboró una guía de preguntas con base en los hallazgos esenciales de las pruebas aplicadas.

Los dos instrumentos, tanto para la formulación del cuestionario como para el grupo de discusión, se elaboraron por los autores, con ayuda de los docentes investigadores, expertos del proyecto de vinculación, y se construyeron a partir de dos dimensiones y seis subdimensiones de análisis, estas se describen a continuación: (1) percepciones frente a la asignatura con cuatro subdimensiones —(a) dificultad de la asignatura, (b) adquisición de nuevos conocimientos, (c) habilidades comunicativas y (d) lectura y escritura— y (2) percepciones frente al refuerzo académico, con dos subdimensiones —(a) emociones y (b) interés—. Las dimensiones y subdimensiones se establecieron a partir de múltiples enfoques teóricos de autores que estudian el refuerzo académico en etapas escolares, el cambio de perspectivas y el proceso de enseñanza personal basado en didácticas y procesos que respondan a las necesidades educativas de manera holística y con recursos variados y dinámicos (Ayón y Cevallos, 2020; Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2003; Mejillón, 2019; Pozo *et al.*, 2006; Rosales, 2015; Vargas, 1994).

Análisis de la información

La información recogida se analizó a partir de la tabulación de los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados, tanto en el diagnóstico como en la evaluación final. Para ello, se utilizó el programa Microsoft Excel, este permitió calcular los promedios, en cuanto a la valoración asignada, entre uno a cinco, para cada ítem. Con respecto a la información obtenida en el cuestionario aplicado a los dieciocho estudiantes que desarrollaron la práctica de servicio comunitario, se procedió a recoger los datos en un formulario que permitió identificar los elementos similares y divergentes, con respecto a las categorías previamente propuestas en la construcción de los instrumentos.

La primera categoría se enfocó en las percepciones frente a la asignatura, para ello se

establecieron las dimensiones: dificultad de la asignatura, adquisición de nuevos conocimientos, habilidades comunicativas, aprendizaje de lectura y escritura. Con relación a la categoría percepciones frente al refuerzo académico, se analizó el interés y las emociones de los niños y niñas, una vez que recibieron el refuerzo académico. El mismo procedimiento de análisis se aplicó para la información transcrita del grupo de discusión.

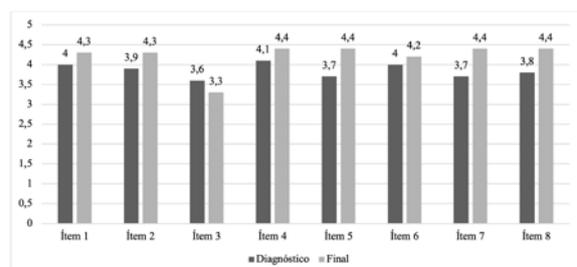
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aunque el eje principal de la investigación radica en analizar las percepciones de los estudiantes de la escuela, también se consideraron los puntos de vista de los demás actores educativos implicados en el refuerzo académico. Esto, con la finalidad de enriquecer el análisis desde múltiples perspectivas que convergieran en el mismo centro investigativo. Se toma en cuenta las percepciones, desde el punto de vista de los estudiantes universitarios y los que recibieron el refuerzo académico, de docentes, directivas y representantes legales.

Percepciones de estudiantes de EGB-media frente a la asignatura de Lengua y Literatura

Las percepciones fueron múltiples y variadas, tanto en los resultados del cuestionario de diagnóstico y del final. Para medir dicha percepción se utilizó una escala de Likert, de uno (valor de menos agrado) a cinco (valor de más agrado). La Figura 2 presenta el promedio de la escala utilizada para calcular las percepciones de la asignatura por parte de los estudiantes:

Figura 2. Promedio, en escala de uno a cinco, de las percepciones de estudiantes de EGB-media, frente a la asignatura de Lengua y Literatura



Fuente: elaboración propia

Los cambios más significativos se evidencian en el ítem cinco y siete, referentes a la adquisición de conocimientos útiles para el desempeño escolar y a la adquisición de aprendizajes de lectura, respectivamente. Otro aspecto que resaltar es el resultado del ítem ocho, relacionado a la mejora de la escritura. En los otros ítems, la diferencia entre el cuestionario diagnóstico y final es de cuatro puntos de mejora. El cambio que se observa en la Figura 2 puede atribuirse a que, durante el transcurso de un año escolar, los estudiantes tienden a familiarizarse con el docente a cargo de la materia de estudio, a la didáctica que se utilice, a los contenidos y a la autosuperación que desarrollan por medio de las provocaciones pedagógicas que tiene la Lengua y Literatura (Flórez *et al.*, 2006); así, el aprendizaje, en su mayoría, es significativo y representa la progresión en la educación por parte de los estudiantes.

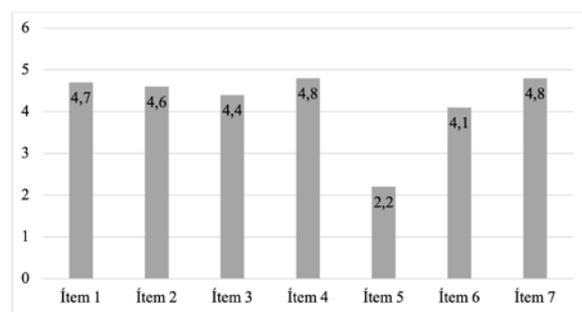
Además, en la Figura 2 se observa la diferencia entre el cuestionario diagnóstico y final, notándose que las percepciones positivas, luego del refuerzo, se consolidan con más énfasis. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Vargas (1994), quien sostiene que las diferentes experiencias, previas y nuevas, de los estudiantes forman un solo conjunto que constituye la base para sus percepciones en relación a un determinado evento/suceso educativo, como es el caso del refuerzo académico. Por otro lado, Londoño y Calvache (2010) señalan que la orientación de las estrategias novedosas de enseñanza que conforman la enseñanza-aprendizaje permiten estimular curiosidad y ganas de aprender en el estudiantado, lo que podría indicar que las estrategias son un posible factor favorable para modificar la forma de ver a la asignatura de Lengua y Literatura, por parte de los niños y niñas.

En atención a lo anterior, todas las intervenciones didácticas y/o pedagógicas que se presentan durante un periodo escolar son determinantes para consolidar las percepciones frente a una materia en específico, pues están sujetas a diversos factores socioculturales y políticos que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un sistema educativo.

Percepciones de estudiantes de EGB-media frente al refuerzo académico en Lengua y Literatura

Las percepciones frente al refuerzo en Lengua y Literatura fueron consideradas a partir del reconocimiento de las necesidades pedagógicas que el estudiantado de EGB-media presentaba; esto se detectó en el cuestionario final. Una vez finalizado el refuerzo académico, se implementó la prueba para evaluar su utilidad e incidencia en los estudiantes. La Figura 3 ofrece información con relación a los promedios de cada ítem.

Figura 3. Promedio, en escala de uno a cinco, de las percepciones de estudiantes de EGB-media frente al refuerzo académico en Lengua y Literatura



Fuente: elaboración propia

La Figura 3 permite identificar que el refuerzo académico fue aceptado positivamente. Los ítems relacionados con las emociones reflejan que el estudiantado se sintió entusiasmado durante los refuerzos, las actividades fueron de su agrado y las consideraron atractivas, así como entretenidas, pues no causaron aburrimiento. Los ítems relacionados al interés revelan que las actividades trabajadas durante las sesiones de refuerzo académico son útiles para la vida cotidiana y, en un alto promedio, las niñas y niños estaban de acuerdo con volver a utilizar estas actividades para el desarrollo de las destrezas relacionadas a leer y escribir.

Molina (2021) indica que la evaluación de la eficacia de los refuerzos académicos se visibiliza al finalizar su proceso, de ahí la necesidad de tomar en cuenta la retroalimentación de los estudiantes para analizar la pertinencia de las actividades desarrolladas en el refuerzo, de tal forma que se generen procesos significativos y útiles que los motiven a continuar aprendiendo (Bosque, 2018).

Al contar con las percepciones de los estudiantes sobre las emociones e interés que generan las actividades desarrolladas en los refuerzos académicos, resulta pertinente sistematizarlas para su posterior evaluación, puesto que, como menciona Valle y Ponce (2020), generar un consolidado de las acciones educativas permite llevar un registro de las estrategias y/o métodos que fueron más oportunos durante los refuerzos. A partir de los resultados, se podrá generar una comparación o una evaluación de su utilidad, desde la observación o cuestionamiento directo hacia los estudiantes que participaron de dicha intervención pedagógica. Todo este bagaje de información propiciará la mejora del proceso didáctico y favorecerá el interés y motivación de los estudiantes, tal como lo propone Mejillón (2019).

Percepciones de actores educativos: estudiantes de la UNAE

El estudiantado de la UNAE realizó sus PSC y fue parte de los actores educativos que se consideran clave en el proceso para reconocer las percepciones frente a la asignatura y al refuerzo académico en Lengua y Literatura. Las actividades del proyecto de vinculación se organizaron en cuatro momentos: (1) diagnóstico, (2) diseño de cartilla pedagógica *Estrategias didácticas para el refuerzo académico en Lengua y Literatura*, (3) aplicación de la cartilla pedagógica y (4) evaluación.

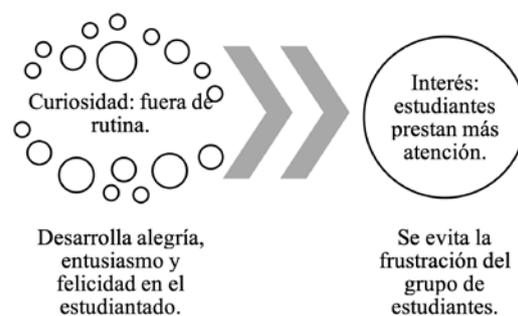
El estudiantado de la UNAE participó, a través de sus PSC, en el primer y tercer momento de las actividades mencionadas. En la aplicación de la cartilla pedagógica estos estudiantes-vinculadores observaron que las niñas y niños a quienes tutorizaron condicionaban la percepción frente a la materia a partir de la didáctica empleada — lo que se evidencia en la manera de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje—, las estrategias utilizadas, el componente lúdico incluido y la utilización de recursos novedosos, algunos de ellos asociados al empleo de las TIC.

El desarrollo de destrezas descritas en el currículo de Lengua y Literatura podría basarse en el uso de estrategias didácticas activas que incluyan la aplicación de herramientas tecnológicas. Estas, en la modalidad virtual, podrían convertir a los estudiantes en seres autónomos, investigadores y protagonistas de su aprendizaje, siempre y cuando

hayan sido motivados por el docente (Vega-Córdova *et al.*, 2020).

En relación con lo expresado, el estudiantado de la UNAE menciona que es importante propiciar espacios de aprendizaje de calidad y calidez frente a los retos de la modalidad virtual (poca conexión, escasez de recursos tecnológicos o fatiga por el uso de los dispositivos), esto coincide con lo propuesto por Tasayco (2021), cuando habla sobre la educación de calidad en la modalidad virtual. Por esto, durante el refuerzo académico, se implementó una actividad motivadora que consistía en desarrollar y aplicar actividades que fueran de interés de los estudiantes, como: juegos, canciones, lecturas, trabalenguas, entre otros. Como Mejillón (2019) había mencionado, es importante que la didáctica del docente incentive al estudiante a desear aprender. A criterio de los estudiantes que aplicaron el refuerzo académico, las principales reacciones de los niños y niñas fueron las siguientes:

Figura 4. Efectos de la actividad motivadora en estudiantes de EGB-media durante el refuerzo académico de Lengua y Literatura



Fuente: elaboración propia

La Figura 4 visibiliza la utilidad de la actividad motivadora que se aplicó de manera previa a los contenidos que serían trabajados durante el refuerzo académico. En esta actividad, la didáctica utilizada implicó recursos y ejercicios prácticos vinculados al entorno, a través del uso de noticias, anécdotas, adivinanzas y cuentos del interés de los estudiantes, siempre y cuando se ajustaran al tiempo de clases que fue asignado.

Porlán (2020) menciona que el uso adecuado del tiempo de una clase puede derivar en el éxito o fracaso. Éxito, si el diseño de la clase construye y consolida en los estudiantes el sentido

crítico-reflexivo, a partir de los conocimientos necesarios para asegurar su progresión en la educación. Fracaso, si la clase no sigue un proceso, delimitado por tiempos, para desarrollar adecuadamente el conocimiento en los estudiantes, ya que esto genera un desinterés ocasionado por una clase en la que hubo poco dominio del tema o material extenso o poco útil.

Finalmente, el estudiantado de la UNAE destaca que, para mejorar las percepciones frente a la Lengua y Literatura, así como al refuerzo académico, es necesaria la presencia de diversos actores socioeducativos, tales como: la familia — que, según Barton y Hamilton (1998), tiene un papel fundamental en la educación del niño— y la planta docente y directiva del centro en el que se forma el grupo de estudiantes. Se los debe tener en cuenta para brindar experiencias enriquecedoras y resultados positivos (Jara, 2020). Además, destacan que su presencia evidencia la importancia de la comunidad educativa frente al progreso no solo académico, sino también al progreso de estudiantes como personas que puedan desenvolverse en la sociedad, a partir de varios soportes que velen por su bienestar.

32

Percepciones de directivas, representantes y docentes

En esta dimensión de análisis, se toma en cuenta con más profundidad a quienes actúan en las comunidades educativas a las que está anexado el estudiantado de las escuelas participantes. Por medio de las preguntas realizadas, con relación a lo que observan en los niños y niñas frente a la asignatura y al refuerzo académico en Lengua y Literatura recibido por parte de practicantes de la UNAE, se destaca lo siguiente:

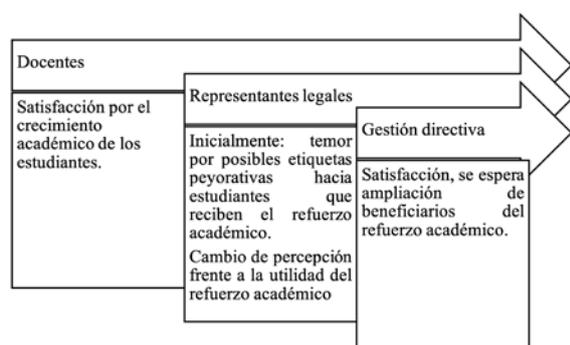
El uso de herramientas digitales potencia el desarrollo del enfoque comunicativo y propicia la inclusión de recursos didácticos variados (Ayón y Cevallos, 2020). En las clases de Lengua y Literatura, estos actores educativos mencionan, además, que la adquisición, asimilación y comprensión de contenidos se formuló en una base sólida y que, didácticamente, se adecúa a la realidad de los estudiantes. Esta adecuación parte del reconocimiento de la precisión del apoyo pedagógico, a través de la detección de las necesidades educativas en temas y recursos

específicos que el estudiantado de la UNAE pudo notar en los beneficiarios. Lo que se relaciona con lo planteado por López y Encabo (2021), quienes afirman que la percepción detectada en los actores educativos señalados se deriva de los diseños que se utilizan en la didáctica de la Lengua y Literatura.

Desde otra arista de análisis, el profesorado que fue partícipe del grupo de discusión destaca que el estudiantado de la UNAE realizó una ardua labor que implicó la aplicación de estrategias didácticas activas basadas en un enfoque lúdico constructivista, como se establece en el currículo oficial (Mineduc, 2016) y, sobre todo, resalta la función tutorial docente, entendida como la ayuda para construir el conocimiento en la era digital en cada estudiante (Universidad Nacional de Educación, 2015), con el objetivo de potenciar habilidades comunicativas y un ambiente de confianza amplio entre docente-estudiante. También señaló que el refuerzo académico, al ser motivado desde la gestión directiva, se desarrolla en un clima en el que prima el diálogo, la inclusión y la participación de representantes legales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

Los representantes legales, quienes en un primer momento se sentían temerosos de que sus representados fueran etiquetados por recibir el refuerzo académico, señalaron que la intervención fue positiva y dio como resultado un cambio de actitud —de pasiva a activa—, así como la pérdida del temor que tenían en primera instancia. Con la intervención por parte del estudiantado de la UNAE, existió mayor participación y proactividad, lo que se traduce en el incremento de interacción en el aula. Asimismo, el uso de diversos recursos como lecturas cortas, dinámicas, cuentos, trabalenguas y juegos desencadenó múltiples tipos de emociones y actitudes en los niños y niñas, aspecto que resultó interesante, pues la creación y aplicación de la cartilla pedagógica *Estrategias didácticas para el refuerzo académico en Lengua y Literatura*, desde la concepción del proyecto, consideró el componente emocional de los educandos.

Figura 5. Emociones y actitudes de los actores educativos frente al refuerzo académico en Lengua y Literatura



Fuente: elaboración propia

La Figura 5 devela las emociones de los actores educativos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante reconocer la divergencia de emociones y actitudes que pueden tener los docentes, representantes legales y directivos de los estudiantes que reciben el refuerzo. Las percepciones que implican al proceso del refuerzo académico (Figura 5), mayoritariamente, son positivas y convergen con las detectadas por el grupo de estudiantes de la UNAE (Figura 4).

Finalmente, todas las personas participantes en la investigación reconocen que los contenidos de la Lengua y Literatura son determinantes y necesarios para el desarrollo de las personas en la cotidianidad de la vida social e implican didácticas en las que se promueva la aceptación de críticas constructivas hacia los trabajos/tareas realizados, además, de la mejora de inteligencia emocional y apoyo psicopedagógico en el refuerzo académico y en las clases regulares, esto con la finalidad de asegurar la progresión educativa, social y personal en los discentes, así como para minimizar las desigualdades que se pueden generar en el sistema educativo con relación a los aspectos cognitivos y emocionales (Villar y Gambau, 2020).

CONCLUSIONES

El desarrollo de una intervención enfocada en el refuerzo académico dirigido a estudiantes de EGB-media, de unidades educativas pertenecientes a una zona rural de Azogues, permitió que los niños y niñas participantes cambiarán su forma de percibir a la asignatura de Lengua y Literatura.

Disminuyó su nivel de dificultad en la materia, la consideraron pertinente para su formación, fueron conscientes de su importancia para el desarrollo de habilidades comunicativas y para su formación personal, y reconocieron su utilidad para la consolidación de macrodestrezas orientadas a leer y escribir.

El refuerzo académico permite trabajar el componente emocional del estudiantado, siempre que se considere al educando como un ser integral que siente, piensa y actúa. Los resultados muestran que en, cuanto al interés y emociones que despertó en los niños y niñas de EGB-media, los discentes evidencian una mirada positiva frente al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en los refuerzos académicos. La cartilla de estrategias didácticas trabajadas con los escolares posibilitó el desarrollo de emociones a partir de la inclusión de actividades motivadoras que ayudan a infantes a trabajar en espacios de refuerzo académico, de una manera diferente y divertida.

El trabajo desarrollado en el campo didáctico tiene una implicación positiva frente a las percepciones o perspectivas que pueden desarrollarse en el estudiantado cuando se enfrentan a escenarios referentes al refuerzo académico. Se vuelve imperativo desarrollar un proceso didáctico coherente y contextualizado a las necesidades de los escolares, incluyendo momentos de anticipación, construcción y consolidación del conocimiento, aspectos que generan aprendizajes significativos y duraderos.

La inclusión de recursos educativos digitales potencia el desarrollo de refuerzo académico, pues al desarrollarse en un escenario virtual, aprovechar las diferentes herramientas tecnológicas, para la creación de recursos educativos constituye un elemento acertado que motiva a los estudiantes. Si a este elemento se suma el hecho de que estos recursos facilitan la incorporación del componente lúdico para el desarrollo de las clases, el valor agregado aumenta y propicia ambientes de aprendizaje favorables para que los estudiantes aprendan a partir del juego.

Otro de los aspectos clave que se ha considerado como positivo para el desarrollo del refuerzo académico fue la realización de tutorías personalizadas con el grupo de educandos. El trabajar de manera directa con cada estudiante que requiere soporte o ayuda para la consolidación de destrezas

abre un abanico de posibilidades para trabajar no solo el componente cognitivo, sino también el socioafectivo de los niños y niñas, pues el tutor acompaña, orienta y guía en la construcción del conocimiento de su estudiante, pero también escucha, anima y motiva a seguir aprendiendo desde las potencialidades y limitaciones propias.

El trabajo conjunto de los diferentes actores constituye, como en todo proceso educativo, un aspecto fundamental para el desarrollo del refuerzo académico, pues, al contar con el soporte de todas las personas involucradas en el proceso didáctico del alumnado —sean docentes, directiva institucional, representantes legales o comunidad en general—, se propicia un ambiente de seguridad que se traduce en autoconfianza y motivación para continuar y alcanzar los aprendizajes esperados.

Considerando las limitaciones de la investigación desarrollada en el proyecto de vinculación con la sociedad que se abordó en este artículo, es preciso indicar que, aunque los resultados del proyecto fueron positivos y han constituido un elemento importante para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se requiere contar con más iniciativas que se sumen a este esfuerzo y que se orienten a mejorar las condiciones de los niños y niñas. No es posible asumir que esta propuesta dio solución a la totalidad de dificultades que se presentan en el sistema educativo en general.

En virtud de lo estudiado, es evidente la importancia de identificar de manera sistematizada las necesidades pedagógicas de los estudiantes, debido a que esta acción inicial constituye una parte fundamental en un refuerzo académico y ayuda a delinear con mayor precisión las actividades de aprendizaje más adecuadas para un grupo determinado de alumnos. Consecuentemente, la identificación de necesidades ayuda a que un refuerzo académico sea la base para abordar las debilidades, dificultades o problemáticas primordiales experimentadas por el grupo de estudiantes en una determinada asignatura de una manera más eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, B.; Lidia, O.; Suárez, R.; Izquierdo, Y. y Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Rev Méd Electrón*, 40(4). 1257-1270. <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v40n4/rme320418.pdf>
- Ayón, E. y Cevallos, Á. (2020). La virtualidad en los procesos de formación educativa. Retos y oportunidades del sistema educativo ecuatoriano. *Polo del conocimiento*, 5(8). 860-886. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7554388>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies Reading and Writing in one Community*. Routledge. <https://es.b-ok.lat/book/2073537/0bed8f>
- Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua ya qué debería ser? *La Habana*, (285), 8-24. <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n285/uh01285.pdf>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2). 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Capa, L.; Rojas, W. y Barreto, L. (2020). La tutoría, un procedimiento para determinar condicionantes de orientación y refuerzo académico. *Revista Conrado*, 16(73). 54-63. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n73/1990-8644-rc-16-73-54.pdf>
- Córdova, P. y Barrera, H. (2019). Refuerzo académico y la consolidación de aprendizajes de Matemática en estudiantes de básica media. *Revista Boletín Redipe*, 8(11). 100-110. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/853>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100008&lng=en&tlng=es
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave MacMillan. <https://es.b-ok.lat/book/836983/a8069b>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Resultados en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo*. Primera edición. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Jara, J. (2020). *Incidencia del acompañamiento al directivo en el diseño del plan de refuerzo académico para Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Daniel Hermida-Cuenca* [Trabajo de Especialización]. Universidad Nacional de Educación.
- Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En Vásquez, F. (Ed.), *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (11-32). Kimpres.
- López, A. y Encabo, E. (2021). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: Un enfoque sociocrítico* (Segunda ed.). Ediciones Octaedro.
- Mejillón, E. (2019). *Pedagogía activa en la calidad de desempeño escolar en La asignatura de Lengua y Literatura* [Tesis de grado]. Universidad de Guayaquil.
- Mendoza, A. y Arroba, Á. (2021). Refuerzo académico y rezago escolar en estudiantes de educación básica superior. *Polo del Conocimiento*, 6(4). 54-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927013>
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador
- Molina, J. (2021). *La lúdica en el refuerzo académico del área de Lengua y Literatura en los estudiantes de quinto año de la Unidad Educativa Ramón Barba Naranjo del cantón Latacunga provincia de Cotopaxi* [Tesis de maestría]. Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Morán, E. (2012). Hacia el pensamiento universitario. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (12). 123-140. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101008.pdf>
- Palacios, A.; Loor, J.; Macías, K. y Ortega, W. (2020). Incidencia de la tecnología en el entorno educativo del Ecuador frente a la pandemia del covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(10).

- 754-773. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659427>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1).
- Pozo, J.; Schever, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial GRAO. <https://es.b-ok.lat/book/11904533/06128d>
- Reiter, B. (2017). Theory and methodology of exploratory social science research. *Human Journals*, 5(4), 130-150.
- Rosales, J. (2015). Percepción y experiencia. *EPISTEME*, 35(2). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002
- Serravallo, J. (2010). *Teaching reading in small groups. Differentiated Instruction for Building Strategic, Independent Readers*. Heinemann. <https://www.pearson.com/en-au/media/2387711/9780325026800.pdf>
- Sumba, A. (2016). *Dificultades en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica de la Escuela Alfonso María Borrero de la parroquia Santa Isabel del cantón Cuenca* [Tesis de grado]. Universidad Politécnica Salesiana.
- Tasayco, N. (2021). Enseñanza en tiempos de pandemia. *Centro Sur. Social Science Journal*, 4(3). <https://www.centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/177>
- Torices, J. (2017). Emoción y percepción: una aproximación ecológica. *Análisis filosófico*, 37(1). 5-26. <https://www.redalyc.org/pdf/3400/340052593001.pdf>
- Universidad Nacional de Educación. (2015). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. UNAE.
- Valle, C. y Ponce, O. (2020). *Incidencia del refuerzo académico en el proceso lector* [Tesis de grado]. Universidad de Guayaquil.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(2). 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vega-Córdova, C.; García-Herrera, D.; Castro-Salazar, A. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696086>
- Villar, A. y Gambau, B. (2020). La desigualdad, ¿son los programas de refuerzo la solución? Evidencia empírica del impacto a nivel intracentros. *Revista de Investigación educativa*, 38(2), 379-396. <https://revistas.um.es/rie/article/view/394511/285261>
- Vivanco, Á. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciaAmérica*, 9(2). <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/307>

Narrativas de identidad sociocultural del campesino del altiplano cundiboyacense, una experiencia para la comprensión de didácticas de la investigación-creación

Sociocultural narratives about Cundiboyaca's country people identity's, a comprehension experience about creation-research didactics

 **Luis Monroy Mendez***
lmonroy65@uan.edu.co

 **Angelica Nieves Gil***
angenieves@uan.edu.co

*Universidad Antonio Nariño, UAN

Recibido: 5 de julio de 2022

Aceptado: 17 de octubre de 2022

 **Yohana Forigua Salamanca**

lyforiguas@correo.udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

RESUMEN

Este proceso de investigación da cuenta de las incertidumbres vividas por los maestros artistas-investigadores que realizaron una inserción detallada en un laboratorio de creación, para lograr comprender las didácticas de la creación que permiten realizar montajes interdisciplinarios que se sitúan en el marco de un estudio de representaciones socioculturales. La población estudiada se conformó por los artistas en formación del Colectivo Artístico Backú. Durante la interpretación del método de la creación colectiva, surgieron la indagación conceptual, las vivencias del contexto sociocultural de la ruana, la motivación y la sensibilidad de los participantes; todo en aras de crear un montaje interdisciplinar que se enfocara en un conflicto que aborda la permanencia o desaparición de la ruana. Se concluye que la contextualización teórica, la experiencia y el proceso de aprendizaje son elementos de orden didáctico que aportan a la creatividad. Las relaciones que se dan entre la creación y los principios didácticos permiten desarrollar reflexiones que propician el acto creativo.

Palabras clave: artes escénicas, campesino cundiboyacense, creación colectiva, didácticas, identidad, investigación-creación

ABSTRACT

This research project focuses on the uncertainties lived by teachers artists-researchers who enhanced a detailed insertion on a creation laboratory, to comprehend the creation didactics that enable interdisciplinary productions, located at a sociocultural representations study. The population studied was formed by members of Colectivo Artístico Backú. During the immersion on a collective creation interpretation method; conceptual research, experiences lived at ruana's sociocultural context, motivation, and participants sensitivity appears. In order to produce an interdisciplinary performance with a conflict based on ruana's permanence or disappearance. Conclusions show that theoretical contextuality, experience and learning process are didactic order elements that contribute to create and to didactic principles that allow the development of reflections that enhance creative acts.

Keywords: scenic arts, Cundiboyaca's countryman, collective creation, didactics, identity, creation-research

INTRODUCCIÓN

La investigación se gestó a partir de un proceso colaborativo que fue llevado a cabo por los maestrantes del programa de Maestría en Educación de la Universidad Antonio Nariño (UAN) y el programa de Estudios Artísticos de la Facultad de Artes (ASAB) de la Universidad Distrital; asimismo, da cuenta de un trabajo de carácter interinstitucional que permitió el diálogo entre la educación y el arte, a partir del proyecto de investigación-creación realizado por maestros artistas-investigadores (en adelante MAI) y un colectivo de artistas en formación (en adelante AF), a través de experiencias propias de creación para la comprensión de didácticas. Este estudio contribuye al crecimiento de las líneas Pedagogía vinculada a los actos de creación de la UAN y Estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades de la ASAB.

La población de esta investigación-creación se encuentra constituida por siete artistas en formación del Colectivo Artístico Backú (en adelante CAB). El proceso de investigación se llevó a cabo mediante laboratorios de formación-creación, encaminados a la búsqueda de la comprensión de las didácticas para la creación. Estos laboratorios se proyectaron hacia un montaje interdisciplinar que abordaba la ruana, desde los contextos socioculturales del campesino del altiplano cundiboyacense. Los laboratorios de formación-creación se realizaron bajo las orientaciones del método de la creación colectiva propuesto por Enrique Buenaventura y la profundización frente a la creación que desarrolló Santiago García; esto entendiendo que, aunque el método tiene una estructura general, cada proceso escénico demanda un método particular, flexible y susceptible de adaptación a las circunstancias pedagógicas enfrentadas (García, 1989; Cardona, 2009).

Al considerar la amplitud y diversidad del campo expandido de la docencia de las artes escénicas, se hace necesario entrar en el estudio y en la comprensión de las didácticas para la creación (Dewey, 1995; Llerena *et al.*, 2017), considerando que el conocimiento parte de la experiencia. De este modo, los AF toman decisiones durante el proceso, atravesando las fases de la preparación, el desempeño y la autorreflexión, en pro de la

creación; esto distancia el proceso creativo de la práctica conductista.

Para acercarse a la comprensión de las didácticas para la creación, el marco de referencia aborda: en primer lugar, el desarrollo de la investigación-creación —a partir del trabajo de Enrique Buenaventura y Santiago García—, así como su tránsito hasta alcanzar el reconocimiento como método validado para la investigación, la respectiva circulación del conocimiento y su impacto en los contextos académicos y en el campo expandido de la docencia de artes escénicas (Cardona, 2009; Grajales, 2013; Esquivel, 2014); en segundo lugar, los referentes teóricos en torno a la didáctica y cómo el maestro se convierte en el protagonista de la acción educativa a partir de sus propias experiencias (Dewey, 1995); y, en tercer lugar, los aportes teóricos del contexto histórico y tejido sociocultural de la ruana (González, 2006).

El apartado metodológico da cuenta de la investigación-creación como método, bajo las orientaciones del paradigma constructivista. Inicia con la revisión bibliográfica, pasa por la presentación de las fuentes vivas, la recolección de la información que se realizó mediante bitácoras elaboradas en simultáneo con los laboratorios de formación-creación y el registro del material fílmico y sonoro. El método de análisis de la información es el propuesto por Vásquez (2013) y se procesó con el *software* NVIVO. De esta manera, se da respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo son las didácticas para la creación escénica que permiten orientar a los AF del CAB en la realización de un montaje interdisciplinar que indague la ruana como una representación sociocultural del campesino del altiplano cundiboyacense?

El apartado de los resultados y su discusión se presenta, a partir de tres categorías: contextos socioculturales de la ruana, método de la creación colectiva y elementos de orden didáctico; estas se expresan en los descriptores hallados y sus respectivos elementos constitutivos.

Por último, se presentan las conclusiones; este apartado muestra los puntos de llegada, los aportes realizados al campo expandido de la docencia de las artes escénicas y las reflexiones finales. De esta manera se da respuesta a la problemática identificada y al alcance de los objetivos propuestos en la investigación-creación.

EL ESCENARIO, UN ESPACIO PARA COMPRENDER LAS DIDÁCTICAS PARA LA CREACIÓN

Objetivos

Cada montaje escénico está cargado de incertidumbres, en esta línea, Pérez (2010) afirma: “Toda creación supone una investigación estética en el amplio territorio de la condición humana y toda investigación requiere un cierto espíritu creativo en cuanto que se propone abrir nuevas posibilidades en el conocimiento humano” (p. 1). Es allí, en la incertidumbre del colectivo artístico, donde los MAI desean hacer una inserción detallada, para lograr comprender, desde el punto de vista teórico, las didácticas de la investigación-creación a implementar en un montaje interdisciplinar.

Es así que, en el desasosiego de la creación en colectivo, surgen preguntas similares a: “¿Cómo afrontar los problemas de la creación escénica?”, “¿Dónde, cuándo y cómo se pueden resolver?”, “¿Cuál es el papel del maestro artista-investigador en el desarrollo y comprensión de las didácticas para la creación?” o “¿Cuál es el fin de estas didácticas?”. Es inevitable pensar en ello y más cuando las propias respuestas están subjetivadas y mediadas por las dinámicas propias de los integrantes de un colectivo e, incluso, aún refutadas por los estándares de la investigación tradicional que, de manera escasa, avala el trabajo investigativo de los artistas (Delgado *et al.*, 2015).

En un intento por reunir las preguntas que nacen al iniciar un proceso de creación en colectivo y con el ánimo de engranar la teoría y la práctica, se propone la pregunta problema antes mencionada. A partir de esta, los MAI trazan un objetivo general: comprender las didácticas para la creación escénica que permiten realizar montajes interdisciplinarios situados en el estudio de representaciones socioculturales, en el caso de esta investigación, se habla de las representaciones de la ruana cundiboyacense. Para lograr este objetivo, se plantearon tres objetivos específicos: (1) interpretar el método de creación colectiva propuesto por Enrique Buenaventura y la metodización frente a la creación de Santiago García, (2) describir las posibles relaciones entre el método de la creación colectiva y la construcción

de didácticas para la creación escénica y (3) identificar los elementos de orden didáctico que aportan a los procesos de creación situados en representaciones socioculturales.

Antecedentes

Algunas investigaciones que han abordado temas frente a las didácticas para la creación escénica son el punto de inicio de esta investigación-creación, conviene decir que para Jaramillo y Osorio (2004), Enrique Buenaventura y Santiago García sentaron las bases, en Colombia, para que los maestros y artistas se reconocieran como investigadores del quehacer escénico. Al respecto, otros procesos creativos que se forjan a partir de la investigación-creación convergen desde la experiencia y la creación artística; este es el caso de Rodríguez (2021) quien, con su trabajo *Pulsión, investigación creación basada en experiencias sensibles*, realizó un recorrido conceptual y describió cuatro principios para su creación: el caos, el azar, la intersensibilidad y la improvisación, esta última, propia de la creación colectiva. Estos pasos se nutren de una reflexión de su práctica docente y su gesta para el diseño de elementos pedagógicos y didácticos para la enseñanza.

Otra investigación es la que se desarrolla desde la investigación en la educación artística expuesta por Aguilar (2018), quien, en su trabajo, resalta la descontextualización de los contenidos frente a las prácticas artísticas y las prácticas dictatoriales. Además, pretende analizar el lugar de la educación artística en los estudios artísticos, sentando sus bases desde la enseñanza-aprendizaje, así como las posibilidades para la creación desde la investigación-creación.

Para simplificar, se puede decir que distintos trabajos centran su investigación desde lo disciplinar-escénico, ampliando el panorama frente a las didácticas y a las prácticas para la creación. Cardona (2009), en su artículo “El método de creación colectiva, en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo”, destaca la contribución del maestro Buenaventura no solo para la formación de actores, sino para la reflexión crítica de lo que acontece en la creación y cómo esta genera una autonomía de las concepciones tradicionales del teatro colombiano, brindando así

la posibilidad, a los MAI, de indagar sobre otros escenarios fuera del aula de clase tradicional.

Justificación

El escenario se puede asumir como aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así el maestro-artista podrá cuestionarse cómo hacen los docentes de otras disciplinas, sobre el qué, cómo, por qué y para qué este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la labor de planificar las actividades propias de su clase (ensayo y laboratorio), se preguntará, entonces, por los objetivos, estrategias y formas de comprensión frente a lo aprendido con sus estudiantes, en este caso, actores y artistas. Mallart (2001) afirma que, aunque los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación no formal son espacios como academias de danza o en este caso un colectivo artístico, se trata de procesos que, aunque no están institucionalizados, si están organizados y requieren de una planificación y tratamiento didáctico que defina objetivos educacionales, es decir: cualquier creador, ineludiblemente haya o no proyecto curricular, enseñará. En este sentido, se puede inferir que la enseñanza está ligada a las didácticas, sin pensar en lo formal o informal, sino en una educación permanente.

Una manera de apelar a esto es la investigación-creación. Es en estos procesos sobre el escenario, donde los MAI se ubican como mediadores de la construcción del conocimiento, lo que resulta de los procesos de enseñanza-aprendizaje observados, desde lo didáctico en el campo de lo escénico. Al igual que en el aula, el escenario se concibe como un espacio que permite observar, construir, comprender, reflexionar e investigar sobre situaciones y eventos que suceden cuando se gesta un montaje escénico, estas situaciones son las que permiten a los MAI posibilitar espacios o estrategias para la comprensión de estos sucesos y alivianar la incertidumbre que acompaña los procesos creativos, más aún cuando se trabaja en colectivo.

MARCO TEÓRICO

Del método de creación colectiva a la investigación-creación

La creación colectiva en Colombia se remonta a los años sesenta, con Enrique Buenaventura y el Teatro Experimental de Cali (TEC) que surgió como una necesidad de emancipación frente a hegemonía teatral de la época, la que estaba marcada por la influencia extranjera. Por ello, la creación colectiva nació como búsqueda de una identidad propia de creación que permitiera reflejar las problemáticas sociales del momento (Cardona, 2009; Márceles, 1977). En la labor teatral de Enrique Buenaventura —en cabeza del TEC—, Santiago García —director y teórico del teatro La Candelaria— y Carlos José Reyes se concibió una nueva identidad de creación teatral a través del trabajo colectivo como método de creación (Grajales, 2013; Márceles, 1977).

A finales de los sesenta y comienzo de los setenta, a nivel nacional y de manera especial en Bogotá, se unieron más neófitos de este método de trabajo colectivo, quienes conformaron grupos con otras miradas frente a la creación. Este es el caso del Teatro Libre de Bogotá (TLB), fundado por Ricardo Camacho, el que, desde sus inicios, al igual que muchos colectivos de la época, se apoyó en el teatro político y en las teorías teatrales de Bertold Brecht, pero sin desvirtuar el valor estético y el contenido ritual de sus montajes. Además, el caso del Teatro Popular de Bogotá (TPB), fundado por Jorge Alí Triana, destaca por uno de sus montajes más representativos: *I took Panamá*, dramaturgia de Luis Alberto García que combinó la sátira burlesca y el sentido histórico testimonial (Márceles, 1977; Patiño, 2011; Pardo, 1996). En correspondencia a lo anterior, la creación colectiva se convirtió en el método de trabajo para la creación escénica que permite contar el aquí y el ahora, donde se representan las luchas sociales, los dramas cotidianos y las problemáticas e historias de la comunidad (Cardona, 2009; Grajales, 2013; Esquivel, 2014).

Gracias a las experiencias que desarrolló Enrique Buenaventura con respecto a los montajes realizados con el método de la creación colectiva, esta metodología se fue perfeccionando, lo que

le permitió al artista una mayor conciencia de su aplicación, no solo como herramienta para resolver problemas en la escena, sino como un medio para transformar el orden establecido (Márceles, 1977). Frente a los procesos de la investigación-creación, Enrique Buenaventura planteó varias fases para realizar el montaje, la dramaturgia y la sistematización del lenguaje teatral. En palabras de Jaramillo y Osorio (2004), estas etapas+ son: “investigación del tema, elaboración del texto, improvisaciones con los actores, puesta en escena y confrontación con el público, que puede, con sus opiniones, cambiar la pieza” (p. 109). Estas fases se alimentan rigurosamente del análisis y la reflexión del cuerpo colectivo.

Aunque Santiago García no plantea un método específico, como Buenaventura, su propuesta para intentar metodizar el trabajo escénico permitió al artista acercarse a un trabajo riguroso de investigación-creación. En algunos de los montajes de García, se evidencian los siguientes pasos: elección de un tema, argumentos presentados como líneas temáticas, aparición de líneas argumentales e interrelación con las líneas temáticas que van conformando la estructura de la obra estas fases, acompañadas de la indagación conceptual y la improvisación, propician un material *teatral* (García, 1989). Para Enrique Buenaventura y Santiago García, cada obra se enfrenta a una nueva y rigurosa investigación.

De lo anterior, se puede entender que en el método de creación colectiva y en las propias experiencias de sus precursores, se vislumbran rasgos para la investigación-creación en Colombia; esto brinda herramientas, a los artistas, creadores, investigadores y docentes, para indagar lo que sucede antes, durante y después de cada proceso creativo, y cómo el proceso de la creación se convierte en fuente para la circulación del conocimiento en el campo expandido de las artes escénicas. La creación colectiva, entonces, moviliza la salida de la creación como un proceso de investigación que el método científico había opacado por años. En palabras de Niño *et al.* (2016): “Una investigación-creación es el resultado de una experiencia que conjuga una vivencia personal con el reconocimiento de otros mundos imaginarios, sensibles y fantásticos, los cuales se tornan conceptos o ideas” (p. 11). En

otras palabras, estos son procesos que comunican emociones y sentimientos, desde la labor del sujeto creador-investigador.

Muchos han sido los debates frente a cómo se investiga y se genera conocimiento en la práctica artística, este es un asunto —más de juicio que de curiosidad— que afrontan constantemente los artistas y creadores-investigadores, a partir de la consideración de que cualquier conocimiento que no esté bajo las reglas del método científico suele ser descalificado por los investigadores tradicionales y sus normas hegemónicas del saber (Silva, 2016; Niño *et al.*, 2016).

Frente al prejuicio y la necesidad de reconocer, en Colombia, la investigación-creación como generador de conocimiento en los campos de la creación, desarrollo tecnológico e innovación del país, en el año 2013, se conformaron mesas de trabajo y negociación con la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Arte (ACOFARTES), la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA), entre otras entidades encaminadas a incluir los productos y procesos de la creación de las disciplinas en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). Como resultado de estas mesas de trabajo, se generó una estructura que legitima y valora los campos creativos, a partir del reconocimiento de las artes y visibilizando la existencia de otros sistemas para investigar y generar conocimiento fuera de las reglas científicas ya establecidas (Ballesteros y Beltrán, 2018; Bonilla *et al.*, 2019; Beltrán y Villaneda, 2020; Delgado *et al.*, 2015; Rojas, 2021).

