REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA REGULAR Y CUENTOS MOTORES MEJORAN LA RESISTENCIA CARDIOVASCULAR Y FUERZA EN ESCOLARES

INTERVENTION OF REGULAR PHYSICAL EDUCATION AND MOTOR TALES IMPROVE THE CARDIOVASCULAR RESISTANCE AND STRENGTH IN SCHOOLS

Martha Isabel Sánchez Méndez [1]
Jessenia Hernández Elizondo [2]

Recibido: 2017-07-01 / **Revisado**: 2017-08-23 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Sánchez-Méndez, M. I. y Hernández-Elizondo, J. (2018). Programa de educación física regular y cuentos motores mejoran la resistencia cardiovascular y fuerza en escolares. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 1-10.

RESUMEN

El estudio determinó el efecto de un Programa de Educación Física Regular [PEFR]; o, Programa de Cuentos Motores [PCM] en la Resistencia Cardiovascular [RCV] y Fuerza del Extensor del Tronco [FET] en escolares (n = 55), edad 9.36 ± 0.71 años, distribuidos en PEFR (n=16), PCM (n=18) y Grupo Control (GC) (n=21). Los grupos intervenidos recibieron 20 clases, 40 minutos, 2 veces por semana. El GC no recibió Educación Física en la escuela. La RCV y FET en los grupos intervenidos mejoró ($p < 0.05$), no hubo diferencias ($p > 0.05$) en post-test de los grupos intervenidos. La cantidad de minutos de AFMV en ambos programas fue similar ($p > 0.05$) y superior al 50% del tiempo total de una lección. El PCM es eficaz como el PEFR para generar cambios en la aptitud física y promover Salud Escolar.

Palabras claves: ejercicio salud, intervención educativa, aptitud física.

ABSTRACT

The investigate the effect of a Regular Physical Education and Motor Tales in Aerobic Capacity [RCV] and Trunk Extensor Strength [TES] in students (n = 55) age 9.36 ± 0.71, were assigned to comparison group (n= 21) who did not receive Physical Education at school; intervention group 1 (n=16) who received the Regular Physical Education; or intervention group 2 (n=18) who received the Motor Tales. The intervention groups received 20 classes, 40 minutes, twice a

[1] Maestría Académica en Ciencias del Movimiento Humano. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. E-mail: martha.sanchezmendez@ucr.ac.cr

[2] Doctorado en Nutrición y Tecnología de los Alimentos. Profesora Catedrática de la Escuela de Educación Física y Deportes e Investigadora del Centro de Investigación en Ciencias del Movimiento Humano (CIMOHU). Universidad de Costa Rica. E-mail: jessenia.hernandez@ucr.ac.cr

week. The Regular Physical Education and Motor Tales contributed to the improvement ($p < 0.05$) of the RCV and TES, there were no differences ($p > 0.05$) between post-test of the intervention groups. The minutes of MVPA in both programs was similar ($p > 0.05$) and higher than 50% of the total time of a lesson. The Motor Tales program is effective as Regular Physical Education in generating benefit in physical fitness and promote School Health.

Keywords: fitness health, educational intervention, physical fitness.

INTRODUCCIÓN

El interés por aumentar la cantidad de Actividad Física Moderada y Vigorosa (AFMV) en las escuelas; especialmente durante las clases de Educación Física, ha sido emergente en los últimos años como parte de las políticas educativas instituidas a raíz del aumento del sobrepeso y obesidad infantil a nivel mundial (Luque, Rivera, Sánchez, & Sánchez, 2014). En Costa Rica, la cantidad de niños[3] con obesidad ha incrementado significativamente a través del tiempo (Ministerio de Salud Costarricense, 2009). Se considera que además de malos hábitos alimenticios, son mayores conductas sedentarias y la menor aptitud física las que favorecen este fenómeno. El que los niños realicen AFMV de manera regular induce a una mejor salud metabólica que es un factor protector potencial ante enfermedades crónicas no transmisibles.

Por otra parte, la implementación de estrategias de Salud Escolar han sido un vehículo importante para promover mayores niveles de actividad física en los niños a través de la Educación Física (Arce León & Claramunt Garro, 2009). Consiguientemente, el Colegio Americano de Medicina Deportiva (ACSM, 2018) insta hacia un perfil de la Educación Física en el cual se priorice el desarrollo de la capacidad aeróbica y músculo-esquelética, mediante ejercicios y juegos estructurados y variados de intensidad moderada y vigorosa, que activen especialmente grandes grupos musculares.

Considerando los aspectos en mención, se realizó una revisión de literatura científica exhaustiva sobre estrategias de Educación Física de carácter tradicional y otro tipo de estrategia orientada en la utilización de cuentos motores, para generar cambios en componentes de aptitud física y aumentar la AFMV en niños escolares. Las investigaciones previamente analizadas demuestran estrategias de Educación Física de carácter tradicional consistentemente eficaces para generar cambios en la aptitud física (Faigenbaum et al., 2011; Sun et al., 2013; Rodrigues, Leitão, & Lopes, 2013; Eather et al., 2013; Bustamante & Maia, 2013). No obstante, con relación a las estrategias de Educación Física con Cuentos Motores, que en general son escasas, éstas describen la efectividad de los Cuentos Motores (Otones de Andrés, 2013; Herrera & Barbero, 2013; Reyes Alonso, 2013; Aparicio Sacristán, 2014) únicamente en el desarrollo de la psicomotricidad, competencias motoras básicas y el disfrute de la actividad física en el medio natural, aunado a que las intervenciones realizadas en éste tema, utilizan metodologías de corte cualitativo, sin producción publicada en variables de aptitud física o AFMV.

Según de Andrés & Pastor (2014), los Cuentos Motores son un recurso didáctico diferente que contribuye al desarrollo integral del alumnado, al estimular la creatividad, motivación, atención y la actividad física de forma

[3] En este estudio, el término niños hace referencia a niños y niñas.

simultánea, favorece el desarrollo de las áreas cognitiva, social, afectiva y motora de los niños. Para efectos de este trabajo se define Cuento Motor como el producto de un accionar simultáneo entre la narración oral por parte de la persona docente que conoce el cuento y participa activamente durante su narración, y el alumnado que asume el rol de los personajes del cuento, en la ejecución de ejercicios y juegos específicos que son narrados.

Este trabajo se justifica en la necesidad de generar mayor investigación sobre estrategias de Educación Física, especialmente del área con Cuentos Motores, que sean eficaces para fortalecer acciones de promoción de la salud en el ámbito escolar costarricense y, coadyuvar en la mitigación del riesgo de la Obesidad Infantil. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es comparar el efecto crónico de un Programa de Educación Física Regular (de carácter tradicional) con el efecto crónico de un Programa de Educación Física con Cuentos Motores, sobre dos componentes de aptitud física: Resistencia Cardiovascular (RCV) y Fuerza del Extensor del Tronco (FET) de niños escolares. Asimismo, este estudio pretende indagar si existen diferencias significativas entre el tiempo efectivo (minutos) que los niños realizan AFMV en un Programa de Educación Física Regular en comparación a un Programa de Educación Física con Cuentos Motores.

METODOLOGÍA

Este estudio se realizó durante el tercer ciclo del año lectivo escolar del año 2015, en dos instituciones educativas que no contaban con clases de Educación Física: la Escuela José Ana Marín Cubero y la Escuela Manuel María Gutiérrez, del cantón Vázquez de Coronado en San José, Costa Rica. El proceso de reclutamiento de los sujetos consideró la participación autorizada de 67 escolares entre los 9 y 10 años de edad, una vez que los padres de familia firmaron la fórmula del Consentimiento Informado que describe el objetivo, protocolo, riesgos y beneficios del estudio, avalado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica (VI-3873-2015).

Procedimientos e instrumentos de medición

En única convocatoria, antes de aplicar los programas de estudio, se medió el peso corporal, la talla y se calculó el IMC de todos los participantes para describir la muestra estudiada. El peso corporal (Kg) se medió utilizando una Báscula electrónica (marca SECA modelo B-841). Para la medición de la talla se utilizó un tallímetro portátil (marca SECA modelo 217), con escala de precisión en centímetros (cm) y milímetros (mm); división por cada 1 mm. El IMC se calculó mediante la fórmula (kilogramos entre metro al cuadrado (kg/m^2)).

En dos convocatorias, antes y después de aplicar los programas de estudio, se midieron la Resistencia Cardiovascular (RCV) y Fuerza del Extensor del Tronco (FET) de todos los sujetos. Se utilizó la batería de pruebas *FITNESSGRAM®* (*California Physical FITNESSGRAM® Test, (2014)*) basada en las guías estadounidenses válidas para cuantificar componentes de aptitud física de niños en estudios a nivel de campo. La RCV se reportó en valores de consumo de oxígeno máximo estimado (VO_2 máx estimado ($ml \cdot kg^{-1} \cdot min^{-1}$) a partir de la prueba referida *Test Course Navette.* La prueba consistió en recorrer una distancia de 20 metros delimitada con líneas en el piso (ida y vuelta) de manera ininterrumpida al ritmo que marca el pitido de la grabación según el protocolo de la prueba. La cual finaliza cuando el ejecutante no puede pisar la línea en dos ocasiones consecutivas al momento de la señal correspondiente. Los valores de

VO_2 máximo estimado fueron calculados mediante la ecuación de Leger, Mercier, Gadoury, & Lambert (1988), reportada por García & Secchi, (2014).

$$VO_2 \text{ max} = 31.025 + 3.238\ V - 3.248\ E + 0.1536 \times E \times V$$

En la que "V" es la velocidad que corresponde a la última vuelta completada y "E" la edad del sujeto.

La FET se reportó en centímetros (cm) a partir de la prueba *Trunk Extensor Strength-Trunk*; *FITNESSGRAM®*. El sujeto ejecuta una extensión de tronco sin levantar las extremidades inferiores, con las extremidades superiores pegadas al tronco, la cabeza alineada con los hombros y la mirada hacia el frente, dicha postura indica un grado de fuerza isométrica expresada en centímetros a partir de la medición de la distancia existente entre: la barbilla del sujeto y la superficie plana en la que se coloca el ejecutante.