La investigación-creación, a pesar de la irrelevancia que tuvo durante años, se instaura como un proceso de innovación y conocimiento, a través de sus propios escenarios de validación y visibilización, no solo en el contexto académico, sino en el artístico y en espacios como bienales, museos, exposiciones, concursos, entre otros. De esta manera, alcanza diferentes reconocimientos por su impacto artístico, social, cultural e innovador (Ballesteros y Beltrán, 2018; Beltrán y Villaneda, 2020; Delgado *et al.*, 2015; Gómez, 2020; Rojas, 2021).

Didácticas para la creación-vivencia, configuración del maestro artista-investigador

Si bien, los modelos conductistas señalan que lo que se enseña es lo que se aprende, desde las corrientes experienciales este señalamiento es poco factible, si se parte de valorar el hecho de que la enseñanza participa del diseño y la aplicación de procesos didácticos. La enseñanza, entonces, va más allá de lo que instruye un maestro y se debe concebir desde la relación del cómo aprender a pensar, a obedecer a la razón y no a la autoridad (Barboza *et al.*, 2016; Cardelli, 2004; Rodríguez, 2004).

Meneses (2007) afirma que la enseñanza no puede limitarse a la transmisión de la información; debe estar dirigida al desarrollo de una nueva concepción educativa, hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje que se dé en la interacción y en relación con las habilidades comunicativas y las competencias de las que disponen los estudiantes, hacia un aprendizaje cuya naturaleza sea esencialmente comunicativa y esté dado por los diferentes componentes del acto didáctico (por un lado, la relación intencional, interpersonal, interactiva, simbólica y consciente y coordinada, y por otro, la función mediadora).

La enseñanza se debe concebir en relación con el aprendizaje y las diferentes concepciones didácticas; al respecto, Álvarez y González (1998) definen la didáctica como la ciencia que estudia el proceso docente-educativo, un procedimiento consciente, sistemático, eficiente y eficaz que permite apreciar que el estudiante trabaja con ayuda del profesor, sobre alguna materia de estudio.

En esta línea, Mallart (2001) la define como la ciencia que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que el educando tenga una formación intelectual; y la didáctica está dada por unos principios conformados por ideas matrices y generales sobre la estructuración de los contenidos, la organización y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se dan del proceso docente-educativo.

A partir de lo anterior, se puede decir que la didáctica está ligada a un proceso para la enseñanza y que, cuando se habla de educación, esta se refiere a una actividad que se desarrolla

desde la práctica, pero para ello es necesario acoplar no solo la teoría sino el saber y el hacer de lo didáctico. La enseñanza requiere de una formación que ayude a la construcción genuina de lo enseñado; por parte del maestro implica el desarrollo de un tipo particular de vínculo con el saber enseñar, el que se transforma para que cumpla un papel determinado en el proceso didáctico (Cardelli, 2004).

Enseñar, en prácticas artísticas como la danza y el teatro, supone que el maestro haya vivido la experiencia de artista, lo que posibilita el aprendizaje a partir de la misma experiencia. En este contexto, la experiencia, como ensayo, supone cambios y es necesaria para seguir existiendo y comunicando (Dewey, 1995). De ahí que el maestro artista viva la experiencia y conozca a profundidad los procesos de la creación, ya que de esta manera logra configurar procesos particulares para la enseñanza.

En consecuencia, la experiencia se configura como el eslabón que permite al maestro artista construir didácticas para la enseñanza a partir de sus propias vivencias y aprendizajes. Según Nieves y Llerena (2017):

El maestro artista en formación se convierte en protagonista de la acción educativa cuya intención de aprendizaje es movida por los cuatro impulsos de Dewey (1995): el impulso social, el impulso del hacer, el impulso expresivo y el impulso de investigación. Impulsos que se visibilizan en el principio artístico-pedagógico de la vivencia. (p. 59)

De lo anterior, se puede comprender que, en las didácticas para la enseñanza de lo disciplinar-escénico, la vivencia es el pilar de los procesos de aprendizaje del maestro artista, en tanto que los cambios en esta que generan un aprendizaje y son parte de las propias experiencias. En palabras de Ormrod (2005), “El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (p. 5). El permitirse vivir la experiencia del método de creación colectiva y aplicarlo en un trabajo de investigación-creación abre las puertas para el cambio de la labor del maestro artista, ya no solo como aquel que enseña y crea, sino que además investiga y se configura como un MAI que vive la experiencia

de la creación, la comprende, la reflexiona y permanece en constante búsqueda, frente a las acciones didácticas y los aprendizajes de los AF del colectivo.

La ruana, motor de creación

Los espacios de investigación-creación que existen más allá de la academia permiten al MAI la construcción de un conocimiento en los procesos de creación que influyen en la formación de seres sociales, encausados a nuevas posibilidades de transformación, no solo corporales o escénicas, sino transformaciones del pensamiento y de la realidad que se genera a partir del arte (García, 2002).

Siguiendo el primer paso del método de creación colectiva de Enrique Buenaventura (investigación del tema) y del proceso de creación de Santiago García (elección de un tema), el motor de la creación se centra en un objeto, para este estudio este es la ruana cundiboyacense, no solo vista como prenda artesanal, sino como producción viva y sociocultural de identidad, un símbolo para el campesino en sus luchas políticas, sociales y culturales.

Vale la pena mencionar que, para Porras y Salazar (2017) y Canales (2017), la identidad cultural está atravesada por múltiples aspectos que hacen parte de la vivencia humana; dentro de ellos, está la espiritualidad; los contextos sociales y colectivos; e, incluso, los atuendos que se han mantenido por generaciones y han definiendo una presencia identitaria.

La identidad generacional está permeada por la memoria histórica, los relatos subjetivados de diferentes experiencias vividas en el pasado y el hibridismo cultural que devino de la introducción de los animales y telares traídos desde España a tierras americanas. Cabe mencionar que, por ejemplo, en este proceso se mezclaron las técnicas y habilidades en la labor de tejer (Rodríguez *et al.*, 2019). En este sentido, los rasgos de identidad rodean prácticas artesanales; vivencias; luchas políticas y sociales; y diferentes factores que han convertido la ruana en un símbolo nacional.

En el contexto sociocultural de la ruana, los roles de género se ven marcados debido a la división sexual del trabajo. Al respecto, Corradine (2003) menciona que

Con relación a las connotaciones femeninas del oficio de tejido, se ven muy pocas posibilidades de que éste pueda ser la opción favorable para la nueva ocupación de los menores varones. La imposibilidad es mayor en el caso de la técnica en agujas que es definitivamente femenina. Inclusive la técnica del telar horizontal (el vertical sigue siendo de consideración femenina), que en muchos lugares de Colombia se reparte entre hombres y mujeres (especialmente cuando son muy grandes). (p. 18)

Esto da cuenta de la influencia femenina frente a la labor del tejer y de la importancia del rol femenino en la supervivencia de esta tradición. En concordancia, las características socioculturales y la configuración identitaria están relacionadas con las representaciones individuales, las costumbres, los saberes propios, lo colectivo, entre otros (González, 2006).

En la investigación del tema, se pueden encontrar diferentes hechos que giran alrededor de la ruana, no solo como prenda o tejido artesanal, sino como símbolo de la prevalencia de diferentes luchas a lo largo de la historia. Cardona (2013) reflexiona acerca del origen de la ruana “Un día cualquiera en la bruma de la prehistoria un homo sapiens hizo un hueco en el cuero de un mamífero y metió su cabeza por esa abertura para protegerse de la lluvia y el frío. Entonces nació la ruana” (s.p.). De esa reflexión personal del autor, se puede llegar a pensar que el génesis de la ruana parte de una necesidad de cubrir, abrigar, arropar y un sinnúmero de prácticas que permite esta prenda, por ser del uso diario de, por ejemplo, el campesino cundiboyacense.

En la ruana se tejen hechos que han marcado la historia de quienes la han utilizado, como la hospitalidad de los habitantes de Socha Boyacá, quienes, alentados por el patriotismo y el anhelo por una verdadera independencia, ayudaron al frente de la campaña libertadora de 1819. Así, aliviaron los dolores y penalidades sufridas por las tropas y les brindaron descanso, alimentos, medicina tradicional y su valiosa prenda de vestir, la ruana; esta sirvió como abrigo antes los inclementes climas de la región y les permitió continuar con la búsqueda de la libertad (Guerrero y Calderón, 2014).

Otro evento histórico que involucra a la ruana como un símbolo de lucha ocurrió en 1936, cuando el alcalde de Bogotá, Jorge Eliécer Gaitán, prohibió que los choferes de transporte público la usaran durante la jornada de trabajo, para darle un aura más moderna a la capital. En consecuencia, los portadores de la ruana se fueron sobre él hasta lograr su destitución de la alcaldía y poder usar con orgullo esta prenda (El Tiempo, 2010).

La ruana aparece también en contextos literarios y ha resistido frente a dichos y refranes que han tratado de denigrar su uso. Se habla de “Justicia para los de ruana” y para la lucha del campesino cundiboyacense, frente a las ideas clasistas, políticas y demagógicas que desean desaparecer esta prenda. A pesar de esto, la ruana ha cobrado más fuerza y sentido de pertenecía, involucrándose como un elemento esencial en la danza, en la guerra, en el tejido dentro de una minga; muchas personas la portan con respeto y orgullo en diferentes rincones del continente.

Cada uno de los antecedentes encontrados ayuda a hilar la historia de la ruana y a comprender las didácticas que rodean esta investigación-creación.

DISEÑO METODOLÓGICO

Sobre la metodología de esta investigación-creación

La experiencia es el motor de la creación, porque involucra las vivencias, la subjetividad, el cuerpo y facultades como la imaginación, la razón, la memoria, las emociones y los sentimientos del propio sujeto creador (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Cultura, recreación y deportes, 2015). Esta investigación afronta características de las cogniciones sensibles, propias del paradigma constructivista; el artista en formación será quien interprete la interacción con la realidad y le otorgue significados al proceso creativo. El paradigma constructivista se cimienta en que el saber del mundo real se edifica sobre procesos de interacción de individuos que interpretan la realidad y le otorgan significados, con base en su historia y su cultura emergente, concibiendo el conocimiento como una construcción propia (Gergen, 2009).

Es oportuno resaltar que esta investigación se instituye en la metodología de la investigación-creación, por ello brinda herramientas a los AF, creadores e investigadores, para que puedan indagar lo que sucede antes, durante y después de cada proceso creativo, así como para comprender cómo este se convierte en una fuente para la circulación del conocimiento del campo expandido de la docencia de las artes escénicas. Esta investigación es de enfoque cualitativo y permite el desarrollo de la información basada en un ambiente natural, en este caso el laboratorio de formación-creación.

En el marco de las orientaciones del método de la creación colectiva, este estudio inició con la fase llamada investigación del tema, a través de la revisión bibliográfica del contexto sociocultural de la ruana y el estudio de los antecedentes. Después, continuó con la segunda fase: investigación en el territorio, para ello se dio apertura a un laboratorio de formación-creación. Durante esta etapa los AF y los MAI indagaron en las fuentes vivas: campesinos y tejedores del altiplano cundiboyacense que fueron contactados en la vivencia realizada en los territorios de Cucunubá Cundinamarca, Valle de Tenza y el municipio de Duitama Boyacá. En tercera y cuarta fase, llamadas elección de líneas temáticas para el trabajo de improvisación y líneas argumentales, respectivamente, se dio paso a la creación escénica y a la recolección de la voz de los AF, a través de la observación participante y las discusiones y reflexiones emergentes en las mesas de trabajo, de esta forma se recogieron memorias individuales y colectivas, otorgando así a los investigadores un monitoreo permanente de la observación (Toro y Parra, 2006).

El instrumento central de recolección fue la bitácora, los investigadores documentaron lo sucedido en el laboratorio de formación-creación con ella, además se realizaron registros audiovisuales, fotográficos y sonoros que sirvieron como apoyo y referencia para la toma de decisiones, durante el proceso de investigación-creación. La recolección de este material permitió a los MAI y AF contar con información para reflexionar sobre las experiencias ocurridas en el laboratorio, así como para realizar el proceso de comprensión de lo sucedido al interior del proceso formativo.

Para el análisis de la información, las bitácoras se agruparon trimestralmente, así: septiembre,

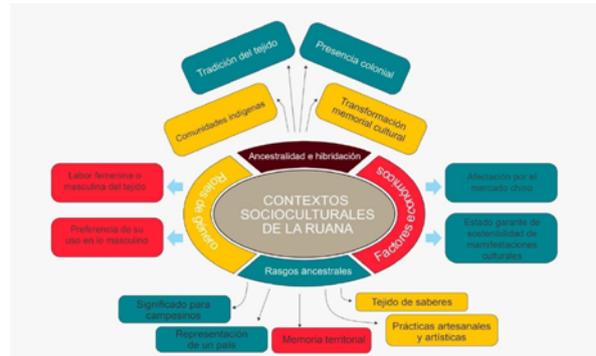
octubre y noviembre del 2020; febrero, marzo y abril del 2021; y mayo, junio y julio del 2021. El método empleado para el análisis de la información recabada fue el propuesto por Vázquez (2013). Inició con una categorización conceptual, a manera de abstracción de la información, propuesta por los MAI de la siguiente manera: contextos socioculturales de la ruana, elementos de orden didáctico y método de creación colectiva. La información categorizada se destiló mediante la clasificación de criterios, por recurrencia de palabras. Posteriormente, se tamizaron las palabras recurrentes, con el propósito de seleccionar los recortes relevantes dentro de los relatos. Finalmente, se realizó un tejido de relaciones entre las palabras recurrentes que, agrupadas, constituyeron los descriptores y sus respectivos elementos constitutivos. De esta manera, los MAI destilaron e interpretaron la información presente en el diálogo, en conjunto la teoría y para su respectiva discusión. Como herramienta de procesamiento de datos se empleó el *software* NVIVO.

RESULTADOS DE: CONTEXTOS SOCIOCULTURALES DE LA RUANA, ELEMENTOS DE ORDEN DIDÁCTICO Y MÉTODO DE LA CREACIÓN COLECTIVA

En este apartado se presentan los resultados de la investigación expresados de manera cualitativa en tres categorías: contextos socioculturales de la ruana, elementos de orden didáctico y método de la creación colectiva, cada una desarrollada desde los descriptores hallados y sus respectivos elementos constitutivos.

Los hallazgos de la primera categoría permiten identificar los elementos de orden didáctico que aportaron a los procesos de creación y que están situados en representaciones socioculturales. En la gestación del montaje interdisciplinar sobre los contextos socioculturales del campesino del altiplano cundiboyacense, los AF del CAB entraron en una indagación profunda de los diferentes factores que rodean la ruana, como se muestra en la Figura 1 y en los hallazgos del criterio contextos socioculturales de la ruana.

Figura 1. Descriptores y elementos hallados en el análisis de las bitácoras de los laboratorios de formación-creación con relación a la categoría contextos socioculturales de la ruana



Fuente: elaboración propia

Descriptor 1: ancestralidad e hibridación

Elementos: comunidades indígenas, la tradición del tejido, presencia colonial y transformación de la memoria cultural.

Los hallazgos relacionados al descriptor ancestralidad e hibridación arrojaron cuatro elementos, en el proceso de indagación teórica y según las experiencias de los AF, durante el trabajo colectivo en los laboratorios de formación-creación. En primer lugar, está la noción comunidades indígenas. Aunque actualmente la huella de la presencia indígena en el altiplano cundiboyacense es poca, las comunidades campesinas se han agrupado para rescatar saberes ancestrales y evitar que se pierdan en el tiempo. En segundo lugar y en especial, la tradición del tejido, otro elemento, denota que las comunidades de campesinos y artesanos luchan por transmitir sus saberes en la escuela, como es el caso del Museo de la Ruana del municipio de Cucunubá, el que vincula a los estudiantes de la región con la práctica del tejido, desde una materia complementaria que se dicta en los centros educativos. En tercer lugar, el elemento presencia colonial, en la indagación teórica con los AF, da cuenta de la transformación de la ruana por la presencia española, como el cambio del algodón por la lana que fue traída por los españoles y se convirtió en la materia principal para la labor del tejer. Ese hibridismo cultural tuvo como consecuencia la transformación de la memoria cultural, otro elemento clave del descriptor.

Descriptor 2: rasgos de identidad

Elementos: significado para el campesino, representación de un país, tejido de saberes, prácticas artesanales y artísticas, y memoria territorial.

En este descriptor, se encontró que la ruana tiene múltiples significados para el campesino — elemento del segundo descriptor—, como: abrigo, protección, conquista de género, expresión festiva, trabajo, expresión política y unión familiar. Los AF del CAB en los laboratorios tejieron historias, imágenes, vivencias y conceptos a partir de la ruana y sus múltiples significados.

Otro elemento que surgió en el análisis de la información fue representación de un país. En los laboratorios desarrollados con el colectivo, las propuestas de creación estaban ligadas a la presencia de la ruana en contextos de luchas políticas y sociales, protestas campesinas, paro agrario y estallido social. De manera significativa, se nota que la ruana es un objeto representativo de Colombia que se porta y obsequia a artistas, políticos y religiosos, en espacios festivos, sociales, culturales y políticos.

En los laboratorios el colectivo también hiló diferentes elementos alrededor de la ruana, de ello surgió el elemento tejido de saberes. Este está nutrido por los pensamientos, sentimientos y saberes que hacen parte del ser que elabora la ruana. En la labor de urdir no solo se teje la ruana, sino también las vivencias, historias, palabras, emociones, sentimientos, amores, desamores, amistades y un sinnúmero de valores vivenciados en los laboratorios.

Con respecto a prácticas artesanales y artísticas, los elementos estaban dados por la acción. Los laboratorios permitieron tener un acercamiento contextual y vivencial con la práctica tradicional del tejido de la ruana y cada paso que la compone: esquilar, lavar, escarmenar, hilar, teñir y tejer. Estas prácticas artesanales, en los AF del colectivo, permitieron vislumbrar los rasgos propios del saber del campesino cundiboyacense.

En relación con las indagaciones y experiencias de los AF, el elemento memoria territorial se relaciona con los recuerdos de los campesinos, la lucha por sus territorios, la reivindicación de sus derechos territoriales, con lo colectivo, lo ancestral en lo territorial y la tradición de sus saberes.

Descriptor 3: roles de género

Elementos: labor femenina o masculina del tejido y preferencia masculina por su uso.

Los resultados que se dieron del descriptor roles de género fueron dos elementos claves con respecto al trabajo colectivo, de manera particular sobre la presencia femenina, que es mayor en el grupo. En el elemento labor femenina o masculina del tejido, se halló que, con relación a lo teórico y lo vivencial, la mujer cumple un rol importante en el proceso de creación del tejido. Desde su infancia, las mujeres se vinculan en este acto, cuando ejercen el rol de cuidadoras de ovejas; luego se desempeñan como ayudantes en los demás trabajos y, mientras crecen, se apropia del saber de otras tejedoras. En comparación, la labor masculina está situada en el trabajo de la minería. La ruana, como prenda de género, es un elemento de preferencia masculina.

Descriptor 4: factores económicos

Elementos: Estado como garante de sostenibilidad para las manifestaciones culturales y afectación por el mercado chino.

Lo vivido en colectivo con diferentes artesanos y tejedores de Cundinamarca y Boyacá dio cuenta de una compleja realidad que se expresa en el elemento Estado como garante de sostenibilidad para las manifestaciones culturales. Los jóvenes se muestran reacios a dar continuidad a esta tradición, al considerar que esta práctica no es sustentable en el contexto de la economía local. Además, el sentir colectivo habla del abandono del Estado y la falta de financiación para las manifestaciones que giran alrededor de la ruana. Otro elemento apunta a la afectación ocasionada por el mercado chino, pues la presencia de sus productos segrega a los hacedores de esta artesanía tradicional, lo que pone en riesgo a este saber ancestral. Es una realidad que las personas ya no compran productos locales, pues prefieren adquirir bienes de la oferta presentada por el mercado chino, ya que estos son más económicos y, por tanto, asequibles.

Los hallazgos de la segunda categoría permiten interpretar el método de la creación colectiva propuesto por Enrique Buenaventura y

la metodización frente a la creación de Santiago García, método aplicado por los AF del CAB para la desarrollar una creación escénica.

Figura 2. Descriptores y elementos hallados en el análisis de las bitácoras de los laboratorios de formación-creación, con relación a la categoría método de la creación colectiva



Fuente: elaboración propia

Descriptores 5 y 6: relación entre principios de referencialidad y momento ideológico

Elementos: circunstancias a partir de la ruana, referencias del contexto de la ruana, sensibilidad frente a las ideas y construcción de experiencias en colectivo.

En la relación de los descriptores principios de referencialidad y momento ideológico, los AF entraron en un diálogo para seleccionar las circunstancias a partir de la ruana y las referencias del contexto de la ruana susceptibles a llevarse a la creación. Estas circunstancias y referencias son las que se muestran en la Figura 1, como descriptores y elementos hallados en la categoría contextos socioculturales de la ruana. Asimismo, estos elementos se toman como las líneas temáticas que contendrá el montaje escénico. En el proceso creativo, el colectivo aterrizó los diálogos de las mesas de trabajo y las reflexiones a partir de la sensibilidad frente a las ideas que construye el actor, este elemento es el que atraviesa los trabajos de improvisación y la construcción de experiencias en colectivo. Como resultado de las experiencias e improvisaciones en los laboratorios de formación-creación, nacen imágenes, acciones y sonoridades que evocan un primer boceto de lo que se quiere contar en escena.

Descriptores 7 y 8: relación entre principios de significación y motivación

Elementos: representación de imágenes en historias, el significado de lo individual a lo colectivo, qué se quiere contar del contexto de la ruana: reflexiones para gestar la creación, creación ligada a la propia experiencia e interpretación personal.

En la relación de los descriptores principios de significación y motivación, los AF del CAB profundizaron en las primeras experiencias de la improvisación, mencionadas en el apartado anterior, y crearon un trabajo profundo de representación de imágenes en historias, desde el significado de lo individual a lo colectivo. En este punto, el trabajo del actor no hablaba de líneas temáticas, sino de argumentos que vislumbraban con mayor claridad qué se quería contar del contexto de la ruana. En esta línea, las improvisaciones estuvieron acompañadas de profundas reflexiones que gestaron la creación y dieron como resultados fragmentos de textos dramáticos, partituras corporales y atmósferas sonoras más elaboradas, es decir, creaciones ligadas a las experiencias e interpretaciones personales de cada miembro del colectivo.

Descriptores 9 y 10: relación entre principio de expresabilidad y comportamiento no verbal

Elementos: objeto-espacio, construcción del cuerpo que teje en el espacio, contar con la imagen, el texto y el sonido, trabajo del cuerpo, cuerpo danzante, representar con el cuerpo, pensamientos y sensaciones a través del cuerpo, lo que el cuerpo comunica y dramaturgia corporal.

Se observó que gracias al trabajo que desarrolló el colectivo en los laboratorios de formación-creación, el cuerpo tomó mayor protagonismo que la palabra. En este apartado, se tienen como resultados los mismos elementos que componen a los descriptores y todos se enfocan sobre los argumentos del contexto sociocultural de la ruana. En los laboratorios ya no se hablaba de improvisaciones, sino de fragmentos, actos y escenas: el génesis de la creación escénica y del montaje que se teje con el colectivo.

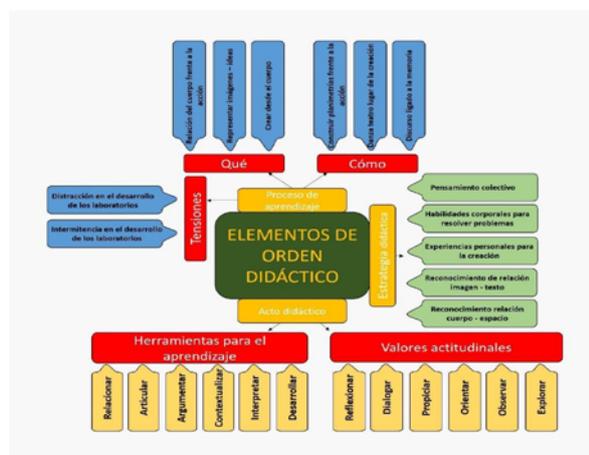
Descriptor 11 y 12: relación entre principio de contextualidad y personajes

Elementos: la ruana como evocación para la creación y la ruana en manos del artista: energía, voz, sensación, ritmo y gesto.

El resultado de la relación entre los descriptores principio de contextualidad y relación con el personaje es el cúmulo de improvisaciones y acciones con argumentos concretos y relacionados con el contexto sociocultural de la ruana. Se crearon cuadros escénicos con estructura dramática y un conflicto que aborda la permanencia o desaparición de la ruana. La acción escénica estuvo en manos de los artistas y logró plasmar, en el texto y en la escena, diferentes momentos históricos en los que la ruana fue protagonista y en los que esta se expresa desde la energía, voz, sensación, ritmo y gesto que emiten los AF.

Los hallazgos de la tercera categoría permiten describir las posibles relaciones entre el método de la creación colectiva y la construcción de didácticas para la creación escénica, intención del trabajo interdisciplinar entre la maestría en educación de la UAN y la maestría en estudios artísticos de la ASAB.

Figura 3. Descriptores y elementos hallados en el análisis de las bitácoras de los laboratorios de formación-creación, con relación a la categoría elementos de orden didáctico



Fuente: elaboración propia

Descriptor 13: principios de orden didáctico

Elementos: reconocimiento de relación imagen-texto, reconocimiento relación cuerpo-espacio, pensamiento colectivo para resolver problemas, habilidades corporales para resolver problemas y experiencias personales para la creación.

Los resultados del descriptor principios de orden didáctico funcionaron como orientadores para la elaboración de los planes a desarrollar en los laboratorios. Sin embargo, en la práctica dichos planes fueron transformados, para responder a las corporeidades de los AF.

Los MAI apelaron a la intuición y a las experiencias propias, en las prácticas de la creación, para poder llevar a cabo el proceso de investigación-creación. Además, se nutrieron con los aportes teóricos y, así, enriquecieron la creación colectiva.

Descriptor 14: acto didáctico

Elementos: herramientas para el aprendizaje (relacionar, articular, argumentar, contextualizar, interpretar y desarrollar), y valores actitudinales (reflexionar, dialogar, propiciar, orientar, observar y explorar)

En la categoría elementos de orden didáctico, los laboratorios de formación-creación que planearon los MAI dieron como resultado, en el descriptor acto didáctico, procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de las herramientas para el aprendizaje de lo disciplinar-escénico y herramientas presentadas por acciones concretas, como relacionar, articular, argumentar, contextualizar, interpretar y desarrollar. Esto permitió la producción de textos dramáticos, imágenes, partituras corporales, improvisaciones y diseños sonoros que nacieron en los laboratorios.

El desarrollo de las herramientas para el aprendizaje fue ejecutado a partir de los valores actitudinales de los AF, es decir, a partir de sus propias reflexiones, diálogos, observaciones, exploraciones y orientaciones, valores de las experiencias individuales y colectivas.

Descriptor 15: proceso de aprendizaje

Elementos: qué (relación del cuerpo frente a la acción, representar imágenes-ideas y crear desde el cuerpo), cómo (construir planimetrías frente a la acción, danza-teatro en un lugar de creación y discurso ligado a lo sensitivo) y tensiones (distracciones en el desarrollo de los laboratorios e intermitencia en el desarrollo de los laboratorios).

Del descriptor proceso de aprendizaje, se muestran los elementos qué y cómo. En este sentido, se puede representar y relacionar el contexto de la ruana con el cuerpo, la imagen y la acción escénica. Las respuestas se dan en los laboratorios a partir de las herramientas para el aprendizaje y los valores actitudinales descritos en el apartado anterior y ligados a las experiencias propias. El acto didáctico muestra como resultados una dramaturgia, un trabajo escénico en progreso —ya socializado en un Festival en Duitama Boyacá— y dos ponencias (una en el Festival Cuerpos para la Empatía y otra en el Encuentro Escénico de la Universidad Antonio Nariño).

En los laboratorios de formación-creación también se presentaron tensiones. La modalidad virtual y los problemas de salud ocasionados por la pandemia de covid-19 generaron intermitencias en los laboratorios virtuales y presenciales, lo que afectó al proceso creativo, con respecto al tiempo planeado para la realización del montaje.

Adicionalmente, el desarrollo de los laboratorios virtuales abrió espacio para los distractores; esto debido a que los AF se sentían inhibidos realizando ejercicios en casa, con la presencia de la familia. También el encuentro virtual abrió el espacio para la realización simultánea de actividades personales y participación en el laboratorio.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Categoría contexto sociocultural de la ruana

En este apartado se presenta la discusión de resultados, en relación a las tres categorías establecidas para el alcance de los objetivos de la investigación. Existe consistencia en la relación teórico-práctica entre hibridismo cultural del

tejido y los argumentos recabados por los AF, durante las vivencias que ocurrieron en el territorio y que luego fueron abordadas en los laboratorios. Se reconoce que, con la llegada de las ovejas y los telares a América, se mezclaron las técnicas y las habilidades para tejer, así emergió la ruana y se convirtió, con el transcurrir de los años, en un símbolo nacional que ha participado en diferentes momentos de la historia (Rodríguez *et al.*, 2019).

Los indígenas se esfuerzan por conservar su herencia a través de la minga, las actividades comunitarias y la apropiación de la misma vestimenta, una construcción comunitaria alrededor de la tradición (Porras y Salazar, 2017). Aunque la ruana ha sufrido un hibridismo cultural a causa de la presencia colonial, en los laboratorios se evidenció que su tejido ancestral se arraigó como propio y sus huellas aún habitan en una memoria cultural.

La labor de tejer tiene una relación muy cercana con lo ancestral y con la cotidianidad de las comunidades indígenas del altiplano cundiboyacense. Durante las vivencias del colectivo se pudo observar que, a pesar de los avances tecnológicos y el uso de máquinas que podrían facilitar esta labor, aún se mantienen formas ancestrales en las prácticas de esquila, lavar, escarmenar, hilar y tejer en casa, incluso, se ve que está vigente, en el teñido, el uso de elementos de la tierra para darle color a la lana. Según Rodríguez *et al.* (2019), “La producción de mantas dentro de las comunidades Muiscas era algo completamente doméstico. Con telares verticales y telares de cintura las personas hacían sus vestiduras y mantas en casa” (p. 2). Estos tejidos, ligados al color, diferenciaban un estatus en el poder político y en el culto a los dioses. Huellas como estas dan cuenta de la transmisión del saber generacional en la labor del tejido.

Los rasgos de identidad, identificados en la vivencia y prácticas *in situ* que se realizaron por el colectivo artístico, denotan una confrontación con diversas dinámicas de la actualidad. En diálogo con Porras y Salazar (2017) y Canales (2017), estas dinámicas pueden contribuir a la apropiación o la pérdida de la identidad. En el proceso de apropiación, son fundamentales los instrumentos de comunicación, lo ritual y lo espiritual, los valores, las creencias y los sistemas organizativos; un ejemplo de lo anterior es el trabajo organizado que realiza el Museo de la Ruana en el municipio

de Cucunubá. Otros factores importantes en este proceso son: el problema de migración voluntaria o forzada, la aculturación y los conflictos sociales y económicos que impulsan la pérdida de la identidad cultural de la ruana (Porrás y Salazar, 2017). Estas son afectaciones latentes en los contextos socioculturales del altiplano cundiboyacense y ponen en riesgo su prevalencia.

Las vivencias que tuvieron los AF del CAB en los laboratorios deformación-creación develan las barreras en el trabajo definidas por los roles de género; en relación con lo teórico, las labores del tejido y las agropecuarias están ligadas a lo femenino, mientras que las de la minería, a la fortaleza masculina (Corradine, 2003). Aunque tejer está relacionado a lo femenino, el su uso de esta prenda tiene prevalencia en la población masculina. Los hombres la llevan durante las diferentes actividades cotidianas y laborales. De allí, la importancia del rol de la mujer en la transmisión del saber y la apropiación de la identidad a través del tejido.

Los AF vieron y escucharon, en voz de las mismas tejedoras, sobre la pérdida creciente de las diferentes labores que se relacionan al tejer y a la identidad, a causa de la oferta del mercado chino. Un ejemplo de ello es la comercialización de prendas, junto a los locales de los hacedores regionales, esta situación genera una competencia desigual con el trabajo local en Boyacá y Cundinamarca. Autores como Páez (2014) mencionan que estas afectaciones crecen a pasos agigantados frente a la pérdida de la práctica del tejer, pues es una realidad que en el mercado se ofertan prendas de vestir más económicas, a causa de la importación de productos textiles de China en Colombia, los bajos costos de aranceles, así como la mano de obra barata, todo esto afecta negativamente al mercado local. Adicionalmente, se menciona el daño que hace la falta de garantías del Estado para financiar las diferentes manifestaciones artísticas y culturales que contribuyen a la supervivencia de la tradición.

Categoría método de la creación colectiva

El diálogo entre las líneas temáticas —que resultaron de los descriptores principios de referencialidad y momento ideológico, con los argumentos de García (1989)— habla del referente, en este caso, de la ruana cundiboyacense y la circunstancia entendida como el factor dentro del espacio-tiempo. Así, se da respuesta a las preguntas ¿dónde? y ¿cuándo?, las que estaban ligadas a las apreciaciones e ideas del artista. En otras palabras, el referente y las circunstancias son interpretadas, analizadas e, incluso, criticadas por los AF del colectivo, lo que permite encontrar puntos de convergencia y divergencia que se resuelven en la práctica escénica y a través de las improvisaciones.

Los resultados de los descriptores principios de significación y motivación muestran los argumentos a contar en la escena, estos tratan sobre el contexto sociocultural de la ruana: la identidad, el significado en la protesta, la labor del tejer y la minga. En relación con lo que plantea García (1989), el significado está abierto a múltiples lecturas, en este caso a la del artista, y, en un sentido amplio, al carácter significativo; es decir, el significado como función poética en el acto teatral, movido por la motivación, que es lo que precisa el carácter colectivo.

Los fragmentos, actos y escenas, que son el resultado de los elementos que componen la creación escénica del montaje, se tejen con el colectivo. En diálogo con García (1989), dan cuenta que todo lo que se quiere decir, se puede decir, sin caer en la complacencia de lo que quiere escuchar el oyente; en otras palabras, no todo lo que se dice en el teatro, se entiende. Este principio es el de mayor importancia en la creación colectiva, pues es el que abre paso a las diferentes posibilidades de la teatralización. En concordancia, la expresividad artística en lo no verbal tiene una gran amplitud en el camino teatral, comunica lo que se quiere, allí el actor pasa a un segundo plano y es el personaje el que estará en constante búsqueda.

En diálogo con García (1989), quien habla de la *contextualidad* y de la cercanía a la circunstancia, comprendiéndola como la causa de los conflictos humanos que se presentan en el escenario; se puede decir que los resultados de los descriptores

principio de contextualidad y personajes tejen el conflicto de la obra. La circunstancia le da sentido a la acción y determina los contenidos de mayor tensión. Asimismo, las circunstancias están dadas en el colectivo y por los personajes que ejecutan las acciones escénicas, a partir del conflicto y de diferentes elementos escénicos —como la voz, el espacio y el objeto—, otorgando así un grado de complejidad a cada personaje.

Categoría elementos de orden didáctico

Con respecto a los principios de orden didáctico, se comprende el carácter educativo de la enseñanza en el quehacer docente; la relación de la práctica con la teoría orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos principios que permiten organizar y planificar las actividades docentes y elaborar los medios de enseñanza. En relación con los diferentes laboratorios de formación-creación que se realizaron con los AF del colectivo, la teoría y la práctica siempre se orientaron al proceso de aprendizaje-enseñanza del acto creativo. Además, estos principios giran alrededor del estudiante, en este caso, de artistas, sus actividades cognitivas y afectivas, sensibilidad, habilidades corporales y experiencias personales, todas intrínsecas al pensamiento colectivo.

El acto didáctico es propiciado por herramientas establecidas para la enseñanza-aprendizaje y cuenta con características específicas, sin importar si sucede en un centro educativo, un ambiente social o de ocio. En la enseñanza formal, el acto educativo está supeditado a requisitos de la administración educativa, mientras en la enseñanza no formal está determinado por la intuición (Meneses, 2007). En el caso del contexto del colectivo artístico, el acto didáctico estuvo dado por la intuición de los MAI, lo que dio lugar a un modelo flexible, pero igualmente riguroso, que, a partir de la planeación, construyó un laboratorio de creación escénica, para buscar soluciones efectivas a las dificultades que se dan en el acto de la creación escénica. Se desea que el mismo no esté determinado por algún estamento académico formal, sin embargo, esto no significa que no se trabaje con rigurosidad para cumplir los objetivos propuestos en la ruta para realizar un montaje interdisciplinar.

Finalmente, los resultados del descriptor procesos de aprendizaje —que se relacionan con el *qué* y *cómo*, y que dialogan con lo que plantean Yáñez (2016), Meneses (2007) y Pozo y Monoreo (2001)— están ligados con las experiencias de los AF del colectivo y son el motor de aprendizaje en un contexto no formal, como el del laboratorio de creación, donde nacen las necesidades y los deseos, el *qué* y *cómo* aprender. La motivación como un estado de impulso individual que está ligado a la historia personal de quien aprende se acrecienta con las vivencias de éxito o se atenúa con las de fracaso y con las diferentes tensiones que se presentan de manera individual y colectiva. Estas tensiones aceleran o entorpecen el aprendizaje catapultado por la motivación y los intereses de, en este caso, los AF del CAB.

CONCLUSIONES

Esta investigación-creación propuso una estructura argumentativa, desde la relación de la práctica y la teoría, y hacia la comprensión de las didácticas para la creación escénica. Esperando que sea útil para educadores, artistas e investigadores, en sus procesos de formación-creación, se ha llegado a las siguientes conclusiones que se relacionan a la interpretación del método propuesto por Enrique Buenaventura y la metodización de Santiago García.

- a. El principio de significación, en relación con la motivación, permitió la construcción de imágenes con temas de identidad, el significado de la protesta, la labor del tejer y la minga, esto a partir de las propias reflexiones, interpretaciones y experiencias de los AF.
- b. El principio de contextualidad, en relación con el personaje, permitió tejer la creación escénica a partir de la sensibilidad gestada, en el plano del trabajo individual y el colectivo. De esta manera, se logró la construcción de acciones y sonoridades, ligadas a la voz, la energía, las sensaciones, el ritmo y el gesto de los AF. Este material luego dio forma a la creación de cuadros escénicos con estructura dramática y un conflicto que aborda la permanencia o desaparición de la ruana.

- c. El principio de expresabilidad, en relación con el comportamiento no verbal, propició la construcción de un cuerpo generador de partituras corporales, uno que jugó en el espacio e interactuó con objetos para evocar escenas, textos y sonidos que hablaran del contexto sociocultural de la ruana. Este principio forjó, en los AF, un cuerpo que danza y que evoca pensamientos y sensaciones a través de corporalidades colectivas.
- d. El principio de referencialidad, en relación con el momento ideológico y a partir de las circunstancias que tejen la historia de la ruana, así como las referencias conceptuales y vivenciales, permitió el desarrollo de líneas temáticas abordadas en los ejercicios de improvisación con los AF. Las líneas temáticas condujeron a los argumentos que constituyeron la construcción dramática, el desarrollo de personajes, situaciones y acciones entramadas desde la sensibilidad y la capacidad reflexiva de los AF que estuvieron inmersos en el proceso de construcción colectiva.

Sobre los elementos de orden didáctico que aportaron a los procesos de creación, se encontró que:

- e. En el proceso de aprendizaje, la necesidad de comprender *qué* se quiere contar de la ruana y *cómo* hacerlo inició desde la contextualización teórica y la contrastación de la experiencia vivida en los laboratorios, con el método de la creación colectiva. Fue necesario orientar a los AF hacia la comprensión reflexiva de los sucesos emergentes en el acto creativo; la construcción de planimetrías frente a la acción; la localización, en las disciplinas de la danza y el teatro, del lugar de la creación; y el desarrollo de un discurso ligado a la memoria individual y colectiva de los AF, frente a los contextos socioculturales de la ruana.
- f. Frente a las estrategias didácticas, la motivación es el motor del trabajo desarrollado en los laboratorios de formación-creación, esta nace de la necesidad de los AF y se fortalece a través de didácticas específicas, desde principios didácticos como el pensamiento colectivo, las habilidades corporales individuales

y colectivas, y en pro de resolver problemas en la escena. Es de anotar que las experiencias personales son como un motor para la creación, pues generan una constante producción de material teatral.

- g. En el acto didáctico, las herramientas para el aprendizaje estuvieron ligadas a los valores actitudinales de los AF: reflexionar, dialogar, propiciar, orientar, observar y explorar los elementos teóricos y vivenciales del contexto sociocultural de la ruana. Estos también permitieron relacionar, articular, argumentar, contextualizar, interpretar y desarrollar un material *teatral* que hablara de la ruana como un elemento vivo de la producción sociocultural.
- h. El acto didáctico estuvo determinado por la intuición de los MAI, lo que dio lugar a un modelo flexible, pero riguroso que, a partir de la planeación, construyó un laboratorio de formación-creación que buscaba soluciones efectivas a las dificultades que emergieron en el acto de creación. La experiencia previa de los MAI permitió el desarrollo de los procesos de aprendizaje con los AF, a la vez que aportó a la creación.
- i. La relación que se encuentran entre el método de creación colectiva y las didácticas para la creación es la que existe entre el acto creativo y el didáctico, la que parte de la convergencia del carácter comunicativo que transita por procesos cognitivos, afectivos y conductuales, tales como el aprendizaje, el pensamiento, la atención y las emociones. Estas dimensiones, configuradas por las situaciones, los acontecimientos, acuerdos y desacuerdos, se determinan por los AF, durante los laboratorios de creación.
- j. Del lado de la creación colectiva, la motivación es la que alimenta las necesidades e intenciones, para crear desde las propias experiencias individuales y colectivas de los AF. Del lado de las estrategias didácticas, la motivación funge como motor de aprendizaje. Desde su relación con los AF y MAI, esta es propiciada en los laboratorios, desde el pensamiento colectivo, la experiencia y el reconocimiento de las posibilidades corporales de los

AF. Cabe mencionar que sin motivación no habría aprendizaje.