Durante todas las clases, en ambos programas, se contabilizó los minutos efectivos en que el alumnado realizó actividad física entre 64% y el 96% de su frecuencia cardíaca máxima; es decir, tiempo efectivo en "Zona" correspondiente al rango de pulsaciones preestablecido en el pulsómetro POLAR®, que comprende un equipo de reloj POLAR® con su respectiva banda telemétrica, para la monitorización de la frecuencia cardiaca en ejercicio.

Condiciones de Estudio

Durante un período de 10 semanas, todos los sujetos fueron sometidos a una de las tres condiciones del estudio: una condición control y dos condiciones experimentales que fueron diseñadas de forma equivalente en volumen e intensidad de la actividad física, con la única diferencia del tipo de estrategia metodológica utilizada en cada condición experimental. La figura 1 detalla las tres condiciones de estudio.

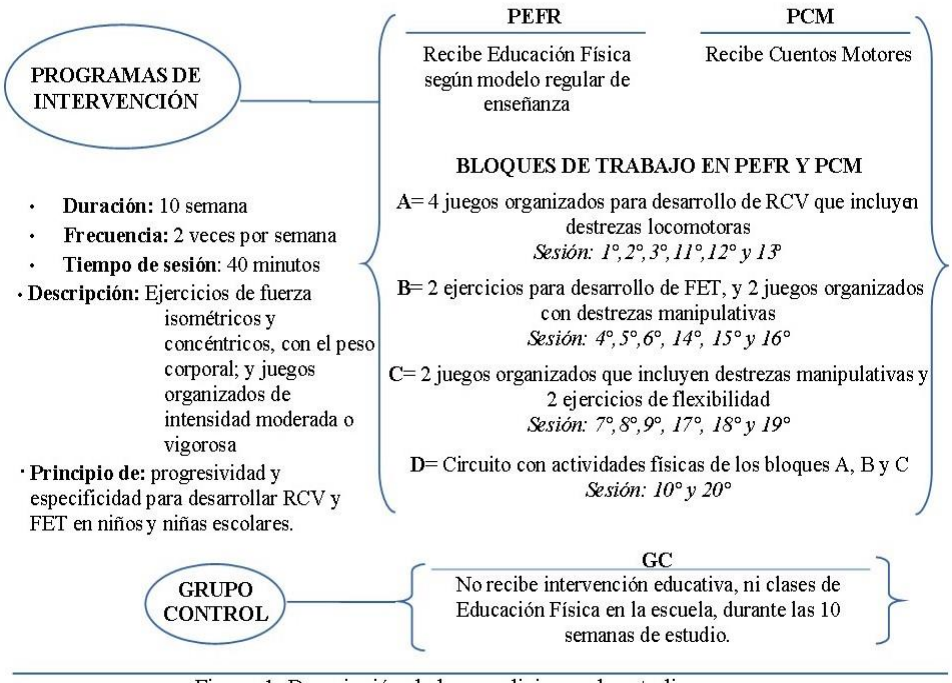


Figura 1. Descripción de las condiciones de estudio.

Análisis Estadísticos

Se realizó una serie de pruebas estadísticas ANOVA con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS Inc. Chicago, IL) versión 21. Se calcularon Tamaño del Efecto (TE) y porcentajes de cambio (% Δ) para determinar la magnitud de la asociación entre el pre-test y el post-test para cada variable. Además, se realizó un análisis de comparación t-Student; para determinar diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo efectivo de AFMV en cada uno de los programas de intervención. La estadística descriptiva incluyó la Media y la Desviación Estándar (± DS). Se trabajó con un nivel de significancia del 95% ($p < 0.05$).

Para controlar el riesgo de sesgo del investigador se le asignó a cada sujeto un código, de manera que al realizar los análisis se permitió identificar los resultados de cada condición de estudio, en desconocimiento del sujeto de la cual pertenecían los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Inicialmente se reclutaron 67 escolares, pero solo 55 completaron el estudio, distribuidos en GC=21, PEFR=16, PCM= 18. En los análisis no se tomaron en cuenta los resultados de los sujetos con: (1) algún tipo de restricción médica para realizar AFMV, (2) con padecimientos crónicos que limitaran su desarrollo motor grueso, y (3) con un ausentismo de más de cuatro sesiones de intervención.

Todos los sujetos mostraron características antropométricas dentro del parámetro saludable según las directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), de acuerdo al sexo y edad. La Tabla 1 describe las características generales de la muestra a partir del inicio del estudio.

Tabla 1.
Características generales (Media ±DS) de los sujetos participantes.

	GC (n=21)	**PEFR** (n=23)	**PCM** (n=23)	**F**	**p**
Edad (años)	9.43±0.70	9.32±0.69	9.33±0.74	0.16	0.852
Talla (cm)	1.35±5.72	1.34±7.83	1.34±6.32	0.17	0.839
Peso (kg)	31.30±6.06	31.22±9.21	32.67±10.41	0.19	0.827
IMC (kg/m^2)	17.19±2.63	17.19±3.00	18.12±4.31	0.53	0.588
				Chi^2	**p**
Sexo	♀=9; ♂=12	♀=11; ♂=12	♀=12; ♂=11	0.38	0.826

Nota: GC=Condición control; **PEFR**= Programa Educación Física Regular; **PCM**= Programa Cuentos Motores; **±DS**=desviación estándar; ♀=mujeres; ♂=hombres; **F**= análisis de Anova 1 vía para grupos independientes; **Chi^2**= análisis de comparación no paramétrico. Significancia de $p<0.05$

Tal y como se presenta en la Tabla 1, todos los participantes iniciaron con valores similares ($p > 0.05$) en las variables dependientes. Asimismo, mediante análisis estadísticos complementarios en ningún caso al inicio (pre-test) y al final (post-test), se determinaron diferencias significativas entre sexo ($p > 0.05$); posiblemente porque los sujetos iniciaron en las mismas condiciones y anteriormente ninguno había recibido clases de Educación Física en la escuela,

por lo tanto, cualesquiera fueran los estímulos de actividad física no estructurada que pudieron haber tenido dentro y fuera del contexto escolar, fue una constante en el estudio y no influyó en los resultados. Además, la edad promedio de los sujetos fue un indicador de niñez; es decir, ausencia de características sexuales secundarias en la mayoría de los casos, considerando que las diferencias por sexo en aptitud física principalmente se encuentran cuando se presenta la adolescencia (Wilmore & Costill, 2007).

Por otra parte, se determinaron interacciones significativas en la RCV (F= 3.80, p= 0.02) y FET (F= 6.65, p= 0.001) en ambos grupos intervenidos (ver Tabla 2), sin diferencias entre los post-test (p >0.05) al comparar los resultados entre ambos programas. De acuerdo al seguimiento correspondiente, hubo mejoras significativas de pre-test a post-test (ver Tabla 2; Figuras 2 y 3) en los grupos intervenidos, no así en el grupo control. Y, los grupos intervenidos mostraron resultados estadísticamente diferentes con respecto al grupo control (p < 0.05).

Tabla 2.
Anova mixto de medidas repetidas en un factor para las variables de aptitud física (Los valores se presentan como la Media ±DS)

	GC (n=21)		**PEFR** (n=16)		**PCM** (n=18)		**p**
	Pre-test	**Post-test**	**Pre-test**	**Post-test**	**Pre-test**	**Post-test**	
RCV	42.35±2.86	43.43±3.80	41.99±2.75	45.48±4.20***¥**	42.02±1.71	45.54±3.12***¥**	**0.028**
FET	23.26±1.29	24.35±1.22	23.85+1.87	26.84+1.42*¥	23.08±1.30	27.68±1.36***¥**	**0.002**

Nota: **GC**=Condición control; **PEFR**= Programa Educación Física Regular; **PCM**= Programa Cuentos Motores; **RCV**= Resistencia Cardiovascular; **FET**= Fuerza Extensora de Tronco; **p**= significancia de interacción. **Post Hoc de Efectos Simples** (p<0.05): *****= diferencias entre pre-test y post-test; **¥**= diferencias respecto grupo control.

En cuanto a la RCV, en ambos programas el tamaño del efecto (TE) fue grande (PEFR un TE= 0.98, (%) Δ= 8.31; y PCM un TE= 1.39, (%) Δ= 8.40) para el Grupo Control (GC) fue pequeño < 0.40 (TE= 0.32, (%) Δ= 2.55). En los niños se puede esperar un cambio en el VO^2 máx., entre el 5% al 15% (Wilmore & Costill, 2007), en este estudio el cambio fue de 8% en ambos grupos. El mayor TE y porcentaje de cambio que generó el PCM, posiblemente se debió a que los estudiantes tuvieron más oportunidad de constancia del esfuerzo físico a través de los cuentos motores, ya que esta metodología demanda una atención constante y simultáneamente diferentes esfuerzos físicos hasta la finalización del cuento (Aparicio Sacristán, 2014), aunado a un factor motivacional posiblemente más alto que la intervención de clase regular de educación física.

Asimismo, en FET se determinaron TE grandes en ambos programas (PEFR un TE= 0.71, (%) Δ= 12.56 y PCM un TE= 1.36, (%) Δ= 19.91) para el GC fue pequeño < 0.40 (TE= 0.12, (%) Δ= 4.69). Posiblemente el mayor porcentaje de cambio en el grupo que recibió PCM también se debió a factores motivacionales inmersos concretamente en los cuentos motores, como por ejemplo la música durante la ejecución de los ejercicios de fuerza. Es bien sabido que la música es un motivador importante que favorece el mantenimiento de la energía y del esfuerzo físico durante el entrenamiento de fuerza en las personas, y que consiguientemente coadyuva en la mejoría del rendimiento (Herrera

& Barbero, 2013; Natalia, 2004). Por lo tanto, la importancia de haber alternado de manera adecuada la carga física y emocional de los sujetos durante las clases justifica TE grandes en ambos grupos intervenidos, cabe destacar que dichos aspectos pudieron haberse convidado mejor a través del PCM.