- k. El ambiente de aprendizaje construido en esta investigación fue el laboratorio asumido como un lugar y acontecer para el aprendizaje, un sitio que en la educación formal es ocupado por el aula. En el laboratorio y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los MAI asumieron el rol del mediador, por ello facilitaron un puente para relacionar los contenidos para la formación con creación escénica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Bogotá y Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (2015). *Bases de políticas culturales*. https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/bases_politicas_culturales_20162026_junio_9_0.pdf
- Álvarez, C. y González, E. (1998). La didáctica: Un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. *Revista CINTEX*, 7, 5-10. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/183>
- Aguilar, Y. (2008). *La educación artística en los estudios artísticos hacia una papiroflexia de lo sensible* [Tesis de maestría]. Universidad Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15192>
- Ballesteros, M. y Beltrán, E. (2018). *¿Investigar creando? Una guía para la investigación-creación en la academia*. Editorial Universidad del Bosque. <https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/2018-09/Investigar%20creando.pdf>
- Barboza, J.; Romero, M.; Zirit, G. y Hernández, J. (2016). *Docencia, Ciencia y Tecnología Un enfoque desde el ser y el hacer* (Primera edición). Editorial UNERMB.
- Beltrán, E. y Villaneda, A. (2020). La investigación creación como producción de nuevo conocimiento: perspectivas, debates y definiciones. *Index revista De Arte contemporáneo*, (10), 247-267. <https://doi.org/10.26807/cav.vi10.339>
- Bonilla, H.; Cabanzo, F.; Delgado, T.; Hernández, O.; Niño, A. y Salamanca, J. (2019). Investigación-creación en Colombia: la formulación del “nuevo” modelo de medición para la producción intelectual en artes, arquitectura y diseño. *Revista Kepes*, 16(20), 673-704. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/204/159>
- Canales, M. (2017). *La danza e identidad cultural en los estudiantes del taller de danza de la institución educativa* [Tesis de Maestría]. Universidad de Huánuco. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UDHR_33fe678d550505ad989d3d805e93b57b/Details
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. *Cuadernos de antropología social*. (19), 49-61. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/transposicion.pdf>
- Cardona, M. (2009). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: Anotaciones históricas sobre su desarrollo. *Revista histórica de la educación colombiana*, 12(12), 105-121. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1012/1252>
- Cardona Tobón, A. (17 de marzo, 2013). *La ruana*. Historia y región. <https://historiayregion.blogspot.com/2013/03/la-ruana.html>
- Corradine, G. (2003). *Diagnóstico municipio de Tópaga Boyacá*. Artesanías de Colombia. <https://repositorio.artesantiasdecolombia.com.co/bitstream/001/4985/1/INSTD%202003.%20161.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-yeducacion.pdf>
- Delgado, T.; Beltrán, E.; Ballesteros, M. y Salcedo, J. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Revista Iconofacto*, 11(17), 10-28. <http://dx.doi.org/10.18566/iconofac.v11n17.a01>
- Llerena, A.; Nieve, A.; Sepúlveda, C. y Guzmán, E. (2017). Un legado que permanece vivo: entre la tradición y la contemporaneidad. *Revista papeles*, 9(18), 73-85. <https://core.ac.uk/download/pdf/236384231.pdf>
- Redacción El Tiempo, (2010). Choferes tumban a Gaitán (1937). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7725196>
- Rojas, P (2021). La investigación-creación en diálogo con la escena teatral digital. *Escena revista de las artes*, 81(1) 495-508. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/47288/46778>
- Esquivel, C. (2014). *Teatro la candelaria: memoria y presente del teatro colombiano* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barceló. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91014>
- García, S. (1989) *Teoría y práctica del teatro* (Segunda edición). Ediciones la Candelaria
- García, S. (2002) *Teoría y práctica del teatro* (Volumen 2). Ediciones la Candelaria

- Gergen, K. J. (2009). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Prensa de la universidad de Harvard.
- González, A. (2006). Aproximación a la construcción representacional del otro no occidental, como elemento para interpretar la configuración identitaria en el Valle de Tenza, Boyacá (siglos XVI-XVIII). *Revista Colombiana de Educación*, 15, 160-183. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245007.pdf>
- Gómez, P. (2020). Investigación-creación y conocimiento desde los estudios artísticos. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 6(8), 64-83 <https://doi.org/10.14483/25009311.15690>
- Guerrero, J. y Calderón, J. (2014). *Gentes pueblos y batallas Microhistorias de la ruta libertadora*. Ediciones. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorialuptc/catalog/view/128/158/2609>
- Grajales, C. (2013). Creación colectiva una didáctica del teatro 2012. *Revista colombiana de artes escénicas*. 7(0), 168-178. http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass7_14.pdf
- Jaramillo, M. y Osorio, B. (2004). El legado de Enrique Buenaventura. *Revista de estudios sociales*, (17), 107-112. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/epdf/10.7440/res17.2004.10>
- Márceles, D. (1977). El método de la creación colectiva. *Latin American theater review*, 11(1), 91-97. <https://journals.ku.edu/latr/article/view/303>
- Mallart, J. (2001). Didáctica, concepto, objeto, finalidad. *Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de educación a distancia. <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
- Meneses, G. (2007). *Ntic, interacción y aprendizaje en la universidad* [Tesis de doctorado]. Universitat Rovira I Virgili. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8281>
- Nieves, A. y Llerena, Alexander (2017). La vivencia como principio artístico-pedagógico en la formación de licenciados en artes escénicas. *Revista papeles*, 9(18), 56-62.
- Niño, S.; Castillo, S.; Camacho, S. y Castañeda, R. (2016). *Diálogos sobre investigación creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB*. Universidad Francisco José de Caldas.
- Ormrod, J. (2005) *Aprendizaje humano* (Cuarta edición). Pearson.
- Páez, Y. (2014). *Causas y efectos económicos del sector textil en Colombia por exportaciones de China* [Ensayo de especialización]. Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/13252>
- Pardo, J. (1996). Del teatro político a las vertientes posmodernas. Desarrollo del teatro colombiano (1960-1995). *Universitas Humanística* 43(0), 43-44. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9639>
- Patiño, J. (2001). Teatro libre: Política para la creación y la creación política. *Revista de ciencias sociales*, 2(1), 65-74.
- Pérez, E. (2010). La creación escénica como forma de investigación y la investigación como forma de creación. La representación y la disociación como procedimientos de investigación en las artes escénicas. *Telón de fondo Revista de teoría y crítica teatral*, 12, 1-14. <http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/9226/8000>
- Porras, M. y Salazar, P. (2017) *La danza como medio de rescate de la identidad cultural* [Monografía de pregrado]. Universidad Técnica de Cotopaxi. <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/3939/1/T-UTC-0375.pdf>
- Pozo, J. y Monoreo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia Universitaria*, 2(2), 105-109. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol2_n2_2001/1_1_rese%C3%B1a_4Juan_Pozo.pdf
- Rodríguez, A. (2021). *Pulsión, Investigación Creación basada en experiencias sensibles* [Tesis de maestría]. Universidad Francisco José de Caldas. https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25887/RodriguezMolinaAndre_a%20Carolina2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila editores latinoamericanos.
- Rodríguez, V.; Gutiérrez, S.; Rodríguez, A. y Artesanías de Colombia. *Memorias de oficio: Tejeduría Nobsa Boyacá*. Artesanías de Colombia <https://repositorio.artesaniassdecolombia.com.co/handle/001/4701>
- Silva, S. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño

- y creación en Colombia. *Rev.investig.desarro. innov*, 7(1), 49-61.
- Toro, I. y Parra, R. (2006). *Método y conocimiento- Metodología de la investigación*. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Yáñez P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*. 1(11), 70-81. <https://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>
- Vásquez F. (2013). *El quehacer docente Primera edición*. Universidad de la Salle.

Motivaciones para estudiar Interpretación en Lengua de Señas

Motivations to Learn Sign Language Interpretation

 **Natasha Velásquez Manrique**
nvemanrique@gmail.com
Instituto Tecnológico Cre-Ser

Recibido: 25 de agosto de 2021
Aceptado: 24 de octubre de 2022

RESUMEN

Este trabajo es una investigación de tipo descriptiva, cuyo objetivo fue identificar las motivaciones que ejercieron más influencia en los alumnos que se inscribieron en la carrera de Interpretación en Lengua de Señas. El estudio se realizó en Quito, en el Instituto Tecnológico Cre-Ser, la única institución educativa en el Ecuador que oferta esta carrera a nivel nacional —hasta el año 2022—. El diseño temporal de la investigación es contemporáneo y transeccional; para desarrollarlo se contó con la participación de noventa y un estudiantes que respondieron una encuesta *online*. Las motivaciones se seleccionaron con base en las teorías de Gardner y Lambert, y se dividieron en dos tipos, la instrumental y la integrativa. Los resultados finales indican que, para este grupo particular de estudiantes, ambas motivaciones estaban conectadas debido a que hay factores profesionales y emocionales mezclados en sus razones para estar inscritos en la carrera.

Palabras clave: lengua de señas, motivación instrumental, motivación integrativa, nuevos hablantes, sordera

ABSTRACT

This work is a descriptive research which had the objective of identifying the types of motivation that influenced students the most to enroll in the career of Technician in Sign Language Interpreting. The research was carried out in Quito, at the Technological Institute Cre-Ser, the only educational institution in Ecuador that offers the course at a national level until 2022. The temporal design is contemporary, cross-sectional, and it involved the participation of 91 students who responded to an online survey. The kinds of motivation were selected based on the theories of Gardner and Lambert and were subsequently divided into two types: instrumental and integrative motivation. The final results indicate that for this particular group of students both types of motivation were interconnected due to the fact that there are professional and emotional factors mixed within their reasons for being enrolled in the course.

Keywords: deafness, instrumental motivation, integrative motivation, new speakers, sign language

INTRODUCCIÓN

La lengua de señas permite la comunicación entre personas sordas y oyentes; es una lengua natural, puesto que se desarrolla en una comunidad y por la interacción de sus usuarios. Puede ser adquirida desde el nacimiento cuando los padres sordos la transmiten a sus hijos y es una lengua que cumple con parámetros lingüísticos similares a los de las lenguas orales, es decir, se la puede estudiar desde la fonética y fonología con la finalidad de entender sus patrones de ejecución y formación comunicativa, tiene sintaxis o estructura gramatical, morfemas, semántica, pragmática y también guarda la identidad y cultura de un grupo de personas (Amezcuca y Amezcuca, 2018). Según las Naciones Unidas (2020), cuando se promueve el estudio y la difusión de la lengua de señas, se apoya a la protección de la identidad lingüística de las personas sordas y su diversidad cultural. Los sordos son un grupo de personas que tienen dificultades comunicativas diarias, lo que conlleva a que sufran de discriminación. Esto siempre ha dependido de la construcción de la sordera en nuestras sociedades, hasta la actualidad se pueden reconocer dos modelos. El primero, se enfoca exclusivamente en el aspecto médico e impone el uso de las lenguas orales como el mejor medio comunicativo. La perspectiva médica, conocida también como modelo tradicional, pretende, a toda costa, evitar y prevenir la carencia auditiva completa, con la expectativa de volver al sordo “una persona normal”. El segundo modelo, al contrario, ve a los sordos como un grupo minoritario lingüístico que ha formado una cultura por las experiencias compartidas a través de su lengua. Este último nace de una visión igualitaria para todos los seres humanos, incluye al sordo y valora su capacidad de desarrollo, por esto, de manera implícita, trata de borrar las barreras sociales que nacen desde la mirada de la discapacidad y la pérdida auditiva (Pérez, 2014).

La comunidad Sorda, vista como una minoría social y cultural, se podría definir como un grupo pequeño de personas con características bien distinguidas que poseen una lengua de tipo viso-gestual y espacial. Cuando se escribe *Sordo (da)* con mayúscula, se hace referencia a las personas que tienen una comunidad y, por consiguiente, a la cultura que se ha formado con base en las experiencias compartidas y asociadas

a la carencia auditiva. Por el contrario, cuando se escribe *sordo (da)* con minúscula, se lo hace para hablar de todas las personas sin audición, desde su condición médica. Así pues, en el sentido directamente asociado a la comunidad y cultura, las personas Sordas son aquellas que usan la lengua de señas como idioma, tienen una identidad grupal, defienden su patrimonio e historia, y reconocen su discapacidad auditiva, pero no la consideran una deficiencia. Los Sordos son un grupo minoritario que rechaza la asimilación del modelo cultural predominante —el oral—, pues el objetivo central de su comunidad es preservar y afirmar sus diferencias y autenticidad (Pérez, 2014). Cuando se concibe a la comunidad Sorda y su lengua como parte de una minoría lingüística, es fácil notar que la lengua de señas ecuatoriana vive en una situación diglósica, ya que convive con otra lengua considerada de alto prestigio, el español. Los métodos de educación oralista son una muestra de cómo las lenguas orales se imponen a la lengua de señas, pese a que esta debería ser impulsada para el uso de personas sordas (Esteban *et al.*, 2018); su rol se ve minorizado y, aunque sea una lengua natural, se ha visto despojada de su sentido lingüístico por los oyentes.

El Instituto Tecnológico Cre-Ser rompió un esquema social al abrir la carrera de Técnico (a) en Interpretación de Lengua de Señas en el año 2018; su objetivo principal era apoyar a la comunidad sorda para que pudiera mejorar sus procesos comunicativos, a través de intermediarios: los intérpretes. De acuerdo con las cifras presentadas por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2020), en las estadísticas sobre la discapacidad, en la actualidad hay 66 549 personas sordas registradas en el Ecuador; por esto, la carrera, busca, además, generar empatía con la población Sorda difundiendo su realidad y cultura. El programa trata de que se la incluya plenamente en la sociedad y que se implementen políticas de acceso a la comunicación en instituciones privadas, públicas y de educación. Es por esto que la tecnicatura llama la atención y muchas personas sienten interés por estudiarla. Sin embargo, habiendo previamente establecido que la lengua de señas tiene un rol minorizado en el país, surge la curiosidad de identificar cuáles son las motivaciones de los alumnos que se inscribieron en la carrera, puesto que, en la cotidianeidad, la

mayor parte de la población tiende a invertir sus recursos en estudiar lenguas extranjeras dominantes como el inglés, francés, alemán, coreano, entre otras. En sí, la opinión desfavorable de la lengua de signos es que no es visible socialmente y no brinda oportunidades para el desarrollo económico y personal. Por esto, es un fenómeno extraño ver el número de personas que optan por aprender este idioma como segunda lengua (Esteban *et al.*, 2018). Este hecho no solo se percibe por los inscritos en la carrera, sino también en el número de cursos de lengua de señas que se han abierto. De acuerdo con El Universo (2020), varias instituciones, organizaciones y fundaciones ofrecen programas de aprendizaje de lengua de señas e impulsan su transmisión, por lo tanto, es necesario trazar el perfil de estas personas y los intereses que hay detrás de ellas.

Muy pocos estudios han abordado las motivaciones de los estudiantes para aprender lengua de señas, por ejemplo, en Estados Unidos, el estudio de Lang *et al.* (1996), del Instituto Técnico Nacional para Sordos, determinó las motivaciones y desmotivaciones de los docentes y administrativos para aprender lengua señas. Entre sus resultados, un dato significativo para esta investigación es que la mayoría de las personas lo hacía para ser mejores en sus puestos de trabajo y crear relaciones afectivas con los estudiantes sordos mediante el uso de las señas. En la investigación de Lang *et al.*, los resultados de la motivación integrativa fueron más altos que los de la instrumental, pues para los estudiantes, aprender lengua de señas se trataba más que nada de solidaridad social, aunque también se indicó que los factores y las motivaciones pueden cambiar dependiendo de la cultura, lo social y lo político. Otro estudio, el de Prinzi (2007), aborda la implicación que tienen las motivaciones para aprender lengua de señas e indica que la motivación integrativa es fundamental, puesto que se necesita el deseo de interactuar con la comunidad y asimilar su cultura y vivencias. Sin embargo, la motivación instrumental también es importante, ya que se trata de querer expandir las oportunidades laborales y buscar mejores oportunidades de carrera. Una investigación más cercana a esta temática la realizan Bradaric y Mohr (2015), en Croacia, y, en su análisis, abordan las motivaciones integrativas, instrumentales y

afectivas de 198 estudiantes de la lengua de señas croata en un curso abierto de lengua. Las investigadoras usaron un cuestionario con 16 preguntas medidas según la escala de Likert, dividieron su población en aquellos que asistían obligatoriamente, como materia optativa o por pertenecer a una asociación. En los resultados encontraron que las personas que tomaban los cursos por elección propia tenían altos rangos de motivación afectiva e integrativa, mientras que los que lo hacían por obligación tenían una motivación instrumental alta, es decir, solo lo hacían por la profesión.

En general existen pocos estudios que describen las motivaciones para tomar este tipo de cursos. En la región sudamericana y, en particular, Ecuador, no se han encontrado estudios similares que aborden la motivación para aprender lengua de señas. Sin embargo, en una mirada distinta, desde la sociolingüística, otro tipo de análisis actual habla de las características de las personas que estudian este tipo de lenguas minoritarias y las identifican como *nuevos hablantes*. Este término no solo engloba las motivaciones de los aprendices, sino también la percepción que tienen los miembros de la comunidad minoritaria sobre las personas externas que desean acercarse a su ambiente cultural mediante el uso de su lengua. Para ellos, los nuevos hablantes, sin importar el nivel de lengua que tengan, son percibidos como carentes de autenticidad, pues no han vivido las mismas experiencias de los nativos hablantes. Se pensaría que, para denominar a una persona como nuevo hablante, este usuario debería tener, por lo mínimo, un dominio casi nativo de la lengua; no obstante, diferentes teóricos consideran que se puede ser un nuevo hablante aún con niveles básicos, pues lo que realmente caracteriza al término es que, primero, la lengua meta sea una lengua minoritaria y, segundo, que el hablante no pertenezca a su comunidad, considerándose así como alguien “externo” a ese contexto lingüístico y cultural (Dołowy-Rybińska, 2020). Se cree que el surgimiento de estos nuevos hablantes está vinculado a la existencia de programas de revitalización lingüística y cultural que hacen que cada vez más personas quieran aprender una lengua minoritaria para ampliar su repertorio multilingüe. Además, se considera que la actitud lingüística de este nuevo grupo es más positiva hacia la lengua meta que la misma actitud de los

hablantes nativos y, a pesar de la resistencia de estos últimos, los nuevos hablantes comúnmente defienden su derecho de aprender y utilizar la lengua meta en libre comunicación, rompiendo así sesgos culturales y prejuicios sobre personas externas que aprenden una lengua minoritaria (Belmar *et al.*, 2019).

Motivaciones para el aprendizaje de una lengua

El aprendizaje de otra lengua requiere que el estudiante pase por un periodo de gran esfuerzo intelectual, pero, un factor que influye con fuerza en el éxito, al menos en la instrucción de idiomas, es la motivación, ya que con ella se activan los aspectos cognitivos y emocionales que empujan el deseo propio de estudiar. El aprendizaje de un idioma es un proceso largo y demandante, por lo tanto, las ganas y actitud del estudiantado determinan la fluidez a la que se llega. La motivación tiene un carácter multidimensional que abarca varios factores como la integración social, necesidades comunicativas, logros académicos, interés y curiosidad. Si en un estudiante existe la presencia de algunas de estas variables, definitivamente el proceso se verá favorecido (Matanzas, 2016). Estos factores, de tipo externo e interno, deben ser canalizados dentro de las metodologías de enseñanza, pues, de esta manera, se ayudará a que el estudiante mantenga la persistencia, el esfuerzo intelectual y la dedicación (González y Rodríguez, 2017). Las motivaciones son de tipo psicosocial y socioafectivo y se componen de actitudes, percepciones, sentimientos o creencias preconcebidas en relación a la lengua que se aprende (Cristofol, 2014). En la enseñanza, por ejemplo, se puede usar la dimensión cultural de la lengua, para mostrar el lado social y humano de un grupo de personas y, de esta manera, incrementar la motivación. Cuando se conoce una cultura ajena, si esta llega a gustar, inmediatamente se impulsa el deseo de hacer amistades, viajar, pero más que nada, se llega a conocer a un grupo muy distinto de individuos con su propia visión del mundo y, por consiguiente, se desarrolla la empatía.

Para entender mejor los tipos de motivaciones que se pueden dar, esta investigación utilizó los conceptos presentados por los estudios de Robert Gardner y Wallace Lambert en los años setenta.

Según los autores, en el aprendizaje de idiomas, se puede distinguir entre la motivación integrativa, es decir, aquella que tiene como objetivo ser parte de la comunidad de hablantes, y la que tiene orientaciones instrumentales, cuya finalidad es mejorar la carrera, educación, economía y otros elementos sociales. Dentro de cada uno de estos tipos, la motivación puede variar en distintos niveles, es decir, baja o elevada; además, no tiene que haber un solo tipo de motivación, esta puede encontrarse dividida, de menor a mayor rango, entre ambas clasificaciones, por ejemplo, un alumno puede tener el deseo de integrarse a una comunidad y, al mismo tiempo, de mejorar su perfil profesional. Al hablar de motivaciones, no se podría decir con exactitud cuál es la que debería poseerse más para que el aprendizaje de la lengua sea exitoso. Sin embargo, se cree que la motivación integrativa es la que tiene más efectos positivos a largo plazo (Cristofol, 2014), esto se debe a que el objetivo final es ser parte de los hablantes, conocerlos, hacer amigos, compartir y, así mismo, conocer su cultura y ser parte de ella. Usualmente, a los estudiantes con motivación integrativa les gusta la otra cultura, las prácticas, la forma de vida y costumbres, por lo tanto, hay un sentimiento fuerte de pertenecer al grupo meta. La motivación instrumental, al contrario, tiene un objetivo más concreto, podría ser algo tan simple como pasar una materia, cumplir un crédito educativo, conseguir un trabajo, pasantía o una beca, hacer negocios, entre otros motores de crecimiento profesional, en este sentido, si esta motivación cambia o se acaba, inmediatamente se termina la relación con la lengua.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio realizado es de tipo descriptivo, pues tiene la finalidad de definir las características compartidas detrás de un grupo de personas, eventos, objetos u otros tipos de población (Guevara *et al.*, 2020), además, el diseño temporal es contemporáneo y transeccional, se estudia este evento en un momento único del tiempo. La investigación permitió determinar las motivaciones que tenían los estudiantes para inscribirse en la tecnicatura de Interpretación en Lengua de Señas. Para esto, se realizó una encuesta *online* enviada a los noventa y seis estudiantes que, en total, tenía

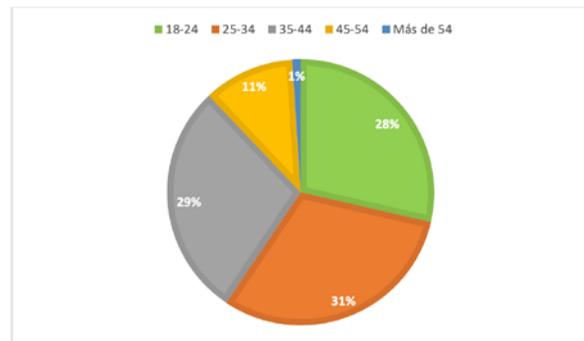
la carrera en primero, segundo y tercer año. De este total, solo noventa y un personas llenaron la encuesta hecha en formularios de Google Forms. El instrumento tenía un total de veintiún preguntas focalizadas en la temática y divididas en dos grupos, de acuerdo con la teoría de Gardner y Lambert. Las primeras siete preguntas buscaban determinar la motivación integrativa y se subclasificaron en familia, amistad, interés cultural, interés romántico y voluntariado; mientras que las últimas trece restantes se relacionaban con la motivación instrumental en las clasificaciones de profesión, trabajo, becas, economía y prestigio social. Cabe mencionar que cada una de las categorías nació de múltiples conversaciones con los estudiantes de la carrera, en las que, de manera general, ya habían expresado algunas razones para estar en el programa.

El cuestionario se hizo usando la escala Likert con los siguientes rangos: (1) totalmente en desacuerdo (TD), (2) en desacuerdo (D), (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND), (4) de acuerdo (A) y (5) totalmente de acuerdo (TA). Al final, se realizó una pregunta abierta para identificar si había una motivación distinta a las enlistadas o alguna otra opinión referente a su decisión. El coeficiente de Alfa de Cronbach, aplicado a los ítems del instrumento, es de 0,83 que, según la interpretación de Oviedo y Campo (2005), tiene un nivel de confiabilidad aceptable, ya que está en el rango de 0,70-0,90. Esto indica que la consistencia interna del instrumento es fiable y válida. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante la obtención de los porcentajes por respuesta de cada ítem y, aparte, los datos cualitativos se ubicaron dentro de las categorías de las motivaciones instrumentales e integrativas, para complementar algunas respuestas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta la información general obtenida referente a la edad y el sexo biológico de los estudiantes:

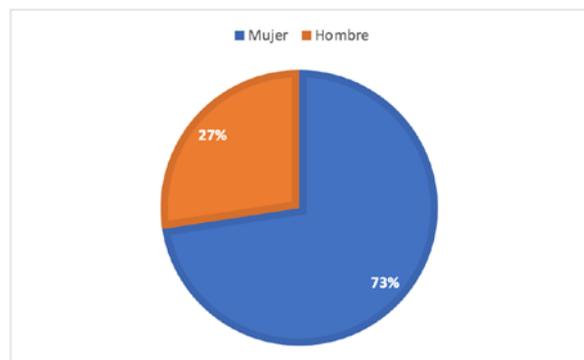
Figura 1. Rangos de edad



Fuente: elaboración propia (2021)

Con los resultados de la Figura 1, se puede determinar que el 31 % de los alumnos está en el rango de edad de 25 a 34 años; el 29 %, de los 35 a los 44; y el 28 %, de 18 a 24. Solo el 1 % de alumnos está en el rango de más de 54 años.

Figura 2. Sexo



Fuente: elaboración propia (2021)

De acuerdo con la Figura 2, el 73 % de los estudiantes en la carrera son mujeres, mientras que el 27 % son hombres.

A continuación, para analizar los resultados referentes a los dos tipos de motivaciones —integrativa e instrumental—, los porcentajes totales obtenidos por cada una de las opciones de respuesta pueden visualizarse en el gráfico de barras divergentes. Sin embargo, para el análisis global se sumarán las opciones positivas (totalmente de acuerdo y en acuerdo) y negativas (totalmente de en desacuerdo y en desacuerdo) en un solo resultado.

Figura 3. Resultados porcentuales de las motivaciones integrativa e instrumental



Fuente: elaboración propia (2021)

Respuestas asociadas a la motivación integrativa

De acuerdo con la sección de la motivación integrativa, en las preguntas 1 y 2, se puede identificar que un pequeño grupo, 23 % de estudiantes de la carrera, tiene familiares sordos; mientras, el 49 % tiene amigos. Si se suman estos resultados, se evidencia que el 72 % se relaciona con sordos. En la tecnicatura, la mayor parte de materias se centran en la enseñanza de la lengua de señas, en este sentido, el aprendizaje inicial de la lengua o profundizar en los conocimientos ya adquiridos para mejorar la comunicación con los familiares podría haber sido una motivación. Una estudiante comparte la siguiente motivación asociada a estas preguntas: “Yo me inscribí porque quiero aprender lengua de señas y así apoyar a mi hija en la universidad, ya que no hay intérpretes y eso es un impedimento para que ellos [...] sigan

estudiando. Así también, puedo dialogar con la comunidad sorda, ya que tengo amigos sordos”.

Los resultados de la pregunta 3 indican que el 87 % de los estudiantes siente interés por la cultura Sorda. La *cultura*, como término aislado, se podría definir como un conjunto de saberes, tradiciones, ideas, concepciones y costumbres que son comunes a un pueblo. En el sentido de *cultura Sorda*, existen vivencias y experiencias compartidas que se construyen a partir de la carencia auditiva y esto, a su vez, marca la manera que tienen los sordos de relacionarse entre ellos y con los oyentes. La lengua está ligada directamente a la cultura y es mediante ella que expresamos nuestra manera de ver el mundo. Por lo tanto, el aprendizaje de lengua de señas no puede desvincularse del aprendizaje de las experiencias de la comunidad Sorda (Muñoz *et al.*, 2020). En la pregunta 4, el 79 % de los estudiantes estableció que quisiera ser aliado de la comunidad Sorda.

Un aliado es una persona que impulsa de manera positiva la cultura de la inclusión social, hace un esfuerzo consciente por conseguir beneficios para un grupo minorizado, es confiable y reconoce que existen muchas injusticias, agresiones y desigualdades (Atcheson, 2018). En correlación a las preguntas 1 y 2, si el 72 % de los estudiantes ya tenía relación de algún tipo con un sordo, es normal que nazca el interés de aliarse y conocer su mundo. Los resultados de estas preguntas concuerdan con los de las investigaciones de Lang *et al.* (1996) y de Bradaric y Mohr (2015), en el sentido de que, cuando hay una relación previa con los sordos, la motivación integrativa tiende a ser más fuerte, lo que, a su vez, se relaciona con los afectos y la solidaridad.

A esta temática se añaden los resultados de la pregunta 5, en la que el 87 % de los participantes señaló que quisiera transmitir la lengua de señas a sordos privados de la adquisición de una lengua. La privación lingüística ocurre cuando a un infante se le niega la posibilidad de adquirir una primera lengua desde el momento en el que nace. Este es un caso particular que siempre le ocurre a los sordos. Para los niños oyentes, el negarles la lengua sería un acto atroz, pero en personas sordas, la privación lingüística es la historia que más se repite, pues no se los expone a una lengua natural que les ayude a comunicarse, usualmente, se los fuerza en la oralidad, a menos que sus padres sean sordos. Esto ocurre porque se desconoce qué es la lengua de señas y sus beneficios para la persona sorda, así también, esto tiene raíz en el modelo tradicional médico, cuya finalidad es tratar de curar la sordera haciendo que el sordo escuche con implantes y hable produciendo sonidos. En la práctica, muy pocos sordos logran escuchar y pasan muchos años hasta que los familiares deciden inscribirlo en una escuela especializada en sordera. Los niños sordos, hasta que llegue este tiempo —si es que llega—, habrán perdido tiempo crucial del periodo adquisitivo de la lengua y, por tanto, habrán recibido un daño irreparable a nivel neurológico (Rodríguez, 2020). Los participantes de la encuesta, por tener familiares y amigos sordos, conocen de la injusticia de la privación de lengua. Sin embargo, la idea de transmitir la lengua de señas a personas sordas no es tarea fácil, ya que, desde la comunidad Sorda, no está bien visto y se toma como apropiación cultural.

En una entrevista para la BBC See Hear (2020), Paddy Ladd y Jephtha Asamoah, académicos británicos Sordos, establecen que este fenómeno es una situación en la que los oyentes, con una cultura dominante, se apoderan de la lengua de signos para tener control sobre ella por distintos motivos, sin considerar su historia, cultura y sentimientos. Pese a la visión negativa desde la comunidad Sorda, la intención de los estudiantes pareciera tener motivos de solidaridad social, pues expresaron su intención de ser aliados y este factor emocional también está en los resultados del estudio de Lang *et al.* (1996) y Bradaric y Mohr (2015). Para las personas que tratan de entrar a la comunidad Sorda, en su rol de nuevos hablantes, es normal ver cómo la comunidad lingüística minoritaria ejerce presión para que no usen su lengua, por ejemplo, hay nativos que se niegan a responder o que minorizan la capacidad del nuevo hablante para comunicarse. En consecuencia, hay alto grado de hostilidad por parte de la comunidad, pese a la aceptación actual de las lenguas minoritarias y el crecimiento de un buen número de cursos o círculos académicos, donde la mayoría de los practicantes de la lengua son los nuevos hablantes (Dołowy-Rybińska, 2020). Esta investigación no recopiló datos sobre si los estudiantes del programa conocían o no acerca de las prohibiciones para enseñar lengua de señas o si sabían del posible rechazo por parte de la comunidad, sin embargo, estudios futuros pueden abordar esta problemática.

Para finalizar con el análisis de las motivaciones de tipo integrativa, de las preguntas 6 y 7 se determinó que el 85 % de los estudiantes no se inscribió a la tecnicatura por tener intereses románticos hacia algún sordo y el 59 % se anotó con miras a hacer voluntariados. De acuerdo con la investigación de Bradaric y Mohr (2015), los estudiantes croatas que se inscribieron al curso de lengua de señas tenían también el deseo de hacer voluntariados. Sin embargo, las autoras indican que hay que promover la accesibilidad a organizaciones. Para los estudiantes que tuvieron experiencias previas con los grupos de sordos y que querían integrarse a la comunidad, la carrera podría haberse visto como una buena opción para introducirse a su mundo, pues es un vínculo importante para ponerse en contacto con las distintas asociaciones del Ecuador y todas las

entidades que trabajan para la sordera. Así, se concluye que la motivación integrativa tiene un alto nivel en los estudiantes inscritos en la carrera, pues su impulso principal fue el de pertenecer, ser aliado y conocer la cultura.

Respuestas asociadas a la motivación instrumental

De las preguntas 8 y 9 de la motivación instrumental, se puede ver que el 75 % de los participantes de la encuesta escogió la carrera para complementar su perfil profesional con el conocimiento específico de la lengua de señas. Muchas de estas personas ya poseían un título de tercer nivel en las áreas de ciencias de la educación, humanas, sociales e, inclusive, médicas; un título en interpretación es un añadido que buscan para impulsar sus carreras profesionales y ampliar el campo laboral. Este mismo factor —tratar de ser mejores profesionales— es una motivación que se verifica en el estudio de Lang *et al.* (1996), el que afirma que los trabajadores de la institución aprendían lengua de señas para dar una mejor atención al sordo, ya sea como docente o administrativo. Por lo tanto, las distintas respuestas presentadas a continuación permiten concluir que quienes se inscribieron a la carrera desean mejorar su perfil profesional, pero este deseo nace del contacto constante con personas sordas:

1. “Me inscribí porque me gustaría trabajar temas de sensibilización sobre la violencia en la comunidad sorda y brindar atención psicológica a las mujeres, NNA [niños, niñas y adolescentes] sordos y sordas”.
2. “Quiero ofertar mis servicios como psicóloga educativa a personas sordas en su lengua”.
3. “Mi carrera no se complementa con la lengua de señas; pero sí quisiera relacionarla con ella. Mi esposo y yo somos Ingenieros en Sistemas”.
4. “Me inscribí a la carrera, ya que deseo, en el futuro, realizar asistencia médica dirigida a las personas sordas, para así no necesitar de un intérprete y yo hacer a la vez de médica e intérprete”.
5. “Como docente me he encontrado con estudiantes sordos que no pueden aprender o no tienen la oportunidad de ingresar a una escuela/colegio, porque nadie del lugar conoce

LSEC [lengua de señas ecuatoriana]. Por ende, no acceden a la educación o desertan enseguida”.

6. “Mejorar mis procesos educativos para la población Sorda que atiendo dentro de mi lugar laboral”.
7. “Es importante que todas las instituciones públicas y privadas tengan [a] alguien que sepa lengua de señas”.
8. “Trabajo con personas con discapacidad, y esta carrera fortalece mis conocimientos y me ayuda en mi ámbito laboral”.
9. “En mi trabajo estoy en contacto permanentemente con la comunidad Sorda y no tengo un intérprete a tiempo completo para que me ayude en cada requerimiento”.
10. “Me inscribí porque me interesa trabajar en beneficio de las personas con discapacidad, en especial de niños, niñas y adolescentes. Adicional, considero que conocer lengua de señas se complementa con mi actual carrera de Psicopedagogía. Mi sueño es realizar intervención psicopedagógica con NNA en su propio idioma”.

En la pregunta 10, el 43 % de los estudiantes indica que se inscribió en la carrera para, a futuro, conseguir un trabajo bien remunerado en una institución defensora de la comunidad Sorda, como, por ejemplo, en fundaciones nacionales o internacionales, la ONU, varias ONG, entre otras; el 29 % no está en acuerdo ni en desacuerdo, y, por último, el 28 % está en desacuerdo, pues esta no fue una de sus opciones para decidir estudiar la carrera. Por otra parte, en la pregunta 11, el 49 % de los estudiantes establece que no se inscribió para aprender lengua de señas y conseguir una beca en el extranjero. El 31 % es indiferente a esta posibilidad y el 20 % restante sí contempló la posibilidad de que la lengua de señas le ayudara a ganarse una beca en instituciones fuera del país. Entre otras motivaciones, la pregunta 12 y 13 permitieron identificar que el 46 % de los estudiantes pensó en estudiar la carrera para realizar publicaciones académicas, ya sean artículos o libros. En referencia a estos datos, cabe añadir que en el país no existen muchos estudios realizados sobre la lengua de señas ecuatoriana, por lo tanto, trabajar en investigaciones acerca del idioma, la identidad y la cultura Sorda fortalecería

la producción de recursos educativos y también la difusión de información importante para impulsar procesos de inclusión social plena para las personas sordas.

En la gráfica, en la pregunta 14, se puede ver que solo el 10 % de los alumnos estudia la carrera por motivos de prestigio social; el 23 % restante es indiferente a esta posibilidad y el 67 % estaba en desacuerdo, esto puede deberse a las percepciones sociales que se tienen respecto a la sordera y la discapacidad. Tal como lo estableció Esteban *et al.* (2018) y Pérez (2014), la comunidad Sorda es un grupo minoritario, cuya lengua no ofrece oportunidades de desarrollo económico y personal en vinculación al mundo globalizado, pues su rol es cumplir con la exclusiva función de facilitar la comunicación con los sordos. Por lo tanto, hay una conciencia colectiva, previa a la inscripción de la carrera, de entender que la lengua de señas no otorga prestigio en la sociedad actual. Más información de las preguntas 13 y 14 permiten identificar que solo 31 % de los estudiantes se anotó en la carrera para actualizarse profesionalmente, porque pensó que la carrera era corta y fácil, al contrario del 52 % que no buscaba una actualización. De esta información, el 93 % no creyó que la obtención de un título de tecnicatura era fácil.

Finalmente, en las preguntas 17, 18 y 19, se obtuvo que el 63 % de los estudiantes se inscribió en la carrera, porque quería trabajar de intérprete de lengua de señas en instituciones gubernamentales; el 70 %, de intérprete en las instituciones de educación del Ecuador; y el 60%, de intérprete en medios de comunicación. Estos datos indican que el 65 % de los inscritos aspira ejercer como intérprete en alguno de estos campos laborales. En este sentido, se necesitará realizar otros estudios que presenten datos sobre la inserción laboral de los graduados de la carrera. Para tener una real inclusión de las personas sordas en la sociedad, hay que integrar a más personas capacitadas en la lengua de señas en sitios como escuelas, colegios, universidades, instituciones públicas y privadas, entre otros, para facilitar los procesos comunicativos. Además, la Ley Orgánica de Comunicación (2019), en el Artículo 37, establece que se debe garantizar los derechos de comunicación de las personas con discapacidad y que progresivamente se debe añadir en los medios

de comunicación social un recuadro que brinde servicios de interpretación en lengua de signos. Por consiguiente, un mayor número de personas formadas en el área deberían ser convocadas a participar en los procesos de transmisión de información, en todos los medios de comunicación, incluyendo los que se encuentran ubicados en internet, como redes sociales, transmisiones radiales *online*, canales de videos, etc.

Finalmente, en la opción de respuesta final, donde se debía compartir otras motivaciones para haberse inscrito en la carrera, dos estudiantes respondieron lo siguiente:

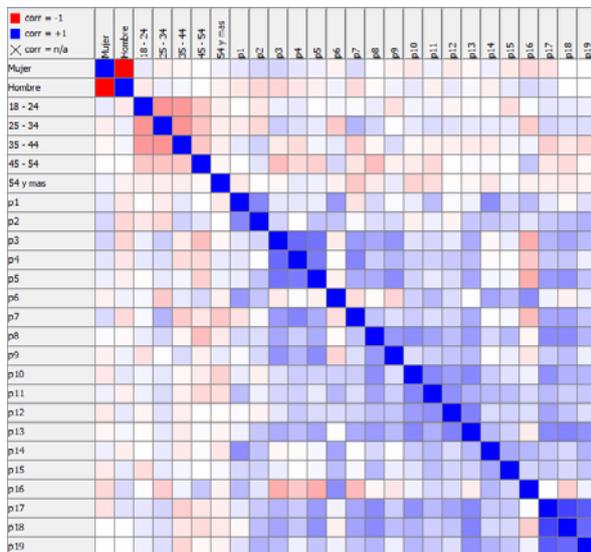
1. “Quiero continuar aprendiendo con el grupo de sordos en el proyecto de traducción de la biblia”.
2. “Me inscribí en la tecnicatura para poder servir dentro de mi iglesia”.

En referencia a la motivación instrumental, aproximadamente el 73 % de estudiantes de la tecnicatura escogió la carrera para complementar su perfil profesional, puesto les apoya en las distintas áreas laborales en las que tienen contacto constante con personas sordas, además, con la carrera esperan poder interpretar, principalmente, en instituciones educativas. Estos resultados se alinean parcialmente con las investigaciones mencionadas, Lang *et al.* (1996) y Bradaric y Mohr (2015), ya que la motivación integrativa es más alta en todos los casos. En otras palabras, para estos estudiantes, lo laboral quedaba debajo de la integración, pues el aprendizaje de lengua de señas ocurría más por solidaridad social, para crear vínculos, hacer amigos e integrarse a la comunidad. En los resultados se puede notar que la motivación integrativa es alta, inclusive se puede concluir que fue el motor inicial, sin embargo, este factor sí está fuertemente vinculado a las posibilidades de ampliar el campo laboral. Por lo tanto, las dos motivaciones están correlacionadas con causas y fines específicos.

Para determinar si existía una correlación entre las motivaciones seleccionadas, el sexo de los participantes y la edad, se utilizó el coeficiente de Pearson que permite analizar el grado de relación de dos variables. Con este coeficiente no se encontró relación alguna entre las categorías mencionadas. Esto quiere decir que las motivaciones de los distintos grupos —hombres

y mujeres, y según los rangos de edad— son personales y no se asocian al sexo biológico o al grupo etario.

Figura 4. Correlaciones sexo y edad y las motivaciones integrativas e instrumental



Fuente: elaboración propia (2021)

Este estudio se realizó específicamente con los estudiantes de Interpretación en Lengua de Señas del Instituto Tecnológico Cre-Ser, cuya población estudiantil es pequeña, por lo tanto, las características compartidas de este grupo en particular no podrían ser generalizadas a otros sujetos que también estudian lengua de señas en los cursos abiertos que se ofertan alrededor del país. Otros estudios más amplios podrían determinar si las motivaciones a nivel integrativo e instrumental son las mismas o parecidas, ya que hay diferencias entre tomar cursos y estudiar una carrera como tal. También, este análisis se vio limitado en la presentación de información de los participantes en la dimensión espacial, debido a temas de accesibilidad y en datos de tipo cualitativo, ya que la aplicación del instrumento se llevó a cabo durante la pandemia de covid-19, por lo que fue muy difícil realizar entrevistas y obtener más detalles específicos sobre otros tipos de motivaciones en los estudiantes. Por otro lado, cabe mencionar que el número de estudios previos en la temática de las motivaciones para estudiar lengua de señas es muy reducido, inclusive, este factor se menciona en la investigación de Bradaric y Mohr (2015). En este sentido, las descripciones de los datos analizados se centran en explicar los trasfondos sociales de cada una de las respuestas y en realizar hipótesis

del por qué se encuentran ciertas tendencias, por ejemplo, el haber elegido estudiar la carrera luego de estar en contacto con sordos.

CONCLUSIONES

Este estudio se enfocó principalmente en identificar las motivaciones que los estudiantes tuvieron para inscribirse en la carrera de Interpretación en Lengua de Señas, tomando en cuenta que socialmente este idioma vive una situación diglósica en la que su rol y función se ve minorizada frente al oralismo. Para esto, se enlistó un grupo de posibles razones clasificadas de acuerdo con la teoría presentada por Gardner y Lambert, sobre la motivación integrativa e instrumental en el proceso de aprendizaje de una lengua. Los datos encontrados permitieron determinar que ambas motivaciones estuvieron conectadas al momento de inscribirse en el programa, ya que inició con la búsqueda de querer complementar la carrera, pero, al mismo tiempo, la necesidad nació del contacto previo que ya tenían con familiares, amigos, clientes o conocidos sordos. En este sentido, tanto lo instrumental como lo integrativo son motivaciones presentes en los perfiles de quienes decidieron tomar el programa. Cabe resaltar, además, que el 60 % de los inscritos tiene de 25 a 44 años, por lo tanto, en su mayoría, son adultos que ya cursaron una carrera, muchos de ciencias humanas y sociales. De acuerdo con los hallazgos, debido a la constante presencia de personas sordas en sus ámbitos laborales, se motivaron y decidieron estudiar interpretación.

El contacto con personas sordas, en especial cuando se convive con ellos, ya sea como familiar o en lo laboral, en las escuelas o centros de apoyo, automáticamente, permite conocer una realidad muy injusta que parte de la privación de la lengua en la niñez, la falta de acceso a la información sobre esta discapacidad, los prejuicios, la perspectiva médica, el oralismo, los problemas comunicativos, la discriminación y la falta de ayuda social. Por estos motivos, se entiende la empatía de los estudiantes hacia los sordos y las ganas de ser aliados para luchar en la búsqueda de cambios inclusivos, especialmente en lo que respecta a la temática de la transmisión de la lengua de señas, ya que así se mejoraría el acceso a la comunicación y se lograría que otras generaciones de sordos

puedan tener una lengua y no afectar su desarrollo cognitivo-social. En estos datos también se explica el interés de la mayoría de los estudiantes por poder enseñar lengua de señas, aunque dentro de la comunidad no esté bien visto por problemas relacionados a la apropiación cultural y otros factores asociados. Sin embargo, cabe añadir que, de acuerdo con los resultados, la intención de la enseñanza de la lengua de señas, por parte de los estudiantes, no gira en torno a la posibilidad del lucro monetario; según sus respuestas, solo intentan hacer un cambio positivo desde su ámbito profesional.

Por otro lado, un dato significativo de la investigación es que el 73 % de los estudiantes son mujeres, quizá madres, amigas, hermanas, profesionales de la psicología, educación, personas que han determinado, gracias a la encuesta, que no buscan prestigio ni admiración social. Muy pocos de los estudiantes inscritos en la carrera piensan que, con el conocimiento de la lengua de señas, van a conseguir un trabajo bien remunerado, becas o hacer publicaciones de algún tipo, más bien, su deseo es interpretar en el ámbito educativo, por consiguiente, quieren ser el puente de acceso a la educación para las personas sordas. Se puede ver cómo se conecta la motivación instrumental, en el sentido del querer mejorar profesionalmente, y la motivación integrativa, con el deseo de ser parte del grupo, un aliado, un puente comunicativo para mejorar las condiciones de vida de otros seres. Para finalizar el análisis, desde una mirada puramente sociolingüística, las dos motivaciones abordadas en esta investigación permiten trazar a breves rasgos el perfil ecuatoriano de los nuevos hablantes o, en este contexto, los *nuevos signantes*, en el sentido específico de saber quiénes son las personas que demuestran interés en estudiar una lengua minoritaria. Así, se concluye que los estudiantes de la tecnicatura son un grupo externo a la comunidad y a la sordera, pero que tienen actitudes positivas hacia su mundo y lengua, buscan conocer la cultura, desean difundir la lengua, no tienen prejuicios, quieren comunicarse libremente, en su derecho y anteponiéndose a cualquier concepción negativa o la resistencia de la comunidad. Su impulso es la carencia de profesionales que puedan establecer contacto con las personas sordas, la educación, la empatía y la solidaridad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezcu, T. y Amezcu, P. (2018). Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional. *Index.Comunicación*, 8(2), 123-148.
- Acheson, S. (2018, noviembre 30). Allyship-The Key to unlocking the power of diversity. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/shereatcheson/2018/11/30/allyship-the-key-to-unlocking-the-power-of-diversity/?sh=380eaf6a49c6>
- BBC See Hear. (2020, marzo 26). *Entrevista de BBC See Hear con Paddy Ladd y Jeptha Asamoah*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=U6RQR5Hsk3E>
- Belmar, G.; Boven, C. y Pinho, S. (2019). Why do adults decide to learn a minority language? a study of the motivation(s) of potential new speakers of west Frisian. *Sustainable Multilingualism*, 1-22.
- Bradaric, S. y Mohr, R. (2015). Motivation in learning Croatian Sign Language (HZJ). *Logopedija*, 5, 10-17.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2020). *Estadísticas de Discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/Estadisticas-de-Discapacidad/>
- Cristofol, B. (2014). *Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como segunda lengua* [Tesis de maestría]. Universidad de Girona. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11665/CristofolGarciaBlanca_Treball.pdf?sequence=1
- Dołowy-Rybińska, N. (2020). "No one will do this for us" *The linguistic and cultural practices of young activists representing European linguistic minorities* (Vol. 14). Peter Lang.
- Esteban, M.; Aroca, E.; Mónica, R. y Sánchez, D. (2018). ¿Las lenguas de signos siguen siendo lenguas minorizadas? Política y planificación lingüísticas. *Actas Do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, 328-335.
- González, M. y Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social Revista Universitaria*, 129-143.
- Guevara, G.; Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 163-173.
- Lang, H.; Foster, S.; Gustina, D.; Mowl, G. y Liu, Y. (1996). Motivational Factors in Learning American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(3), 202-212.
- Ley Orgánica de Comunicación. 2019. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2020/01/Ley-Organica-de-Comunicaci%C3%B3n.pdf> (2019).
- Matanzas, M. (2016). *La motivación en la adquisición de una segunda lengua* [Tesis de grado]. Universidad de Cantabria.
- Muñoz, K.; Bravo, A. y Bahamonde, C. (2021). *Cultura sorda y tics. Variables para el desarrollo de la lengua de señas chilena*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1835>
- Naciones Unidas. (2020, septiembre 23). *¡Las lenguas de señas son para todos!* Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/sign-languages-day>.
- Oviedo, H. y Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, xxxiv(4), 572-580.
- Pérez, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 15, 267-287.
- Prinzi, L. (2007). *Motivation and second language learning: Implications for ASL* [Tesis de maestría]. Rochester Institute of Technology. <https://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=4992&context=theses>
- Redacción El Universo. (2020, julio 4). Opciones para aprender el sistema de lenguaje de señas de Ecuador. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/2020/07/03/nota/7894152/opciones-aprender-lenguaje-senas-ecuador/>
- Rodríguez, M. (2020). Privación lingüística: el caso de la lengua de señas. *Aiedi*. <https://www.aiedi.org/2020/01/17/privacion-linguistica-el-caso-de-la-lengua-de-senas/>

Uso de una estrategia lúdica para el proceso enseñanza-aprendizaje de la temática “Seres vivos y su ambiente” de la asignatura de Biología

Ludic Strategy Use for Teaching-learning Process of “Seres vivos y su ambiente”, a Biology Subject’s Topic

 **Cinthya Sanango Gualpa***
cksanango@unae.edu.ec

 **Alex Narvaez Vazquez***
afnarvaez2@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recibido: 29 de julio de 2022

Aceptado: 24 de octubre de 2022

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad aportar al desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño de la unidad “Seres vivos y su ambiente”, de la asignatura de Biología, haciendo uso de una estrategia lúdica (guía de actividades), con los estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado, paralelo A, de la Unidad Educativa Luis Cordero. Este estudio se fundamenta a través del paradigma sociocrítico, bajo un diseño preexperimental y con un enfoque mixto que hace uso de las técnicas de ficha de observación, entrevista, encuesta, pretest y posttest, los que actuaron como medios para la recolección y discusión de datos obtenidos. A partir de ello, se alcanzaron resultados que muestran una contribución directa de la estrategia lúdica al desarrollo de la práctica y destrezas de los estudiantes y, al mismo tiempo, del progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que se alcanza, incluyendo, momentos de creatividad, dinamismo, refuerzo de conocimientos e interacción directa entre estudiantes.

Palabras clave: Biología, enseñanza-aprendizaje, estrategia lúdica

ABSTRACT

This research purpose is to contribute to develop skills with performance criteria of Biology subject’s topic: “Seres vivos y su ambiente” (“Living beings and their environment”) using a playful strategy (activity guide) implemented at third year High School students’ of Unidad Educativa Luis Cordero. This research is based on a socio-critical paradigm, under a preexperimental design, with a mixed approach that uses techniques such as observation record, interview, survey, pretest and posttest, which served to collect and discuss data obtained. Achieved results show a direct ludic strategy contribution to students’ practice and skills, and, at the same time, increased teaching-learning process progress by including moments of creativity, dynamism, reinforcement of knowledge, and direct interaction among students.

Keywords: Biology, teaching-learning, playful strategy

INTRODUCCIÓN

El contexto educativo de los últimos años ha provocado grandes cambios en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje, en este sentido, la educación en línea ha aparecido como la gran alternativa a ser implementada. Sin embargo, esto implica inconvenientes para la comunidad educativa, tal y como se manifiesta en el estudio PISA (2018), en el que se determina que gran parte de los estudiantes no están en condición de aprovechar por completo las ventajas de un aprendizaje en línea (Álvarez et al., 2020, p. 13). Asimismo, esta transformación ocasiona grandes cambios para los docentes, quienes deben garantizar el aprovechamiento y uso adecuado de la tecnología dentro del aula de clase (CEPAL-UNESCO, 2020).

Según el Ministerio de Educación (2020), para la enseñanza en Ecuador se planteó una alternativa que ofrece una oportunidad para que los docentes puedan capacitarse y desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje de forma efectiva y aprovechando totalmente las ventajas de los recursos o medios digitales. Esta alternativa se denominó Mi aula en línea. Por otro lado, para los estudiantes se desarrolló el plan educativo *Aprendamos juntos en casa*, este surgió con el objetivo de organizar el sistema educativo de forma que se lograra cumplir con las destrezas o habilidades esenciales de cada asignatura de estudio (Ministerio de Educación, 2020).

Para Mata *et al.* (2020), plan educativo *Aprendamos juntos en casa* permitió a los estudiantes desarrollar sus conocimientos y habilidades básicas, a partir de los medios digitales establecidos durante el aprendizaje en línea. A partir de ello, se debe considerar potenciar el uso de herramientas digitales dentro de clase, de manera que se logre abordar por completo los aprendizajes más esenciales requeridos por los estudiantes en cada asignatura de estudio.

Es así que, considerando el rol docente y el constante cambio que sufre el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los años, García *et al.* (2015) afirman que es indispensable que se dispongan alternativas con estrategias que ayuden a cubrir las necesidades educativas de los estudiantes. Para ello, se debe incluir la “transformación de metodologías que se refiere a la elección

de nuevas estrategias que generen aprendizajes significativos” (Barcia y Carvajal, 2015, p. 140), y, lo más importante, tomar en cuenta que el proceso enseñanza-aprendizaje “se enfoca en torno a la persona que aprende” (Columbié, 2009, como se citó en Peña *et al.*, 2020, p. 3).

De igual forma, el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017) destaca metodologías como la formación invertida, considerada indispensable para aquellos docentes que quieran aprovechar por completo los recursos digitales disponibles para la enseñanza. De esta manera, el desarrollo del aprendizaje se centra en una cooperación entre estudiantes y docente, para, así, generar un espacio de aprendizaje creativo que priorice la calidad de contenidos.

Lo abordado anteriormente destaca la calidad de la educación y el rol fundamental del docente al momento de abarcar las necesidades y tomar en cuenta que, dentro del aula, una problemática siempre estará presente. Tal y como la que se diagnosticó en los estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa Luis Cordero. Esta problemática se presentó durante el aprendizaje de la primera unidad temática “Seres vivos y su ambiente”, de la asignatura de Biología. Se determinó que los estudiantes presentaron factores como: desconcentración, desinterés, poca participación o interacción entre compañeros, y un déficit en el dominio de contenido, lo que obstaculizaba la adquisición de las destrezas con criterio de desempeño establecidas dentro de la unidad. Con ello, se determinó la necesidad de buscar alternativas que ayudaran a solventar esta problemática y potenciaran el uso de recursos digitales centrados en la asignatura de Biología.

Es así que, se consideró que, para abordar estas necesidades, se debía tomar en cuenta el espacio y momento en el que se ejecutaba la enseñanza-aprendizaje, de manera que se pudieran generar alternativas para contrarrestar estos inconvenientes. Para ello, un docente debe establecer estrategias que cumplan el papel de apoyo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para Contreras y Emigdio (2013), una estrategia funciona como un método para alcanzar los objetivos, logros y habilidades de los estudiantes. De ahí, surge la denominada estrategia lúdica, esta hace referencia a un conglomerado de actividades

que convierten el proceso enseñanza-aprendizaje en un espacio dinámico que tiene la posibilidad de incentivar la participación y experimentación de los estudiantes (Betancourt *et al.*, 2017).

De igual forma, Rubicela (2018) describe a la estrategia lúdica como una alternativa para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, esto transforma una clase teórica en una en la que el alumno puede expresar su creatividad y percibir la información de forma sencilla y dinámica. Sumado a ello, el Marles *et al.* (2017) considera que, a través de las estrategias lúdicas, surge la posibilidad de entender la realidad de un contexto educativo, es decir, se generan pautas para explorar la participación, concentración y necesidades de los estudiantes.

Debido a que se considera que la estrategia lúdica es un método para desarrollar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, el Ministerio de Educación (2016) determina que dentro las planificaciones curriculares se deben contemplar juegos lúdicos que den paso a que los estudiantes optimicen su experiencia, creatividad y trabajo en equipo, y que refuercen su aprendizaje, aprovechando todos los recursos disponibles. Por otro lado, para una asignatura como Biología —considerada por Acosta y Riveros (2016) como una “ciencia natural, compleja y experimental dominada por una postura epistemológica positivista” (p. 10)—, las metodologías basadas en estrategias lúdicas resultan un gran apoyo, ya que estas propician la experimentación, reflexión e investigación en el estudiante, para llevar la teoría hacia la práctica.

Para determinar la eficacia del desarrollo de una estrategia lúdica dentro del aprendizaje de los estudiantes, autores como Saba (2019), mediante su investigación “La lúdica como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y el desempeño académico en los estudiantes”, resaltan los resultados favorables del uso de estrategias lúdicas dentro del aprendizaje y enfatizan factores como la participación, orden, motivación y trabajo en equipo. Con ello la autora establece una conclusión en la que incentiva el uso constante de este tipo de estrategias para permitir que una clase normal salga de la monotonía. Es así que se determina que estos factores son los indicadores a ser estudiados.

Los resultados mencionados anteriormente son similares a los encontrados por Andrade (2015) en su investigación: “Incidencia de la metodología lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la escuela de Educación Básica 24 de mayo de la parroquia San Juan, cantón Pueblo Viejo, provincia Los Ríos”. Dicho autor alcanza resultados importantes con el uso de una guía de actividades lúdicas, la que propone un sinnúmero de recursos interactivos que provocan una participación activa. Del mismo modo, Cabrera (2016), en su trabajo “Estrategias didácticas lúdicas en el proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales para los estudiantes de octavo año de EGB en el colegio nacional Dr. Emilio Uzcátegui en el período 2015-2016”, desarrolla metodologías basadas en la lúdica y vinculadas al conocimiento de los estudiantes. En esta misma línea, se puede decir que esta investigación generó una contribución a la adquisición de habilidades y destrezas de los estudiantes, lo que es un factor positivo en la mejora de la calidad de educación.

Descripción general de la propuesta

Dentro de la investigación se plantea el uso de una estrategia lúdica con el objetivo de aportar a la adquisición de las destrezas planteadas en la primera unidad “Seres vivos y su ambiente” del texto del estudiante del Ministerio de Educación de la asignatura de Biología, el que se enseña al tercer año de BGU, paralelo A, de la unidad educativa antes mencionada. Dicha estrategia corresponde a una guía de actividades lúdicas (Tabla 1) que fueron implementadas dentro del aula, por cada temática de estudio. Para la estrategia se establecen indicadores como: objetivos, procedimientos, recursos, tiempo y beneficio que se puede obtener con cada una de las actividades desarrolladas en las jornadas de trabajo. Para el desarrollo de las actividades, es decir, para la ejecución de la estrategia lúdica se establecieron las siguientes fases —diseño, planificación, implementación y evaluación— que se detallan a continuación.

Para la fase de diseño se propuso como objetivo aplicar la estrategia lúdica, haciendo uso de los recursos digitales de aplicaciones y/o plataformas educativas disponibles en su versión gratuita para todos los usuarios. Entre estas se

cuenta: Padlet, Mobbyt, Poowtoon, Educaplay, Pixtón, Wordall y Google Classroom. Las plataformas se usaron como recursos de apoyo para fortalecer el proceso de desarrollo de las

destrezas establecidas en la unidad. A continuación, se detalla la guía de actividades a ser implementadas dentro de las jornadas de clase.

Tabla 1. Actividades diseñadas para la ejecución de la estrategia lúdica

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recurso	Tiempo	Beneficio
1. ¡Recuerda!	Identificar los conocimientos previos de los estudiantes	Se recordarán conceptos previos en torno a la temática que se esté trabajando, para luego, comentar y presentar cada uno de los aportes hechos por los estudiantes.	Padlet	8 min	Capacidad de recordar y establecer sus propias definiciones.
2. El ahorcado	Sintetizar los conceptos vistos dentro de clase	Se designará una palabra clave correspondiente al tema desarrollado, para que, después, los estudiantes den una idea de la palabra que corresponde o para que nombren una letra —una a la vez—, hasta obtener la palabra completa.	Mobbyt	17 min	Refuerzo de aspectos teóricos vistos dentro de clase.
3. No lo olvides	Recordar los conceptos esenciales de la temática	Los estudiantes establecerán una lluvia de ideas, para luego sintetizar cada información, característica o punto clave en un mapa mental.	Canva	15 min	Síntesis de conceptos, colaboración e integración de aspectos clave.
4. Crea y aprende	Recopilar conceptos significativos	Se les pedirá a los estudiantes desarrollar un video corto, de forma creativa e interactiva, en el que se resuman los aspectos más importantes vistos dentro de clase.	Powtoon	Indefinido	Desarrollo de creatividad, investigación e integración de conceptos y aprendizaje.
5. Video reflexivo	Conocer interactivamente datos curiosos y conceptos de la temática planteada	Se presentará un video motivacional o que despierte cierto interés, para luego los discentes establezcan una opinión y reflexión de las ideas más representativas.	Video Biodiversidad en Ecuador	10 min	Interpretación, reflexión y comprensión de la temática.
6. Crucigrama	Enfatizar las características y conceptos significativos de la temática	Se usará un crucigrama en el que se desarrollen y establezcan los conceptos y palabras clave del tema visto dentro de clase, para luego ser completada por los estudiantes.	Educaplay	15 min	Refuerzo, práctica y reconocimiento de los aprendizajes adquiridos dentro de clase.
7. Sé creativo	Consolidar y sintetizar conceptos relevantes	Se pedirá a los estudiantes desarrollar su creatividad mediante un comic en el que logren establecer los puntos o conceptos más importantes y que estos estén enfocados en un contexto social.	Pixton	Indefinido	Fomento de la creatividad e investigación en equipo
Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recurso	Tiempo	Beneficio
8. Aprende compartiendo	Interactuar y aprender del trabajo colectivo	Se les pedirá a los estudiantes subir toda actividad realizada dentro de clase y dar opinión sobre las tareas de sus compañeros.	Classroom	Indefinido	Reflexión del trabajo ejecutado y entendimiento del aporte de las críticas constructivas
9. Preguntádonos	Recopilar la información más importante de la temática	Se presentará a los estudiantes cierta cantidad de preguntas relacionadas a la temática y que aparecen de forma anónima, para ser respondidas.	Wordwall	15 min	Reflexión y participación dentro de clase
10. Bingo	Reforzar los conceptos estudiados en clase	Se usará el juego tradicional Bingo, este incluirá una tabla con los literales de las respuestas hechas por el docente.	Wordwall	25 min	Consolidación de conocimientos de lo planteado

Fuente: elaboración propia

Para la fase de planificación, se toma en cuenta el currículo ecuatoriano y los reglamentos proporcionados dentro del área de Ciencias Naturales y la asignatura de Biología. Aquí consta cada uno de los objetivos, logros, criterios de evaluación y se hace hincapié en las destrezas a desarrollar en los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Tomando en cuenta esto, es necesario que el rol docente se convierta en prioridad al momento de generar actividades que logren, en los alumnos, desarrollar la investigación y que les permitan cumplir dichos lineamientos. Además de ello, el Ministerio de Educación (2016) afirma que esto “les permitirá recrearse con los descubrimientos que hagan y aplicarlos según las necesidades del país, respetando la naturaleza, actuando con ética y demostrando justicia” (p. 102).

Por tal motivo, en la fase de planificación se diseñaron tres programaciones, cada una con dos periodos de clase. Se identificaron, en cada documento, los temas de trabajo (biomas del mundo, biodiversidad del Ecuador, actividades humanas). Lo programado se rigió mediante los objetivos, destrezas e indicadores de logro de la unidad “Seres vivos y su ambiente”, los que se plantean en el currículo ecuatoriano y de acuerdo a cada una de las temáticas establecidas dentro de la unidad. Asimismo, se establecieron momentos de anticipación, construcción, consolidación y evaluación con los que se abordó cada periodo de la clase. Así como también, los recursos y procedimientos a seguir.

Seguido a ello, para la fase de implementación, se trabajó mediante una división de tres jornadas de clase. Cada jornada incluyó una guía de trabajo en la que constó la temática de estudio, objetivo de la unidad, destreza a desarrollar, objetivo de la actividad, metodología de trabajo, recursos utilizados y la forma de evaluar. Se destaca que, para cada jornada, se distribuyeron las actividades diseñadas (Tabla 1) y se logró ejecutar cada una en diferentes momentos de la clase.

Por último, en la fase de evaluación se analizaron los resultados obtenidos con la implementación de la estrategia lúdica, haciendo uso de varios instrumentos aplicados al objeto de estudio. Los mismos se describen en el apartado de resultados y discusión.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para comprender, indagar y resolver la problemática hallada, la investigación se fundamentó en el paradigma sociocrítico, el que se sustenta en los actos llevados cabo para garantizar una educación de calidad (Alvarado y García, 2008). Además, produce una reflexión hacia la comunidad, lo que contribuye a resolver inconvenientes mediante la acción-reflexión (Albert, 2007).

Por otro parte, debido a que el estudio se enfocó en objetivos didácticos, este se desarrolló bajo un diseño de tipo preexperimental. Además, se llevó a cabo mediante una exploración con un solo grupo de trabajo con el que se aplicó un estímulo, para luego observar los resultados (Palella y Martins, 2012). Esto brindó la oportunidad, dentro de la investigación, de comparar los resultados obtenidos.

Asimismo, la recopilación de datos adquiere una amplia importancia, debido a que sin ella no existiría forma de obtener información para analizar el objeto de estudio planteado (Palella y Martins, 2012). En esta línea, para el reconocimiento y recolección de los datos estadísticos y para la elaboración de los instrumentos, se estableció un enfoque cualitativo y cuantitativo que generó la oportunidad de analizar las opiniones de los investigados, lo que permitió entender y solucionar el problema investigado (Hernández *et al.*, 2014). Al mismo tiempo, esto también contribuyó a obtener y explorar datos a partir de la opinión del docente y de sus estudiantes.

Población

Según Hernández *et al.* (2014), un indicador esencial para elegir la población es que la misma debe estar enfocada en los objetivos y estar delimitada de acuerdo al problema planteado. Además, resalta que hay que tomar en cuenta que, para muchas investigaciones, es posible estudiar toda la población determinada, sin establecer una muestra.

La población para la presente investigación se escogió de acuerdo a la problemática planteada y conto con un docente de la asignatura de Biología

y veintitrés estudiantes, entre hombres y mujeres, del tercer año de BGU, paralelo A, de la sección matutina, de la Unidad Educativa Luis Cordero, ubicada en la ciudad de Azogues. El estudio se realizó en el año lectivo 2021-2022. Cabe destacar, que se utilizó el total de la población establecida para diagnosticar la problemática, por lo que no fue necesario establecer una muestra dentro de dicha población.

Técnicas e instrumentos

En opinión de Palella y Martins (2012), para que un recurso sea verídico y aporte a la recolección de información, este debe estar estrictamente plasmado dentro de los instrumentos que se van a usar, de forma que se pueda acercarse a los fenómenos de estudio y adquirir la mayor parte de información necesaria.

Con ello, para esta investigación, una de las formas en las que se recopilaban datos fue la observación participativa. El enfoque estuvo en la información relacionada con la adquisición de destrezas dentro de la enseñanza-aprendizaje de Biología. Dichos datos fueron recopilados a partir de una ficha de observación, es decir, un “registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o la conducta manifestada” (Hernández *et al.*, 2003, como se citó en Fernández, 2005).

Asimismo, se utilizó el método de la entrevista y encuesta, los que se ejecutaron a través de un cuestionario de preguntas enfocado en el docente y estudiantes de tercer año de BGU de Biología. Estos métodos se plantearon con el fin de identificar el criterio de la efectividad de la estrategia lúdica implementada y su desarrollo en la enseñanza-aprendizaje. Para Monje (2011), la entrevista se considera como un método o diseño óptimo, para estudiar sucesos y acontecimientos de encuestados que estén dispuestos a informar de forma certera.

También, se tomó en cuenta el pretest y postest, como instrumentos de recolección de información usados con el objetivo de “evaluar el cambio metodológico y el impacto conseguido al implementar una metodología activa en una asignatura” (Rodríguez *et al.*, 2017, p. 1). Dichos instrumentos se enfocaron en obtener información acerca de los conocimientos obtenidos por los estudiantes, durante la implementación de la

estrategia lúdica. De esta manera, se contribuyó a determinar la eficiencia de la propuesta y se permitió establecer una discusión sobre el nivel de aprendizaje desarrollado en la unidad “Seres vivos y su ambiente”.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados alcanzados al cumplir la aplicación de la estrategia lúdica propuesta, se tiene el siguiente análisis:

Análisis de resultados mediante la ficha de observación

Tabla 2. Resultados de la ficha de observación del desarrollo de la propuesta

Ficha de observación	
Observaciones	Clases desarrolladas en varias jornadas de trabajo
	Participación, desarrollo de actividades y colaboración
	Adquisición y reflexión de conocimientos

Fuente: elaboración propia

Cabe resaltar que, en la Tabla 2, se destacan los resultados más relevantes, con respecto al objeto de estudio, los que se obtuvieron del uso de una ficha de observación. Entre ellos, se destaca que, mediante la aplicación de la propuesta, el desarrollo de las jornadas de clase fue más dinámico, pues se llevaron a cabo varias actividades, trabajando así en un total de seis clases, cada una dividida en diferentes secciones (anticipación, construcción, consolidación y evaluación). Tomando en cuenta la participación de los estudiantes, se puede enfatizar que esta se presentó de manera voluntaria y efusiva. Además, las actividades ejecutadas se tornaron creativas y se centraron en la construcción de preguntas de interés, las que, a la vez, fueron discutidas en clases, haciendo uso de una lluvia de ideas. De esta manera, se puede afirmar que la construcción y consolidación de conceptos fue más clara, pues permitió la reflexión, a partir del conocimiento propio de los estudiantes y su experiencia.

Para autores como Candela y Benavides (2020), el trabajar con actividades lúdicas permite al estudiante fortalecer diferentes características personales y sociales. En otras palabras, ayuda a que el aprendizaje sea significativo, pues genera control sobre lo que se aprende para dar sentido a lo que está alrededor. Además, se crea una expresión de confianza y seguridad que permite desarrollarse, de manera plena y segura. Es así que, en esta investigación, se ha expresado la reflexión sobre conceptos, como una forma de aprender y vincularse con diferentes experiencias.

Análisis de resultados mediante la aplicación de la entrevista al docente de biología

Tabla 3. Resultados de la entrevista aplicada al docente

	Entrevista
Planificación	Cumplimiento de actividades
Aplicación	Desarrollo de destrezas
Evaluación	Conclusión de contenidos, ayuda a los estudiantes a mejorar el desarrollo de actividades, colaboración y aprendizaje

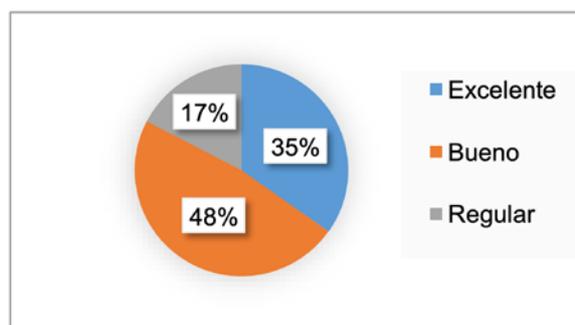
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, se contó también con la participación del docente de Biología en cada una de las jornadas de clase desarrolladas, así se obtuvo una visión más amplia sobre la aprobación de las actividades y el correcto uso de la propuesta de trabajo. En la Tabla 3, a través de las respuestas del docente, se evidencia que el cumplimiento de actividades fue desarrollado de acuerdo a lo planificado, lo que estimuló el desarrollo de destrezas y se convirtió en un punto fuerte en el progreso académico de los estudiantes. Además, al construir, consolidar y verificar conceptos mediante actividades lúdicas, los estudiantes presentaron interés, lo que los llevó a desarrollar habilidades y destrezas, como reflexionar, indagar y describir, características importantes que se vinculan con la vida real. También, se debe mencionar que se cumplió con los contenidos imprescindibles de la unidad “Seres vivos y su ambiente”, lo que ayudó a los estudiantes a fortalecer su proceso enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que, Guzmán y Zambrano (2017) plantean que una estrategia lúdica es importante dentro del contexto educativo, pues se ha determinado que, al no utilizar la práctica o el juego como forma de aprendizaje, el rendimiento de cada uno de los estudiantes puede llegar a ser nulo. Es necesario que se vinculen actividades que despiertan el interés de los estudiantes y que ayuden a desarrollar diferentes capacidades significativas para su vida.

Análisis de resultados de una encuesta dirigida al tercer año de BGU, paralelo A, de la Unidad Educativa Luis Cordero

Figura 1. Opinión de estudiantes sobre la eficiencia de la propuesta como método de enseñanza-aprendizaje



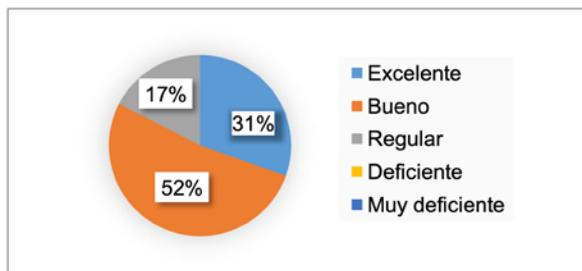
Fuente: elaboración propia

Como resultados significativos de la encuesta aplicada a los alumnos, es decir a los beneficiarios directos de la investigación, en la Figura 1 se ve que el 48 % de alumnos califica a la propuesta como eficiente, es decir que, como método de enseñanza-aprendizaje, esta fortaleció su nivel conocimientos y dio como resultado que, al realizar actividades creativas, se puede mejorar la adquisición de conceptos sólidos. Además, el 35 % de discentes la calificó como buena; este es un porcentaje interesante, pues demuestra que el aprendizaje, a partir de una estrategia lúdica, es respaldado y contribuye al desarrollo de destrezas. Por último, el 17 % la calificó como regular, lo que no representa un porcentaje alto, sin embargo, es considerado para analizar y observar más de cerca la propuesta.

Para Reyes y Arrieta (2014), la eficiencia de una propuesta lúdica en el aprendizaje, representa crear, innovar y modificar actividades que puedan usarse para motivar y aprender. Las mismas están

estrechamente vinculadas al conocimiento del docente, pues este se constituye como un guía para favorecer el ambiente educativo. Por lo que se reafirma que es necesario crear actividades dinámicas y variadas que promuevan la conexión entre docente-estudiante y el contexto escolar, para generar un ambiente donde aprender ciencias sea divertido.

Figura 2. Nivel de aprendizaje al finalizar la propuesta



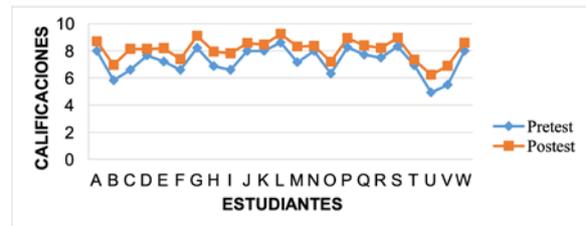
Fuente: elaboración propia

También, como punto importante, en la Figura 2, se presenta el nivel de aprendizaje adquirido durante la propuesta, pues este resultado se vincula al desarrollo de destrezas, como reflexionar sobre conceptos, indagar, describir y enlazar ideas sustanciales. Se ve que el 52 % de estudiantes, es decir más de la mitad, mencionó que fue excelente la propuesta, en cuanto a su grado de aprendizaje; en otras palabras, se evidencia que se consolidaron conceptos de manera lúdica. El 31 % calificó como bueno el grado de aprendizaje y el 17 %, como regular. Se observa que la propuesta ayudó a los estudiantes a mejorar conocimientos e, incluso, a construir unos nuevos.

Además, el desarrollar actividades que favorezcan al aprendizaje del ser humano va a permitir observar un nivel alto de conocimiento. Para Zambrano y Zambrano (2016), aprender bajo estos lineamientos permite alcanzar y transformar conceptos, para utilizarlos en el contexto social. Así, el tener un grado de conocimiento alto permite construir capacidades cognitivas que ayudan al estudiante a afrontar problemas de la vida real y dar soluciones confiables.

Análisis comparativo de la aplicación de pretest y postest al tercer año de BGU, paralelo A, de la Unidad Educativa Luis Cordero

Figura 3. Valoraciones de pretest y postest



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Figura 3, en el pretest, un estudiante obtuvo una calificación mínima de 4,94, mientras en el postest subió a 6,25. Aunque no sean consideradas como calificaciones excelentes, demuestran que se ha desarrollado un porcentaje de conocimientos más sólidos. Por otro lado, la calificación máxima en el pretest fue de 8,61, en este caso también se observó un incremento de 9,25 en el postest. Igualmente, en este dicente se evidencia que, si bien tuvo una buena calificación, se pudo mejorar aún más los conocimientos. De igual importancia es mencionar la media obtenida en el pretest: 7,17, mientras en el postest se nota un aumento de 8,10, lo que quiere decir que los estudiantes alcanzaron los aprendizajes requeridos. Asimismo, se demuestra que existen calificaciones repetitivas que se acercan a la media, esto da como resultado que la mayoría de estudiantes desarrollaron varias destrezas y habilidades vinculadas eficazmente con la construcción de conceptos.

Al analizar el rendimiento académico y progreso de capacidades de los estudiantes, se observó que se modificó en gran escala sus funciones y conceptos. En este caso, Rosas (2015) asegura que depende completamente las actividades realizadas con el nivel de conocimiento o conducta de los alumnos, por ende, como docentes es necesario organizar perfectamente el contenido y lineamientos a seguir, para conseguir un aprendizaje seguro. De esta manera, se puede lograr que el estudiante realice actividades interactivas de interés que mejoren sus habilidades y destrezas.

Triangulación del análisis de resultados mediante los instrumentos aplicados

Durante la propuesta

Figura 4. Triangulación del análisis de resultados de la propuesta



Fuente: elaboración propia

Del análisis realizado en el marco teórico, destacan varios autores, por ejemplo, Medina (2017), quien menciona que, al trabajar con una estrategia lúdica vinculada al desarrollo de destrezas, se potencia la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, según el Ministerio de Educación (2016), las planificaciones del desarrollo de las jornadas de clase deben ser trabajadas a través de actividades lúdicas que se vinculen con recursos digitales y que estos, a la vez, contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.

Por consiguiente, mediante lo mencionado y analizado en la aplicación de la propuesta, se evidencia que, a partir de varias actividades —como “Preguntándonos”—, los estudiantes reflexionaron y vincularon conceptos con sucesos de la vida real, lo que provocó que la construcción de conocimiento sea eficaz. “Sé creativo” demostró que los alumnos son capaces de trabajar de manera grupal y exponer su creatividad caracterizando conceptos esenciales. También, con “Crea y aprende”, los discentes tuvieron la oportunidad de resumir conceptos y plasmarlos, en un video interactivo que fue presentado y discutido con la clase, de esta manera expresaron su conocimiento y pudieron responder con argumentos a preguntas de reflexión. Por último, la actividad evaluativa “Bingo” evidencia que gran parte del estudiantado, a través de la estrategia lúdica, consolidó conceptos. Se desatanca que todas las actividades fueron creadas haciendo de uso de medios educativos digitales disponibles en la red.

Como se ha visto, mediante las actividades lúdicas que conformen una estrategia eficaz, los alumnos pueden desarrollar varias destrezas planteadas en una unidad de estudio, por tanto, se puede contribuir al aprendizaje de cada uno de ellos. En esta línea, Londoño *et al.* (2018) estipulan que es importante obtener un contexto educativo favorecedor, en el que el crear, jugar y participar sea parte de la construcción de conceptos sólidos. Es por ello que es sustancial el desarrollo de actividades con los discentes en el proceso de aplicación de una propuesta de trabajo, más si hacerlo es para beneficio de los estudiantes y docente.

Con esto también se constata que, a partir de la planificación, aplicación y evaluación de la propuesta, los alumnos son capaces de trabajar con nuevos métodos de enseñanza, utilizando recursos interactivos que extiendan el nivel de participación voluntaria, reforzando el trabajo en equipo y, sobre todo, fortaleciendo la adquisición de conceptos y, por ende, el desarrollo de destrezas. Todo esto se refleja, a través del desarrollo de actividades y los resultados obtenidos en las pruebas realizadas por los estudiantes, destacando el incremento de la media de calificaciones obtenidas.

Por otro lado, es importante mencionar que, para lograr que se cumpla con todo lo estipulado, para Ortiz (2009), como docentes investigadores e innovadores, es sustancial mantenerse en constante cambio, es decir, se deben buscar alternativas de estudio que pueden ayudar a perfeccionar el conocimiento de los estudiantes, modificar y gestionar un nuevo concepto curricular, mediante capacitaciones que innoven la educación a través de nuevas propuestas de trabajo.

Cabe resaltar algunos resultados que se observaron en relación con el desempeño, por ejemplo, al iniciar con la implementación de la propuesta, se identificaron varios estudiantes que tenían un mayor déficit de participación, cumplimiento de actividades y desarrollo de destrezas. Por lo que, conforme se desarrollaba la estrategia, se los incentivó a trabajar de forma individual y grupal, lo que provocó su participación voluntaria y dio como resultado una mejora en el dominio de conceptos, lo que se constató en el desarrollo de las actividades finales y las pruebas evaluativas. Además, de manera general, se observó que, a medida que se desarrollaba la

propuesta, los estudiantes, de forma voluntaria, encendían el micrófono para dar opiniones, responder preguntas e, incluso, iniciar con una lluvia de ideas en los diferentes temas de trabajo. También, se notó que hacían uso de la cámara y demás indicadores de la plataforma Zoom, para participar con los investigadores y con compañeros de clase, en las actividades individuales y grupales.

Asimismo, dentro de las jornadas de clase, los estudiantes respondían de manera dinámica a las preguntas de reflexión y conocimientos, incluso interactuaban con dudas sobre responsabilidades enviadas y la forma de trabajo dentro de las plataformas utilizadas para las actividades lúdicas. De esta manera, se constató que los estudiantes aumentaron su nivel de participación, cumplimiento de actividades y desarrollo de conocimiento y destrezas, con actividades innovadoras que aprovecharon por completo de los recursos disponibles.

De igual forma, se destaca, como aspecto importante, lo mencionado por el docente, quien enfatizó que, dentro de una educación virtual, es importante que se integren actividades experimentales, es decir y en el caso de este estudio que trabajó en el área de Biología, fue necesario que se integraran laboratorios virtuales, para que, de esta manera, se pudiera mejorar la experiencia educativa de los estudiantes y su conocimiento y desarrollo de destrezas. Al proceder de esta manera, los alumnos sienten más motivación e interés por aprender conceptos nuevos y experimentar hasta llegar a un resultado que les ayude a construir sus propios conceptos y reflexionar sobre el proceso que se siguió para alcanzar las metas u objetivos planteados.

Es así que, por todos los resultados alcanzados, se puede determinar que la estrategia lúdica es una forma eficaz de enseñanza, dentro de las temáticas del área de Biología. El aumento de las calificaciones obtenidas son un factor determinante al momento de establecer la eficiencia de la estrategia. Los resultados de la aplicación de la estrategia lúdica se pueden reafirmar con investigaciones como la de Flores (2016), quien realizó un estudio haciendo uso de pretest y postest, y un diseño cuasiexperimental, con los que obtuvo resultados muy favorables respecto a la mejora de conocimientos y habilidades, para aquellos estudiantes a los que se les aplicó la estrategia

lúdica. De esta manera, la presente investigación y los resultados confirman la eficiencia de las estrategias lúdicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

Con el propósito de apoyar a la construcción de las destrezas con criterio de desempeño identificadas en la unidad temática “Seres vivos y su ambiente”, que corresponde al texto del estudiante del Ministerio de Educación de la asignatura de Biología, se sistematizaron algunos referentes teóricos que dieron paso al diseño una estrategia lúdica, creativa y eficaz que retroalimente la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de tercer año de BGU, paralelo A, de la Unidad Educativa Luis Cordero. Se alcanzaron resultados importantes, en los que se destaca que la creación de actividades dinámicas hace que los estudiantes desarrollen habilidades, aún más al trabajar con herramientas digitales. En esta línea, se considera que, como docentes innovadores del siglo XXI, es necesario adquirir conocimientos que beneficien el proceso de enseñanza de los estudiantes.