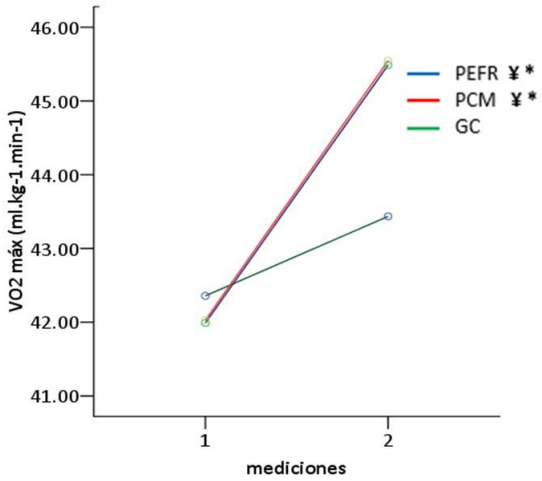


Figura 2. Efecto de PEFR y PCM sobre la RCV. * = p<0.05 diferencia entre pre-test y post-test del respectivo grupo; ¥ = p<0.05 respecto al GC.

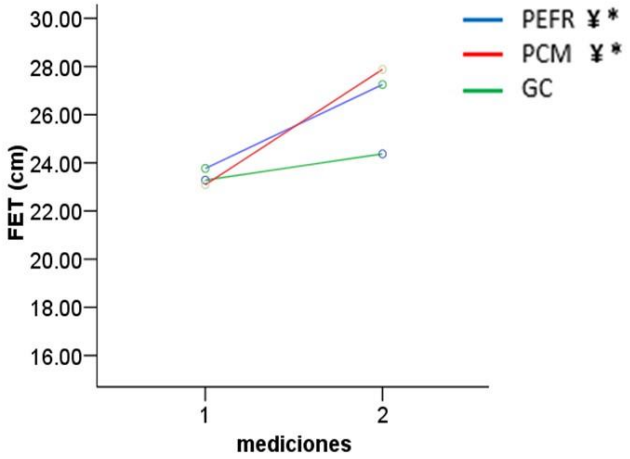


Figura 3. Efecto de PEFR y PCM sobre la FET. * = p<0.05 diferencia entre pre-test y post-test del respectivo grupo; ¥ = p<0.05 respecto al GC.

Respecto al componente de RCV, los resultados son consistentes con otras investigaciones (Faigenbeaum et al., 2011; Zhdanova, Chekhovska, Shevtsiv, & Chekhovska, 2015); que indican que a través de la especificidad de los programas es posible alcanzar efectos positivos en el VO2 máx., luego de un período prolongado mayor o igual a 8 semanas. Según la literatura científica (Wilmore & Costill, 2007) los niños cursan por un período de crecimiento y desarrollo “ventana de oportunidad” que favorece cambios hematológicos sobre el crecimiento del volumen sanguíneo especialmente a nivel de plasma, hematocrito y hemoglobina, que favorece la mejora en la RCV. Aunado a esto, la función pulmonar también aumenta sostenidamente con el desarrollo en la niñez, lo que justifica asimismo la tendencia observada respecto al aumento del VO2 máx., también en el grupo control. Sin embargo, el ejercicio regular

hace que este proceso natural se vea altamente favorecido en la mejora de la capacidad aeróbica al tiempo que se generan adaptaciones fisiológicas para satisfacer la necesidad de oxígeno de los músculos activos (que se ejercitan) (ACSM, 2018). Por lo tanto, participar regularmente de un programa pediátrico de carácter lúdico-aeróbico moderado y vigoroso, generó un desarrollo significativo en la RCV de los niños intervenidos.

Así también con respecto al componente de FET, los resultados son consistentes otras investigaciones (Allen, Hannon, Burns, & Williams, 2014; Karaleić, Savić, & Milnković, 2015). La literatura científica (Wilmore & Costill 2007) indica que en los niños la fuerza muscular aumenta con el crecimiento y el desarrollo, sin la necesidad de observar cambios en la musculatura, aunado a esto, un estímulo sostenido (ejercicios de fuerza) aumenta los cambios neurológicos (mejora de la técnica de la coordinación motora, aumento de la activación motora y otras adaptaciones neurológicas no determinadas) que justifica los cambios significativos en los niños intervenidos. Además, la combinación de ejercicios isométricos y concéntricos específicos con actividades lúdicas organizadas que incluyeron Destrezas Fundamentales de Movimiento (DFM), contribuyó al aumento de la FET de los niños intervenidos. Considerando que DFM demandan en el individuo la superación de la resistencia a la gravedad (p.e., al saltar) y el arrastre (p.e., al correr) e implican esfuerzos físicos de tracción y propulsión al vencer fuerzas opuestas (p.e. lanzamientos) que favorecen el desarrollo de la fuerza muscular general en la niñez (Lloyd et al., 2014). La importancia del desarrollo de la FET durante el período escolar radica en su potencial para prevenir malas posturas y deformidades en la columna que actualmente se presentan con mayor frecuencia entre los escolares, al pasar mucho tiempo sentados durante las lecciones en la escuela, el estilo de vida moderno y el mayor sedentarismo (Ilić & Đurić, 2014).

En términos de salud y partiendo del pre-test, todos los sujetos mostraron valores de RCV y FET dentro del rango de aptitud física saludable (> 40.2 $ml \cdot kg^{-1} \cdot min^{-1}$; y 15.24 - 30.48 centímetros; respectivamente) según directrices aprobadas de la prueba. Al finalizar el estudio, estos valores aumentaron significativamente solo en los grupos intervenidos; por lo tanto, ambos programas permitieron a los participantes desarrollar mayor aptitud física en comparación a lo que les pudo haber proporcionado el juego libre.

Finalmente, no se encontró diferencia significativa ($t= -0.68$; $p=0.497$) en el tiempo efectivo (minutos) que los niños participantes realizaron Actividad Física Moderada y Vigorosa (AFMV) entre los dos programas de intervención aplicados en este estudio (PEFR= 29.15±8.74, 72.87% efectivo del total de lección; y PCM= 31.35±8.20, 78.37% efectivo del total de lección). Considerando que el tiempo total de las lecciones fue de 40 minutos, en este caso particular, se cumplió con más del 70% del tiempo total de clase, sobrepasando las recomendaciones mundiales del 50% de AFMV durante las lecciones de Educación Física, según las directrices de Educación para la Salud (ACSM, 2018), que indican que en los dos programas aplicados en este estudio, se logró un buen aprovechamiento del tiempo efectivo de las clases, en cuanto a mayor inversión en la realización de actividades físicas y menor inversión en la organización de la clases.

CONCLUSIÓN

Los programas de intervención demostraron ser eficaces para mejorar la resistencia cardiovascular y fuerza muscular en los niños participantes. Ambos programas promovieron la ejecución de AFMV en más del 50% del tiempo efectivo (minutos) de las clases. Futuras investigaciones deben considerar el efecto de Programas con Cuentos Motores en otras variables de aptitud física. Asimismo, hacen falta estudios científicos costarricenses con intervenciones educativas escolares que promuevan las políticas de salud escolar y consideren otras variables que atañen al manejo de la Obesidad Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSM/American Collage of Sport Medicine. (2018). ACSM´s guidelines for exercise testing and prescription (9th ed.) Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health.

Allen, B. A., Hannon, J. C., Burns, R. D., & Williams, S. M. (2014). Effect of a core conditioning intervention on tests of trunk muscular endurance in school-aged children. The Journal of Strength & Conditioning Research, 28(7), 2063-2070.

Aparicio Sacristán, J. (2014). El desarrollo de las competencias básicas en Educación Física. (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid). Recuperado de http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5002

Arce León, A. P. & Claramunt Garro, M. (2009). Educación para la Salud como tema transversal en el sistema educativo costarricense. Guía para docentes y personal de salud. (2da ed.). Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Bustamante, A. & Maia, J. (2013). Estatus ponderal y aptitud cardiorrespiratoria en escolares de la región central del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica,* 30(3), 399-407.

Eather, N., Morgan, P. J., & Lubans, D. R. (2013). Improving the fitness and physical activity levels of primary school children: Results of the Fit-4-Fun group randomized controlled trial. Preventive medicine, 56(1), 12-19.

Faigenbaum, A. D., Farrell, A., Fabiano, M., Radler, T., Naclerio Ayllón, F. J., Ratamess, N. A., . . . & Myer, G. D. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. Pediatric Exercise Science, 23, 573-584.

García, G.C. & Secchi, J. D. (2014). Test Course Navette de 20 metros con etapas de un minuto. Una idea original que perdura hace 30 años. Apunts Med Esport, 49(183), 93-103.

Herrera, E. M. & Barbero, M. d. S. M. (2013). El cuerpo, la expresión y el medio acuático. Una experiencia integradora. Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, 24, 176-183.

Ilić, D. & Đurić, S. (2014). Postural Status model younger school age children. Activities in Physical Education & Sport, 4(2), 120-124.

Karaleić, S., Savić, Z., & Milnković, V. (2015). Relation of the functional abilities with the results of explosive strength in primary school pupils. Activities in Physical Education and Sport, 5(1), 99-102.

Lloyd, R. S., Faigenbaum, A. D., Stone, M. H., Oliver, J. L., Jeffreys, I., Moody, J., . . . & Howard, R. (2014). Posicionamiento sobre el entrenamiento de Fuerza en jóvenes. Consenso Internacional de 2014. Archivos de medicina del deporte. Revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte, 160, 111 124.

Luque, G. T., Rivera, E. C., Sánchez, A. J. L., & Sánchez, M. L. Z. (2014). Niveles de condición física de escolares de educación primaria en relación a su nivel de actividad física y al género. Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, 25, 17-22.

McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Conway, T. L., Marshall, S. J., & Rosengard, P. (2010). Evaluation of a two-year middle-school physical education intervention: M-SPAN. People, 25, 1-15.

Ministerio de Salud. (2009). Encuesta Nacional de Nutrición, Costa Rica. San José, Costa Rica: Recuperado de http://www.ministeriodesalud.go.cr/.../33-encuesta-nacional-de-nutricion

Natalia, V. (2004). La atención en la enseñanza de la danza para niños. Revista Electrónica Sinctica, 23, 63-67.

Otones de Andrés, R. (2013). *Los cuentos motores en Educación Infantil*. (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid). Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3199/1/TFG-B.232.pdf

Organización Mundial de la Salud-OMS. (2016). Datos sobre la Obesidad. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/obesity/facts/es/.