Además, se concluye que es importante comprender que, para crear una estrategia lúdica, es necesario seguir diferentes fases, como la planificación, implementación y evaluación, lo que ayuda a comprobar la eficiencia de la propuesta en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, se deben identificar las necesidades de los estudiantes, para crear actividades que estén de acuerdo a las deficiencias e intereses de los mismos, para que generen motivación y la mejora de su conocimiento.

Por otra parte, dentro de la investigación, la detección del problema científico recayó en la deficiencia, por parte de los estudiantes, en el desempeño de destrezas como: interpretar, describir, reflexionar y argumentar conceptos transcendentales sobre temas esenciales de aprendizaje de la unidad temática mencionada. De esta manera, se diseñó, planificó, implementó y evaluó una estrategia lúdica con actividades interactivas vinculadas a recursos digitales que dieron la oportunidad, a los discentes, de crear, interpretar y consolidar conocimientos, y de crear nuevos. De la misma forma y aunque no del todo, se aportó a que los alumnos desarrollaran

destrezas y habilidades, esto se comprobó a lo largo del desarrollo de la estrategia lúdica y mediante los resultados derivados en las evaluaciones aplicadas al iniciar y finalizar la propuesta.

Se destaca que, dentro de cada fase de desarrollo de la estrategia lúdica, se identificó el proceso para la creación de actividades. Es decir, mediante plataformas interactivas recopiladas, se diseñaron diez actividades lúdicas que fueron creadas según la preferencia de los estudiantes y del docente. Asimismo, se trabajaron con los temas, destrezas e indicadores de logro imprescindibles, dictados por el área de Ciencias Naturales, por ello el esquema de planificaciones fue detallado rigurosamente, para que los estudiantes aprendieran los conceptos más específicos y esenciales. De esta manera, se siguió el proceso de implementación de la propuesta, obteniendo, en general, resultados favorables. También, se observó que los alumnos manejaron sin problemas las plataformas interactivas, lo que contribuyó a la mejora del aprendizaje de conceptos y, también, al desarrollo diferentes habilidades y destrezas requeridas dentro de la unidad temática. También, dentro de la fase de evaluación, se examinó que el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes había mejorado notoriamente, esto se reflejó en el cumplimiento de actividades, participación, calificaciones obtenidas y la reflexión de conceptos desarrollada en clases.

Como resultado, se evidencia que, al usar una estrategia lúdica como un método de aprendizaje, se propicia a que el contexto educativo sea interactivo y se cree un espacio en el que el proceso enseñanza-aprendizaje sea dinámico y se construya, de esta manera, el conocimiento de los estudiantes, mediante recursos fáciles de usar que se enfoquen en destrezas y habilidades específicas. De esta manera, se crea un ambiente colaborativo, creativo y lleno de aprendizaje. Por tal motivo, se concluye que es favorable utilizar la estrategia lúdica dentro del refuerzo o retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, además, esta estrategia se puede potenciar con recursos digitales que resulten familiares y de fácil uso para un docente o estudiante del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. y Riveros, V. (2016). Modelo teórico para el proceso enseñanza-aprendizaje de la biología. *Omnia*, 22(1), 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73747750002.pdf>
- Albert Gómez, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGrawHill/Interamericana de España, S.A.U.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez, H.; Arias, E.; Bergamaschi, A.; López, Á.; Noli, A.; Ortiz, M.; Pérez, M.; Rieble, S.; Rivera, M.; Scannone, R.; Vásquez, M. y Viteri, A. (2020, mayo). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Andrade Vera, M. E. (2015) *Incidencia de la metodología lúdica en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la escuela de educación básica 24 de mayo de la parroquia San Juan, cantón Pueblo Viejo, Provincia Los Ríos* [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/2760>
- Barcia Menéndez, J. y Carvajal Zambrano, B. (2015). El proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista electrónica formación y calidad educativa*, 3(3), 139-154. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/57>
- Betancourt, C.; Peña, P. y Gómez, C. (2017). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista Unimar*, 35(2), 283-292. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/1540>
- Cabrera Rivera, M. E. (2016) *Estrategias didácticas lúdicas en el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales para los estudiantes de octavo año de EGB en el colegio nacional Dr. Emilio Uzcátegui en el periodo 2015-2016* [Tesis de grado]. Universidad Central de Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/8804>
- Candela, Y. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *Revista Rehuso*, 5(3), 78-86. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* [Archivo PDF]. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Contreras Sierra, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Revista Pensamiento & Gestión*, (35), 152-181. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>
- Fernández Núñez, L. (2005). *¿Cuáles son las técnicas de recogida de información?* [Archivo PDF]. <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha3-cast.pdf>
- Flores Canul, D. (2016). Estrategias lúdicas para la enseñanza en las ciencias naturales (biología) en el área de primaria. *Revista Investig@cción*, 10(10), 52-64. <https://revistaic.instcamp.edu.mx/volumenes/volumen10#revista10-6>
- García Gajardo, F.; Fonseca Grandón, G. y Concha Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- Guzmán Herrera, D., y Zambrano Melo, N. (2017). *Actividades lúdicas para el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de octavo año de educación Básica de la Unidad Educativa Jorge Icaza Coronel Zona 8 distrito 4 provincia del Guayas, cantón Guayaquil, parroquia Pedro Carbo, periodo lectivo 2016-2017*. [Tesis de pregrado] Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/29341>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgrawhill/ Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Londoño Díaz, Y., Pérez Roche, S., y Valerio Martínez, M. (2018). *El juego como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo de los niños y niñas de 5 a 6 años del grado preescolar de la institución educativa John F. Kennedy*. [Tesis de pregrado]. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16190/2019yohemislondo%C3%B1osindyperzmarriavalerio.pdf?sequence=3>
- Marles Betancourt, C.; Peña Torres, P. y Gomez Cano, C. (2017). *La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario*. *Revista Unimar*, 35(2), 283-292. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/1540>
- Mata, A.; Brito, D.; Freire, E.; Quel, H.; Castillo, J.; Maldonado, L.; López, L.; Cepeda, M.; Gualán, N.; Romero, N.; Chávez, S. y Chicaiza, V. (2020). *Currículo Priorizado para la Emergencia* [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Currículo-Priorizado-para-la-Emergencia-20202021.pdf>
- Medina Nina, R. (2017). *Las estrategias lúdicas y el logro de los aprendizajes de matemática de los estudiantes de la Institución Educativa Perú-Canadá, Lima, 2016* [Tesis de grado]. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17831/Medina_NR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación. (2016). *Guía didáctica de implementación curricular para EGB y BGU. Ciencias Naturales* [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/GUIA-DE-IMPLEMENTACION-DELCURRÍCULO-DE-CCNN.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020, marzo 25). *El Ministerio de Educación abre el curso de autoaprendizaje "Mi Aula en Línea"*. <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-deeducacion-abre-el-curso-de-autoaprendizaje-mi-aula-en-linea/>
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Neiva.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2009). *Educación Infantil: Afectividad, Amor y Felicidad, Currículo, Lúdica, Evaluación y Problemas de Aprendizaje*. Corporación Educativa del Litoral
- Palella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fedupel.
- Peña, A.; Palau, C. y Fernandez, Z. (2020). El proceso de enseñanza aprendizaje de la biología desde una concepción integradora para la formación del docente [Archivo PDF]. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/7Ponencia%20MSc.%20Ana%20Beatriz%20Pe%C3%B1a%20Mantilla.pdf>
- Reyes León, T. y Arrieta de Meza, B. (2014). Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 16(3), 388-399. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5655339>
- Rodríguez Conde, M.; García Peñalvo, F. y García Holgado, A. (2017). *Pretest y postest para evaluar la implementación de una metodología activa en la docencia de ingeniería de software*. Grupo Grial. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1026/3/GRIAL-TR2017-0007.pdf>
- Rosas Bernal, S. (2015). *El aprendizaje lúdico como estrategia interactiva para el desarrollo de competencias en las ciencias naturales en alumnos de básica secundaria*. [Tesis de maestría]. Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/621254>
- Rubiciela, W. (2018). Estudio de las estrategias lúdicas y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos del Cecyte Pomuch, Hecelchakán, Campeche, México. *I C Investigación*, (14), 70-80.
- Saba Narváez, M. L. (2019). *La lúdica como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y el desempeño académico de los estudiantes* [Tesis de maestría]. Universidad de la Costa CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/>

- bitstream/handle/11323/4669/34597969%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNAE. (2017). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE* [Archivo PDF]. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Zambrano Gallardo, E. y Zambrano Zambrano, P. (2016). *Actividades lúdicas en el aprendizaje significativo del área de Lengua y Literatura en los niños y niñas*. [Tesis de pregrado]. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. <https://repositorio.ulead.edu.ec/handle/123456789/201?locale=en>

La metodología por proyectos desde el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana: la experiencia de la Unidad Educativa Particular Borja de la ciudad de Cuenca

Pedagogical Paradigm and Ignatian Spirituality on Methodology for Projects: Cuenca's Unidad Educativa Particular Borja Experience

 **Liliana Arciniegas Sigüenza***

larciniegas@uazuay.edu.ec

 **Priscila Calle Sarmiento***

priscicalle@gmail.com

 **Erika González Ruiz***

erika-gonzalez111@hotmail.com

*Universidad del Azuay, UDA

Recibido: 30 de julio de 2022

Aceptado: 20 de octubre de 2022

RESUMEN

La Unidad Educativa Particular Borja fundamenta su práctica en un modelo centrado en la persona y reconoce las etapas de crecimiento intelectual, afectivo y espiritual, para que cada estudiante aprenda con independencia y asumiendo la responsabilidad de su propia educación. La institución ha implementado una propuesta integral, a nivel curricular y a través de la formación religiosa y en valores. Esta investigación analiza la metodología por proyectos establecida en el proyecto educativo institucional, para determinar la forma en la que se articula con el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana. El estudio se fundamenta en un paradigma hermenéutico interpretativo con enfoque cualitativo, entre las técnicas empleadas se cuenta la entrevista realizada a una muestra de docentes y el análisis de documentos curriculares. Los resultados sugieren que existe articulación entre los fundamentos institucionales y la metodología por proyectos, pero es necesario mejorar el conocimiento de los docentes en relación con el paradigma pedagógico ignaciano.

Palabras clave: espiritualidad ignaciana, paradigma pedagógico ignaciano, marco de la enseñanza para la comprensión, metodología por proyectos

ABSTRACT

Unidad Educativa Particular Borja bases its educational practice on a person-centered model, and recognize intellectual, affective, and spiritual growth stages so that each student learns independently, and assuming responsibility for their own education. In this sense, this institution has implemented a comprehensive proposal at curricular level, with a significant contribution through religious education and values. This research aims to analyze the project methodology established in the institutional educational project of this school, to determine the way in which it is articulated with pedagogical paradigm and Ignatian spirituality. This study is based on an interpretive hermeneutic model, with a qualitative approach. Among the techniques used, there are an interview directed to a sample of teachers, and analysis of curricular documents. Results suggest that there is articulation between the institutional foundations and project methodology, but it is necessary to improve teachers' knowledge of Ignatian pedagogical paradigm.

Keywords: Ignatian spirituality, Ignatian pedagogical paradigm, teaching framework for understanding, project methodology

INTRODUCCIÓN

El paradigma pedagógico ignaciano (PPI) caracteriza a los colegios jesuitas y sus planteamientos están basados en los *Ejercicios Espirituales* (1548) de San Ignacio de Loyola, los mismos que buscan formar estudiantes con los aprendizajes necesarios para destacarse en varios ámbitos, tanto a nivel estudiantil como personal. Al respecto, la Unidad Educativa Particular Borja ha implementado una propuesta integral, a nivel curricular. En este contexto, esta investigación busca analizar la articulación entre la metodología por proyectos y como se concreta con el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana. Es importante mencionar que existen antecedentes investigativos a nivel nacional, estos se basan en el paradigma ignaciano, analizan espacios educativos y revisan el modelo educativo y material didáctico, pero no hay estudios que permitan conocer la concreción de fundamentos institucionales en el currículo, en el pensamiento y en la práctica docente; por lo tanto, esta investigación genera un importante impacto.

El PPI, según la Compañía de Jesús (2000), es un modelo educativo ecléctico y humano que se caracteriza por el estilo personalizado de la educación jesuítica, la importancia de los valores, la orientación hacia una sociedad más justa y fraterna, el servicio a la Iglesia, la búsqueda de la excelencia, la colaboración entre laicos y jesuitas, y la necesaria vinculación de los padres a los fines que persiguen los colegios. En cuanto a la espiritualidad ignaciana, Lussiatti (2014) señala la importancia de la práctica de los ejercicios espirituales, que son un medio para conocer a Cristo y que deberán estar adaptados al tiempo y a las posibilidades de cada persona, puesto que se requieren principios, criterios, valores y un estilo de gestión que se oriente al servicio de la fe y a la promoción de la justicia; lo mismo ocurre con la formación intelectual, profunda y sana, que incluye el dominio de las disciplinas básicas, humanísticas y científicas, y el desarrollo de la imaginación y la creatividad del estudiante, a través de un currículo que estimule el contacto con otras culturas, así como su aprecio por la propia.

Este modelo hace énfasis en que la relación personal, entre estudiante y profesor, favorece el uso responsable de la libertad, con el fin de

que el aprendizaje se base en el deseo de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. En este sentido, Larrea (2018), en una investigación que realizó en Quito, señala que el paradigma mencionado posibilita que los estudiantes crezcan como personas de bien y sean capaces de evaluar sus comportamientos —a través del refuerzo de sus habilidades, destrezas y logros—, pero también de poder corregir paralelamente sus debilidades, para crecer y lograr su autorrealización; esto siempre que se apliquen los cinco pasos del PPI, acompañados de la filosofía aristotélica —propuesta pedagógica que permite un mejor análisis de la realidad—.

Para Palacios (2018), el espíritu de la educación que se imparte en los centros educativos de la Compañía de Jesús en Ecuador está guiado por los principios de su fundador, Ignacio de Loyola. Estos están recogidos y sistematizados en la pedagogía ignaciana, la que incluye valores y propósitos que concuerdan con su pensamiento y con los criterios de formación de ciudadanos conscientes, competentes, comprometidos y compasivos. La experiencia de innovación más significativa en el sistema educativo jesuita tuvo lugar en Cataluña (España), con el proyecto Horitzo (2020). El mismo se constituye en un proceso integral de renovación para las escuelas de la región y replantea temas pedagógicos, organizativos, administrativos y de infraestructura y mobiliario, así como de revisión de contenidos curriculares, objetivos y perfil del docente. En Ecuador, la Red de Unidades Educativas Ignacianas (REUI) tiene su propio proyecto de innovación que se aplica en seis planteles jesuitas particulares y en uno fiscal: Cristo Rey (Portoviejo), Javier (Guayaquil), San Felipe Neri (Riobamba), San Gabriel y San Luis Gonzaga (Quito), Colegio Fiscal 24 de mayo (Quito) y Unidad Educativa Particular Borja (Cuenca). Este ha planteado como prioridad: mejorar la calidad educativa a través de la reestructuración de su modelo educativo (Palacios, 2018).

El *Proyecto Educativo Institucional* (2019-2024) (PEI) de la Unidad Educativa Particular Borja (2019) establece los lineamientos que le permitirán alcanzar sus objetivos, se basa en documentos oficiales de la Compañía de Jesús, plantea que tiene un enfoque pedagógico ecléctico y tiene como cimiento el saber de las

escuelas jesuitas que están explicitadas en los documentos corporativos. De igual manera, este documento considera: los avances de la pedagogía, la psicología y la neurociencia; el aporte de grandes pedagogos como Piaget (1947), Ausubel (1963), Doman (1970), Brunner (1972), Vygotsky (1979), Gardner (1983), Marina (1992), Perkins (1992), Swartz (1992), Eisner (1994) y Ritchhart (2009); así como también, el aporte de Nazaret Global Education (2014). Además, se incluyen algunos aspectos derivados en función al rol que deben cumplir los estudiantes y los docentes; en el primer caso, se desea que sean proactivos, autónomos y capaces de desarrollar aprendizajes complejos de forma significativa; en el segundo, se habla de un facilitador, experto en planificar, dirigir y acompañar las experiencias de aprendizaje, y en el trabajo en equipo, desarrollado con pedagogías actuales que se vinculen con el PPI.

En relación a la metodología, la institución utiliza varias, sobre todo, aquellas que potencian la autonomía, la creatividad, la observación, el razonamiento y la práctica científica (Unidad Educativa Particular Borja, 2019). En este sentido, es importante el aprendizaje por proyectos, el mismo está fundamentado en el marco de la enseñanza para la comprensión y, para Barrera y León (2014), trata de establecer la diferencia entre comprender y saber, por ello, tiene en cuenta, por ejemplo, que cuando el estudiante sabe algo, lo manifiesta o puede expresarlo, en consecuencia la comprensión va más allá del hecho de saber. Por tal motivo, este marco de enseñanza tiene como fin potenciar la capacidad metacognitiva que permite pensar sobre el propio pensamiento y autorregularlo. En esta línea, se requiere que todos en la institución tengan presente qué es lo que realmente aspiran a que los estudiantes comprendan y el porqué; también se requiere replantear la organización curricular a través de cuatro componentes: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. En este sentido, es importante priorizar los contenidos para posibilitar un enfoque globalizado, así como una comprensión profunda y significativa del aprendizaje, considerando estrategias que son claves, tales como el descubrimiento guiado y el trabajo cooperativo.

El objetivo de esta investigación, en un primer momento, es analizar los fundamentos institucionales establecidos a partir del paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana, para conocer la forma en la que se concretan en el (PEI); en un segundo momento, es determinar cómo se ha diseñado la metodología por proyectos, a partir de la espiritualidad y el PPI; y, por último, se desea conocer los conceptos que han sido asumidos por los docentes en relación con el paradigma pedagógico, la espiritualidad ignaciana y la metodología por proyectos. Para ello, la pregunta establecida es: ¿cómo se articula el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana con la metodología por proyectos?

MATERIALES Y MÉTODOS

El paradigma que fundamenta este trabajo es el hermenéutico interpretativo. Al respecto, Fuster (2019) plantea que este permite la descripción e interpretación de experiencias vividas y las integra a procesos coherentes de niveles éticos sobre lo cotidiano. Para esto es importante seguir principios que posibiliten clarificar presupuestos, recolectar la experiencia vivida, reflexionar acerca de la experiencia y, finalmente, escribir reflexiones que puedan evidenciarse de forma individual y grupal. Este proceso se refleja en la investigación realizada al posibilitar, a través de la reflexión sobre la práctica, la transformación e innovación educativa planteadas institucionalmente como metas. El enfoque es cualitativo y, para Hernández (2014), permite que se generen conceptos propios sobre el fenómeno estudiado, debido a que se plantean preguntas antes, durante y después de la recolección y análisis de datos, lo que brinda, de esta manera, una acción indagatoria y dinámica que relaciona los hechos, junto con su correspondiente interpretación. Todo esto ha permitido comprender los puntos de vista de los docentes de la Unidad Educativa Particular Borja.

Al ser una investigación de cohorte cualitativo, el tipo de estudio es no experimental, porque no se manipulan variables de forma intencionada, más bien esta se basa en la comprensión de la realidad tal y como se presenta (River y Ruiz, 2015). El nivel es descriptivo, porque permite analizar la evolución y desarrollo del problema planteado, lo que posibilita, de esta forma, la descripción

de fenómenos educativos en una circunstancia temporal y especial determinada (Cauas, 2015). Fue importante también desarrollar este trabajo en consideración al método etnográfico, el que para Murillo y Martínez (2010), consiste en “el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas” (p. 4). Además, se ha considerado que este permite que se produzca información de tipo social, a través del trabajo de campo, la misma que, en esta investigación, posibilitó el análisis de las relaciones entre conocimiento, pensamiento y práctica educativa.

Participantes e instrumentos

Participaron docentes desde la educación inicial hasta el tercer año de bachillerato, se decidió que fueran quince profesores seleccionados de forma intencionada, con quienes se firmó un consentimiento informado, para que fueran parte de una entrevista semiestructurada que se aplicó de forma virtual. Del mismo grupo, se analizó una planificación microcurricular diseñada a través de la metodología por proyectos.

La entrevista semiestructurada, para Wengraf (2012, citado por Carrera, 2014), es una técnica que permite conocer la forma como el conocimiento se va a construir, a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado; es decir, la investigación tendrá más claridad, pues este es un tipo de interacción conversacional, con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos. Fue importante su aplicación, porque permitió obtener información de los docentes que son quienes llevan a la práctica el currículo.

También se empleó el análisis documental; Dulzaides y Molina (2004) plantean que esta técnica busca describir y representar los documentos de forma sistemática, para facilitar su recuperación. Esto posibilitó conocer aspectos importantes de los documentos institucionales, además, permitió que se realicen una evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos que se revisaron, para que, de esta forma, el problema fuera determinado con mayor facilidad.

Procedimiento

En una primera fase, se realizó un análisis de documentos institucionales que permitió caracterizar el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana. Fue importante elaborar una matriz para establecer las categorías que permitieron tanto el análisis de la información como el planteamiento de los resultados. Las mismas se obtuvieron de los documentos fundacionales: *Ratio Studiorum Oficial* (s.a. [1599]), *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús, 2019-2029* (2019), *Transformando la educación Jesuita* (2015), *Cuadernos Ignacianos* (2000), *Modelo de persona que queremos educar en la RUEI y su desglose en impactos* (2018), *Proyecto Educativo Institucional (2019-2024)* (2019), *Enseñanza para la comprensión* (1999, 2002, 2015). Esta revisión estableció las siguientes categorías de análisis: dimensión religiosa, modelo educativo, modelo de persona, objetivo y principios del PPI, rol del estudiante, rol del docente, pasos del PPI, metodología por proyectos y organización del currículo.

En una segunda fase, se desarrollaron las entrevistas con los docentes, las mismas que se estructuraron en función a las categorías antes señaladas. Por último, se recogieron las planificaciones microcurriculares de las áreas humanística, científica, exactas, de Inglés y Centros de Aprendizaje en Inicial, de los mismos quince docentes que participaron en la fase anterior. Estas se analizaron en función de las matrices elaboradas para este fin, lo que permitió establecer una estructura que generó mayor claridad en la consecución de los objetivos. De igual forma, estas planificaciones representaron un importante elemento tanto teórico como operativo. La posibilidad de recurrir a parámetros conceptuales relacionados con la espiritualidad y el PPI, así como con el marco de la enseñanza para la comprensión, desde la construcción del problema hasta la definición de los ejes del marco teórico, facilitaron el proceso para recoger, analizar e interpretar la información.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1. Relación entre categorías de análisis, indicadores y documentos analizados

Modelo pedagógico	Categorías de análisis	Indicadores	Documentos
Espiritualidad ignaciana	Dimensión religiosa	Ejercicios espirituales Visión de San Ignacio	<i>Ratio Studiorum</i>
Paradigma pedagógico ignaciano	Modelo educativo	Modelo ecléctico Modelo humano Medio para acceder al conocimiento	Preferencias Apostólicas
Pasos del PPI	Cinco pasos o etapas	Situar la realidad en su contexto Experimentar vivencialmente Reflexionar sobre esa experiencia Actuar consecuentemente Evaluar la acción y el proceso seguido	Transformando la educación Jesuita
Ser humano que se quiere formar	Consciente, competente, compasivo y comprometido	Definida en la misión educativa Presenta los rasgos de la persona Desglosado en impactos Medible en diferentes momentos	<i>Cuadernos Ignacianos</i> <i>Modelo de persona que queremos educar en la RUEI y su desglose en impactos</i>
Fin/objetivo	Formación integral: intelectual, social, moral y religiosa	Crecimiento de la persona para el servicio Lucha por un mundo más humano Desarrollo de potencialidades Excelencia humana y cristiana	<i>Proyecto Educativo Institucional 2019-2024</i>
Características/principios	Plan centrado en la persona	Enfoque personalizado Implica al alumno a la reflexión Lo impulsa a la acción Respeto y comprende a otros	
Rol del estudiante	Centro del proceso	Desarrolla aprendizajes complejos Construye productos y resultados Ejercita la voluntad Trabaja individualmente y en equipo Responsable de su aprendizaje	
Rol del docente	Acompañar las experiencias	Actitud abierta y flexible Enseña a pensar y a aprender (PPI) Experto en planificar <i>Cura personalis</i> /acción tutorial	

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1, se establecen las categorías y los documentos que fue necesario analizar para conocer los fundamentos institucionales, cuyo origen se encuentra en el *Ratio Studiorum Oficial* (s.a. [1599]); este libro se constituye en una obra de mucho valor para la Compañía de Jesús por su contenido. Este inicia planteando que el misterio primario es “enseñar a los demás todas las materias [...], con el fin de que se muevan al conocimiento y al amor de nuestro Creador y Redentor” (p. 17); de igual manera, establece cómo se debe disponer de los profesores y cómo los mismo deben personificar la importancia que tiene el estudio de la Sagrada Escritura y la Santísima Virgen, y además se tratan otros aspectos relacionados con la escuela, las clases, las materias, los

grados, la biblioteca, las vacaciones, los días de fiesta, la academia, la autoridad, las costumbres, los premios, la distribución de libros, etc. En esta publicación aparecen reglas para el profesor, se especifica cómo debe hacer uso del tiempo, el modo de corregir, los ejercicios que debe entregar a sus discípulos, los temas que se deben priorizar y las exigencias que son necesarias; también se hace referencia a las reglas para los escolares, tales como la pureza de alma, las virtudes y la importancia de estudiar por orden de sus superiores.

La pedagogía ignaciana se resume en tres cuadernos que fueron recopilados y publicados en el año 2000, en ellos se plantea que la educación constituye un apostolado preferencial de la Compañía de Jesús, porque puede cambiar a las

personas y, por medio de ellas, a las sociedades. En el primer documento, se presentan características, entre las que resaltan los grandes fines de la educación, la importancia de la dimensión religiosa, el estilo personalizado de la educación jesuítica, los valores y la búsqueda de la excelencia, la orientación hacia una sociedad justa, fraterna y humana, la colaboración entre laicos y jesuitas, así como la necesaria vinculación de los padres a los fines de los colegios. El segundo traduce los principios del PPI, como un modelo enriquecido por la experiencia, para intentar una excelencia humana y cristiana que se puede llevar a la práctica, a través de la renovación y capacitación de los docentes. El tercero aplica el documento anterior a la realidad latinoamericana y, además, explica los cinco pasos o etapas del paradigma que orienta la actividad escolar y establece la necesidad de la transformación de los procesos educativos.

La Red de Unidades Educativas Ignacianas (2018), realizó, con los equipos directivos de seis unidades educativas, el documento *Modelo de persona que queremos educar en la RUEI y su desglose en impactos*, con el objetivo de colaborar en la formación integral de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas. Para lograrlo, establecen rasgos con sus respectivas características, así como impactos de comportamiento, de comprensión y de marco mental. Así también, se señala que, en los próximos cinco años, se establecen como metas innovar y replantear las prácticas pedagógicas y procesos de gestión escolar, para hacer realidad, en el contexto, el modelo de persona que se quiere educar, esta renovación incluye metodologías activas de aprendizaje, el cambio de rol de docentes y estudiantes, un enfoque globalizador e interdisciplinario y la transformación de los espacios de aprendizaje, en función de la misión educativa.

Las *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús (2019-2029)* (2019) están planteadas como procesos que se han iniciado y que deben continuar por la necesidad que tiene la sociedad. Se señala que hay cuatro preferencias propuestas. La primera se centra en los ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola, se establece que es necesario vivirlas más a fondo y ofrecerlos en todas las modalidades posibles, para entrar o avanzar en el seguimiento de Cristo, así como en la promoción del discernimiento espiritual

y personal como un hábito. La segunda hace referencia a la promoción de la justicia social, a través de la cercanía a los pobres y los vulnerados en su dignidad, ya que es una condición para anunciar el Evangelio y caminar al estilo de Jesús. La tercera plantea que es necesario acompañar a los jóvenes en la creación de un futuro esperanzador, pues son los protagonistas de este tiempo. Por último, la posibilidad de colaborar en el cuidado de la casa común, tal como lo plantea el Papa Francisco en la encíclica *Laudato si'* (2015), en la que se menciona la responsabilidad compartida de todos con la Madre Tierra.

Transformando la educación (2015) es una colección de cuadernos dirigida por Xavier Aragay. El primero lleva por título “Enfocamos el objetivo” y contiene algunas consideraciones que resaltan la necesidad del cambio de paradigma en la educación, a través de una innovación disruptiva, desde una perspectiva que engloba todos los ámbitos de la escuela y a través de un cambio sistémico que ponga en cuestión creencias o mitos considerados inamovibles. En el segundo cuaderno “Preparamos el terreno”, se retoman aspectos básicos del origen y de los inicios, planteados como tradición, que se traducen en nuevos retos, en proyectos, en trabajo en red y en sueños, entre ellos la necesidad de innovar en el aula. En el tercero, “Formulamos el horizonte”, se establece que el cambio de siglo implica el cambio de modelo educativo, lo que implica actitud, acciones y resultados. El cuaderno cuatro, “Pasamos a la acción”, plantea que, si se mira al futuro, será posible construir, entre todos, el sueño en el que la Compañía de Jesús ha trabajado, para contribuir a hacer del mundo un lugar más humano, justo y solidario. Se establece, como estrategia de formación, el ecosistema de seminarios, además se insiste en la priorización de contenidos, el trabajo por proyectos, el *coaching* familiar y herramientas pedagógicas concretas como el trabajo en equipo, la vivencia directa, el cambio organizativo, el espacio físico, la comunicación, el cómic, entre otros.

En relación con los pasos del PPI, se considera, en primer lugar, al contexto y a la situación personal de cada estudiante, además, la variedad metodológica que genere la transformación en experiencias de aprendizaje cognoscitivo, psicomotriz, afectivo o imaginativo; así también, se tiene en cuenta

la implicación reflexiva que impulsa cambios profundos en los estudiantes, para que lleven a cabo opciones interiores y acciones exteriores; por último es necesaria una evaluación integral de todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje. Estos aspectos se vinculan con lo que plantea la pedagogía ignaciana y los cambios que se esperan a través de los cuadernos *Transformando la Educación* (2015), tanto por los planteamientos relacionados con la identidad jesuita, como por los aspectos curriculares que establecen la importancia de considerar que la educación es una tarea compartida entre la familia, los docentes y los estudiantes, así como por la necesidad de priorizar la comprensión, por sobre la memoria, en los planteamientos pedagógicos.

Conocer los fundamentos institucionales a través de los documentos revisados permite comprender la espiritualidad, el PPI y la forma como se concretan en el PEI de 2019-2014 de la unidad educativa estudiada, pues el mismo incluye una presentación en la que se hace referencia a la necesidad de asegurar la realización de la propuesta pedagógica jesuita, interesada por una formación integral de la persona, al servicio de los demás y en su totalidad. De igual manera, en la misión se insiste en la importancia de la “formación integral de seres humanos para liderar la transformación de la sociedad con alto compromiso de fe, justicia y conciencia ecológica” (p. 11), lo que se articula con lo que establecen los documentos fundacionales, cuando hacen referencia al paradigma ignaciano como un modelo pedagógico que se centra en la persona, para la formación integral y la excelencia humana y cristiana. Es importante señalar que la última parte de la misión institucional se vincula con la cuarta preferencia apostólica universal de la Compañía de Jesús.

La concepción de aprendizaje del proyecto educativo institucional se asume como la consecuencia de una actividad conjunta entre el estudiante, los docentes y los contenidos, por ello se revisa constantemente la interacción de estos tres elementos. El objetivo de la acción educativa es la comprensión, la resolución de problemas y la toma de decisiones, sin descuidar la dimensión espiritual-religiosa, socioafectiva, creativa y estética. Se trabaja en el desarrollo cognoscitivo eficaz dentro del aula, por medio de las rutinas de pensamiento, las destrezas de raciocinio y los

hábitos de la mente. En consecuencia, desde el marco de la enseñanza para la comprensión (Stone, 1999; Blythe, 2002), es importante replantear el currículo, a través de la aplicación de los tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. La priorización de los contenidos es imprescindible, si se quiere lograr un entendimiento profundo y significativo del aprendizaje, a través del descubrimiento guiado y del trabajo cooperativo, en proyectos basados en problemas reales y que se integran a las asignaturas de forma interdisciplinaria, para responder a las nuevas demandas sociales y lograr que el estudiante retenga, comprenda y aplique lo aprendido. Este aspecto, se vincula con lo que plantea el último cuaderno de la colección “Transformando la Educación” y se ve reflejado en las propuestas de aula para la construcción colectiva que se establece como reto para la Compañía de Jesús.

Tanto en el PEI (2019) como en el plan curricular institucional, PCI, (2018), se plantea el liderazgo compartido entre los docentes, con una práctica de planificación sobre la que se medita y contrasta en las reuniones de área o nivel, a través del protocolo de *project tuning*, el que implica estrategias de reflexión que garantizan el logro de los aprendizajes y la potenciación del desempeño docente, junto con un protocolo para repensar sobre el trabajo de los estudiantes y para proponer dilemas sobre la práctica docente y de *coaching* colaborativo. En este sentido, la acción del profesorado debe adecuarse a las diferencias individuales de cada docente y trabajar con las inteligencias múltiples, infundiendo alegría en el aprendizaje y un deseo inmenso de aprender en los alumnos, quienes son el centro del proceso. Para que se desarrollen aprendizajes complejos, de forma significativa y de manera autónoma, el rol del profesor es de facilitador, es decir, el experto en planificar, dirigir y acompañar las experiencias, buscando el desarrollo del potencial e interior de cada niño y joven, a través del uso de pedagogías contemporáneas que se alineen con el PPI.

La evaluación implica recoger la información, para analizar y tomar decisiones, con un proceso de valoración continua y retroalimentación permanente, formativa, reguladora y sumativa. Se establece a la evaluación formativa, como aquella que permite ajustar el tipo y grado de ayuda

educativa del docente según la necesidad del estudiante, esto a través de la implicación personal en la consecución de los objetivos de aprendizaje y empleando herramientas tales como: diarios reflexivos, exámenes, presentaciones, ensayos, prototipos, mapas mentales, apuntes, autoevaluación, productos intermedios, evaluación entre pares, portfolio, entre otros. En el caso de la evaluación sumativa, se usan productos finales —individuales o grupales—, autoevaluación, ensayos y portafolio —personal o grupal—. Este elemento del proyecto educativo se relaciona con *Transformando la Educación* (2015) y es importante la consideración que se hace como proceso y como una cultura de cambio.

La revisión de los fundamentos institucionales es la que permite desarrollar uno de

los objetivos de la investigación que plantea la necesidad de establecer la articulación que existe entre la espiritualidad, el PPI y PEI de la Unidad Educativa Particular Borja. Los diferentes documentos establecen, de forma explícita, los planteamientos propios de la identidad jesuita, los mismos que se relacionan con las dimensiones del currículo y los aspectos pedagógicos propios de la Compañía de Jesús. Además, hay coherencia entre el nivel de concreción mesocurricular y las planificaciones que se realizan a nivel de aula, pues dan una importancia relevante a la educación como tarea compartida entre los actores educativos, quienes requieren desarrollar una construcción colectiva para la generación de una cultura de transformación.

Tabla 2. Relación entre categorías de análisis, indicadores y documentos analizados sobre metodología por proyectos

Categorías de análisis	Indicadores	Documentos
Aprendizaje basado en proyectos	Requiere más que solo reproducir información Desempeños de comprensión que se presentan como un desafío Construcciones a partir de comprensiones previas y de nueva información	La enseñanza para la comprensión (Stone, 1999; Blythe, 2002)
Organización del currículo	Priorizar contenidos Comprensión profunda y significativa Proyectos basados en situaciones complejas y problemas reales (interdisciplinaria)	<i>Diferencia entre Marco de la Enseñanza para la Comprensión y un enfoque tradicional</i> (Barrera y León, 2013)
Elementos de la enseñanza para comprensión	Tópicos generativos Metas de comprensión Desempeños de comprensión Evaluación diagnóstica continua	Plan Curricular Institucional
Articulación entre metodología /PPI/EI	Primera etapa del PPI, situar la realidad en su contexto, se articula con los tópicos generativos; la segunda, experimentar vivencialmente; la tercera, reflexionar sobre esa experiencia; la cuarta, actuar consecuentemente con los desempeños de comprensión; y la quinta, evaluar la acción con la evaluación diagnóstica continua. Se articula con la EI porque la metodología contribuye al modelo de persona que se quiere formar.	Planificaciones microcurriculares

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2, se establecen las categorías y los documentos que fue necesario analizar para determinar la forma como se ha diseñado la metodología por proyectos, a partir de la espiritualidad y el PPI. Las autoridades de la Unidad Educativa Particular Borja mencionaron el libro de Stone (1999) y lo categorizaron como un referente importante para comprender la trascendencia de

la pedagogía para la comprensión. En el mismo se señala que lo que los alumnos aprenden “tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas (p. 35). Al referirse a la comprensión, no se reduce al conocimiento, pues se requiere más que solo reproducir información, “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad

a partir de lo que uno sabe, es la capacidad de desempeño flexible” (*ibidem*, p. 70). Además, se establecen algunos principios que ayudan a definir el trabajo para el estudiante y para el docente, por ejemplo, la necesidad de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión, entendimientos previos y la nueva información que se ofrezca, y desempeños que aumenten en complejidad y en variedad.

Blythe (2002) señala que, en el núcleo del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, se encuentra una pregunta básica: ¿qué es la comprensión? Es importante resaltar que esta inquietud va más allá del hecho de saber y, desde la perspectiva del desempeño, permite “hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volverlo a presentar de una nueva manera” (p. 39). El desarrollo de la comprensión es un proceso continuo y requiere que se lleve a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestran que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía. Para lograr esto, se debe plantear a los estudiantes actividades que sean estimulantes y que les permitan reflexionar sobre sus progresos. El marco conceptual incluye cuatro ideas clave: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua; las propuestas curriculares se organizan alrededor de estas partes.

Barrera y León (2014) plantean que la enseñanza para la comprensión no es una metodología, sino un marco o una visión que concibe la educación de forma distinta. Por un lado, es una teoría de la acción, con eje constructivista, y, por otro, es un puente que permite cerrar la brecha entre la teoría y la acción. La comprensión va más allá del conocimiento y para ello se plantean criterios y elementos que es necesario considerar. Estos refieren que los hilos conductores son las grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo, además, son importantes porque evidencian el gran horizonte de la educación; se articulan con las metas de comprensión, las que representan los conocimientos que el docente espera que sus estudiantes alcancen durante un determinado tiempo; y dan sentido a las acciones que les piden a sus estudiantes realizar.

Los tópicos generativos, en cambio, representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que interesa que los estudiantes desarrollen su comprensión, a partir de estos se pueden establecer conexiones con otras disciplinas. Los desempeños son el corazón del aprendizaje y se entienden como acciones que necesitan ir acompañadas de mucha reflexión y constituyen aquello que los estudiantes hacen. Así también, la valoración continua contribuye a darle un nexo de organización y coherencia a los demás elementos del marco, se define como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; esta incluye estrategias y herramientas variadas, y cuenta con criterios y estándares claros de calidad (Barrera y León, 2014).

En función a estos planteamientos, en el análisis del PCI (2018), se establecen los lineamientos educativos, a nivel mesocurricular, que forman parte del PEI de 2019-2024, por lo tanto, este responde a las líneas de acción definidas en el ámbito pedagógico-curricular. El documento inicia señalando que, respecto a los contenidos de aprendizaje, los planes de estudio se estructuran desde el marco de la enseñanza para la comprensión, teniendo como punto de partida el currículo nacional. De igual manera, en las metodologías resaltan las teorías de las inteligencias múltiples que se implementan en el aula, de acuerdo a lo que establece el marco. Esto, a su vez, permite un aprendizaje basado en proyectos, donde el estudiante es el protagonista y el docente es quien acompaña. Además, se establece, como propósito educativo, la formación integral de las personas y se define la misión planteada, desde el modelo de ser humano que se quiere formar, a través de un enfoque pedagógico ecléctico que plantea, como base, el aporte de los mismos autores que se establecieron en el PEI.

La organización del currículo se replantea desde el marco de la enseñanza para la comprensión (Stone, 1999; Blythe, 2002), para ello se deben utilizar los cuatro componentes: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Se señala que se deben priorizar los contenidos, para hacer posible una comprensión profunda y significativa del aprendizaje, a

través del descubrimiento guiado y del trabajo cooperativo, en proyectos basados en situaciones complejas y problemas reales que integran a las diferentes asignaturas, de forma interdisciplinaria. El objetivo de priorizar los contenidos es responder a las nuevas demandas sociales para un ejercicio pleno de la ciudadanía del siglo XXI, además, es permitir que el estudiante retenga, comprenda y aplique lo aprendido. Los tópicos generativos son el primer componente, se los formula a partir del mapa de contenidos de la asignatura y utilizando la guía de Ritchhart: ¿qué vale la pena comprender sobre este tópico?, ¿por qué este tópico es importante?, este tópico puede ser un buen ejemplo de..., ¿un ángulo interesante acerca de este tópico podría ser...?, y ¿qué aspectos de este tópico pueden resaltarse para ayudar a los estudiantes a involucrarse en ellos?

Luego se desprenden las metas de comprensión específicas que facilitan un entendimiento profundo del tópico. Estas se enfocan en el desarrollo de la comprensión y no en acciones; deben tener sentido para los estudiantes, pues van a la esencia de la disciplina; se relacionan entre sí y tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión; además, están en estrecha relación con las destrezas con criterio de desempeño del currículo nacional. A continuación, están los hilos conductores de grado o curso, son las grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo, se escriben de tal manera que los estudiantes las comprendan y resultan motivadoras y llamativas para ellos. La evaluación implica la posibilidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, a través de un proceso continuo de observación, acompañamiento, valoración y registro de información que evidencie las metas de comprensión e hilos conductores; tiene como objetivo proveer de información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; estimular nuevos avances en el aprendizaje; orientar la mejora continua y desarrollar habilidades de reflexión.

Los desempeños de comprensión de las planificaciones son acciones variadas y ricas, centradas en el pensamiento y que contribuyen a la comprensión de las metas propuestas. Están diseñadas secuencialmente, para que los estudiantes desarrollen la comprensión. Así, en un primer momento, los *desempeños de exploración* son los que despiertan el interés por el tópico y

permiten a los estudiantes darse cuenta de lo que saben, conectarse personalmente con la unidad y contribuir con su aprendizaje; en un segundo momento, los *desempeños de investigación guiada* delimitan el objetivo de las metas de comprensión de la unidad, se enfocan en aquellas experiencias de aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a construir conocimiento y experimentar procesos que son necesarios, para alcanzar las metas de comprensión y preparar el proyecto final de síntesis; por último, en el *proyecto final de síntesis*, se debe demostrar la comprensión al final de la unidad, a través del informe sobre la investigación.

En relación con las planificaciones microcurriculares, se reunió una muestra de quince, desde el nivel inicial, hasta el tercer año de bachillerato; entre los proyectos analizados se encontraron los humanísticos, científicos, sobre ciencias exactas e Inglés, y Centros de Aprendizaje en Inicial. En relación a la estructura, todos plantean los hilos conductores con dos o tres preguntas, el tópico generativo y cuatro metas de comprensión — conocimiento, método, propósito y formas de comunicación—. En los desempeños de comprensión, se establecen los desempeños preliminares planteados, como actividades que se relacionan con las inteligencias y también con la valoración diagnóstica continua. Algunos docentes trabajan los hábitos de la mente, la escalera de la metacognición y rutinas de pensamiento. Se redactan los desempeños de investigación guiada, también relacionados con las inteligencias y con la valoración diagnóstica continua. Las actividades se plantean por encuentros, por días o por semanas. Por último, se encuentra el producto final o actividades de síntesis, con las inteligencias múltiples y la realimentación respectiva.

En la investigación se pudo determinar que, en este nivel de concreción, se reflejan los fundamentos teóricos que plantea la enseñanza para la comprensión y también los lineamientos que se encuentran definidos en el PCI. Al revisar la forma de articulación, es evidente que la pedagogía para la comprensión permite el desarrollo integral del ser humano en consideración al modelo de persona que se quiere formar. Asimismo, las etapas del PPI tienen relación con los componentes del marco de la enseñanza para la comprensión. La etapa uno, sitúa la realidad en su contexto, se articula con los tópicos generativos

y con las metas de comprensión; la etapa dos experimenta vivencialmente; la tres reflexiona sobre esa experiencia; y la cuatro actúa, consecuentemente, y se articula con los desempeños de comprensión, porque plantea acciones centradas en el pensamiento y compromete a los estudiantes en un hacer activo con diferentes formas para que aprendan y expresen lo que han aprendido. La etapa cinco evalúa la acción y se articula con la evaluación diagnóstica continua, porque implica valorar cada desempeño de comprensión y porque hace que el docente proporcione retroalimentación.

En consecuencia, este análisis posibilitó cumplir con el objetivo que establece la necesidad

de determinar la forma como se ha diseñado la metodología por proyectos, a partir del paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana, reflejando que existe articulación entre las etapas del PPI y los componentes del marco de la enseñanza para la comprensión. Sin embargo, en algunas planificaciones microcurriculares, cuando se establecen los desempeños de comprensión, los docentes no plantean la secuencialidad entre exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis; es importante que se evidencie esto por la necesidad de despertar el interés en los estudiantes, construir y experimentar, y demostrar la comprensión.

Tabla 3. Relación entre categorías de análisis e indicadores para conocer los conceptos asumidos por los docentes

Categoría de análisis	Indicadores
Dimensión religiosa	Ejercicios espirituales Visión de San Ignacio Formación en valores
Modelo de persona	Consciente, competente, compasivo y comprometido
Modelo educativo	Modelo humano Medio para acceder al conocimiento Modelo ecléctico
Objetivo del PPI	Formación integral: intelectual, social, moral y religiosa
Principios del PPI	Plan centrado en la persona Implica al alumno en la reflexión y en la acción Respeto y comprende a otros
Pasos del PPI	Contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación
Organización del currículo	Se la replantea desde la MpC Prioriza contenidos
Rol del estudiante	Centro del proceso Construye productos y resultados Responsable de su aprendizaje
Rol del docente	Acompañar las experiencias Actitud abierta y flexible Enseña a pensar y a aprender (PPI) Experto en planificar <i>Cura personalis</i> /acción tutorial
Metodología por proyectos	Aprendizaje para la comprensión Requiere más que solo reproducir información Desempeños de comprensión se presentan como desafíos
Elementos de la enseñanza para comprensión	Tópicos generativos Metas de comprensión Desempeños de comprensión Evaluación diagnóstica continua
Articulación entre metodología/PPI/EI	En la primera etapa del PPI se sitúa la realidad en su contexto y se articula con los tópicos generativos; la segunda experimenta vivencialmente; la tercera reflexiona sobre esa experiencia; la cuarta actúa consecuentemente, con los desempeños de comprensión; y la quinta evalúa la acción, con la evaluación diagnóstica continua. La articulación contribuye al modelo de persona que se quiere formar.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3, se establecen las categorías y los indicadores que permitieron conocer los conceptos que han sido asumidos por los docentes en relación con el paradigma pedagógico, la espiritualidad ignaciana y la metodología por proyectos. En función a las quince entrevistas, los años de experiencia de los docentes participantes fueron muy variados, desde los dos hasta los veinte y nueve. Inicialmente, se les consultó sobre la espiritualidad ignaciana y las respuestas fueron diversas; la relacionaron con los valores, con el Magis Ignaciano o con la búsqueda de la mejor versión de uno mismo, con ser personas siempre al servicio de los demás, con el acompañamiento a los estudiantes, con los ejercicios espirituales y con el lema: “Ser más para servir mejor”. Casi la mitad de los docentes coincidieron en señalar que se relaciona con la vida de San Ignacio de Loyola. En relación con el ser humano que como institución jesuita se quiere formar, los docentes plantearon, en su gran mayoría, la necesidad de que sean personas comprometidas, conscientes, compasivas y competentes; hubo quienes se confundieron con otras características, como colaborativas, cooperativas, competitivas; también señalaron que deben ser seres humanos en quienes debe sobresalir lo espiritual, buscando siempre el bienestar de los demás y la transformación de la sociedad, a través de sus valores.

Fue muy importante saber cómo los docentes definen el PPI. Al respecto, los planteamientos también fueron amplios. Lo refieren como una forma de vida o como aquello que se tiene que buscar para poder servir y ayudar a los demás; se mencionó que está enfocado no solo en el conocimiento, sino en la espiritualidad y en Dios; también lo relacionaron con la interdisciplinariedad, con las metas de comprensión; lo definieron como una filosofía para pensar y actuar, como un modelo interesante, innovador y retador que conduce más allá de lo que se sabe, uno que tiene que ver con una variedad metodológica; lo plantean como un nuevo enfoque relacionado con el contexto, la experiencia, la reflexión, la acción y la evaluación. Además, se hizo relación a la transformación de San Ignacio y al cambio de vestiduras que compromete a los docentes a modificar la educación tradicional aún presente.

El objetivo del PPI no está definido por parte de los docentes, ellos se refieren a la transformación

de la educación y de las personas, a la posibilidad de servir a los demás, a los estudiantes que deben poner en práctica los conceptos o a propiciar la formación integral del alumno, para que sea capaz de tomar decisiones. En relación con las características o principios del paradigma, lo vinculan con la necesidad de conocer al niño; de poder trabajar en grupo hacia un fin común, buscando el bienestar de los demás; de ser personas comprometidas; o de educar seres conscientes y creativos. También se refieren a la importancia del acompañamiento a los estudiantes y del acompañamiento espiritual que reciben los docentes. Sobre los pasos del PPI, dos docentes refieren la importancia del contexto del niño, la experiencia, la reflexión, la acción y la evaluación; los otros comentaron que los desconocían o no los recordaban.

Sobre la organización del currículo, todos comentaron que es necesario adecuarlo en función al marco de la enseñanza para la comprensión, hicieron también referencia a la priorización de contenidos a través del análisis del currículo nacional, comentaron que se ha optado más por los contenidos indispensables y por una adecuación de acuerdo con el contexto de los estudiantes, ya que, si no se hace este proceso, las metas de comprensión quedarían en el aire y no se podrían aplicar. Sobre el rol de los estudiantes, en función a la metodología por proyectos, es importante plantear que, de forma mayoritaria, los profesores afirman que los dicentes son el centro, que deben asumir un papel activo y participativo, que son quienes construyen su aprendizaje, investigan, descubren, quienes aprenden a aprender y se convierten en los protagonistas. Sobre el rol docente en el desarrollo de la metodología, la mayoría plantea la necesidad del acompañamiento en el aprendizaje de los estudiantes, pero también se refieren a ser guías, motivadores, observadores, apoyos, *coach*, preparadores de escenarios, autores de recursos y materiales de texto cuando sea necesario.

La metodología por proyectos se plantea como algo innovador, porque permite desarrollar las capacidades de los estudiantes, ampliando su comprensión, a través de aprendizajes que son globales y significativos; se fusionan varias materias para ir planteando actividades que los niños necesitan; además se realiza un producto final que le debe servir para la vida. En relación a cómo desarrollan la metodología, los docentes

hicieron referencia a la experiencia de los proyectos interdisciplinarios, pocos establecieron todos los elementos. Por el contrario, se refirieron a la importancia del tópico generativo y del título llamativo; a los hilos conductores, que son aquellas preguntas grandes que ayudan a resolver todo el proyecto a lo largo del tiempo; a las metas con las cuatro dimensiones de la comprensión; y los desempeños donde las actividades de investigación guiada son importantes. Mencionaron que al final se presenta un producto y que es necesaria una evaluación diagnóstica continua.

Hay quienes comentaron que se reúnen con el equipo y siguen un formato, otros que es importante partir de la realidad y de los intereses de los estudiantes, también comentaron que es importante considerar la estabilidad emocional y la creatividad, o centrarse en las actividades detonantes. Sobre los resultados de la aplicación de esta metodología, la mayoría señaló que: los estudiantes y las familias se involucran en los procesos educativos; que hay buenos resultados por las actitudes, capacidades y habilidades que se desarrollan; y que se logra mayor autonomía, creatividad, seguridad, comunicación, independencia, criticidad y destrezas digitales.

Por último, se les preguntó a los docentes de qué manera articulan la metodología por proyectos con el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana, en general se presentó confusión en las respuestas. Para algunos, se logra al trabajar de forma conjunta con los profesores de espiritualidad, enlazando la asignatura con temas de formación cristiana, incluyendo la oración, la reflexión y la religión; también, es posible al emplear actividades como la hora *magis*, que favorece la parte emocional de los estudiantes; para otros se logra a través del acompañamiento que se realiza de forma constante; pocos docentes se refirieron a los pasos del paradigma y cómo estos se reflejan en diferentes partes de la planificación microcurricular o en los proyectos. Por otro lado, hay quienes señalaron que todo se va enlazando, porque lo que se busca es la integridad en el ser humano.

Conocer los conceptos que han sido asumidos por los docentes en relación con la espiritualidad y PPI, así como con la metodología por proyectos, permite que, a nivel institucional, se generen las acciones pertinentes, para que se alcancen

los objetivos que refiere la Red de Unidades Educativas Ignacianas (RUEI), en función a la necesidad de innovar y replantear las prácticas pedagógicas. En este sentido, el conocimiento en relación con la dimensión religiosa que impregna toda la educación jesuita es pertinente, así como también lo que se sabe en torno al modelo pedagógico, modelo de persona, rol del estudiante y del docente, e importancia de la metodología. Sin embargo, hay confusión en relación con las implicaciones del paradigma ignaciano, en la metodología fundamentada en la enseñanza para la comprensión.

CONCLUSIONES

Los fundamentos institucionales de la Compañía de Jesús reflejan una trayectoria y una impronta que traza un recorrido amplio con un camino que tiene marcado un sinnúmero de metas y desafíos a nivel educativo. Cambiar a las personas y, por medio de ellas, a las sociedades (Compañía de Jesús, 2000) implica que, como instituciones, se definen los fines, los principios y las etapas que posibilitan alcanzar este objetivo. El paradigma pedagógico ignaciano, entendido como el modelo educativo o como el medio para acceder al conocimiento en las instituciones caracterizadas por una educación jesuítica, tiene esta misión. Al respecto, se establece que es un enfoque pedagógico, cuyos elementos provienen de los *Ejercicios Espirituales* (1548) y de la espiritualidad inspirada en San Ignacio de Loyola, por lo que se ofrece una visión cristiana del mundo y del ser humano, con una dirección humanista, para el proceso educativo y un método personalizado (Díaz, 2016). Es importante plantear que la espiritualidad ignaciana se ha mantenido durante cuatro siglos, se refleja en el modelo de persona que se quiere formar y se incluye en la misión educativa de la Unidad Educativa Particular Borja. Para Palacios (2018), la propuesta de la pedagogía ignaciana tiene bases sólidas en lo espiritual y grandes aspiraciones en lo intelectual, además, el método de los *Ejercicios Espirituales* (contexto-vivencia-reflexión) es la clave para que permanezca en el tiempo actualizada y siempre dispuesta a vivir uno de sus lemas: “Ser más para servir mejor”.

En esta investigación, se planteó como punto de partida la necesidad de comprender cómo estos

aspectos fundacionales, mencionados anteriormente, se concretan en el PEI de 2019-2024 de la Unidad Educativa Particular Borja. Se concluye que elementos como la misión, la visión, la propuesta pedagógica jesuita, el ideario, las políticas, el enfoque pedagógico, la metodología, la concepción de aprendizaje, el rol del docente y del estudiante, y la evaluación se articulan con los documentos analizados. De hecho, es importante resaltar que existe un interesante proceso de relación que se establece en los resultados de la Tabla 1. Cuando se construye un proyecto educativo, se debería generar una práctica que permita a la institución resignificar sus procesos y replantearlos en función a sus necesidades y características, en consecuencia, el análisis que se realiza del PEI refleja una buena proyección a futuro, precisamente por la comprensión que se tiene de la educación como un proceso, como una pedagogía activa —de acuerdo a lo que plantea el *Ratio Studiorum Oficial* (1599)— que no genera acumulación de conocimientos, sino un profundo sentido ético y social; una que, además, busca continuamente un *magis* ignaciano que impulse a una tensión pedagógica fecunda, entre la utopía y lo realizable, para que todo aprendizaje refiera a experiencias profundas (Díaz, 2016).

La Unidad Educativa Particular Borja ha diseñado la metodología por proyectos, en función a los planteamientos teóricos de Stone (1999), Blythe (2002) y Barrera y León (2014), quienes hacen referencia a la comprensión, como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad y a partir de lo que se sabe. Además, insisten en la importancia de las actividades que permitan que los estudiantes reflexionen y estimulen el pensamiento, incluyen las cuatro ideas clave y establecen características y formas de desarrollarlas. Estos aspectos se retoman y se amplían en el PCI (2018), de hecho, los contenidos de aprendizaje, la metodología y la organización del currículo se estructura y se replantea desde el marco de la enseñanza para la comprensión, en consecuencia, se establece que es necesario utilizar los cuatro componentes: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Para Cifuentes (2015), este tipo de enseñanza es una opción valiosa que permite transformar las prácticas

educativas, precisamente por la posibilidad de desarrollar comprensiones profundas que promuevan el aprendizaje significativo, creando culturas de pensamiento en el aula y fuera de ella.

Stone (1999) plantea que, en el marco de la enseñanza para la comprensión, hay cuatro elementos que es importante considerar: los tópicos generativos que hacen referencia a los temas que se requiere comprender; las metas de comprensión que plantean aquello que los estudiantes deben comprender en términos de conocimiento, método, propósito y comunicación; los desempeños que comprenden las acciones para motivar el aprendizaje de los alumnos, a partir de la exploración del tópico, la investigación guiada y el proyecto final de síntesis; además, la valoración continua que controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas. Si bien se pudo determinar que existe relación entre las etapas del PPI y los componentes del marco de la enseñanza para la comprensión, se considera necesario reforzar los procesos de planificación a nivel curricular, de tal forma que se garantice que los desempeños de comprensión mantengan la secuencialidad, entre la fase de exploración en la que las actividades despiertan el interés de los estudiantes; la de investigación guiada que ayuda a construir conocimiento, experimentar procesos, realizar experimentos, investigaciones y trabajos en colaboración; y la del proyecto final de síntesis que permite demostrar la comprensión frente a lo aprendido. Para Cifuentes (2015), la interacción frecuente entre actividades, reflexión y retroalimentación propicia la construcción del saber aprender, saber hacer y saber ser, dimensiones importantes para el desarrollo del ser humano.

El conocimiento posibilita que las prácticas educativas respondan a las necesidades del contexto y a procesos de innovación y cambio, en consecuencia, fue importante conocer los conceptos asumidos por los docentes sobre la espiritualidad, el PPI y la metodología por proyectos. En relación al primer aspecto, casi la mitad de los docentes la relacionan con la vida de San Ignacio de Loyola y la mayoría establece que el modelo de ser humano que se quiere formar presenta los cuatro elementos: comprometido, consciente, compasivo y competente. Sobre el

PPI, su objetivo, características y principios se establecen de forma confusa; la misma situación se presenta en relación con los pasos. En este sentido, no se puede dejar de reconocer la importancia que tiene el paradigma como característica prioritaria en el desarrollo pleno de la persona, sin descuidar lo social (Palacios, 2018), por lo que es imprescindible generar espacios que posibiliten el conocimiento y profundización del mismo.

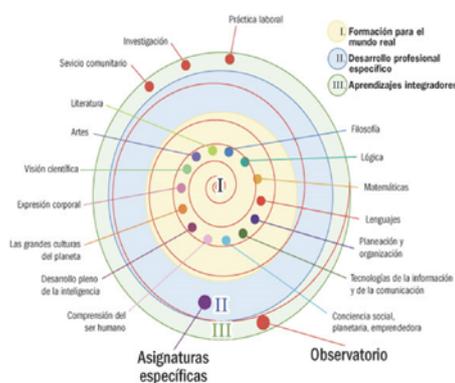
El marco de la enseñanza para la comprensión implica que la organización del currículo sea diferente, todos los docentes hicieron referencia a que priorizan los contenidos, pero pocos establecieron todos sus elementos. Es necesario recordar que la comprensión es un proceso de creación mental, existen unas transformaciones en la manera de pensar frente a una situación u hecho específico, de tal forma que partiendo de los conocimientos previos y reestructurándolos con los nuevos, se puede saber, hacer o aplicar en contextos cotidianos (Cifuentes, 2015). Además, es un proceso continuo que requiere del conocimiento de los docentes, porque permite que, a partir de un tópico, se haga una variedad de cosas que estimulan el pensamiento (Blythe, 2002).

En relación a la articulación entre la metodología por proyectos con el paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana, pocos docentes se refirieron a los pasos del paradigma y a cómo estos se reflejan en las diferentes partes de la planificación microcurricular o en los proyectos. Al respecto Palacios (2018), señala que en los pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación se destaca no solo el espíritu de la libertad y el protagonismo del estudiante, sino también la guía planificada que otorga el profesor para que los conocimientos se vuelvan vivenciales, permitan ejercer los procesos cognitivos y practicar habilidades de debate, exposición, resolución de problemas y pensamiento crítico. Si bien, hay un hilo conductor y a la vez articulador —los ejercicios espirituales—, es indispensable que se promueva la profundización de estos aspectos que serán los que contribuyan al modelo de persona que se quiere formar.

Se plantea la posibilidad de organizar la estructura curricular, integrando los elementos en función al modelo educativo de Morin (2006), con una combinación armónica y equilibrada que

oriente los esfuerzos educativos para el desarrollo y la formación del ser humano. El conocimiento es una aventura, cuyo punto de partida es histórico, carece de finalización y permanece abierta a través de círculos concéntricos en constante expansión. En la Figura 1, la estructura refleja una espiral, cuyo proceso se centra en la relación y comunicación, en la convivencia, en la mediación pedagógica y, sobre todo, en la gradualidad del proceso formativo, en función de las necesidades y características de los estudiantes. Para la Unidad Educativa Particular Borja, el área de formación (color amarillo) tiene un lugar especial, se constituye en el centro, es decir, es donde se encuentra la espiritualidad y el paradigma pedagógico ignaciano (PPI) con su objetivo, principio, características, pasos y todo lo que constituye la identidad jesuita. Por otro lado, en el color celeste se encuentran todas las disciplinas organizadas desde el marco de la enseñanza para la comprensión. Por último, en el color verde están las metodologías y los aspectos propios del enfoque pedagógico de la institución.

Figura 1. Estructura de planes y programas de estudio desde la multiversidad



Fuente: Morin (2006, p. 42)

El modelo pedagógico ecléctico propio de Compañía de Jesús, así como los documentos que establecen los fundamentos institucionales y planteamientos curriculares son amplios y diversos, por lo tanto, una estructura como la que se señala, permite la articulación del paradigma pedagógico y la espiritualidad ignaciana con el resto del currículo y, como consecuencia, la comprensión del proceso de transformación al que se proyectan es una posibilidad que permite que el objetivo planteado en esta investigación sea viable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragay, X. (2015). *Transformando la educación*. Jesuites Educació
- Barrera, M. y León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 9(5). 26-32.
- Blythe, T. (2002). *La Enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Paidós.
- Carrera, J. (2014). *Pedagogía ignaciana y pedagogía para la comprensión: un encuentro*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia.
- Cifuentes, J. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81.
- Compañía de Jesús. (s.a. [1599]). *Ratio Studiorum Oficial*. <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2019/09/Compañía%20de%20Jesús-1599-Ratio-Studiorum-Oficial.pdf>
- Compañía de Jesús. (2000). *Pedagogía Ignaciana: tres documentos contemporáneos*.
- Compañía de Jesús. (2019). *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús, 2019-2029*. Curia Generalizia della Compagnia di Gesù. https://www.jesuits.global/sj_files/2020/05/2019-06_19feb19_esp.pdf
- Díaz, M. (2016). ¿Es Compatible la Educación a Distancia con la Pedagogía Ignaciana? *Journal of technology management & innovation*, 11(1), 36-47.
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*, McGRAW-HILL Education.
- Larrea, E. (2018). *Propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades del pensamiento desde el paradigma pedagógico Ignaciano: Caso unidad educativa la inmaculada* [Tesis de Magister]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14692/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morín, E. (2006). *Modelo Educativo. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. Multiversidad Mundo Real.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. UAM. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Palacios, V. (2018). *Pedagogía Ignaciana aplicada en la Innovación Educativa*. III Congreso: Ciencia, Sociedad e Investigación Universitaria. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2658/1/Pedagog%20Ignaciana%20e%20innovaci%20educativa.pdf>
- Red de Unidades Educativas Ignaciana. (2018). *Modelo de persona que queremos educar en la RUEI y su desglose en impactos*. <https://www.jesuits.global/es/uap/la-historia/>
- Rivera, D. y Ruiz, M. (2015). Satisfacción del Estudiantes que Actualmente Cursa Electivas en Bienestar Institucional FESC. *Mundo FESC*, 5(9), 79-94.
- Stone, M. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Unidad Educativa Particular Borja. (2018). *Plan Curricular Institucional*. Unidad Educativa Particular Borja. <https://unidadborja.edu.ec/>
- Unidad Educativa Particular Borja. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (2019-2024)*. Unidad Educativa Particular Borja. <https://unidadborja.edu.ec/>

Cultura organizacional actual y deseada de la Universidad de Cuenca (2019-2021): análisis desde el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn

Current and Desired Organizational Culture at Universidad de Cuenca (2019-2021): Analysis from Cameron and Quinn's Values Competition Model

 **Lorena Escudero Durán***
lorena.escudero@ucuenca.edu.ec

 **Ángel Japón Gualán***
angel.japon@ucuenca.edu.ec

 **Abrahán Orellana Moscoso***
abraham.orellana@ucuenca.edu.ec

*Universidad de Cuenca

 **Mónica Franco Pombo**
monica.franco@cu.ucsg.edu.ec
Universidad Católica Santiago de Guayaquil

Recibido: 24 de junio de 2022

Aceptado: 25 de octubre de 2022

RESUMEN

Este artículo expone las tipologías de la cultura organizacional actual y deseada de la Universidad de Cuenca, según el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn. La metodología empleada es mixta, con alcance exploratorio y descriptivo. Las herramientas que se utilizan son la prueba OCAI, entrevistas y grupos focales aplicados a docentes, estudiantes y administrativos seleccionados con muestreo probabilístico estratificado. Los resultados indican que la cultura organizacional actual de esta universidad es de tipo mercado, con orientación externa, y una estructura que enfatiza estabilidad, control y el cumplimiento de objetivos estratégicos. En contraste, la cultura deseada es tipo clan, caracterizada por un ambiente organizacional familiar, el compartir de opiniones, respeto a la diversidad y libertad de pensamiento. La universidad posee rasgos culturales que resaltan un fuerte sentido de identidad, compromiso institucional, altos estándares en innovación, desarrollo y competitividad. Un aspecto débil es la demanda de mayor consenso, participación y trabajo en equipo promovido desde las estructuras organizacionales.

Palabras clave: cultura organizacional, OCAI, filosofía institucional, desarrollo universitario, educación superior

ABSTRACT

The purpose of this article is to expose current typologies, and desired organizational culture at Universidad de Cuenca. Analysis was developed according to values competition model by Cameron and Quinn. Mixed methodology was used, with an exploratory, and descriptive scope. Principal instrument used was OCAI test, and the application of interviews and focus groups to professors, students, and administrative staff, selected with a stratified probability sampling. Results indicate that the current type of organizational culture at Universidad de Cuenca is market type, with external orientation, and a structure that emphasizes stability, control, and strategic objectives fulfillment. In contrast, the desired culture is clan type, in which a familiar organizational environment is pursued, as well as the openness to share opinions, respect for diversity, and freethought.

Keywords: organizational culture, OCAI, institutional philosophy, university development, higher education

INTRODUCCIÓN

El estudio de la cultura organizacional (CO, en lo sucesivo) inicia en la década de 1980. A partir de entonces, el interés por el análisis de los valores y comportamientos en las organizaciones ha adquirido progresivamente visibilidad y posicionamiento, hasta el punto de convertirse en un elemento de crucial importancia en el planeamiento estratégico de las empresas (Reyes *et al.*, 2017). La CO, aliada a los objetivos corporativos, se ha convertido en el vector desencadenante de las ventajas competitivas y diferenciadoras que les otorga identidad a las organizaciones. A este respecto, se han realizado estudios que registran evidencias de cómo una CO fuerte y consolidada influye de manera determinante en el comportamiento organizacional y, consecuentemente, en el cumplimiento de las metas y el mejoramiento de los resultados financieros (Robbins, 2014; González *et al.*, 2016; Carrillo, 2016; Cújar *et al.*, 2013).

Aunque este es un tema de amplio estudio, enraizado en el ámbito empresarial, mantiene muy poco desarrollo en el ámbito educativo. Entre las investigaciones a nivel mundial que han aplicado el análisis de la CO en instituciones de educación superior (IES), destaca el estudio realizado, en Portugal, por Ferreira y Hill (2008). Estos autores estudiaron las percepciones del personal que desempeña funciones directivas en dos universidades portuguesas, una pública y otra privada. A tal efecto, utilizaron un cuestionario adaptado del instrumento OCAI (*Organizational Culture Assessment Instrument*). Los resultados mostraron que la universidad privada posee una cultura de orientación al mercado y una jerarquía claramente determinada y significativamente más fuerte que la universidad pública. En ambas IES, se resalta el proceso de adquisición de valores, comportamientos y creencias de sus miembros, como factor esencial para la cohesión y los sentimientos de pertenencia a la institución.

El estudio de la CO en el ámbito educativo potencia la consecución de los objetivos institucionales, tal como sucede con las organizaciones empresariales. Las IES poseen una identificación única y particular de su cultura, cargada del conjunto de creencias y normas adquiridas desde su existencia, que los líderes transmiten a

toda la comunidad universitaria (Hardy, 1993). Investigar la universidad desde su CO es vital para comprender y situar el rol que esta cumple como eje influyente en la motivación, para la gestión de docentes, estudiantes, personal administrativo y para el propio desarrollo institucional (Folch y Ion, 2008; Turpo-Gebera *et al.*, 2021). En este sentido, la CO contribuye a la adaptación y supervivencia de las IES, frente a las exigencias de la transformación social y el progreso científico-tecnológico de las sociedades del conocimiento.

Un estudio llevado a cabo en Venezuela, en las IES públicas Universidad de Zulia y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Bralt, muestra una estructura organizacional metódica, racional y formal. La CO de estas universidades se caracteriza por ser burocrática, por estar regida por un conjunto de reglas y procedimientos estandarizados. La tipología clan está poco presente, lo que se traduce en escasa apertura ante opiniones y en toma de decisiones de los miembros de estas instituciones (Rivas, 2020). Asimismo, en Colombia se realizó una investigación con el personal administrativo y docente de cuatro IES. Se encontró que los factores de cohesión organizacional y énfasis estratégico son los rasgos predominantes, esto es consistente con la preeminencia de la cultura organizacional jerárquica (Vesga *et al.*, 2020). En definitiva, a nivel de América Latina se observa, en las universidades, una mayor prevalencia de la estructura organizacional rígida y de control, con priorización en el cumplimiento de la norma.

En el caso de las IES ecuatorianas, las investigaciones sobre CO se enfocan principalmente en las organizaciones empresariales y comerciales. Son pocos los estudios específicos que ofrecen un análisis o diagnóstico de esta problemática en el ámbito educativo. Entre estos últimos se cuenta la investigación desarrollada por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG), cuyos resultados indican una cultura organizacional actual tipo mercado, enfocada en la consecución de resultados, competitiva y en búsqueda del buen posicionamiento en el entorno universitario; por el contrario, la cultura deseada es de tipo adhocrática, con un espíritu dinámico que priorice el crecimiento y la innovación (Bravo *et al.*, 2021).

Otra universidad ecuatoriana en la que se ha llevado a cabo un estudio similar es la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE). En este caso, la cultura dominante es jerárquica, la que enfatiza estabilidad y control; mientras la cultura deseada es tipo clan, la misma que promueve el trabajo en equipo y la participación de todos los actores universitarios (Carrillo *et al.*, 2021). Ambos estudios ofrecen un diagnóstico preliminar del estado de las IES ecuatorianas, uno que sugiere discrepancia entre la cultura actual que se vive y expresa en estas universidades y aquella que desean sus miembros.

Lo anterior sugiere que las universidades ecuatorianas requieren de una transformación de la cultura docente y estudiantil que les permita no solo cumplir con los estándares previstos por los organismos de control, sino también alcanzar estabilidad, desarrollo y mejorar su posicionamiento en el consenso social al que sirven. Para esto, todo cambio en las IES “ha de provocar y facilitar el perfeccionamiento de la institución y el desarrollo individual mediante la transformación de la cultura universitaria y de la cultura experiencial de los agentes implicados” (Folch y Ion, 2008, p. 132). En este contexto se identifica la necesidad de llevar a cabo un estudio profundo sobre los tipos CO presentes en las IES ecuatorianas, puesto que: (a) no existen investigaciones abarcadoras que hayan profundizado en la tipificación de la CO a nivel nacional, (b) la temática es catalogada como de alto interés en América Latina (Cújar *et al.*, 2013) y (c) es posible que los cambios en el sector de la educación superior que se han fraguado en la última década hayan influido en la transformación de la CO en este tipo de instituciones.

En esta misma línea de análisis, se reconoce la importancia de consolidar valores orientados a mejorar la calidad de la gestión y de las interacciones entre los miembros de la comunidad universitaria ecuatoriana. La posibilidad de obtener un diagnóstico del estado de la CO facilita la planificación de los procesos de cambio y las acciones en pro del desarrollo universitario. Con estos antecedentes y justificaciones, se impulsa el proyecto interinstitucional denominado: “Estudio sobre la cultura organizacional, situación de aula, y desarrollo universitario en instituciones de educación superior del Ecuador”, liderado por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil y

con la participación de ocho prestigiosas universidades públicas y privadas del país.

El presente estudio se enmarca en dicho proyecto y se lleva a cabo en el periodo de diciembre de 2019 y mayo de 2021, con el objetivo de determinar la cultura organizacional actual y deseada de la Universidad de Cuenca, institución pública fundada en 1867. El análisis de las tipologías culturales se realiza tomando como variables explicativas las ideologías, valores, principios, estructura y clima organizacional, sistemas motivacionales, sentidos de identidad y pertenencia, y los procesos de cambio de la universidad. Para ello, se utiliza el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn, como fundamentación teórica y metodológica del estudio.

Caracterización de la cultura organizacional

La CO se define como un sistema de creencias y significados que es compartido por los miembros de una organización y que influye en sus modos de gestión. Este sistema de creencias (código mental) se relaciona directamente con la toma de decisiones y con la selección de las actividades, prácticas y valores que generan identidad, compromiso y sentido de pertenencia (Galarza *et al.*, 2020; Carrillo *et al.*, 2020). Así pues, existe una cultura dominante en toda organización que determina el éxito o fracaso de la gestión y la consecución de los objetivos estratégicos. Por lo tanto, la identidad de las organizaciones está estrechamente relacionada con el tipo de cultura que posee. Dicho de otra manera, “cada organización tiene su propia cultura, distinta de las demás, lo que le da su propia identidad” (Serna, 2003, p. 89). Para que una identidad se consolide fuertemente, es menester que los miembros de la organización acepten los valores históricamente mantenidos y den sentido a sus acciones, a través del sistema de creencias compartido.

En este sentido, la CO se convierte en un elemento estructural relevante para el desarrollo organizacional, puesto que el conjunto de creencias y valores que comparten los miembros de la organización determina las propiedades generales de la misma. En otros términos, la CO “es la manera en cómo las organizaciones

hacen las cosas, cómo establecen prioridades y dan importancia a las diferentes tareas empresariales, además de incluir lo que es importante para la empresa” (Serna, 2003, p. 89). El concepto de *cultura* en una organización se considera como real, cognoscible (susceptible de ser medido) y único de cada institución (otorga identidad).

En el caso de las IES, la CO se expresa en los distintos niveles académicos, tales como las interacciones docente-estudiante, los procesos de enseñanza-aprendizaje, áreas y departamentos administrativos, con sus distintas jerarquías y niveles de gestión. Las distintas formas de expresión de la cultura, en este contexto, engloban, entre otros, el conjunto de reglas, códigos, rituales, vestimenta e incluso el léxico que manifiestan los miembros de la institución (Martin, 1992; Elizondo y Mena, 2016). Desde esta perspectiva, la CO se concibe como la construcción de una determinada manera de ver y concebir el mundo, una que impregna todos los espacios de actuación académicos y administrativos.

Modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn

Uno de los modelos mayormente empleados para medir la CO es el desarrollado por Cameron y Quinn, denominado modelo de valores en competencia (*Competing Values Framework*) (Rosas *et al.*, 2020). Este se divide en esquemas categóricos que resumen los valores y creencias de los actores de una organización. A su vez, Cameron y Quinn (1999) identifican treinta y nueve indicadores que posibilitan la medición de la CO y que se reúnen en dos dimensiones generales: (1) orientación interna o externa, y (2) flexibilidad o estabilidad.

Respecto a la primera dimensión, esta describe el énfasis que pone la organización hacia los procesos que ocurren al interior o al exterior de ella. Si la orientación es interna “su cultura no se afecta fácilmente por cambios en el entorno, y si lo hace el efecto es mínimo o temporal” (Sepúlveda, 2004, p. 12). De modo que la prioridad de este tipo de organizaciones recae en los procesos internos, burocráticos, administrativos, jerárquicos, etc. Por el contrario, una organización con orientación externa fija su atención en el entorno, al grado en que los cambios o fluctuaciones que

sucedan en este (v.g. mercado comercial, *rankings* académicos) inciden en la expresión, modificación y adaptación de su cultura.

La segunda dimensión diferencia la flexibilidad o el control que posee la organización. Si la prioridad es el orden y el control, entonces los miembros de la organización “están inmersos en un ambiente laboral controlado o rígido, que no siempre da lugar a desvíos frente a lo establecido o comúnmente aceptado en ella” (Sepúlveda, 2004, p. 12). Así, se promueve un entorno en el que el comportamiento está determinado y fuertemente delimitado por la norma. Contrario a esto, si la organización es mayormente flexible, entonces “sus miembros son capaces de variar su comportamiento en algún grado, de acuerdo a las circunstancias que se puedan originar en algún instante en el entorno” (Sepúlveda, 2004, p. 12). En ambos casos, es la propia organización la que acepta y fomenta determinados comportamientos, de acuerdo a su tipología cultural (véase la Figura 1).

En definitiva, el modelo de Cameron y Quinn es una herramienta propicia para el análisis de las dos dimensiones generales de la cultura organizacional. Dichas dimensiones conforman cuatro cuadrantes o tipologías culturales que actúan como categorías de análisis del presente estudio: (1) clan, (2) adhocrática, (3) jerárquica y (4) mercado. Entonces, el estudio de la CO de la Universidad de Cuenca, a través del modelo de competencias de Cameron y Quinn, determina qué tipología está presente actualmente en esta organización educativa y, por consiguiente, qué dimensiones generales son las prevalentes.

Figura 1. Modelo de valores en competencia



Fuente: Cameron y Quinn (1999)

METODOLOGÍA

a) Enfoque metodológico

El abordaje de las tipologías de la CO en la Universidad de Cuenca requiere de una combinación de metodologías coherentes que impliquen la producción y el análisis de los datos correspondientes a las múltiples realidades, propias del objeto de estudio. Este es el caso de la investigación de tipo mixto que no busca reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la cualitativa, lo que pretende es utilizar las fortalezas de ambas formas de indagación, combinándolas y minimizando sus potenciales debilidades (Hernández *et al.*, 2014). El diseño metodológico comienza con una fase de recolección y análisis de data cuantitativa que se obtiene de la aplicación de instrumentos psicométricos, seguida de otra en la que se recaban y analizan los datos cualitativos. La denominación de dicho proceso es derivativa, pues la recolección de los datos cualitativos se realiza sobre la base de los resultados cuantitativos.

Esta modalidad, denominada *dexplis*, se recomienda para probar elementos de una teoría que se prevé emergerá de los datos obtenidos en la fase cuantitativa y que se generalizarán a partir de los datos cualitativos. El proceso del diseño y selección de los instrumentos de investigación comienza con una revisión minuciosa de la literatura y los cuestionarios que se han utilizado en investigaciones previas sobre la CO. La construcción del conocimiento parte de la obtención de datos de distintas fuentes y su consecuente sistematización. Uno de los cuestionarios, basado en el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn, corresponde al test OCAI (*Organizational Culture Assessment Instrument*). Este instrumento mide tanto la tipología de cultura actual, es decir, la existente en el momento en que es medida; así como la cultura deseada o aquella que los miembros de la organización aspiran alcanzar.

Las características más importantes de las cuatro tipologías son las que siguen:

- a. Clan es un tipo de organización familiar y con alto compromiso de sus miembros. Se premia el trabajo en equipo y la participación. Los

líderes son mentores y promueven la lealtad y tradición.

- b. La adhocrática requiere un tipo de organización empresarial con espíritu dinámico y emprendedor. Se toman riesgos y se estimula la iniciativa individual, por lo que ocurren constantes crecimientos e innovaciones.
- c. La jerarquizada implica una organización altamente estructurada y formalizada. La prioridad recae en la norma y el cumplimiento de procedimientos para que el funcionamiento organizacional sea eficaz.
- d. Mercado es un tipo de organización orientada al entorno y a la consecución de resultados. Los actores son competitivos y buscan el buen posicionamiento en el mercado (Cameron y Quinn, 1999).

El cuestionario OCAI (véase Anexo 1) presenta una lista de proposiciones con opciones de respuesta estructuradas en formato Likert de la siguiente manera: 1, totalmente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, ni de acuerdo o en desacuerdo; 4, de acuerdo; y 5, totalmente de acuerdo. La categoría que más puntos alcance (de un máximo de 100) describe la tipología cultural de la organización.

Por otra parte, para la obtención de la data cualitativa se emplean dos herramientas de investigación: entrevistas (véase anexos 2 y 3) y grupos focales con interrogantes abiertas (véase anexos 4 y 5). Los resultados cualitativos se abordan como objetos cuyo sentido se debe codificar para relacionar y comprender. La elección de esta forma de investigación radica en el interés por comprender, además de los aspectos comunes (homogéneos) a la cultura institucional, elementos específicos y diferentes que emergen de los individuos.

b) Objetivo

Determinar la cultura organizacional actual y deseada de la Universidad de Cuenca, mediante el análisis de sus tipologías culturales y con base en el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn.

c) Población y muestra

Respecto a la selección de la muestra, el tipo de muestreo empleado es el probabilístico estratificado asignado por cuotas porcentuales que guardan las mismas proporciones observadas en la población. Los grupos involucrados, como informantes o aportadores de datos, se dividen en tres sectores: (a) estudiantes, (b) docentes y (c) personal administrativo. De la misma forma, la data cuantitativa (test OCAI) comprende una muestra representativa de 94 docentes, 187 estudiantes y 115 administrativos (véase la Tabla 1). Se trata entonces de una técnica de muestreo que fija la proporción de individuos en función de la población de cada estrato.

Figura 2. Fórmula empleada

Fórmula empleada

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad \text{donde: } n_0 = p^*(1-p)^* \left(\frac{Z(1-\frac{\alpha}{2})^2}{d} \right)^2$$

Fuente: elaboración propia

La data obtenida de la población se extrae del Geoportal SNIесе, que se considera la fuente oficial de la estadística del sistema universitario del Ecuador. Cabe señalar que esta fuente se encuentra desactualizada e incompleta, de modo que para establecer la muestra se parte de lo básico de la población referencial al año 2015, tanto de estudiantes como de docentes. No se cuenta con data oficial de funcionarios o personal administrativo.

Tabla 1. Muestra seleccionada para la recolección de data cuantitativa

Informantes	Población	Muestra OCAI	Nivel de confianza	Margen de error
Docentes	1257	94	95 %	9,7 %
Estudiantes	16 925	187	95 %	7 %
Administrativos	No existe data oficial	115	x	x

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, los instrumentos para la recolección de la data cualitativa se componen de quince entrevistas estructuradas y seis grupos focales. Se aplican cinco entrevistas y dos grupos focales, compuestos por seis participantes, en cada uno de los grupos de investigación (véase la Tabla 2). El tipo de muestreo empleado para esta fase es el estratificado aleatorio, pues se toma una muestra aleatoria simple (sin reposición) en cada estrato o subpoblación, conformada por diecisiete docentes, diecisiete estudiantes y diecisiete administrativos. Para asegurar la obtención de información representativa se han elegido a miembros de las distintas facultades, carreras, departamentos y representaciones estudiantiles de la Universidad de Cuenca. Las categorías usadas para el análisis de datos son las mismas del instrumento OCAI: clan, adhocrática, mercado y jerárquica. Los datos cuantitativos se analizan mediante Excel y los datos cualitativos se reúnen y sistematizan por medio del programa Atlas Ti 8.0.