Reyes Alonso, V. (2013). *Actividades físicas en el medio natural y Educación Física.* (Tesis de maestría, Univers idad de Valladolid). Recuperado de http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3225

Rodrigues, L. P., Leitão, R., & Lopes, V. P. (2013). Physical fitness predicts adiposity longitudinal changes over childhood and adolescence. *Journal of Science and Medicine in Sport,* 16(2), 118-123.

Sbruzzi, G., Eibel, B., Barbiero, S. M., Petkowicz, R. O., Ribeiro, R. A., Cesa, C. C., . . . & Souza, W. B. (2013). Educational interventions in childhood obesity: A systematic review with meta-analysis of randomized clinical trials. Preventive medicine, 56(5), 254-264.

Sun, C., Pezic, A., Tikellis, G., Ponsonby, A. L., Wake, M., Carlin, J., . . . & Dwyer, T. (2013). Effects of school based interventions for direct delivery of physical activity on fitness and cardiometabolic markers in children and adolescents: a systematic review of randomized controlled trials. Obesity Reviews, 14(10), 818-838.

Wilmore, J. & Costill, D. (2007). Fisiología del Esfuerzo y del Deporte. España: Paidotribo.

Zhdanova, O., Chekhovska, L., Shevtsiv, U., & Chekhovska, M. (2015). Expediency of health fitness and shaping programs implementation on physical education classes for girls' high school age. Jornal of Physical Education & Sport, 15(2), 338-339.

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

RELACIONES DE GÉNERO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA DE INFORMÁTICA

GENDER RELATIONSHIPS AND ACADEMIC PERFORMANCE IN THE COMPUTER STUDIES SUBJECT

Carlos Humberto Pincha Toaquiza [1]

Recibido: 2017-07-21 / **Revisado**: 2017-08-29 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Pincha-Toaquiza, C. H. (2018). Relaciones de género y rendimiento académico en la asignatura de informática. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 11-21.

RESUMEN

Este trabajo expone los resultados de la investigación desarrollada para determinar la influencia de las relaciones de género sobre el rendimiento académico en la asignatura de informática. La investigación es de enfoque cualitativo, el mismo que se sustenta en el paradigma naturalista que aborda la realidad en su estado natural y plantea alternativas de solución al problema objeto de estudio. La modalidad, es de campo, bibliográfica y documental; el nivel de profundidad es correlacional-explicativa, debido a que explora, describe, analiza las interrelaciones entre las variables y establece una relación de causalidad. En la investigación participaron 287 estudiantes (hombres y mujeres) a quienes se aplicó una escala tipo Likert, para valorar los comportamientos de las y los investigados, de igual manera para triangular la información se aplicó una entrevista a los y las docentes de la asignatura de informática. La información se analizó con la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Los datos confirman la presencia de las relaciones inequitativas de género entre las y los estudiantes, así como el bajo rendimiento académico de hombres y en especial de las mujeres; revelándose una relación de causalidad entre las variables.

Palabras clave: equidad de género, relaciones inequitativas, rendimiento académico.

ABSTRACT

This work exposes the results of the research developed to determine the influence between gender relations and academic performance in the computer studies subject. The research has a qualitative approach, the same one that is based on the naturalist paradigm that addresses reality in its natural state and proposes alternative solutions to the problem under study. The modality is of field, bibliographic and documentary; the level of depth is correlational-explanatory, because it explores, describes, analyzes the

[1] Magíster en Educación y Proyectos de Desarrollo con Enfoque de Género, Profesor Titular en la Unidad Educativa Eloy Alfaro, Ecuador. E-mail: carlop1312@gmail.com

interrelationships between the variables and establishes a causal relationship. The research involved 287 students (men and women) to whom a Likert-type scale was applied, to assess the behaviors of those under investigation, in the same way to triangulate the information, an interview was applied to the teachers of computer studies subject. The information was analyzed with the application of descriptive and inferential statistical techniques. The data confirm the presence of inequitable gender relations among (female and male) students, as well as the low academic performance of men and especially women; revealing a causal relationship between the variables.

Keywords: gender equity, inequitable relationships, academic performance.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la sociedad continúa asumiendo ciertos comportamientos relativos a una cultura patriarcal, estos que se evidencian en las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Los referidos comportamientos se hacen visibles a través de maltrato verbal, maltrato físico y exclusión, entre otros, que colocan a la mujer en una posición de desventaja con respecto al hombre. De ahí, la importancia de profundizar el debate en torno a las inequidades de género en relación con el rendimiento académico de los escolares, toda vez que, esta situación, con plena seguridad tendrá afectaciones significativas a nivel de la familia y en el orden social.

La finalidad de este trabajo investigativo es analizar las relaciones de género existentes entre el estudiantado y su rendimiento académico, puesto que, el análisis posibilitará la comprensión e interpretación de la realidad desde una perspectiva naturalista, que permitirá identificar las relaciones inequitativas de género y su influencia en el rendimiento académico dado en la asignatura de informática. Las mencionadas inequidades afectan en especial a las mujeres, quienes de una u otra manera son vulnerables a cualquier tipo de maltrato, no obstante el hombre generalmente es visto en una posición referencial de superioridad, como si fuera el único capaz de gobernar, dominar y segregar entre otros comportamientos aparentemente ya superados, todo lo cual, hace que aflore la diferenciación y el dominio del hombre en contra de la mujer.

Este trabajo investigativo se desarrolló con la participación de los y las estudiantes que cursan la asignatura de informática en el primer año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa Eloy Alfaro de la ciudad de Quito, en el período lectivo 2016-2017. Las y los investigados constituyen un grupo significativo de informantes claves, quienes libre y voluntariamente participaron en la investigación puesto que los resultados investigativos, emergen como una vía para el planteamiento de alternativa de solución oportuna y pertinente al problema.

A través de un análisis empírico se observó indicadores de las relaciones inequitativas de género que se producen entre el estudiantado, en las cuales se han demostrado que los hombres, generalmente asumen un cierto grado de superioridad en el manejo y uso de equipos tecnológicos así como el de seleccionar a sus compañeros de clase a personas de su mismo género,

además, son aquellos que ponen en práctica los conocimientos informáticos para solucionar los problemas en el ámbito socioeducativo; por su parte las mujeres hacen esfuerzos para sobresalir en este espacio de dominio masculino, en el cual naturalmente han sido invisibilizadas.

Las inequidades de género, no son únicamente observadas en las relaciones entre estudiantes; este fenómeno también está presente en las relaciones de poder existente en el cuerpo docente, donde el profesorado masculino, tiene y usa la tecnología con mayor frecuencia y conocimiento en relación al profesorado de género femenino. En este mismo sentido, los padres de familia que fungen como representantes legales de los y las estudiantes generalmente son hombres, y afirman que usan los equipos computacionales y demás servicios tecnológicos para conocer el avance académico de sus representados, a través de los reportes digitales, esto ha conllevado a una segregación segura de la participación de las madres de familia en procesos de los cuales no pueden ser separadas, puesto que tienen un rol fundamental en la familia, y particularmente en el proceso de formación de sus hijos.

La investigación es de enfoque cualitativo, el mismo que se encuentra sustentado en el paradigma naturalista o interpretativo; por tanto, el nivel de la investigación es correlacional. Para el desarrollo de la misma se aplicó una escala tipo Likert, la cual permitió medir los comportamientos de los y las investigadas en torno al problema investigado. Además se aplicó una entrevista a los y las docentes del área de informática con el fin de triangular la información obtenida y arribar con mayores argumentos la elaboración de conclusiones. Los datos recogidos se analizaron a través de cuadros y gráficos con el empleo de estadísticos de orden descriptivo, entre ellos Alpha de Crombach, y otros de carácter Inferencial, como es el análisis de la correlación de Pearson a través de la hoja electrónica Excel, y del software SPSS. La interpretación de datos se realizó tomando en cuenta la frecuencia de respuestas proporcionadas por mujeres y hombres investigados, en función de las perspectivas investigativas.

Las inequidades producidas desde la identidad de género

Hay estimaciones en torno a que el género se afirma cuando el cuerpo biológico de las personas no coincide con los comportamientos que espera la sociedad tanto de los hombres como de las mujeres, es decir la sociedad espera de hombres y mujeres comportamientos naturalizados. Es ahí donde se establece la identidad de los individuos debido a que ellos son el resultado de sus propias realidades, las mismas que no son ajenas a la influencia del entorno social, en el cual se han establecido normas en ciertas medidas arbitrarias. De este modo, la identidad de género viene a configurarse por elementos culturales, sociales, políticos, psicológicos entre otros, según se señala en la Red por los Derechos de la Infancia en México (2013), “La representación que los “otros” tengan del género, es lo que construye la identidad social, ya sea en la aprobación de la persona o en su rechazo” (p. 11).

En tal sentido se puede decir que desde la construcción de la identidad de género se origina las inequidades producidas entre los hombres y las mujeres dentro de la sociedad. La inequidad de género según el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007), “Distancia y/o asimetría social entre hombres y mujeres. Históricamente las mujeres han estado relegadas a la esfera privada y los hombres, a la esfera pública” (p. 51). Lo que quiere decir que las inequidades de género se dan sobre las diferentes relaciones sociales y con aspectos vinculados con el sexismo en el lenguaje, la discriminación y la invisibilización de la mujer, está a su vez es evidenciada en las relaciones de poder y en la posición referencial del hombre por encima de la mujer.

La existencia de diversas características que se revelan a partir de la posición referencial del hombre en los roles sociales, se relacionan con diferentes comportamientos y conductas inequitativas que utilizan los hombres en desmedro de las mujeres, entre algunos de los tantos se considera, el liderazgo el mismo que Según Arteaga y Ramón (2009), “el líder hombre tiende a “jugar rudo”, y ser más autoritario que la mujer, […] la mujer como líder, en su habilidad de construir un lugar agradable para trabajar, mantiene la estabilidad emocional, además de tomar decisiones efectivas y oportunas” (pp. 292-293). Es decir, los hombres adoptan ciertas inequidades de género en las que demuestran ser autoritarios y prepotentes ante las personas que obedecen sumisamente, siendo estas generalmente las mujeres.

De acuerdo con los criterios de Mauri y Elton (2017), “la autoridad moral es la consecuencia natural de un trabajo previo sobre el propio carácter moral por parte del que la ejerce” (p. 359). Se dice, si la autoridad es ejercida bajo principios morales y con equidad de género la autoridad es democrática, caso contrario, esta, será bajo principios autoritarios, prepotentes, superiores y dominadores de los más débiles, siendo las más vulnerables el género femenino y aquellos que se encuentren debajo de su estatus.

En el ámbito educativo las relaciones entre estudiantes tienden a mantener ciertos comportamientos que evidencian inequidades de género los mismos que obligan a las mujeres a cumplir sumisamente ciertas órdenes emitidas por los hombres, los mismos que para hacerlas cumplir abusan de su supuesto poder al ordenar o mandar. Según Mauri y Elton (2017), “para el reconocimiento de la autoridad moral de otra persona es necesaria una actitud humilde que acepte la excelencia del otro y, al mismo tiempo, la posibilidad de alcanzar esa misma perfección por medio de su consejo” (p. 369). En tal sentido se puede decir que, una buena relación entre estudiantes se da cuando existe la humildad para coordinar las actividades y recíprocamente cumplir en función de los acuerdos establecidos.

Desde lo expuesto, se revela que las relaciones de poder están vinculadas con la participación del ser humano en las relaciones e interrelaciones entre personas individuales o grupos desde donde se interpretan inequidades de género que dinamizan la participación del hombre, desvinculando toda

participación de la mujer. Es así, como estos acontecimientos que minimizan a las mujeres son originadas socialmente en los comportamientos propios de culturas androcéntricas, que han tenido una amplia influencia en la construcción de la sociedad.

Este tipo de comportamientos se han dado de manera consciente o inconsciente porque son originados desde el hogar para luego ser llevados y reproducidos en el campo socioeducativo, así como en otros ámbitos de la sociedad; por el contrario, la escuela trata de corregir las inequidades de género. Libertti (2012), sustenta, "en la escuela se deben comprender las relaciones de poder para asumir y vivir las relaciones de poder en la sociedad" (p.76). En este contexto se deduce que las relaciones de poder vividas se afrontan en la realidad con la posibilidad de disminuir comportamientos inadecuados que discriminen y segreguen a personas de género femenino como es el caso del presente estudio.

En las relaciones de poder, sin duda, existe la presencia de inequidades de género las cuales se centran con mayor énfasis en los hombres y no en las mujeres, es decir que los hombres son los que poseen más autoridad y gobiernan bajo el autoritarismo, por el contrario las mujeres se encuentran sumisas y obedientes a las decisiones tomadas por las personas que ejercen el poder, como se señaló en párrafos anteriores. En tal sentido este tipo de personas adoptan estas inadecuadas actitudes, mismas que ocasionan relaciones inequitativas de género, por cuanto, se evidencia el dominio de los aparentemente más fuertes (hombres) sobre las aparentemente más débiles (mujeres).

La dominación en las relaciones sociales de poder son habilidades que se desarrollan de manera individual o grupal sobre otros grupos de personas, estas capacidades inequitativas son dadas en espacios sociales, como las escuelas, hospitales, asilos, entre otros. Según el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007):

> Los poderes de dominio son sociales, grupales y personales, permiten enajenar, explotar y oprimir a otra (o)… son el conjunto de capacidades que permiten controlar la vida de otros (as) de expropiarle bienes, subordinarle y dirigir su existencia…implica las capacidades de juicio, de castigo y finalmente de perdón… se convierte a su vez, en quien posee la verdad, la razón y la fuerza". (p. 106).

Bajo estos conceptos el poder de dominio son manifestados por los hombres en cualquier contexto social, generalmente se presentan en el ámbito socioeducativo en las relaciones sociales entre los escolares hombres y mujeres. A nivel mundial desde tiempo atrás se han venido dando muchas situaciones de dominio de los hombres en relación a las mujeres, el hecho de considerar a los hombres como el sexo fuerte ha permitido que las mujeres sean consideradas como el sexo débil o el segundo sexo. Para Bourdieu (2000):

> La dominación masculina tiene todas las condiciones para su pleno ejercicio. La preeminencia universalmente reconocida a los hombres se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo

> de producción y de reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos. (p. 49).

En este sentido la dominación estará en poder de los hombres, en el caso de que la sociedad tomando conciencia no haga las rectificaciones necesarias puesto que los hombres y mujeres como seres humanos consientes y capaces, están en condiciones de construir una sociedad justa y equitativa.

El rendimiento académico visto desde una posición de género

El rendimiento académico según Caballero, Abello y Palacio (2007), citado por Lamas (2015), es, "el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas […] materias" (p. 315). En este sentido el rendimiento académico demuestra el logro que alcanzan los estudiantes durante un periodo de formación y preparación académica. La manera de indicar que los logros han sido superados es mediante la representación de calificaciones cuantitativas y cualitativas que se ha obtenido durante un proceso de formación académica.

Por su parte Guskey (2013), citado por Castejón (2014), señala, "el rendimiento académico del estudiante es un constructo multifacético, que está relacionado con diferentes dominios de aprendizaje, que se mide de formas distintas y con diferentes propósitos" (p. 21). Es importante tener presente que el rendimiento académico implica la realización de algunos factores dentro del contexto educativo; para lograr este objetivo es necesario utilizar un sinnúmero de instrumentos como: los test, las pruebas estructuradas a través de indicadores de evaluación que permitan medir el constructo y conocer el resultado del aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados del aprendizaje son las habilidades y conocimientos que las y los estudiantes adquieren, es decir, el producto del rendimiento es el conjunto de una serie de factores que influyen interna o externamente en el estudiantado, según la OCDE, (2011) señala:

> Con este enfoque en los resultados de aprendizaje, las medidas confiables y válidas de desempeño escolar pueden servir como base para políticas y programas educativos para la rendición de cuentas, los procesos de mejora escolar y para que familias y la sociedad en su conjunto cuenten con mayor información sobre la efectividad de escuelas. (p. 3).

Es así que los resultados del aprendizaje son procesos que las y los estudiantes logran luego de haber cumplido una serie actividades propuestas por los docentes, dichos resultados son aquellos que se han obtenido después de un largo proceso formativo, y que, habitualmente se encuentran representados por calificaciones. Siendo lo más importante de esto los desempeños que deberían evidenciar los estudiantes, es decir, los verdaderos cambios de conducta, que más allá de expresarse en calificaciones se observan en los modos de ser, sentir y actuar de acuerdo con las exigencias de una sociedad que cambia y se transforma permanentemente.

Es importante considerar que un buen rendimiento académico hace pensar que siempre deviene de un estudiante altamente capacitado, es decir, con suficientes conocimientos, es más, capaz de ponerlos en práctica. La formación

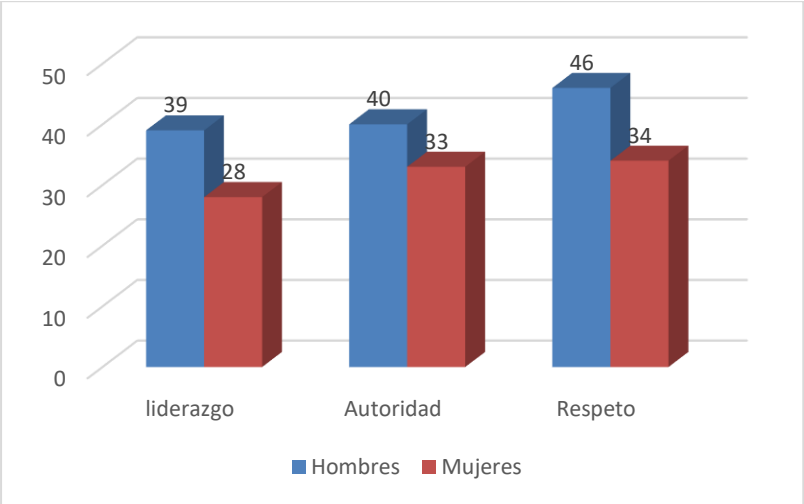
integral de las personas se centra no solo en el conocimiento sino en el desarrollo de actitudes positivas en las relaciones e interrelaciones que establecen en su entorno. Al respecto, Kennedy (2007), señala que la valoración, "varía desde la simple aceptación de un valor a la aceptación de un compromiso. Por ejemplo, un individuo […] aprecia el rol de la ciencia en nuestra vida cotidiana, se preocupa por el bienestar de los otros, etc." (p. 32). Por ello es necesario que los estudiantes valoren el conocimiento informático porque será de utilidad en la solución de problemas socioeducativos, y de la vida cotidiana.