Tabla 2. Muestra seleccionada para entrevistas y grupos focales

Informantes	Entrevistas	Código	Grupos focales	Código
Docentes (17)	5	ED	2	GF.D1; GF.D2
Estudiantes (17)	5	EE	2	GF.E1; GF.E2
Administrativos (17)	5	EP	2	GF.A1; GF.A2

Fuente: elaboración propia

Huelga decir la relevancia por la que se selecciona y divide a este grupo de actores universitarios para el estudio. No obstante, vale recalcar que no hay cultura sin individuos intervinientes y, por tanto, los estudiantes, docentes y el personal administrativo son grupos que representan (construyen) el quehacer cotidiano de la institución. Es evidente que los docentes poseen propias creencias y valores propios que permean al interior del aula e influyen en los sistemas mentales de los estudiantes. Así mismo, estos últimos viven la CO dentro la comunidad universitaria, a través de las percepciones, principios, valores culturales y compromisos que asumen de forma interpersonal. Finalmente, el

personal administrativo desarrolla importantes procesos de cambio y mantenimiento de la CO, y participa de un conjunto de conductas, valores, y esquemas de pensamiento que están llamados a poner en práctica en el ejercicio de sus roles.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Considerando el alto nivel de confiabilidad de la prueba OCAI (Alfa de Cronbach .90) (Hernández y Méndez, 2012; Núñez *et al.*, 2015; Heritage *et al.*, 2014) —en adición a su aplicación con una muestra estadísticamente representativa de la comunidad universitaria conformada por docentes, estudiantes y administrativos—, los resultados muestran que la cultura organizacional *actual* (real) de la Universidad de Cuenca, durante el periodo de investigación (de diciembre de 2019 a mayo de 2021), es de tipo mercado con 16,62 puntos. Le siguen en orden las tipologías: jerárquica con 16,42 puntos, adhocrática con 16,23 puntos y, finalmente, clan con 16,04 puntos. En contraste, la cultura organizacional *deseada*, notablemente opuesta a la real, es de tipo clan con 19,65 puntos. A esta le siguen las culturas: adhocrática con 19,63 puntos, mercado con 19,44 puntos y jerárquica con 19,27 puntos (véase la Tabla 3).

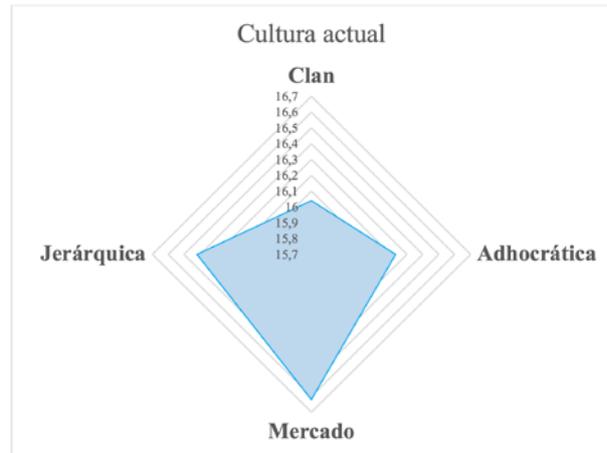
Tabla 3. Tipologías de la cultura organizacional de la Universidad de Cuenca

Tipo de cultura	Actual	Deseada
Clan	16,04	19,65
Adhocrática	16,23	19,63
Mercado	16,62	19,44
Jerárquica	16,42	19,27

Fuente: elaboración propia

Por tanto, la Universidad de Cuenca expresa una cultura competitiva, orientada principalmente hacia el ambiente externo y a la producción, y enfocada en alcanzar resultados. También, es una cultura caracterizada por una estructura interna de control, en donde la coordinación y organización se determina por las autoridades y se desarrolla a través de una estructura altamente delimitada (véase la Figura 3).

Figura 3. Cultura organizacional actual de la Universidad de Cuenca



Fuente: elaboración propia

Dichos resultados se complementan con los datos que se han recabado en la fase cualitativa (véase la Tabla 4). Las opiniones que con mayor frecuencia se vertieron en los grupos focales y en las entrevistas apoyan la caracterización de la Universidad de Cuenca como una organización de tipo mercado y, sobre todo, enfatizan la estructura interna jerárquica y de control. Se pone de manifiesto la ausencia de procesos motivacionales y de promoción al crecimiento profesional, aspecto que caracteriza las organizaciones cuyos logros se determinan en términos de resultados (cultura tipo mercado). Además, se reconocen mecanismos de coacción (jerárquicos) y lógicas administrativas poco claras (procesos lentos y engorrosos) que se producen por la falta de coordinación entre autoridades y la supremacía que se otorga al cumplimiento de las normas, antes que a las opiniones de los miembros de la comunidad universitaria (estructura de control).

Tabla 4. Percepciones de los miembros universitarios respecto a la cultura actual de la Universidad de Cuenca

Código	Percepciones
E.D3	"La universidad no satisface mis expectativas en cuanto a procesos motivacionales o el reconocimiento de mi crecimiento profesional. En el tema del escalafón, sabemos que este proceso ha tenido serias dificultades. Además, los salarios han estado congelados desde hace muchos meses".
GF-E2	"Pienso que en la universidad todavía existen mecanismos de poder que coaccionan el accionar de personas que están por debajo de cierto nivel de autoridad".
E.D2	"Según el organigrama, la Universidad de Cuenca es una institución pública de educación superior con una organización jerárquica y centralizada, donde el rectorado tiene mucho poder administrativo y político. El vicerrectorado está al frente de aspectos académicos. El consejo universitario está integrado, principalmente, por los decanos designados por el rector y por los representantes de las facultades. Esa conformación hace que, generalmente, lo que propone el rectorado sea aprobado".
E.D1	"Por experiencia propia en procesos de gestión académica, sé que, lamentablemente, los procesos interdepartamentales son muy complicados, parece que cada departamento tiene su lógica propia y eso hace que trámites relativamente sencillos se vuelvan muy complejos. Por otro lado, existe una lógica administrativa que no camina de la mano de la académica".
GF.A1	"No hay el respeto a pensar diferente y aceptar esa diversidad, porque [que] piense diferente no quiere decir que esté en contra de tal o cual persona; el irrespeto a la diversidad ha hecho que haya esas brechas en varios espacios, como el de las máximas autoridades. Esto se ve reflejado en los correos o en la gestión de todos los que hacemos la universidad, [la] que se ve obstaculizada porque no sabemos qué hacer o por dónde ir".

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn (1999), las organizaciones que poseen un único tipo de CO dominante manifiestan rasgos culturales más fuertes y homogéneos; no obstante, pueden tener dificultades en la rápida adaptación a los cambios que sobrevienen del entorno. La Universidad de Cuenca posee un tipo de CO dominante (mercado) que no dista mucho de la segunda dimensión cultural con mayor fuerza (jerárquica). Así pues, ambas tipologías definen un perfil cultural poco flexible y dinámico ante los cambios, en el que el enfoque externo esta caracterizado por la competitividad, productividad y el buen posicionamiento en el mercado; mientras los procesos internos son estructurados y estandarizados, en base a la norma y priorizando la organización y el control.

Por otro lado, la cultura organizacional deseada de la Universidad de Cuenca apunta a una estructura organizacional flexible y a un ambiente abierto al intercambio de experiencias y opiniones. Se espera que los líderes universitarios actúen como mentores, promoviendo el trabajo en equipo, la participación de toda la comunidad y el énfasis en valores como la lealtad y la tradición (véase la Figura 4).

Figura 4. Cultura organizacional deseada de la Universidad de Cuenca



Fuente: elaboración propia

Estos resultados se hallan en consonancia con las percepciones obtenidas en las entrevistas y grupos focales (véase Tabla 5). Las recurrencias sobre el tipo de cultura organizacional deseada en la Universidad de Cuenca muestran la necesidad de respetar la diversidad de pensamiento, promover el crecimiento profesional y fomentar un ambiente de trabajo amigable y sin temor.

Tabla 5. Percepciones de los miembros universitarios respecto a la cultura deseada en la Universidad de Cuenca

Código	Percepciones
GF.E2	"Se debería escuchar más a los estudiantes. A veces, se tienen los argumentos necesarios para decir por qué estamos necesitando tal cosa, pero tiene más peso la voz del profesor que la voz de los estudiantes. Este es el principal aspecto que se debería cambiar, que se escuche, que se haga algo cuando nosotros, bajo los debidos argumentos, lo pedimos o solicitamos".
GF.A1	"Hay que promover a la persona que piensa diferente, porque en esa diversidad está la riqueza. No es deseable para la Universidad ser autómatas y todos seguir al mismo líder. Se debe promover una libertad de pensamiento, acción y opinión [...] Siento que existe miedo a la persecución, miedo al qué dirán, miedo a las represalias; esto lleva a la separación de la gente".
E.A2	"El crecimiento profesional es una obligación de la institución, porque con ello también crece la universidad, al contar con personal mejor preparado. Ahora, recién en la emergencia sanitaria, se han realizado algunos cursos <i>online</i> que en algo han ayudado, pero la dirección de Talento Humano todavía debe revisar este tema. Anteriormente, el departamento de Talento Humano ha sido un obstáculo para que los empleados nos capacitemos e intentemos mejorar".
GF.D1	"U de Cuenca, pensamiento y revolución... Libertad de pensamiento... Universidad de Cuenca junto al pueblo".

Fuente: elaboración propia

Estudios desarrollados en otras universidades del Ecuador han arrojado resultados similares. La Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil posee una cultura de orientación externa. Su tipología actual es de mercado y la deseada es adhocrática, direccionada a la flexibilidad e individualidad (Bravo *et al.*, 2021). En la Universidad de las Fuerzas Armadas prevalecen rasgos jerárquicos y de mercado, con una estructura interna de control. La tipología de su cultura deseada es clan, es decir, una orientación interna y estructura flexible (Carrillo *et al.*, 2021). Por último, la Universidad de Guayaquil tiene una orientación externa y estructura flexible (Coca *et al.*, 2021). En virtud de ello, los resultados de la Universidad de Cuenca se suman a esta base de investigaciones que caracterizan los rasgos culturales de las IES del Ecuador, las mismas que sugieren la necesidad de una educación superior con mayor participación, cohesión, trabajo en equipo y atención a los miembros de sus comunidades.

Trascendiendo el ámbito nacional, estos resultados se encuentran en conformidad con otros estudios llevados a cabo en universidades públicas de países como Venezuela y Colombia. La estructura organizacional identificada en dichas IES posee caracterizaciones similares a las encontradas en la Universidad de Cuenca, tales como una relación jerárquica (burocrática),

regida por procedimientos estandarizados y escasa apertura para las opiniones (Rivas, 2020; Vesga *et al.*, 2020). Es interesante que, en el caso de las universidades de Venezuela, estudios similares han encontrado una CO deseada tipo clan, contraria a la manifestada en el momento de evaluación de en estas IES e igual a la expresada en la Universidad de Cuenca.

En adición, los resultados de las dimensiones culturales de la Universidad de Cuenca que se observan en la Tabla 6 muestran que la institución está orientada hacia logros y resultados, los miembros de la comunidad son personas muy competitivas (características dominantes). Los líderes, en sus diferentes niveles, se consideran como ejemplos de guía y orientación (liderazgo organizacional). El manejo y dirección de personal se caracteriza por la alta competitividad y el cumplimiento de objetivos (estilo gerencial). El principal factor que une a la organización es la búsqueda de desarrollo, innovación y mantenerse a la vanguardia (cohesión organizacional). Finalmente, la Universidad de Cuenca apunta a la consecución de resultados y la promoción de acciones competitivas (énfasis estratégico); en tal virtud, los indicadores de logro se basan en el buen liderazgo, uno competitivo y materializado en la superación y el distanciamiento con respecto a la competencia (criterios de éxito).

Tabla 6. Dimensiones culturales de la Universidad de Cuenca

1. Características dominantes	Actual	Deseada
La organización es un lugar muy personal. Es como una familia. Las personas parecen compartir mucho entre ellas.	15,94	19,27
La organización es dinámica y emprendedora. Las personas están dispuestas a hacer valer sus ideas y tomar riesgos.	15,77	19,73
La organización está muy orientada hacia resultados. Una preocupación principal es realizar el trabajo cumpliendo con los estándares solicitados. Las personas son muy competitivas y orientadas al logro.	17,67	20,17
La organización es un lugar muy controlado y estructurado. Por lo general, los procedimientos formales gobiernan lo que la gente hace.	17,33	18,58
2. Liderazgo organizacional	Actual	Deseada
El liderazgo en la organización es, por lo general, considerado como ejemplo de guía que orienta y brinda entrenamiento.	16,02	19,80
El liderazgo en la organización es, por lo general, considerado como ejemplo de mentalidad empresarial, innovación o adopción de riesgos.	15,96	19,36
El liderazgo en la organización es, por lo general, considerado como ejemplo de un enfoque audaz, orientado hacia los resultados y que deja de lado lo que no tiene importancia directa sobre dichos resultados.	15,40	18,92
El liderazgo en la organización es, por lo general, considerado como ejemplo de eficiencia en la coordinación, la organización y el desarrollo sin contratiempos.	15,96	19,24

3. Estilo gerencial	Actual	Deseada
El estilo gerencial de la organización está caracterizado por trabajo en equipo, consenso y participación.	16,03	20,08
El estilo gerencial de la organización está caracterizado por adopción individual de riesgos, innovación, libertad y excelencia.	15,47	19,10
El estilo gerencial de la organización está caracterizado por alta competitividad, altas demandas y logros.	16,51	19,37
El estilo gerencial de la organización está caracterizado por brindar seguridad, estabilidad y protección a las personas.	16,18	19,97
4. Cohesión organizacional	Actual	Deseada
Lo que une a la organización es la lealtad y la confianza mutua. El compromiso con esta organización es una prioridad.	16,18	19,76
Lo que une a la organización es el compromiso con la innovación y el desarrollo. Se hace énfasis en estar a la vanguardia.	17,19	19,95
Lo que une a la organización es el énfasis en los logros y la realización de objetivos. La audacia y el deseo de vencer son temas comunes.	16,95	19,63
Lo que une a la organización es el conjunto de reglas y políticas formales. Es importante mantener una organización que funcione sin contratiempos.	17,08	19,27
5. Énfasis estratégico	Actual	Deseada
La organización hace énfasis en el desarrollo humano. Persisten altos niveles de confianza, franqueza y participación.	16,08	19,58
La organización hace énfasis en adquirir nuevos recursos y crear nuevos retos. Se valora el intentar cosas nuevas y explorar posibilidades futuras como oportunidades.	16,28	20,08
La organización hace énfasis en promover acciones competitivas y consecución inmediata de resultados.	16,37	19,41
La organización hace énfasis en la permanencia y la estabilidad. Son importantes la eficiencia, el control y la fluidez de las operaciones.	15,88	19,53
6. Criterios de éxito	Actual	Deseada
La organización define el éxito sobre la base del desarrollo del recurso humano, trabajo en equipo, compromiso de sus empleados e interés por las personas.	15,99	19,46
La organización define el éxito sobre la base de contar con el mejor producto. Es líder en el producto y en su innovación.	16,74	19,61
La organización define el éxito sobre la base de vencer y mantenerse a distancia de la competencia. El liderazgo competitivo es clave.	16,81	19,19
La organización define el éxito sobre la base de la eficiencia. La entrega confiable y los cronogramas sin contratiempos son elementos críticos	16,15	19,07

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

En base al modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn, la Universidad de Cuenca posee una orientación externa y una estructura que enfatiza estabilidad y control. La combinación de ambas dimensiones deriva en una cultura organizacional de tipo mercado, en donde los sistemas de recompensas y motivación están supeditados al cumplimiento de objetivos estratégicos y de resultados. Los líderes priorizan el mantenimiento de la cohesión organizacional y de una estructura delimitada y controlada, aspecto que se traduce en una IES centralizada. La toma de decisiones,

en algunos casos, es vertical y está influida por mecanismos de poder, según los protagonistas de la investigación.

La cultura organizacional deseada, por el contrario, realza la integración y las capacidades internas de la universidad, promoviendo un estilo de ambiente familiar, amistoso, con altos sentimientos de compromiso y pertenencia a la institución. Esto corresponde a la tipología clan, caracterizada por la apertura para compartir experiencias y opiniones, el respeto a la diversidad y la libertad de pensamiento, la búsqueda de seguridad, formación y desarrollo profesional. En este sentido, la Universidad de Cuenca se alinea

a los resultados de otras IES del Ecuador que, del mismo modo, manifiestan una cultura deseada de tipo clan, expresada en el anhelo por reducir las estructuras de jerarquía y de control, manteniendo el liderazgo organizacional.

El diagnóstico de la CO permite identificar aspectos fuertes y débiles en la gestión y el desarrollo para establecer medidas de intervención, de mejora o mantenimiento, que contribuyan al éxito de la institución. Un primer criterio que encamina a la Universidad de Cuenca en esta dirección estriba en considerar y prestar atención a las demandas y percepciones de sus miembros, muchas de ellas recabadas en la información cualitativa expuesta en esta investigación y que se objetivan en la tipología cultural deseada. Si bien, se busca mantener rasgos culturales como los altos estándares en materia de innovación, desarrollo y competitividad, enfatizando el cumplimiento de resultados y el buen posicionamiento en el mercado (orientación externa y estructura estable); los miembros de la comunidad universitaria demandan mayor concesión, participación y un trabajo en equipo promovido desde las autoridades y los niveles de gestión (orientación interna y estructura flexible).

La actual pandemia de la covid-19 ha trastocado el orden mundial. En particular, se han modificado las formas de socialización que involucran la esfera educativa y laboral, introduciéndose nuevos modos de convivencia como la educación virtual, el teletrabajo o la emergencia de nuevas tecnologías y plataformas digitales. En este contexto, las IES tienen el desafío de adaptar su gestión a las crecientes necesidades de sus miembros, aspecto que pone a prueba su capacidad de cambio, transformación e innovación.

A este respecto, la Universidad de Cuenca posee rasgos culturales que resaltan un fuerte sentido de identidad y el compromiso institucional de sus miembros. Estos rasgos se han visto reflejados, durante el periodo de pandemia, en el apoyo entre estudiantes, docentes o líderes universitarios, quienes han tomado la iniciativa para establecer líneas de acción y programas de ayuda. No obstante, la estructura de estabilidad y control que caracteriza la institución ha dificultado la ejecución de procesos de cambio más significativos por parte de las autoridades, pues el realce que se da al cumplimiento de la norma por encima

de la necesidad inmediata de transformación y adaptación acarrea procesos burocráticos lentos y engorrosos que merman la capacidad de cambio.

Finalmente, cabe mencionar que en las últimas elecciones realizadas en la Universidad de Cuenca (febrero, 2021), la comunidad universitaria se pronunció por un cambio, al elegir a nuevas autoridades que promovieron y pusieron énfasis en la necesidad de una visión institucional acorde con la cultura organizacional deseada y descrita en la presente investigación. Las nuevas autoridades tienen el reto de cumplir con estos objetivos e involucrar a todas y todos en un cambio que vaya en una dirección más comunitaria e innovadora de universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, A.; Cabanilla, G.; Franco, M. y Aroca, R. (2021). Cultura organizacional, situación de aula y desarrollo de la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil-Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 442-454. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/37018>
- Cameron, K. y Quinn, R. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. John Wiley & Sons, Inc.
- Carrillo, A. (2016). Medición de la Cultura Organizacional. *Ciencias Administrativas*, 1(8), 61-73. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5116/511653788007/511653788007.pdf>
- Carrillo, A.; Galarza, S.; Franco, M. y Aroca, R. (2021). Organizational culture from the focus of values in competition: Current and desired situation in the University of the Armed Forces ESPE. En M. Botto-Tobar, H. Cruz y A. Díaz (Eds.), *Artificial Intelligence, Computer and Software Engineering Advances* (42-56). Springer.
- Coca, J.; Ortiz, D.; Rosales, F.; Magallanes, J.; Franco M. y Aroca, C. (2021). Cultura organizacional: enfoques característicos en la Universidad de Guayaquil. *Revista electrónica Tambara*, 16(21), 1309-1329. http://tambara.org/wp-content/uploads/2021/12/2.Cultura-Organizacional_Universidad-de-Guayaquil.pdf
- Cújar V.; Ramos P.; Hernández R. y López P. (2013). Cultura organizacional: evolución en la medición. *Estudios gerenciales*, 29(128), 350-355. <https://www.redalyc.org/pdf/212/21229786009.pdf>
- Elizondo, M. y Mena, A. (2016). La transformación institucional, fundamento para el logro de la Calidad. *Atenas*, 3(35), 157-72. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055145011/html/>
- Ferreira, A. I. y Hill, M. M. (2008). Organizational cultures in public and private Portuguese Universities: a case study. *Higher Education*, 55(6), 637-650. 10.1016/j.estger.2013.09.009
- Folch, M. y Ion, G. (2008). Contrastando dos modelos de análisis de la cultura organizativa de la universidad. Bordón. *Revista de pedagogía*, 60(3), 131-148. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29005>
- Galarza-Torres, S.; Carrillo Punina, A.; Betsy, B. P. y Blanca, C. B. (2020). Trabajo en equipo y orientación al cambio organizacional de los estudiantes en una universidad pública ecuatoriana. *Revista Qualitas*, 19(19), 117-132. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/36>
- González, D.; Ochoa, S. y Celaya, R. (2016) Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Revista Universidad y Empresa*, 18(30), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1872/187244133007.pdf>
- Heritage B.; Pollock C. y Roberts L. (2014). Validation of the Organizational Culture Assessment Instrument. *Plos One* 9(3). <https://doi:10.1371/journal.pone.0092879>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, S. y Méndez, V. S. (2012). Exploración factorial del clima y la Cultura Organizacional en el marco del modelo de los valores en competencia. *Revista PsiqueMag*, 1(1), 1-37. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v1i1.95>
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. Oxford University Press.
- Reyes-Martínez, L.; Barboza-Carrasco, M. y Vicuña-Tapia, H. (2017). Diagnóstico Cultural Organizacional de la Empresa Grupo Fadomo Reproser, S.A. De C.V. *Revista de Desarrollo Económico*, 4(12), 67-78. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Desarrollo_Economico/vol4num12/Revista_de_Desarrollo_Econ%C3%B3mico_V4_N12_7.pdf
- Rivas, A. (2020) Cultura organizacional de las universidades públicas del Municipio Cabimas. *Revista de Investigación en Ciencias de la Administración ENFOQUES*, 4(14), 80-93. <https://www.redalyc.org/journal/6219/621968092001/html/>
- Robbins, S. y Judge, T. (2014). *Comportamiento Organizacional (Décimo quinta ed.)*. Pearson.
- Rosas, F.; Espinosa, O.; Rubio, M. y Jaramillo, J. (2020). Descifrando la cultura dominante y preferida en el ámbito universitario desde el Modelo de Valores por Competencia. *Revista Economía y Política*, 1(32), 11-33. <https://doi.org/10.25097/rep.n32.2020.01>
- Sepúlveda, F. (2004) El modelo Competing Values Framework (CVF) y el diagnóstico de la

- cultura organizacional. *Revista de Economía y Administración*, 1(63), 7-27. <http://www2.udec.cl/~rea/REVISTA%20PDF/Rev63/art1rea63.pdf>
- Serna, H. (2003). *Gerencia Estratégica: teoría, metodología, alineamiento, implementación y mapas estratégicos*. 3R Editores.
- Turpo-Gebera, O.; Pérez-Zea, A.; Pérez-Postigo, G. y Merly, L. (2021). Cultura en universidades peruanas: Estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 318-333. <https://doi.org/10.52080/rvg93.14>
- Vesga, J.; García, M.; Forero, C.; Aguilar, M.; Jaramillo, J.; Quiroz, E.; Castaño, E.; Andrade, V. y Gómez, M. (2020). Aspectos de la cultura organizacional y su relación con la disposición al cambio organizacional. *Suma Psicológica*, 27(1), 52-61. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.7>
- Serna, H. (2003). *Gerencia Estratégica: teoría, metodología, alineamiento, implementación y mapas estratégicos*. 3R Editores.
- Turpo-Gebera, O.; Pérez-Zea, A.; Pérez-Postigo, G. y Merly, L. (2021). Cultura en universidades peruanas: Estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 318-333. <https://doi.org/10.52080/rvg93.14>

ANEXO 1. ENCUESTA OCAI

En este cuestionario aparecen algunos enunciados sobre los aspectos relacionados con la **cultura organizacional que se percibe ACTUALMENTE EN TU UNIVERSIDAD**. Piensa cómo es en tu universidad y expresa tu opinión. Tacha con (X) el cuadro que corresponda a tu respuesta. Los números significan:

5= CARACTERIZA MUY BIEN A LA UNIVERSIDAD 4= CARACTERIZA BIEN A LA UNIVERSIDAD
3= CARACTERIZA MEDIANAMENTE A LA UNIVERSIDAD 2= CARACTERIZA POCO A LA UNIVERSIDAD
1= NO CARACTERIZA A LA UNIVERSIDAD

Código: NOMBRE LA IES <input type="text"/>	DOCENTE <input type="radio"/>	ESTUDIANTE <input type="radio"/>	PERSONAL ADMINISTRATIVO <input type="radio"/>
AÑOS DE PERMANENCIA EN LA FUNCIÓN O CARGO: años	Sexo: Hombre: <input type="radio"/>		Mujer: <input type="radio"/>
EDAD: Años			

COD.	CARACTERÍSTICAS DOMINANTES	5 CMBU	4 CBU	3 CMU	2 CPU	1 NCU
A	La organización es un lugar muy personal. Es como una gran familia. Las personas parecen compartir mucho entre ellos					
B	La organización es dinámica y emprendedora. Las personas están dispuestas a hacer valer sus ideas y tomar riesgos.					
C	La organización está muy orientada hacia resultados. Una preocupación principal es realizar el trabajo cumpliendo con los estándares solicitados. Las personas son muy competitivas y orientadas al logro.					
D	La organización es un lugar muy controlado y estructurado. Por lo general los procedimientos formales gobiernan lo que la gente hace.					
	TOTAL					
COD.	LIDERAZGO ORGANIZACIONAL	5 CMBU	4 CBU	3 CMU	2 CPU	1 NCU
A	El liderazgo en la organización es por lo general considerado como ejemplo de guía, que orienta y brinda entrenamiento.					
B	El liderazgo en la organización es por lo general considerado como ejemplo de mentalidad empresarial, innovación o adopción de riesgos.					
C	El liderazgo en la organización es por lo general considerado como ejemplo de un enfoque audaz, orientado hacia los resultados y que deja de lado lo que no tiene importancia directa sobre dichos resultados.					
D	El liderazgo en la organización es por lo general considerado como ejemplo de eficiencia en la coordinación, la organización y el desarrollo sin contratiempos.					
	TOTAL					
COD.	GESTIÓN DE EMPLEADOS	5 CMBU	4 CBU	3 CMU	2 CPU	1 NCU
A	El estilo gerencial de la organización está caracterizado por trabajo en equipo, consenso y participación.					
B	El estilo gerencial de la organización está caracterizado por adopción individual de riesgos, innovación, libertad y excelencia.					
C	El estilo gerencial de la organización está caracterizado por alta competitividad, altas demandas y logros.					

D	El estilo gerencial de la organización está caracterizado por brindar seguridad, estabilidad y protección a las personas.					
	TOTAL					
COD.	COHESIÓN ORGANIZACIONAL	5 CMBU	4 CBU	3 CMU	2 CPU	1 NCU
A	Lo que une a la organización es la lealtad y la confianza mutua. El compromiso con esta organización es una prioridad.					
B	Lo que une a la organización es el compromiso con la innovación y el desarrollo. Se hace énfasis en estar a la vanguardia.					
C	Lo que une a la organización es el énfasis en los logros y la realización de objetivos. La audacia y el deseo de vencer son temas comunes.					
D	Lo que une a la organización es el conjunto de reglas y políticas formales. Es importante mantener una organización que funcione sin contratiempos.					
	TOTAL					
COD.	ENFASIS ESTRATÉGICO	5 CMBU	4 CBU	3 CMU	2 CPU	1 NCU
A	La organización hace énfasis en el desarrollo humano. Persisten altos niveles de confianza, franqueza y participación.					
B	La organización hace énfasis en adquirir nuevos recursos y crear nuevos retos. Se valora el intentar cosas nuevas y explorar posibilidades futuras como oportunidades.					
C	La organización hace énfasis en promover acciones competitivas y consecución inmediata de resultados.					
D	La organización hace énfasis en la permanencia y la estabilidad. Son importantes la eficiencia, el control y la fluidez de las operaciones.					
	TOTAL					
COD.	Criterios de éxito	5 CMBU	4 CBU	3 CMU	2 CPU	1 NCU
A	La organización define el éxito sobre la base del desarrollo del recurso humano, trabajo en equipo, compromiso de sus empleados e interés por las personas.					
B	La organización define el éxito sobre la base de contar con el mejor producto. Es líder en el producto y en su innovación.					
C	La organización define el éxito sobre la base de vencer y mantenerse a distancia de la competencia. El liderazgo competitivo es clave.					
D	La organización define el éxito sobre la base de la eficiencia. La entrega confiable y los cronogramas sin contratiempos son elementos críticos.					
	TOTAL					

ANEXO 2. ENTREVISTA A DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO

ESTUDIO SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL, SITUACIÓN DE AULA Y DESARROLLO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO	Nombres y Apellidos:
	Profesión:
	Grado académico:
	Cargo actual:
	Tiempo de experiencia en el cargo:
	Tiempo de experiencia como docente universitario:
	Otros datos de interés: (líneas/temas de investigación en las que se ha participado)
FECHA DE LA ENTREVISTA	
TEMA CENTRAL DE LA ENTREVISTA	La cultura organizacional en las instituciones de educación superior
INTRODUCCIÓN	
<p>Esta entrevista se plantea en el marco del proyecto de investigación interuniversitario ejecutado por ocho universidades ecuatorianas, proyecto denominado: Estudio sobre la cultura organizacional, situación de aula y desarrollo universitario en instituciones de Educación Superior del Ecuador cuyo objetivo general apunta a: verificar si existe o no una relación causal entre la expresión y la gestión de la cultura organizacional de las instituciones de educación superior y la estructura cultural subyacente que motiva las prácticas docentes en aula y que se concreta en los niveles de desarrollo universitario.</p> <p>Para poder conocer el estado y tipo de cultura organizacional de nuestra universidad, necesitamos que desde su experiencia en la Educación Superior y de manera particular en la Universidad de Cuenca (UC), responda a las siguientes interrogantes:</p>	
DESARROLLO DE LA ENTREVISTA	
PREGUNTA 1. ¿Existen objetivos y valores organizacionales que son conocidos por todos los actores de la comunidad universitaria? ¿Cuáles son los valores que caracterizan a la universidad?	
RESPUESTA.	
PREGUNTA 2. ¿Existen manuales organizacionales que son conocidos por el personal? ¿Cuál de ellos le parece el más importante y por qué?	
RESPUESTA.	
PREGUNTA 3. ¿Conoce el organigrama institucional? Según ese organigrama ¿qué tipo de organización es la UC?	



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO

ESTUDIO SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL, SITUACIÓN DE AULA Y DESARROLLO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR

<p>RESPUESTA.</p>
<p>PREGUNTA 4. ¿En términos de claridad y facilidad de aplicación cómo juzga las políticas y los procedimientos que se aplican en la UC?</p>
<p>RESPUESTA.</p>
<p>PREGUNTA 5. ¿Qué aspectos considera que actúan como facilitadores del cambio en la universidad?</p>
<p>RESPUESTA.</p>
<p>PREGUNTA 6. ¿Qué aspectos considera que son inhibidores del cambio en la universidad? ¿Por qué?</p>
<p>RESPUESTA.</p>
<p>PREGUNTA 7. En la universidad ¿existen procesos de motivación, reconocimiento crecimiento profesional? ¿De qué forma la Universidad satisface sus expectativas?</p>
<p>RESPUESTA.</p>
<p>PREGUNTA 8. ¿De qué manera usted como parte de la comunidad universitaria cumple con la misión declarada por la UC?</p>
<p>RESPUESTA.</p>
<p>PREGUNTA 9. ¿Cómo califica el tipo de relaciones que se establecen entre estudiante y docente? Comente su respuesta.</p>
<p>RESPUESTA.</p>
<p>PREGUNTA 10. ¿Conoce si la universidad ha enfrentado procesos de cambios fuertes en los últimos años? Si su respuesta es positiva explique de qué forma usted participó en estos cambios.</p>
<p>RESPUESTA.</p>

ANEXO 3. ENTREVISTA A ESTUDIANTES



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO

ESTUDIO SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL, SITUACIÓN DE AULA Y DESARROLLO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO	Nombres y Apellidos:
	Facultad:
	Carrera:
	Ciclo académico:
	Otros datos de interés: (líneas/temas de investigación en las que se ha participado)
FECHA DE LA ENTREVISTA	
TEMA CENTRAL DE LA ENTREVISTA	La cultura organizacional en las instituciones de educación superior
INTRODUCCIÓN	
<p>Esta entrevista se plantea en el marco del proyecto de investigación interuniversitario ejecutado por ocho universidades ecuatorianas, proyecto denominado: Estudio sobre la cultura organizacional, situación de aula y desarrollo universitario en instituciones de Educación Superior del Ecuador cuyo objetivo general apunta a: verificar si existe o no una relación causal entre la expresión y la gestión de la cultura organizacional de las instituciones de educación superior y la estructura cultural subyacente que motiva las prácticas docentes en aula y que se concreta en los niveles de desarrollo universitario.</p> <p>Para poder conocer el estado y tipo de cultura organizacional de nuestra universidad, necesitamos que desde su experiencia en la Educación Superior y de manera particular en la Universidad de Cuenca (UC), responda a las siguientes interrogantes:</p>	
DESARROLLO DE LA ENTREVISTA	
PREGUNTA 1. ¿Conoce la misión universitaria?	
RESPUESTA.	
PREGUNTA 2. ¿Cómo califica el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes?	
RESPUESTA.	
PREGUNTA 3. ¿Conoce si la Universidad ha enfrentado procesos de cambios fuertes en los últimos años?	



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO

ESTUDIO SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL, SITUACIÓN DE AULA Y DESARROLLO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR

RESPUESTA.

PREGUNTA 4. ¿Cuáles son los valores que caracterizan a la Universidad?

RESPUESTA.

PREGUNTA 5. ¿La Universidad satisface sus expectativas? Explique su respuesta.

RESPUESTA.

PREGUNTA 6. ¿Cómo califica la dinámica de convivencia en el campus universitario?

RESPUESTA.

PREGUNTA 7. ¿Sus profesores hablan sobre la misión universitaria?

RESPUESTA.

ANEXO 4. GRUPO FOCAL A DOCENTES



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO
ESTUDIO SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL, SITUACIÓN DE AULA Y
DESARROLLO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR



PREGUNTAS PARA GRUPOS FOCALES DE DOCENTES

1. ¿Existen valores, objetivos y metas organizacionales que son conocidos por todos los actores de la comunidad universitaria? Caracterice los que considera más importantes.
2. ¿Los líderes universitarios promueven los procesos de cambio y facilitan el desarrollo universitario? Sí - no, argumente su respuesta.
3. ¿Las autoridades universitarias de cualquier nivel promueven la participación y la cooperación de todos los miembros en torno a los objetivos institucionales? Argumente su respuesta.
4. ¿Qué aspectos considera como facilitadores e inhibidores del cambio en la universidad?
5. Cite tres frases que identifican o caracterizan a su universidad.

ANEXO 5. GRUPO FOCAL A ESTUDIANTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO

118



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO
ESTUDIO SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL, SITUACIÓN DE AULA Y
DESARROLLO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR
CON EL AVAL DE LA DIUC



PREGUNTAS PARA GRUPOS FOCALES DE ESTUDIANTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO

1. ¿Las políticas, estrategias y metas institucionales de la Universidad de Cuenca son claras, de fácil aplicación y conocidas por todos?
2. ¿Los liderazgos en la Universidad corresponden a roles formales (rector, vicerrector, decano, FEUE, AFU, ASO) o existen otros liderazgos?
3. ¿Los líderes universitarios promueven los procesos de cambio y facilitan el desarrollo universitario?
4. ¿Cuáles son los valores universitarios con lo que usted se identifica?
5. ¿Cuáles son los aspectos universitarios que usted rechaza? En el plano académico, investigación, vinculación, y de desarrollo universitario en general.

El quehacer docente en la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de estudiantes adolescentes

Teaching Work in Inclusive Education of Adolescent Students' Sexual Orientations

 **Ángel Manzo Montesdeoca**
manzo_angel@hotmail.com
Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recibido: 29 de julio de 2022
Aceptado: 24 de octubre de 2022

Dolores Sigüencia Vivar
dosivi@hotmail.com
Ministerio de Educación

RESUMEN

Este artículo considera propuestas para la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de adolescentes. A partir de los desafíos que conllevan una perspectiva interdisciplinaria de la sexualidad, los planteamientos de la educación integral de la sexualidad (EIS) y las implicaciones de la educación inclusiva, se indaga en los conocimientos, valoraciones y actitudes del profesorado con respecto al tema de la inclusión de las orientaciones sexuales de sus estudiantes. El objetivo es contribuir al quehacer docente en su intervención como guía determinante de la educación inclusiva. Se implementó una metodología bibliográfica y descriptiva, mediante una encuesta que se aplicó a 140 docentes de educación básica de diferentes centros educativos del Ecuador. Entre los principales resultados, se corrobora la importancia que los docentes dan a la EIS, la identificación que hacen de la orientación sexual, su poco tratamiento desde la educación inclusiva, el desconocimiento del tema y la discriminación por orientación sexual de los estudiantes, como un factor de riesgo a prevenir.

Palabras clave: sexualidad, orientación sexual, educación, inclusión, interdisciplinariedad, adolescencia

ABSTRACT

This article considers proposals for inclusive education of adolescent students' sexual orientations. Based on challenges involved in an interdisciplinary perspective of sexuality, comprehensive sexuality education (CSE) approaches, and inclusive education implications; results and discussion of surveys applied to teachers are presented, inquiring about their knowledge, assessments, and attitudes towards adolescent students' sexual orientations inclusion issue. The purpose of this research is to contribute to teachers' intervention as a determinant guide of inclusive education. A bibliographic and descriptive methodology is implemented, by means of a survey technique applied on 140 primary education teachers, from different educational centers in Ecuador. Among the main results, we can corroborate the importance that teachers give to CSE, sexual orientation identification, lack of treatment from inclusive education, as well as lack of knowledge on the subject, and sexual orientation discrimination of students, as a risk factor to be prevented.

Keywords: sexuality, sexual orientation, education, inclusion, interdisciplinarity, adolescence

INTRODUCCIÓN

La sexualidad todavía es un tabú que plantea enormes retos y desafíos a la educación del siglo XXI, más aún, al hablar de educación inclusiva de las diversas orientaciones sexuales (Silva, 2018). Crear ambientes de respeto y acogida a la diversidad de los seres humanos es fundamental para la convivencia. Asumiendo este reto, la educación ecuatoriana responde a través de la inserción curricular de la educación integral de la sexualidad (EIS), de especial relevancia para la instrucción y participación del profesorado, quien, por el ejercicio de su profesión, tienen un rol clave en la construcción de ambientes inclusivos.

Algunos trabajos realizados en el Ecuador dan muestra de la importancia y pertinencia de este tema, como el de Ortiz y Pico (2018), quienes indagan sobre cómo aplicar coherentemente la educación integral en salud sexual influye en comportamientos de riesgo sexual entre estudiantes de noveno a duodécimo grado, o la investigación de Arias (2022), quien hace un análisis de los progresos y retrocesos en la normativa ecuatoriana que se ha desarrollado en torno a la EIS y los distintos instrumentos que se han elaborado para trabajarla en el sistema educativo del Ecuador. Asimismo, el programa del Ministerio de Educación del Ecuador: *Educando en familia, Educación de la sexualidad y afectividad* (2015), el que se mantiene hasta el presente año, evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes, familias y estudiantes en la EIS.

Este trabajo investigativo presenta, en su primera parte: algunos acercamientos conceptuales a la sexualidad y a la EIS, en el marco del sistema educativo ecuatoriano y de la educación inclusiva, estos se contrastan con la encuesta de educación inclusiva realizada a ciento cuarenta docentes de centros educativos del Ecuador. En este sentido, la investigación se ubica en el campo de la educación inclusiva, bajo un formato de investigación aplicada. En la segunda sección, se exponen los resultados y la discusión de los principales hallazgos, en contraste y diálogo con los aportes teóricos fundamentados. Finalmente, como resultado del análisis, se formulan conclusiones a manera de propuestas para la educación inclusiva del estudiantado, particularmente en la etapa de la adolescencia.

Análisis teórico: sexualidad, EIS y educación inclusiva

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que la sexualidad es “un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida que abarca el sexo, las identidades y roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción” (Unesco, 2018, p. 17). En esta definición, la sexualidad contempla ámbitos tan diversos como la orientación sexual y las identidades y roles de género, lo que hace evidente una superación del paradigma esencialista de la sexualidad por el paradigma socioconstructivista (Kornblit y Sustas, 2014).

Perspectiva interdisciplinaria de la sexualidad

El acercamiento al estudio de la sexualidad humana requiere un análisis interdisciplinario. En este apartado, se expone un diálogo sucinto con cuatro disciplinas relevantes para el análisis de la sexualidad: la psicología, sociología, religión y estudios de género.

La psicología estudia los procesos psíquicos y, para ello, usa métodos, técnicas y procedimientos que le permiten proceder sobre estos (Ander, 2016). Los aportes al campo de la sexualidad humana comienzan con Freud (Cosacov, 2007). En *Tres ensayos sobre la teoría sexual* (1905), Freud evidenció el desarrollo de la sexualidad durante la infancia, pubertad y adultez. Elaboró, elaboró el complejo de Edipo y de castración para explicar la relación del niño con sus padres (Garriga, 2020). Además, diseñó un esquema del desarrollo humano, desde el que se puede interpretar la sexualidad en sus distintas etapas: oral, anal, fálica, latencia y genital.

Para la psicología, la sexualidad es una dimensión que constituye a todo ser humano, una expresión plena como ser sexuado. Gómez (2014) indica que el origen mismo del sexo “establece un modelo biopsicosocial en la comprensión de la sexualidad humana, premisa ampliamente aceptada por los principales teóricos e investigadores de la sexología moderna” (p. 27).

Los seres humanos no pueden autocomprenderse fuera de su dimensión sexual biológica. Las personas se sitúan en el mundo a partir de su

cuerpo sexuado y sus interrelaciones con los demás determinan el desarrollo de su personalidad. La psiquis, cuerpo y subjetividad se configuran desde la sexualidad. En cuanto a la naturaleza social, esta se sustenta en los intervínculos y comportamientos. Los procesos de adaptación, en todos los tiempos, han incidido en la sexualidad. Las relaciones sociales regulan el comportamiento sexual y también las relaciones familiares con el objetivo de posibilitar la armonía dentro de un grupo, para beneficiar el intercambio y así la evolución (Rathus *et al.*, 2005). El surgimiento de orientaciones como la homosexualidad ha recibido diferentes respuestas, tanto como trastorno o patología o desde la aceptación; estas posturas están reflejadas en manuales como el primer *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (o DSM-I, por sus siglas en inglés) o en leyes que catalogaban delitos que después fueron despenalizados en algunas sociedades (Rubio, 2014).