En el modelo del socio constructivismo se enfoca la evaluación integral debido que no únicamente es evaluado el contenido o conocimiento, sin embargo, "la evaluación debería contemplar criterios que reflejen evidencia de progreso tanto en conocimientos, como en destrezas y actitudes" (Fundación Omar Dengo, 2014, p. 31). Es por ello, que al hacer referencia a la evaluación integral, se está precisando que evaluar de manera integral, implica considerar contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Sin embargo la interacción existente entre los docentes, padres, madres de familia y estudiantado hace que la acción pedagógica y los procesos metodológicos sean utilizados en el ámbito académico. Por tanto el sistema educativo ecuatoriano toma en cuenta las calificaciones cuantitativas y cualitativas para medir el logro de los aprendizajes y el comportamiento de los y las estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez que se ha diseñado, elaborado y validado los instrumentos de recolección de información, se procedió a aplicarlos a los y las estudiantes que cursan la asignatura de informática, en el nivel educativo antes señalado, así los resultados se presentan a continuación:

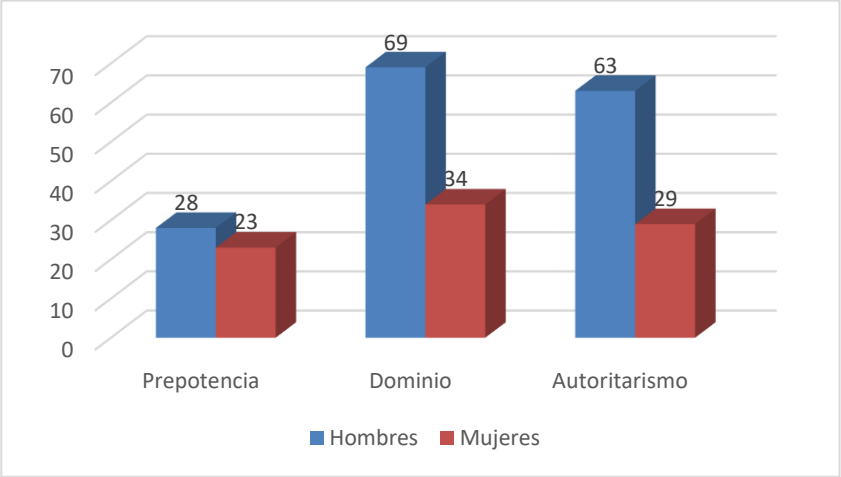
Gráfico 1: Elementos predominantes en las relaciones de género entre hombres y mujeres



Fuente: Instrumentos aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

Para la interpretación de resultados se han considerado la opción (siempre) de la escala tipo Likert, en el gráfico N° 1 se puede observar que las inequidades de género predominan según se puede afirmar que en aspectos como el liderazgo, autoridad y respeto son los hombres quienes se apoderan y ejercen dejando a la mujer en un segundo plano. Por tanto, se puede deducir que las inequidades son predominadas por el género masculino y no por el femenino en las relaciones socio-educativas entre estudiantes.

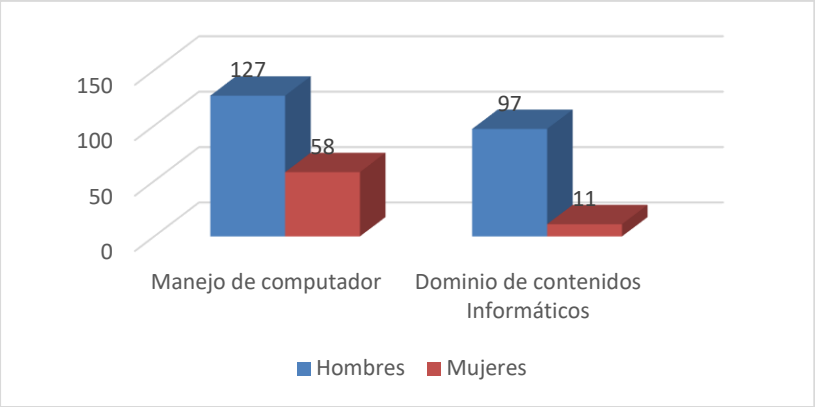
Gráfico 2: Mecanismos para el ejercicio de poder en las relaciones de género



Fuente: Instrumentos aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

En el gráfico N°2 se puede observar que los mecanismos a los que recurren para el ejercicio de poder en las relaciones e interrelaciones entre estudiantes, son los aspectos predominantes como: el autoritarismo, la prepotencia y el dominio en los principales roles de la sociedad y particularmente en el ámbito socio-educativo. Estos aspectos evidencian la superioridad del hombre con respecto a la mujer.

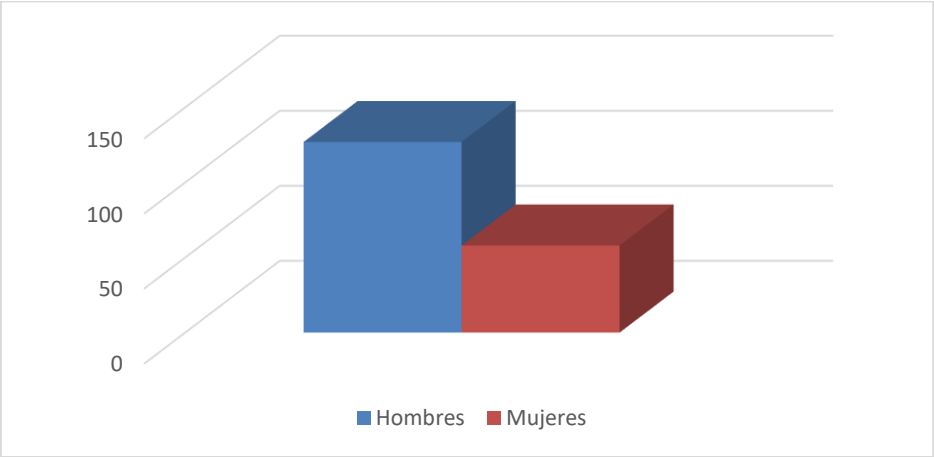
Gráfico 3: Uso de los equipos de computación y contenidos informáticos



Fuente: Instrumentos aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

En el gráfico N° 3 se observa, que, son los hombres quienes dominan ciertos aspectos como el manejo del computador, la instalación de software, el mantenimiento preventivo y correctivo de equipos informáticos entre otros, así también tiene la capacidad de retener los conocimientos necesarios para el manejo de los contenidos y la utilización de estos en los lenguajes de programación y desarrollo de programas mediante el uso del razonamiento y la solución de ejercicios. Por su parte las mujeres tienen poca participación en el desempeño de estos aspectos y son las más cercanas a obtener resultados inferiores que conlleven a un bajo rendimiento académico.

Gráfico 4: Aplicación de los contenidos informáticos según el género



Fuente: Instrumentos aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

En el gráfico N° 4 se observa que en la aplicación de contenidos informáticos los hombres son quienes ponen en práctica el referido conocimiento, para resolver problemas de acuerdo con las habilidades desarrolladas, sin embargo, las mujeres son poco tomadas en cuenta para asesorar y resolver este tipo de problemas. En este sentido se precisa que en la institución investigada se está invisibilizando a mujer en cuanto al aprendizaje y uso de la tecnología, información y la comunicación.

Teniendo en cuenta los resultados que demuestran que los hombres tienen elementos predominantes en las relaciones de género con respecto a las mujeres, es decir, son ellos quienes toman la iniciativa, organizan, lideran y dirigen las actividades, tanto a nivel del aula de clase, así como, fuera de esta; mientras que las mujeres, generalmente ocupan un lugar secundario. Las mismas, se dejan orientar y liderar por los hombres y le otorgan un sitial en cierto modo de superioridad al hombre con respecto a ellas.

Asimismo, en el desarrollo de la asignatura de informática son los hombres quienes se consideran superiores, afirma que son los que saben más con respecto a las mujeres y que están en condiciones de hacer cualquier actividad relativa a la asignatura. Las mujeres por su parte, evidencia nerviosismo, preocupación y cierta inseguridad en actividades similares, dejando a los

hombres que ejerzan el liderazgo en la ejecución de distintos procesos informáticos.

A partir de un análisis de los documentos relacionados con el rendimiento académico del estudiantado objeto del presente estudio, se pudo notar que las calificaciones de los hombres son superiores con respecto a las calificaciones de las mujeres.

Lo antes descrito, más allá de demostrar que los hombres están más aptos para desarrollar aprendizajes y posteriores aplicaciones de la asignatura de informática en la solución de problemas reales con respecto a las mujeres, demuestra la existencia de estereotipos de género que, al estar generalizados y naturalizados, tanto hombres como mujeres aceptan y asumen erróneamente tal situación. De ahí se demuestra que las relaciones de género en el contexto investigado están marcadas de machismo y tienen estrecha relación con el rendimiento académico del estudiantado por género.

CONCLUSIONES

Se revela que en las relaciones de género, existe un marcado predominio de los hombres con respecto a las mujeres, en las referidas relaciones se manifiesta una actitud de superioridad en el contexto educativo cuando ejercen el trabajo en equipo, la existencia del ejercicio de autoridad, dominio, respeto, liderazgo y tolerancia de la prepotencia con respecto a los demás, entre otros; razones por la cual las mujeres son invisibilizadas a través de la sumisión y discriminación.

El bajo dominio de conocimientos y la poca aplicación de estos en la práctica, no ha permitido solucionar los problemas informáticos en el ámbito socioeducativo, dicho nivel de rendimiento es revelado en las bajas calificaciones menores a siete (7), demostrando que los y las estudiantes no alcanzan los aprendizajes requeridos. No obstante la inadecuada capacidad para desarrollar destrezas, habilidades académicas y sociales demuestran que: no llevar a la práctica los conocimientos aprendidos es olvidar los contenidos y adolecer del dominio en el manejo de equipos informáticos.

Visto que en el contexto investigado se demostró la existencia de relaciones inequitativas de género y un bajo rendimiento académico, y teniendo en cuenta que los resultados del método de correlación de Pearson emitieron un valor de -0.53, que está en una relación negativa moderada, se determina que las relaciones inequitativas constituyen causa para presenciar el bajo rendimiento académico en la asignatura de informática dentro del contexto investigado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga, A., & Ramón, S. (2009). Liderazgo Resonante según género. Multiciencias, 289-295. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90412325008

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Castejón, J. L. (2014). Aprendizaje y rendimiento académico. España: Club Univrsitario.

Fundación Omar Dengo. (2014). Competencias para el siglo XXI : guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Obtenido de Competencias del siglo 21: http://www.fod.ac.cr/competencias21/index.php/areas-de-recursos/publicacion-digital#.WYty9VGQzIU

Instituto Nacional de las mujeres (INMUJERES). (2007). Glosario de género. Mexico: Printed In México.

Kennedy, D. (2007). Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Irlanda: University College Cork.
Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. propósitos y reprentaciones, 313-386.
Libertti, M. (2012). Donde manda capitán no manda marinero: del adagio a la sumisión y a la obediencia. Ratio Juris, 73-88.
Mauri, M., & Elton, M. (2017). Autoridad Moral y obediencia. Tópicos, Revista de Filosofía, 355-374.
OCDE. (2011). La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas. México: Publishing.

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

ECUADOR Y LA INTEGRACIÓN REGIONAL UN PASO HACIA LA MULTIDIMENSIONALIDAD

ECUADOR AND REGIONAL INTEGRATION A STEP TO MULTIDIMENSIONALITY

William Ojeda[1]

Recibido: 2017-07-12 / **Revisado**: 2017-08-13 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Ojeda, W. (2018). Ecuador y la integración regional. Un paso hacia la multidimensionalidad. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 22-34.

RESUMEN

Partiendo de las contundentes implicaciones de la globalización en todos los órdenes, fenómeno cuyas consecuencias, bondades y peligros aún son debatidas, se subraya la pertinencia de la integración regional como herramienta para un mejor desempeño de los países en el marco de la esfera global. El texto identifica dos momentos centrales del esfuerzo integrador en la región, uno caracterizado por lo económico y otro por lo político, y precisa la necesidad de explorar la multidimensionalidad como el nuevo nivel para que la propuesta integracionista gane atractivo en la cotidianidad de los habitantes. Se destaca el paso vanguardista dado por Ecuador en uno de los aspectos esenciales de esta multidimensionalidad: el libre flujo de personas. Pero estos avances dados en materia de movilidad humana suponen riesgos y amenazas para el país equinoccial; debido a que, si tan auspicioso ejemplo en la cuestión migratoria no es emulado por el resto de los países en un esfuerzo de sincronía global, el Ecuador podría ser blanco de oleadas migratorias capaces de comprometer la solvencia de algunas de sus políticas públicas, siendo que el asunto migratorio es uno de los temas más sensibles del presente.

Palabras clave: Ecuador, globalización, integración regional, bloques Subregionales de integración, migración.

ABSTRACT

Starting from the overwhelming implications of globalization in all disciplines, a phenomenon whose consequences, benefits and dangers are still debated, the relevance of regional integration as a tool for a better performance of countries within the global sphere is underlined. The writing identifies two central moments of the integrating effort in the region, one characterized by the economic and the other by the political, and the need to explore multidimensionality as the new level in order that the integrationist proposal gains attractiveness in the daily life of the inhabitants. The avant-garde step taken by Ecuador is highlighted in one of the essential aspects of this multidimensionality: the free flow of people. However, these advances given in terms of human mobility suggets risks and threats to the equinoctial country; because, if such

[1] Doctor (Ph.D) en Estudios del Desarrollo, Consultor Independiente, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Universidad Central de Venezuela, Venezuela. E-mail: williamojeda2026@gmail.com

an auspicious example in the migration issue is not emulated by the other countries in an effort of global synchrony, Ecuador could be the target of migratory waves capable of compromising the solvency of some of its public policies, being the migratory issue is one of the most sensitive issues of the present.

Keywords: Ecuador, globalization, regional integration, subregional integration blocks, migration.

INTRODUCCION

El proceso de la globalización es el evento fenoménico más contundente de las últimas décadas en el contexto internacional, en especial porque supone una situación envolvente que abarca todos los campos y dimensiones de las sociedades contemporáneas, así como todos los órdenes de las interrelaciones en la humanidad.

Semejante fenómeno, trae para los países un lógico reacomodo en la política más allá de las fronteras, al punto que la arena mundial se transformó en un nuevo tablero de juego, en el que a las naciones en todo el orbe terrestre les toca redimensionar sus pasos, prioridades, tácticas y estrategias.

En este contexto, mirar al vecindario, llevar a cabo la intención de coordinación con otros Estados de la zona común, impulsar la complementariedad, promover la mutua cooperación y concebir una institucionalidad para procesar asimetrías, resulta natural y profiláctico para mejor, si no defenderse, sí mejor desempeñarse en el marco de las poliabarcantes transformaciones globales.

En ese marco, el Estado-Nación comparte protagonismo en cuanto a alcance político con el Estado-Región, y con estos enfoques surgen nuevas apuestas como el de “soberanías compartidas” y de allí, los Bloques Subregionales de Integración (BSI), que pasan a ser nuevas unidades o actores en la geopolítica mundial.

Vista así, la integración regional surge como un mecanismo tan atractivo como útil para transitar y avanzar en las arenas movedizas del nuevo esquema mundializador.

Es un proceso de pasos y aproximaciones sucesivas cuya etapa más reciente y de mayor auge en nuestro hemisferio occidental proviene de la posguerra, a mediados del siglo XX. A su vez ha tenido una auspiciosa expansión y esplendor en el tránsito entre los dos milenios, así como también ha vivido una evolución de marchas y contramarchas.

Emerge la necesidad de que dicho proceso cobre ahora un atractivo mayor en el seno de la población en cada país; esto es, que se le vea útil en la cotidianidad de los ciudadanos, para cuyo propósito es necesario que el mismo supere el enfoque meramente económico, o el exclusivamente político, y avance hacia un enfoque multidimensional que comprenda además de lo económico-político, también lo social, cultural, académico y migratorio, entre otros variados aspectos.

Ecuador con el paradigmático concepto de la movilidad humana podría estar dando un paso de vanguardia en este enfoque multidimensional de la integración, pero el mismo supone riesgos en torno a ciertos desequilibrios, si tales pasos en el asunto migratorio no se dan en un esquema de armonización de políticas en los países miembros de los bloques integracionistas (BSI) e incluso, a nivel global.

DESARROLLO

Lo global como proceso sistémico

En el presente estudio se toma distancia de la restringida visión con la que se pretende asociar el hecho globalizador, la de la exclusiva expansión a escala mundial

del sistema económico capitalista, y su más reciente modalidad, la del capitalismo financiero. Si únicamente fuera visto con el prisma economicista, el fenómeno en cuestión tendría sólo implicaciones fundamentalmente económicas, cuando en realidad es un proceso que, como queda dicho, envuelve todos los órdenes de la vida humana, la dinámica de los países y sus interacciones.

Por eso aquí se plantea franca discrepancia con autores como Stiglitz (2002) para quien la globalización se concibe como expresión –casi en exclusivo– del capitalismo neoliberal, cometiendo el error de calificar al fenómeno apenas como "la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de costes de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras" (2002, p. 34).

Tamaño sesgo en el enfoque del asunto aquí tratado limita el análisis a una mirada funcional-económica que resta el escudriño diverso y multicausal a un fenómeno tan abarcante como el que nos ocupa. Además, tal constricción en el abordaje puede llevar al error de apreciación en el que incurre Stiglitz, identificando como casi únicos grandes actores de la escena internacional a los organismos multilaterales de financiamiento, cometiendo con ello graves omisiones, como la de los mencionados Bloques Subregionales de Integración (BSI), a los que no se les puede restar su calibre en el marco de la geopolítica mundial de este tiempo.

Se entiende en estas páginas a la globalización como un fenómeno con incidencia en lo económico, que en efecto incide, pero que además tiene honda repercusión en la política internacional, en el ámbito social, así como en los patrones de consumo, en los hábitos, en las interrelaciones personales (por su contundente efecto en la comunicación), en la creación de nuevos patrones culturales y hasta en la cosmovisión de la población de los distintos países.

Globalización, una definición

En este trabajo se define a la ***Globalización***, como *un evento dinámico y multidimensional, que, como acontecimiento sistémico, genera importantes transformaciones no sólo económicas, sino también socioculturales, tecnológicas y políticas, donde la interdependencia pasa a ser de tal magnitud, que cobra un relieve particular y esencial*.

Estamos pues, frente a un proceso dinámico, que ocurre ante nuestros ojos y se despliega de forma abrumadora acompasado por la explosión de la técnica en la esencia de la actividad humana como lo es la comunicación, por lo que entonces, el hecho que aquí apuntamos alcanza y modifica todas las áreas del quehacer humano.

De allí que se comulga con un planteamiento más holístico como el de Ortiz (2004), para quien asistimos al surgimiento de un nuevo patrón civilizatorio, en el marco de la "existencia de procesos globales que trascienden los grupos, las clases sociales y las naciones".

A falta de consenso, debate encendido

No existe consenso en la discusión. En el seno de la comunidad académica se enfrentan visiones contrapuestas que van desde los más entusiastas hasta los más apocalípticos a la hora de interpretar los cambios que implica el fenómeno estudiado.

Aunque el debate, en pleno furor y efervescencia, sobre las distintas visiones que se presentan en torno al fenómeno de la globalización es ajeno al objetivo central de este escrito, en los párrafos que siguen se toma nota del intercambio de pareceres entre los autores, y se observa a grandes rasgos los diversos matices de una discusión álgida que roza a todas las disciplinas de las áreas sociales.

Debido a que al acontecimiento global lo compone un entramado complejo de situaciones, se presentan en torno a él, como se ha dicho, disímiles lecturas, por lo que Martínez González-Tablas (2000) recomienda despojarse del ideologicismo extremo para interpretar con cierto rigor el acontecimiento al que hacemos referencia: "hay tantas globalizaciones como perspectivas sobre la realidad, en un tejido de densas interdependencias". En el mismo sentido, Mires (2000) afirma que "existen tantas definiciones de globalización, como autores han trabajado el asunto". Stglitz (2002) refiere lo que se muestra de por sí contradictorio, es decir, cómo eso que llamamos globalización "sea objeto simultáneo de tanto vilipendio y tanta alabanza".

Pesimismo y optimismo ante un mismo asunto

Resulta necesario advertir que en buena medida lo que en la discusión de los distintos autores se asume como referencia principal de globalización, tiene que ver con la cosmovisión del hemisferio y cultura occidental, pero debemos tener en cuenta que existen otras cosmovisiones que igual pugnan por su espacio e interpretación particulares que como es lógico, cobran efectos significativos.

Al escudriñar el razonamiento, argumentos y enfoque de los autores que se muestran entusiastas, como Huntington (1996), quien considera que la civilización occidental ha llegado a un clímax evolutivo, pero enfrenta amenazas de otras civilizaciones menos "modernizadas", éstos no ocultan su optimismo por el evento globalizante.

Los brasileros Pinheiro (1994), Florencio y Araujo (1996) y Lavagna (1997) destacan las particulares bondades de este proceso en pleno desarrollo, asegurando que atendiendo a la exigencia de ciertas condicionantes, las naciones pueden insertarse en la *modernidad-mundo* y disfrutar con matices la ansiada "sincronía global".