Por su parte, los estudios sociológicos proporcionan una mirada amplia para el análisis de la conducta humana, ya que las creencias, valores y prácticas se construyen desde la dinámica social. Remitiéndonos al ámbito de la sexualidad, Foucault hace un recorrido histórico y diverso de la sexualidad humana. Argumenta que la sexualidad ha sido un tema evadido, reprimido por el poder y vinculado a la matriz cristiana occidental que ha permeado varias instancias. En su *Historia de la sexualidad I: voluntad del saber* (2007) señala:

La verdad del sexo, al menos en cuanto a lo esencial, ha sido presa durante siglos de esa forma discursiva, y no de la de la enseñanza (la educación sexual se limitará a los principios generales y a las reglas de prudencia), ni de la de la iniciación (práctica esencialmente muda, que el acto de despabilar o de desflorar sólo torna risible o violenta). (p. 78)

Hablar de la sexualidad exige evitar un paradigma de pensamiento común: la sexualidad vista como algo inalterable que se expresa en manifestaciones históricamente singulares que se imponen por varios mecanismos de represión que suelen estar presentes en cualquier comunidad (Foucault, 2003). La sociedad con sus instituciones socializadoras (familia, estado, iglesias y escuelas)

puede funcionar como un organismo represor o legitimador de conductas, uno que determina posturas o crea valores e ideologías. Gómez (2014) indica que:

Desde un punto de vista crítico debemos decir que la regulación de la sexualidad en la humanidad ha sido una de las principales palancas de control social. Por un lado, en lo que se refiere a la represión del impulso sexual. Reprimiéndolo se logra un importante control social (Foucault, 1976). La represión del impulso sexual y su canalización afecta en general a los seres humanos y en particular a las mujeres, a las personas homosexuales y a las personas transexuales. (p. 27)

Los saberes de la religión manifiestan una dialéctica: dignifican al ser humano como creación divina y restringen su sexualidad desde su marco moral (Tamayo, 2017). Para Vaggione (2008), “las religiones han sido analizadas como las principales sostenedoras del patriarcado y la heteronormatividad. Estos análisis identifican a las instituciones religiosas, las jerarquías, y los sistemas de creencias como los obstáculos principales para la diversidad sexual” (p. 18). Delimitándonos a las religiones cristianas (católica, ortodoxa, anglicana, protestante y evangélica), en el cristianismo católico predominó una actitud de desconfianza ante la sexualidad. Según Boff (2020), “la actitud de desconfianza ante la sexualidad, es favorecida por el patriarcado dominante” (p. 274). La teología del cuerpo y su sexualidad quedó prisionera de concepciones dualistas, especialmente por la teología de San Agustín, que fue quien más influyó en la moral cristiana, particularmente en la sexualidad. El filósofo y teólogo católico Juan José Tamayo (2005) sostiene que:

Tras su conversión y la lectura de los neoplatónicos y de las cartas de san Pablo, Agustín de Hipona hizo suya la concepción antropológica dualista tanto en su vida, con la renuncia a los placeres del cuerpo por considerarlos un obstáculo para la salvación, como en su doctrina, proponiendo como ideal cristiano la abstinencia sexual. (p. 8)

De esta manera, el placer fue reprimido bajo la noción de pecado. En el ámbito de las orientaciones sexuales, el cristianismo católico se muestra

contrario a otras identidades y normaliza la heterosexualidad.

El cristianismo ortodoxo se muestra igual que el catolicismo, mientras que el protestantismo mantiene posturas distintas y autónomas; por su naturaleza diversa, cuenta con algunas comunidades (anglicana y luterana) más abiertas a la inclusión de personas de diferentes orientaciones sexuales, incluyendo a sus sacerdotes. El cristianismo evangélico, por su herencia conservadora y fundamentalista, en sus comunidades, mantiene posiciones restrictivas de las orientaciones sexuales, afirmando la heterosexualidad como orden divina. El rostro evangélico al ser un abanico multimedialdiverso (Bonino, 1995) puede moverse entre extremos: desde la demonización de la homosexualidad, hasta la aceptación del ser humano pecador, si tiene una reorientación de su sexualidad (conversión). Además, mantiene una fuerte oposición a todo lo que representa la EIS (Sáez y Morán, 2016).

Tamayo (2005) considera distintos requerimientos para la comprensión de las sexualidades en la religión dado que:

Con frecuencia se opera con estereotipos, prejuicios y concepciones míticas, debidos a una educación católica represiva. Faltan, por tanto, objetividad y rigor en el tratamiento. Pero falta también respeto: la tendencia generalizada en una sociedad homófoba como la nuestra es a la descalificación y a la condena. Antes de escuchar y de informarse, la gente opina y no precisamente para comprender sino para condenar. (p. 1)

Desde la perspectiva de los estudios de género (*gender studies*), se incluye un vasto cuerpo interdisciplinario de teorías, perspectivas, corrientes y enfoques, donde interactúan estudios de la cultural, sociología, antropología, teorías críticas *queer* y otros. Así, se plantea el *género* como categoría, como un cuestionamiento a los roles y funciones designadas a hombres y mujeres, señalando que la sociedad ha determinado encargos para cada sexo. Además, se distingue entre la dimensión biológica establecida por el sexo y la construcción social asignada desde lo cultural y aprendido —entendida también como *género*— (Poch, 2019).

En la construcción de la identidad, los estudios de género toman especial protagonismo. La identidad es algo frágil e histórico que no remite a ninguna esencia (Foucault, 1979). Las identidades históricas pueden ser sometidas a procesos de deshistorización hasta que se las haga estallar (Bourdieu, 2000). Esto supone una respuesta fija a las preguntas: ¿quién soy? y ¿cómo soy?; es decir, las preguntas por el ser (Lartigue, 2005). La identidad es la noción propia del yo que cada ser humano desarrolla a partir de sus vivencias.

Según Katchadourian (2017), el concepto de sexualidad humana oscila entre dos ejes: la identidad sexual y la motivación sexual. Por un lado, la primera se entiende como una teoría acerca del yo que está sexuada; por otro, la segunda propicia la necesidad de placer erótico. La identidad sexual tiene una naturaleza más inequívoca, pues emerge de la conciencia de la sexuación biológica propia de una persona, esta es irrefutable, aunque flexible (Morgado, 2019). Mientras que la identidad de género resulta más subjetiva al sustentarse en convenciones de tipo cultural (Poch, 2019). Los elementos que conforman la identidad de género se originan por los roles que se atribuyen a cada sexo y por los estereotipos basados en constructos de masculinidad-feminidad. Esto es consecuente con lo que Preciado *et al.* (2021) afirman:

Todo individuo está condicionado por aspectos sexuales. El género, la feminidad, la masculinidad, la orientación sexual, implican comportamientos, patrones y formas de ser que han definido la historia de la humanidad. La interacción de la sexualidad con la cultura, ha desarrollado un constructo social, que conduce al cuestionamiento de la visión hegemónica y de poder que se ejerce sobre el cuerpo. (p. 219)

La adolescencia es central durante la edificación de la identidad, además es un momento crítico en el proceso de crecimiento de una persona (Fandiño y Rodríguez, 2018). Al respecto, Gómez (2014) comenta:

A lo largo de la adolescencia, al hilo del desarrollo personal, aparecen cambios estructurales y nuevas capacidades que hacen de la

identidad una realidad cada vez más compleja [...] se van fraguando, redefiniendo y consolidando, dimensiones esenciales en la conformación de uno mismo como son: la identidad sexual y de género, la identidad vocacional y la identidad ideológica. Se trata de responder a las preguntas [...] ¿Cuál es mi modo de ser mujer u hombre? ¿Cuál es el modo de ser mujer u hombre que quiero ser? (p. 68)

Bourdieu describe la adolescencia como una manera de habitar el mundo en relación a los otros, habla de una disputa por acceder a recursos sociales, a su distribución y su control y monopolización (Pinto, 2002). Se podría decir, desde esta perspectiva, que la adolescencia es una construcción social y que su significado depende del contexto histórico y cultural en la que se la ubique. En la investigación realizada por Eymann *et al.* (2022), en cuanto a la “Exploración de las percepciones de género en adolescentes”, se afirma que “varios adolescentes se sintieron discriminados por su orientación sexual, y esto se asoció con la orientación sexual no heteronormativa” (p. 244).

Desde la educación, la adolescencia es de por sí una oportunidad estratégica. Superar la visión negativa de la etapa adolescente, para potenciar sus oportunidades de apertura, renovación y liderazgo, su pasión y acción de búsqueda de identidades y de adultos referentes puede convertirse en auténtica revolución educativa, desde cada adolescente. Esto exige un descolocamiento de los enfoques tradicionales, superación del adultocentrismo y de pedagogías colonizadoras, para facilitar el empoderamiento y participación de cada adolescente, como también, una gestión y cuerpo docente comprometidos con el fomento de una cultura inclusiva que traspase los linderos del centro educativo y la palabra inclusión desaparezca, porque ya no es necesaria.

A partir de lo expuesto por las cuatro disciplinas, es posible establecer aportes y observaciones para la comprensión de la sexualidad y sus orientaciones. La psicología proporciona una perspectiva evolutiva de la sexualidad que se desarrolla conforme al crecimiento y maduración biológica. También, ofrece una mirada integradora de la sexualidad, desde las dimensiones biológica, psicológica y social; es decir, la sexualidad no

se comprende de forma unidireccional, sino que exige una perspectiva multidisciplinar. La sociología profundiza en la construcción social y cuestiona las maneras de concebir la sexualidad, a partir de los entes socializadores que normalizan y reprimen. En este sentido, el análisis social de la sexualidad aporta como herramienta crítica para la revisión de los discursos de sexualidad ligados a contextos. La religión, si bien se muestra conservadora y en ocasiones hasta intolerante con las distintas concepciones de la sexualidad, se apega más a los enfoques biologicistas. Sin embargo, puede aportar con valores que dignifiquen las relaciones humanas y una práctica de la sexualidad, dentro de marcos de dignidad, cuidado, respeto y amor (Frankfurt, 2016). Los estudios de género posibilitan el entendimiento de esas otras identidades sexuales que no encajan dentro de las identidades binarias (hombre-mujer). Además, brindan una respuesta a la diversidad de esas sexualidades otras que suelen ser excluidas y discriminadas como anormales.

Resulta pertinente la recomendación, desde la mirada de la realidad del profesorado, sobre la sexualidad: “La superación de los reduccionismos disciplinares, proponiendo, por el contrario, un abordaje que contemple las mediaciones sociohistóricas y culturales” (Kornblit y Sustas, 2014, p. 30). Ahora bien, ninguna disciplina por sí sola es abarcadora de la sexualidad y sus orientaciones. En todas se puede considerar los aspectos de contribución como sus limitaciones. Históricamente, el desarrollo de la sexualidad ha seguido modelos moralizantes, biologicistas, sexo más seguro e integrales (Kornblit y Sustas, 2014). Las disciplinas consideradas, en su devenir histórico, se han presentado como guardianas de lo sexual (religión), integradoras del ser humano y su sexualidad (psicología), cuestionadoras y críticas de la normalización (sociología) y reivindicadoras de las diferentes orientaciones sexuales (estudios de género).

Educación integral de la sexualidad

Las orientaciones sexuales suelen ser incomprendidas y, por representar una ruptura de las formas binarias tradicionales de heterosexualidad, se enfrentan a violencias como la homofobia y el *bullying*. Penna y Mateos (2014) indican que

la homofobia es una de las principales causas de discriminación dentro de las instituciones educativas, así como la homofobia que se evidencia en varios miembros del profesorado. Los prejuicios, tabúes y la discriminación hacia las personas con distintas orientaciones sexuales las convierten en personas vulneradas en sus derechos que exigen la visibilización de esta problemática, para que sea atendida por la educación inclusiva (Pitluk, 2019). Los trabajos investigativos de Cifuentes *et al.* (2020) muestran alarmantes datos de discriminación que se concretan en

acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género [...] ha recibido en la última década un creciente interés por agentes sociales, políticos e institucionales, como pueden ser la academia, el activismo de las asociaciones de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales [...], los medios de comunicación, las instituciones públicas y/o las comunidades educativas. (p. 155)

En *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico* (Unesco, 2013), se indica que

Los estudiantes cuya orientación sexual se percibe como diferente a la heterosexual o cuya identidad de género difiere de su sexo biológico son especialmente vulnerables. El *bullying* motivado por la orientación sexual percibida o por la identidad de género es un tipo de violencia específica y se define como *bullying* homofóbico. (p. 18)

Para la Unesco (2018), la EIS es “un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad” (p. 16). Por su parte, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2021) considera que la EIS

es un enfoque de la educación sexual basado en los derechos y con perspectiva de género, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Es más eficaz cuando se enseña a lo largo de varios años mediante la integración de información apropiada para la edad que explique el desarrollo de las capacidades cambiantes de los y las jóvenes. (s.p.)

Por lo tanto, no se debe silenciar el diálogo sobre la discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género, dado que “omitir estos temas puede contribuir al estigma, la vergüenza y la ignorancia, puede aumentar los comportamientos riesgosos y crear barreras que impidan que las poblaciones vulnerables o marginadas busquen ayuda” (Unesco, 2018, p. 18). Estas definiciones son coherentes con el nuevo paradigma de la sexualidad, el que vincula las ciencias sociales y la educación. En este punto se puede avizorar la inicial articulación disciplinar con la que la EIS deberá intervenir en los contextos educativos.

Según las autoras del artículo “La educación sexual en el Ecuador, una mirada crítica” (2016), la preocupación por la EIS en el continente americano comienza a surgir a partir de la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo (1994), donde se analizaron las altas tasas de embarazos adolescentes en sectores de mayor pobreza. Consideran además que, en el Ecuador, el tema comienza a tratarse desde mediados de 1992, con estrategias para combatir las problemáticas de embarazos en adolescentes, insertando iniciativas al sistema formal, en los niveles de educación básica y de formación docente (Castro *et al.*, 2016). En este sentido, el trabajo de Arias (2022) ofrece un panorama actual que, mediante una línea de tiempo, analiza el progreso de la normativa ecuatoriana en torno a la EIS.

En el contexto ecuatoriano, el documento *Oportunidades curriculares de educación integral en sexualidad: preparatoria, elemental y media* (2021) expone la importancia de brindar una educación responsable frente a los desafíos referentes a la sexualidad, al indicar que:

El pluralismo social y cultural que vivimos hoy expone una diversidad de valoraciones y expresiones sociales acerca de la sexualidad. Ante esto, los Estados tienen el desafío de contrastar los imaginarios, las creencias, las valoraciones y las concepciones tradicionales con información y conocimiento verificado, fiable y contemporáneo, para garantizar una educación que se responsabilice de esta dimensión humana. (p. 18)

Se reconoce que el abordaje tradicional de la educación en sexualidad se ha caracterizado por una perspectiva médico-biologista que se limita a temas fisiológicos y funcionalistas. Desde la sexología, el documento menciona “que promueve prácticas para prevenir disfunciones y patologías” (*ibidem*, p. 19) y, desde el enfoque normativo, que tiende a regular las prácticas sexuales a través de leyes y condicionamientos punitivos. De esta concepción tradicionalista de educación en sexualidad, se valoran los avances, pero se indica que “no son suficientes, ya que abarcan apenas unas pocas aristas de todo el conjunto de factores que implica este tema” (*ibidem*, p. 9).

Al referirse al género y orientaciones sexuales, el documento expresa la necesidad de dedicar esfuerzos a la observación crítica de la construcción de las identidades de género que han ido desde paradigmas de naturalización a aquellos que ponen énfasis en la producción cultural, lo que evidencia un proceso dinámico de reproducción identitaria. A partir de ello, señala como “importantes las emergentes expresiones de identidades sexuales antes invisibilizadas o rechazadas, en tanto no se ajustaban a cierta normalidad que el paradigma naturalizador y binario había impuesto durante buena parte del siglo xx” (*ibidem*, p. 19). A su vez, también se indica que “orientaciones como la homosexualidad, la intersexualidad, la transexualidad y otras comienzan a ganar visibilidad en la sociedad, y por lo mismo en el espacio educativo, lo que ha producido preguntas y procesos críticos respecto de sus formas de acompañamiento y aceptación” (*ibidem*, p. 20).

Varios autores, como Preciado *et al.* (2021) consideran que la EIS tendrá que convertirse en una “acción formativa que esté presente en todo el proceso educativo, contribuyendo al desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes para que los estudiantes valoren y asuman su sexualidad en el marco del ejercicio de sus derechos y deberes con los demás” (p. 222).

Educación inclusiva

Con respecto a la educación inclusiva, la Unesco (2003) la define como “un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante

una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación” (p. 7). Aunque la educación inclusiva ha prestado atención a los sujetos excluidos —personas con algún tipo de discapacidad, discriminados por su identidad cultural o religiosa— o a quienes requieren algún tipo de educación diferenciada; la inclusión de las orientaciones sexuales excluidas aún es un tema pendiente que desafía a la educación inclusiva.

El documento *Diversidad sexual e identidad de género en la educación: aportes para el debate en América Latina y el Caribe* (Entenza, 2014) argumenta que:

El ámbito educativo, es uno de los espacios dónde más frecuentemente se encuentran presentes las situaciones de discriminación (directa o indirecta) por motivos de orientación sexual e identidad de género, lesionando el derecho a una educación en condiciones de igualdad. Al responder y/o reproducir los patrones socioculturales a los que se hacía referencia en los párrafos precedentes, frecuentemente se estigmatiza y excluye a las personas por motivos de diversidad afectivo-sexual o identidad y expresión de género. Una de las expresiones más directas de esta discriminación es el acoso o “bullying” con la consecuente afectación no solo del derecho a la educación, sino también a otro conjunto de derechos tales como el derecho a la identidad, el derecho a la salud (incluyendo la salud sexual), a la integridad, a la personalidad, a la igualdad y a la libertad. (pp. 7-8)

En el marco de la educación ecuatoriana, la *Guía de orientaciones técnica para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional* (Consejo Nacional para la Igual de Género, 2018) señala que:

La discriminación y la violencia en el ámbito educativo se expresan, en la mayoría de los casos, por medio del acoso escolar por diversidad sexo genérica, que se produce cuando una estudiante o un estudiante gay, lesbiana, bisexual, transexual o intersexual, percibido como tal, está expuesto de manera

repetida y durante largo tiempo a acciones negativas por parte de sus pares, debido al uso de poder en las relaciones interpersonales. Esta acción es intencional, constante y personalizada, generando sensación de indefensión en la víctima. (p. 42)

También se considera, referente a las personas víctimas de discriminación y violencia, que en muchas ocasiones las personas LGBTTIQ:

que son sometidas a este tipo de violencia no pueden pedir ayuda, pues sufren rechazo en todos los momentos y espacios de sus vidas cotidianas o sufren del “contagio de estigma”, el cual consiste en que las personas heterosexuales, que apoyan a las víctimas de acoso, no les defienden, debido al temor de que las otras personas piensen que son LGBTI. (*ibidem*)

Por ello, se fundamenta la importancia de trabajar por una educación que construya relaciones sin discriminación y libres de violencia, al reconocer la realidad de la discriminación tanto en la sociedad como en las instituciones educativas. Al respecto, la guía en mención, señala que:

Es necesario reconocer que en las instituciones educativas y la sociedad en general, la violencia dirigida hacia personas de la diversidad sexual es una realidad cotidiana que no puede permanecer oculta ni desatendida. Unicef y el Ministerio de Educación, en un estudio sobre el acoso escolar (2017) señalan que al menos uno de cada cinco estudiantes ha sido víctima de esta manifestación de violencia. Unesco, por su parte, señala que uno de los motivos más frecuentes de esta forma de violencia tiene que ver con la orientación sexual percibida o la identidad de género (2015). Por lo tanto, aunque no existan datos manifiestos sobre la magnitud del problema, es evidente que las expresiones de violencia frente a las diversidades sexo-genéricas están presentes en la realidad cotidiana de la escuela y el colegio y afectan el desarrollo integral de las personas. (p. 19)

Toda educación inclusiva tiene por finalidad la inserción de personas o grupos que, por cualquier causa, tienden a ser excluidos, sin

embargo, su tarea es dinámica y debe estar atenta a las modernas formas de exclusión por parte de los sistemas imperantes, ideologías, grupos mayoritarios y a la expulsión de lo distinto (Han, 2021). En síntesis, como indica Arnau (2018), “la sexualidad está en la diversidad y la diversidad también lo está en la sexualidad” (p. 35). Repensar la educación inclusiva considerando las orientaciones sexuales excluidas es una oportunidad para la revisión crítica de los procesos y prácticas inmersas en el quehacer educativo, como la actitud docente (García y Castañeda, 2016). Interpelar las creencias, discursos y actuaciones por las que niños y niñas —cuyas sexualidades e identificaciones genéricas se orientan a las rupturas paradigmáticas de las expectativas y por ello suelen soportar el *bullying* mediante negaciones (Pitluk, 2019)— conlleva al análisis y visibilización de toda inclusión que excluye, las incoherencias entre valores y ejercicio educativo, como el fomento de la acogida desde la diversidad.

En el contexto educativo, según el Consejo Nacional para la Igualdad de Género, a través de la *Guía de orientaciones técnica para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional* (2018), se sustenta la necesidad de desarrollar diversos indicadores que favorezcan, como elementos preventivos, para atender los distintos hechos de violencia y discriminación, por orientación sexual o identidad de género, las que “se producen en las relaciones cotidianas de la escuela, afectan a estudiantes, docentes, personal directivo y familias. Por ello, toda la comunidad debe identificar cuando se producen estas situaciones, para actuar de forma efectiva, conforme las recomendaciones anteriormente mencionadas” (p. 73).

En este marco, cada docente tiene una función estratégica para la promoción de la educación inclusiva. Sin embargo, la formación que haya tenido cada profesional de la educación se convierte en un factor clave. En el trabajo investigativo de Sánchez *et al.* (2022), titulado “Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer”, se establece la siguiente conclusión:

postulamos en que la escuela puede ser transformada en instancias donde se favorezcan el cambio social en base a una práctica docente que conjugue la revisión de la estructura, en base al poder y la autoridad que suele definir las estrategias y, principalmente, con el cuestionamiento habitual de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje trasgresor [...] debemos arriesgarnos a plantear otra educación disidente al modelo actual heteronormativo, empezar a deconstruir el sistema educativo binarista es una utopía necesaria y viable.

Como refleja esta experiencia de innovación docente, debemos romper los cánones, cisheteronormativos y normalizadores, asimismo desaprender los modelos sexuales hegemónicos. Como camino pedagógico alternativo, para trascender la normalización, la exclusión y la intolerancia que se transmiten en los espacios escolares con respecto a las diversidades sexogéneras. (p. 30)

Resulta evidente la necesidad de integrar una comprensión interdisciplinaria de la sexualidad, el conocimiento de la EIS y la educación inclusiva en los procesos formativos de estudiantes y docentes, especialmente dentro de un contexto donde el tema de la sexualidad integral aún resulta poco conocido y existe un considerable porcentaje de *bullying* a estudiantes por su orientación sexual diferente.

METODOLOGÍA

La metodología de este artículo es bibliográfica analítica. La información se obtuvo con base en la técnica de la encuesta. Es decir que es de alcance descriptivo, de manera que se busca determinar distintas características de la población en estudio. El trabajo cuenta con un diseño no experimental, dado que no existe manipulación en las variables establecidas. La información fue recopilada en un periodo determinado, con una duración de tres meses, es decir, que cuenta con un carácter investigación de tipo transversal. Se exponen definiciones y observaciones referentes a la EIS y la educación inclusiva que se contrastan con la información que proporciona los resultados

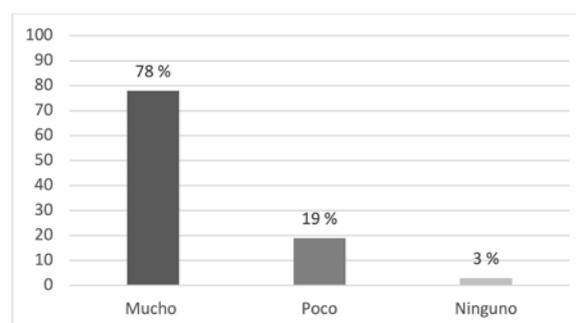
de la encuesta de educación inclusiva aplicada a ciento cuarenta docentes de centros educativos del contexto ecuatoriano. Para contribuir a la mejor comprensión del profesorado, en el tema de sexualidad y sus orientaciones, se ha considerado la categoría de diálogo interdisciplinario, enfatizando los aportes teóricos de la psicología, sociología, religión y estudios de género. A partir de ello, se ensayan algunos lineamientos, a manera de propuestas, para la práctica de una educación inclusiva de estudiantes con orientaciones sexuales diferentes, bajo el supuesto de que los temas de identidad sexual no se pueden asumir desde acercamientos reduccionistas, sino considerando una comprensión holística.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La encuesta de *Educación inclusiva*, aplicada a ciento cuarenta docentes de distintos centros educativos del Ecuador, tuvo el objetivo de recabar información referente a la educación inclusiva de las orientaciones sexuales diferentes y mostró los siguientes resultados:

El 78 % de los docentes encuestados considera que la EIS es muy importante en la educación de los estudiantes, un 19 % la considera poco importante y un 3 % le atribuye ninguna importancia. A pesar del alto grado de importancia que los docentes encuestados otorgan a la EIS, este dato contrasta con el nivel de conocimiento que estos disponen en este tema. También se debe considerar los porcentajes bajos de quienes la consideran poco o nada importante en la formación del desarrollo integral de sus estudiantes.

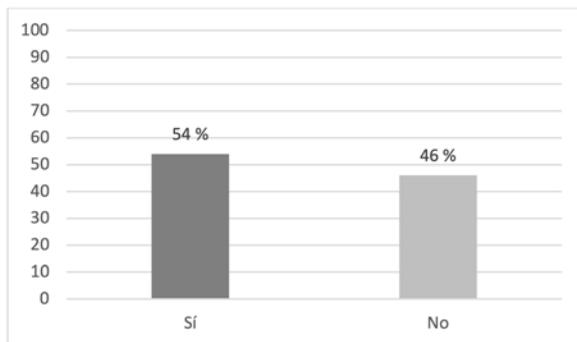
Figura 1. Nivel de importancia de la EIS en la educación de los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Al preguntar si se considera que las diversas orientaciones sexuales —como la homosexualidad, bisexualidad, entre otras— es un tema tratado por la educación inclusiva, el 54 % respondió que sí y el 46 % respondió que no. Los resultados muestran que, si bien existen importantes iniciativas por parte de las instituciones de educación para que las orientaciones sexuales sean tratadas en la EIS, aún existe mucho por hacer para colocar este tema en la educación inclusiva. Entre las posibles interpretaciones del por qué aún temas como las diversas orientaciones sexuales son poco tratados, a pesar de su realidad e importancia, pueden considerarse los siguientes factores: el desconocimiento del profesorado en relación al tema y la resistencia a exponer estos tópicos, ya sea por prejuicios, tabúes o las distintas maneras en que cada docente concibe las orientaciones sexuales.

Figura 2. Las diversas orientaciones sexuales son tratadas en la educación inclusiva

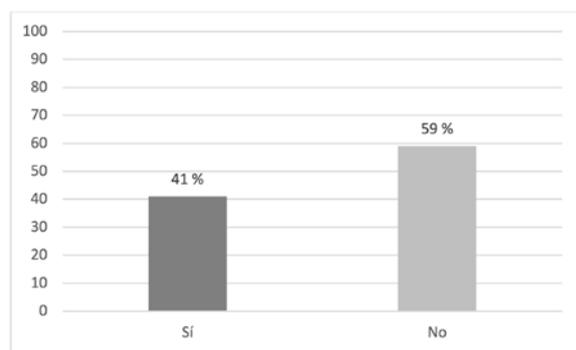


Fuente: elaboración propia

Ante la pregunta sobre si en su contexto educativo existe discriminación o alguna forma de *bullying* a estudiantes por su orientación sexual diferente, el 41 % respondió que sí y el 59 % que no. Es evidente que estos datos revelan una problemática que aún no ha sido asumida con la seriedad y la importancia que amerita. Aunque se han realizado investigaciones para conocer la realidad del *bullying* en el contexto educativo, la información sobre el *bullying* homofóbico es incipiente. En el estudio de caso sobre condiciones de vida de la población LGBTTIQ (INEC, 2013) se evidencia que, en el entorno educativo, el 40 % de las personas encuestadas habían sido discriminadas, mientras un 24,6 % había sido marginado y un

25,8 % había sido víctima de violencia (Zuñiga y Pillajo, 2017). El *Informe al Comité de los Derechos del niño/a. Bullying a niñas, niños y adolescentes LGBTTIQ en Ecuador* (Todo Mejora Ecuador et al. 2017) indica que: “En Ecuador, la realidad de las niñas, niños y adolescentes LGBTTIQ está totalmente invisibilizada, al punto que no existen estudios de donde obtener datos estadísticos sobre ellos” (p. 3). Los datos evidencian que las orientaciones sexuales diferentes de estudiantes adolescente se constituyen en un factor de riesgo.

Figura 3. Discriminación o alguna forma de *bullying* a estudiantes por su orientación sexual diferente

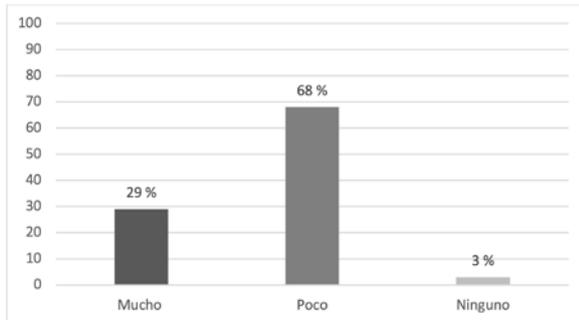


Fuente: elaboración propia

En cuanto al nivel de conocimientos que dispone cada docente de EIS; el 29 % respondió que mucho, el 68 % poco y el 3 % respondió que ninguno. Si se contrasta el dato del poco conocimiento que tienen los docentes en cuanto a la EIS con la problemática de discriminación y *bullying* homofóbico, se podrá observar que los docentes no cuentan con los conocimientos y, posiblemente, ni con las herramientas para contribuir al mejoramiento de esta realidad. Es decir, el trabajo por una educación inclusiva de las orientaciones sexuales de los estudiantes adolescentes se encontraría limitado. La acción de educación inclusiva comienza con el conocimiento de la problemática y la realidad de los sujetos en condición de exclusión. En este caso, el alto porcentaje de poco conocimiento de los docentes y el considerable porcentaje de discriminación a estudiantes por su orientación sexual, sumados a la poca información estadística de la realidad de estas personas (niñas, niños y adolescentes LGBTTIQ) complejiza la situación,

por lo que se requiere una serie de acciones, para realizar una intervención pertinente que incluya las orientaciones sexuales de los adolescentes en los contextos educativos.

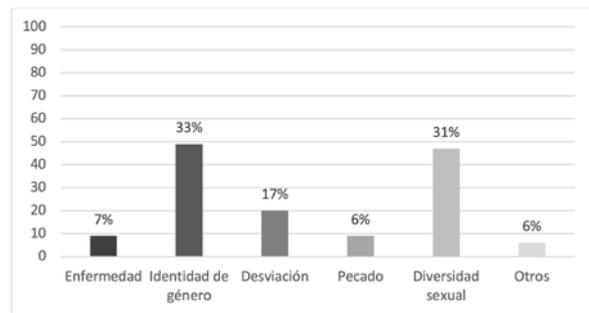
Figura 4. Nivel de conocimientos que dispone el educador acerca la EIS



Fuente: elaboración propia

En relación a cómo identifican las orientaciones sexuales diferentes a la heterosexualidad, los docentes indicaron lo siguiente: el 33 % las relaciona con identidad de género, el 31 % con diversidad sexual, el 17 % con desviación, el 7 % con enfermedad, el 6 % con pecado y el 6 % con otros que incluyen nociones como: algo genético, falta de comprensión, estilo de vida, referencia sexogenérica y debería leer la Biblia. En primera instancia, los datos del 33 % de docentes que las identifican con identidad de género y el 31 %, con diversidad sexual podrían ser muy sutiles a la hora de contrastar el total de 36 % que mantiene criterios que las relacionan con desviación, enfermedad, pecado y otros similares. Desde luego, esto es consecuente con el poco conocimiento de la EIS del profesorado, sin embargo, los datos sobre la identificación que se da a las orientaciones sexuales diversas ponen un particular énfasis y relevancia en fortalecer los conocimientos y otras capacidades que se requieren para el quehacer de la educación inclusiva. Una perspectiva de la sexualidad desde un enfoque interdisciplinario podría contribuir al mejoramiento de la comprensión de cada docente y permitirle adquirir conocimientos científicos y superar estas nociones sobre las orientaciones sexuales diferentes.

Figura 5. Identificación de las orientaciones sexuales diferentes a la heterosexualidad



Fuente: elaboración propia

Los datos proporcionados por la muestra de 140 docentes permiten colocar en contexto la pertinencia de una comprensión interdisciplinaria de la sexualidad, la relevancia de la EIS, para disponer de herramientas que contribuyan a la educación inclusiva, y, en especial, la necesidad de formar a cada docente, como agente clave en esta articulación dentro del currículo educativo y para que fortalezca la convivencia y el desarrollo integral de cada estudiante.

CONCLUSIONES

Desde lo analizado, se presentan las siguientes conclusiones para la educación inclusiva de las orientaciones sexuales:

1. La sexualidad es un tema desafiante, no solo por las implicaciones morales que se afirman en la tradición cultural, sino por ser un ámbito fundamental de la experiencia humana. El tema ha estado en constante movimiento y desarrollo, desde visiones conservadoras a progresistas. En su devenir histórico, la sexualidad se ha constituido en un mecanismo de control, de coacción y de silenciamiento de identidades alternativas. La EIS coloca las orientaciones sexuales en el contexto educativo, donde el docente adquiere un rol protagónico en los procesos formativos curriculares, para fomentar la inclusión de las orientaciones sexuales, en el marco del respeto y acogida de las diferencias y propiciando ambientes educativos favorables para aprendizajes libres de discriminación y *bullying*. El docente es clave para la prevención de

homofobias y violencias que atenten contra la educación inclusiva.

2. Una perspectiva interdisciplinaria de la sexualidad enriquece la comprensión de los docentes, contribuye a mejorar la forma en que se identifican las orientaciones sexuales de cada estudiante y capacita con herramientas, para trabajar la educación inclusiva. Las perspectivas psicológicas, sociológicas, religiosas, de los estudios de género y de otras disciplinas muestran que la sexualidad es un campo amplio que se nutre de diversos acercamientos multidisciplinares. La contribución de los aportes interdisciplinarios, aportan a superar la identificación de la sexualidad como desviación, enfermedad, pecado y otras concepciones similares que no se ajustan a los conocimientos científicos de la sexualidad humana y sus orientaciones. Desde luego que una perspectiva interdisciplinaria de la sexualidad encuentra resistencias por parte de sistemas dogmáticos y los contextos en que interactúa. Por lo que, deben considerarse otros factores de violencias, de patologías sociales que se encuentran insertos en las sociedades latinoamericanas, los que denigran la condición divergente, para mantener el estatus hegemónico y los mecanismos de coacción, represión y control sobre el cuerpo.
3. Las orientaciones sexuales excluidas invitan a repensar la educación inclusiva y a superar toda discriminación y prejuicios mediante el conocimiento y la empatía. La inclusión no se trata solo de implementar temas en el currículo, sino de una condición humana que se expresa en actitudes y se traduce en prácticas educativas que desarrollen diversas miradas como: enfoques de trabajo desde la diferencia, los que se acogen como parte del mundo y para superar el diferencialismo; enfoques desde la otredad, los que alteran el *yo* ante aquello que tememos: los *otros distintos*; enfoques de género e interseccionalidad que permitan distinguir las particularidades; enfoques de cultura de paz e interculturalidad que incentiven la convivencia, a partir de lógicas de afecto y acogida. En todos estos se puede y debe integrar a toda la comunidad educativa. También la inclusión conlleva una apuesta social, ética y política, por la inserción

de las comunidades de diversidad sexual, como las personas LGBTTIQ, sobre las que no se registran datos estadísticos, a pesar de que vivan una realidad de discriminación y violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander, E. (2016). *Diccionario de Psicología*. Editorial Brujas.
- Arnau, M. (2018). ¿Sexualidad en la diversidad o diversidad en la sexualidad? Nuevos retos para una nueva cultura sexual. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (7), 27-36. <https://doi.org/10.15366/jfgws2018.7.003>
- Arias, M. (2022). Evolución de la normativa relacionada a la educación integral de la sexualidad en Ecuador e instrumentos vigentes para su abordaje. *Revista Mamakuna*, (18), 88-103.
- Boff, L. (2020). Masculinidades clericales y el paradigma de la relacionalidad. En Abraham, S; De Mori, G; Knauss (eds). *Masculinidades: desafíos teológicos y religiosos (273-278)*. *Revista Internacional de Teología Concilium*. Editorial Verbo Divino.
- Bonino, J. (1995). *Rostros del protestantismo latinoamericano*. Editorial Nueva Creación.
- Bourdieu, P. (2000). Acerca de las relaciones entre la sociología y la historia en Alemania y en Francia. *Sociohistórica*, (7), 183-215.
- Cifuentes, F; Pascual, J. y Carrer, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 153-174.
- Castro, A.; Delgado, M. y Pasos, A. (2017). La educación sexual en el Ecuador, una mirada crítica, *Pacarina del Sur*, 8(32). http://www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1488&catid=10 Fuente: %20Pacarina%20del%20Sur
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología*. Editorial Brujas.
- Consejo Nacional para la Igual de Género. (2018). *Guía de orientaciones técnica para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional*. Consejo Nacional para la Igual de Género.
- Entenza, A. (2014). *Diversidad Sexual e identidad de género en la educación, aportes para el debate en América Latina y el Caribe*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Eymann A.; Bellomo M.; Krauss M.; Soto, A.; Catsicaris, C. y Mulli, V. (2022). Exploración de las percepciones de género en adolescentes. *Arch Argent Pediatr*, 120(4). 240-247. https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_ao_eymann_20-5pdf_1652985921.pdf
- Fandiño, R. y Rodríguez, V. (2018). *La lucha sexual de los adolescentes en la hipermodernidad*. Editorial UOC, S.L.
- Foucault, M. (2007). *Historia de sexualidad I: Voluntad del saber*. Ediciones siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Historia de sexualidad II: El uso de los placeres*. Ediciones siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Frankfurt, H. (2016). *Las razones del amor. El sentido de nuestras vidas*. Editorial Paidós.
- García, K; Castañeda, J. (2016). *Inclusión: reto educativo y social*. Corporación Universitaria.
- Garriga, J. (2020). *El buen amor en la pareja*. Editorial Planeta S.A.
- Gómez, J. (2014). *Psicología de la sexualidad*. Alianza Editorial.
- Han, B. (2021). *La expulsión de lo distinto*. Ediciones Herder.
- INEC. (2013). *Primera Investigación (estudio de caso) sobre Condiciones de Vida, Inclusión Social y Derechos Humanos de la población LGBTI en Ecuador*. Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/LGBTI/Analisis_situacion_LGBTI.pdf
- Katchadourian, H. (2017). *La sexualidad humana. Un estudio comparativo de su evolución*. FCE.
- Kornblit, A. y Sustas, S. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Editorial Biblos.
- Lartigue, T. y Ureta, M. (2005). *Sexualidad y género. Una visión psicoanalítica*. Lumen.
- Morgado, I. (2019). *Deseo y placer*. Editorial Ariel.
- Mineduc. (2015). *Educando en familia. Educación de la sexualidad y afectividad. Guía para facilitadores*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc. (2021). *Oportunidades curriculares de educación integral en sexualidad. educación general básica: preparatoria, elemental y media*. Ministerio de Educación <https://es.unesco.org/sites/default/files/>

- oportunidades-curriculares-de-educacion-integral-en-sexualidad.pdf
- Ortiz, K. y Pico, J. (2018). La educación sexual desde una perspectiva formativa. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/05/educacion-sexual-ecuador.html/hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1805educacion-sexual-ecuador>
- Preciado, A.; Vela, O. y Eto, Y. (2021). Filosofía y Sexualidad: Propuesta para un Modelo Educativo Divergente. *Revista de Filosofía*, (98), 217-229.
- Pinto L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. Editorial Siglo XXI.
- Pitluk, L. (2019). *La inclusión educativa como construcción*. Ediciones Homo Sapiens
- Pena, M. y Mateo, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derecho, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Poch, A. (2019). *Las cosas claras. Conócete, exprésate, cuídate y disfruta*. Plataforma Editorial.
- Rathus, S.; Nevid, N.; Fichner, L. y Leal, R. (2005). *Sexualidad humana*. Editorial Alhambra
- Rubio, E. (2014). *Lo que todo clínico debe saber de Sexología*. Edición y Farmacia SA de CV
- Sáez, M. y Morán, J. (2016). *Sexo, Delitos y Pecados. Intersecciones entre religión, género, sexualidad y el derecho en América Latina*. Center for Latin American & Latino Studies American University.
- Sánchez, B.; Escribano, M. y Álvarez, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, (7), 19-33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>
- Silva, J. (2018). *Sexo: cuándo y por qué. La sexualidad al desnudo*. Ediciones Palabra S.A.
- Tamayo, J. (2017). *Teologías del sur. El giro descolonizador*. Editorial Trotta.
- Tamayo, J. (2005). Sexualidad, homosexualidad y cristianismo. *Conferencia pronunciada en el VII Encuentro Cristianismo y Homosexualidad*.
- Todo Mejora Ecuador; Observatorio Ecuatoriano de Derechos Humanos, Colectivos y Minorías; Matrimonio Civil Igualitario; Organización Ecuatoriana de Mujeres Lesbianas; Acoso Escolar y RIDH. (2017). *Informe al comité de los derechos del niño/a. Bullying a niñas, niños y adolescentes LGBTTIQ en Ecuador*. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/ECU/INT_CRC_NGO_ECU_25914_S.pdf
- Unesco. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Documento conceptual*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa
- Unesco. (2013). Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico. Unesco. <https://www.unicef.org/ecuador/media/2836/file/Respuestas%20del%20Sector%20de%20Educaci%C3%B3n%20Frente%20al%20Bullying%20Homof%C3%B3bico.pdf>
- Unesco. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco. (2019). *La pedagogía de la sexualidad. Procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile*. Unesco
- UNFPA. (2021). *Educación sexual integral*. UNFPA. <https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral#readmore-expand>
- Vaggione, J. (2008). *Religión, Género y Sexualidad*. Ediciones Ivos.
- Zúñiga, E. y Pillajo, L. (2017). Prevención de bullying homofóbico en Quito. VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2017). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68962>

 EDITORIAL
UNAE