Tiempo antes Toffler (1980, 1990) al igual que Porter (1991) destacan atributos que ellos ven en la globalización. El primero hace mención de la explosión de los sistemas de información y su impulso de modificaciones sustanciales en la humanidad que implican nuevos y positivos estadios existenciales. Para el segundo, en la medida que las naciones se acoplen al capitalismo y desarrollen industrias sólidas, capaces de corporativizarse en el ámbito de lo privado y expandir sus mercados, tendrán garantizado un desempeño prometedor en la escena global.

Friedman (2006), con un determinismo tecnológico habla devoto de la evolución que ha significado para la sociedad la revolución científico-técnica. De allí, su tesis del aplanamiento de la tierra en el sentido de un modo superior en el que unas clases sociales y países enteros, en por lo menos la mitad del planeta, avanzan sostenidamente hacia el desarrollo y la prosperidad, creando un círculo virtuoso que animará y estimulará al resto de la especie humana a la superación.

Ahora bien, por otro lado, hay quienes ven amenazas acuciantes. En algunos casos observan a la globalización como una extensión meramente del enfoque neoliberal económico, y por tanto como un mecanismo de alienación, un proceso neo-esclavizante.

De Venanzi (2002) no oculta su escepticismo ante riesgos que considera inminentes. "Es de observar que las grandes corporaciones ordenan hoy su propia agenda pública, quitando al Estado muchas de sus funciones vitales y redefiniéndolas en términos del interés privado y empresarial".

Advierte el autor la amenaza que se cierne sobre lo público, limitándolo al papel de agenciar los intereses de lo privado o de los particulares. También toma apunte sobre la existencia de una civilización global sobre-consumista que tiende a la despolitización.

Salbuchi (1999) advierte, en el marco del fenómeno estudiado, los riesgos de un esquema en el que una elite busca controlar y direccionar lo público de acuerdo con sus intereses específicos.

> "…la ideología de la globalización tiene como objetivo controlar todos los asuntos públicos de la humanidad por una tecnoestructura privada detentadora del poder real. La ideología del globalismo conforma en última instancia la privatización del poder. Y su praxis política consiste en el control de todos los gobiernos que ocupan todos los Estados, a través de la imposición del régimen de la democracia formal partidocrática que resulta fácilmente controlable a través del dinero".

Beate Jungemann (2000) subraya que "nos encontramos frente a un proceso de desorden global-local, de re-regulación del proceso de acumulación de capital en los distintos niveles espaciales".

Discriminación, segregación, desigualdad, inequidad, asimetrías, sobreconcentración de capital, tendencia homogeneizante y otros términos o conceptos sombríos abundan en los autores que observan con serias reservas el fenómeno aquí considerado.

Luego de tomar nota de abordajes optimistas como pesimistas, resulta necesario incluir una mirada ecléctica en la que se ve el tema globalizador como un constructo humano, por lo que dependerá de lo que los seres humanos hagamos con él. Éste trae consigo oportunidades como amenazas, pero en rigor configura en la actualidad una realidad tangible, así como inesquivable.

Para cerrar este acápite, donde hay como se ha dicho, un debate encendido, no resuelto, y que representa una de las discusiones con mayor intensidad en el mundo de las ciencias sociales actuales, tomamos palabras de Gonzales-Tablas que permiten ese enfoque amplio que intenta distanciarse de prejuicios y dogmatismos:

> "Según hablemos de la mundialización de la tecnología, de los procesos ambientales, de los valores, de la cultura, de las instituciones, del discurso económico o de la realidad comercial, productiva o financiera podremos afirmar cosas distintas de sus causas, de su naturaleza, del grado alcanzado, de sus tenencias y de sus defectos. Es imprescindible, pues, ser conscientes de que lo que es pertinente para un tipo de globalización no lo es para otra y viceversa" (2000, 27).

Para los efectos del presente estudio, más allá de este encendido debate, es de relieve el mecanismo que tienen las naciones en el marco del espacio regional, a los fines de marchar en medio del trajín que implica la escena global de la contemporaneidad.

Integrar para mejor desempeñarse en lo global

En primer lugar, se delimita en estas páginas el planteamiento integracionista en función de países vecinos que comparten, por tanto, una región; dejando aparte el concepto que algunos autores, como Giordani (2007), han pretendido impulsar de "integración multipolar", haciendo alusión con éste, a acuerdos entre naciones geográficamente distantes, pero con afines intereses ideológicos en la esfera de las relaciones internacionales.

En tal sentido, se precisa en este escrito a la *integración como un proceso simbiótico, consensuado, de conjunción institucional con aproximaciones sucesivas que se desarrollan hacia la coordinación y armonización de políticas en todos los ámbitos de los componentes (o países miembros) de una determinada zona o región, en aras de procesar las asimetrías en el marco de soberanías compartidas y constituir un bloque de naciones.*

Por eso la aquí planteada es integración subregional, en tanto un conjunto de países de un espacio geográfico delimitado y vecinos entre sí, deciden avanzar en un proceso de acuerdos que les permita promover mayor dinámica en sus relaciones intrazona (las que se dan dentro de la zona y entre los países miembros acordados en

una determinada región) y mejor capacidad y fortaleza de negociación extrazona (es decir, esos acuerdos y relaciones con terceros países o bloques de países).

Sin pretensiones de opinión final ni panacea, la integración subregional se erige entonces como un mecanismo idóneo que han conseguido las naciones para enfrentar los mayúsculos desafíos que acarrea el hecho globalizador, cualquiera sea la cosmovisión que se defienda.

Vale apuntar aquí las palabras de Mires (2001) en cuanto la interesante diferencia que el autor establece entre integración y asimilación, habida cuenta que "integración implica conservar la propia identidad, pero en conjunción con otras. La asimilación implica, en cambio, el abandono de la identidad propia en función de otra. De acuerdo con la primera, uno, como extranjero, se integra a una sociedad nacional que no es la de origen. De acuerdo con la segunda, se entrega no sólo el pasaporte, sino los gustos y las preferencias e incluso, en algunos casos radicales, la propia apariencia física. La Integración es una necesidad. La asimilación es una opción" (2001, p. 114).

Importa enfatizar que, la marcha gradual de conjunción de políticas entre naciones de una región posibilita distintos asuntos que van desde la complementariedad entre las propias naciones que se alían, hasta potenciar posibilidades y características propias frente a terceros. Esto último implica la consecución de intereses comunes por parte de una nación con sus pares vecinas para actuar en bloque en medio de la exigente escena internacional, y apuntar, en alguna medida, a las relaciones ya no sólo binacionales (o multilaterales), sino además birregionales. Además, el fortalecimiento de la estructura institucional de un bloque de integración sirve como componente de estabilidad jurídica para el conjunto de naciones que lo conforman.

Sobre la integración propiamente dicha, hay una serie de pasos, fases y procedimientos (interdependientes) en la conformación de los bloques que, por ser ajeno a los objetivos de este trabajo, no se desarrollan en las presentes páginas.

Sirva decir que estamos ante un esquema que ascendentemente se viene implementando desde finalizada la segunda guerra mundial por parte de naciones europeas[2] que a la postre ha evolucionado en lo que conocemos hoy como Unión Europea (UE); así como en nuestro continente y en especial en la región de Latinoamérica, también desde mediados del siglo pasado viene en marcha un esfuerzo integracionista digno de destacar, cuando ya en 1960 se constituye la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), por otro lado el Pacto Andino que luego ha decantado en el atractivo Sistema Andino de Integración (SAI) como expresión marco de lo que hoy tenemos como Comunidad Andina de Naciones (CAN), y en 1980 se da luz a la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) acordada por once países, entre los que se encuentran los que a la postre conformarían el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la ya citada CAN.

Toda esta evolución dinámica tiene expresiones recientes en los años del nuevo milenio, donde destacan la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y la Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe (CELAC), por solo mencionar a dos. Organismos éstos, que como refiere Serbín (2013), representan distintas "formas de concertación política entre los países de la región, con nuevos temas de agenda y en cuyo marco, se ha generado un debate conceptual en la región…".

Pero más allá de esta dinámica y las particularidades de conformación de bloques, acciones graduales de concertación, acomodos y reacomodos que viene siendo trabajada por distintos autores, en el estudio aquí plasmado importa enfatizar que la integración subregional se erige como una herramienta valiosa e instrumento potencialmente eficaz ante la necesidad de encarar los desafíos que presenta el fenómeno globalizador.

[2] En 1950, luego de la apocalíptica II Guerra Mundial, el francés Robert Shuman propone la idea de una Europa unida. Ésta es asumida como la primera propuesta oficial para una escala integrada del llamado viejo continente.

Por eso resulta paradójico y por demás interesante que, en tiempos del mayor auge de la escala global, una de las cosas apropiadas y en especial eficaces, sea voltear la mirada hacia el vecino.

De allí que Florencio y Araujo (1996) enfocándose en el aspecto económico subrayan tal pertinencia en los siguientes términos: "Un país que se vincula a un proceso de integración se tornará más calificado para participar en el proceso de la globalización. Gana experiencia en el trato económico internacional, recibe estímulos para buscar mayor competitividad, amplía el tamaño de mercados, consumidores e inversores", y sentencian, "quien regionaliza, globaliza mejor".

En el presente estudio se adoptó la metodología del análisis documental, bibliográfico, haciendo valoración de distintos enfoques y apreciaciones en torno al tema abordado, que por demás se encuentra en plena discusión en el seno de la comunidad científica.

Es un trabajo de carácter teórico, en el que se hace un contraste de enfoques mediante el estudio de documentos de manera comparativa. Esto es, se apeló a la descomposición teórica, a objeto de conocer semejanzas y diferencias de los distintos postulados presentados por los autores.

Sin ahondar en la precisión institucional, órganos y estructura del sistema integracionista, se valora determinada orientación de la República de Ecuador, en su desempeño integrador relacionada al tema migratorio, a objeto de propiciar algunas interrogantes.

Se coincide en estas páginas, en cuanto al abordaje metodológico, con las consideraciones de amplitud y flexibilidad que proclama Castellano (1997), en el sentido que lo metodológico consiste en "… dar coherencia a algunos instrumentos, sin pretender que los mismos se ciñan a un enfoque analítico determinado… no se trata necesariamente de escoger un enfoque u otro y de ser consecuentes con él. Si no más bien de sentirse libres para elegir ideas e instrumentos de cualquier fuente y de mezclarlos como nos parezca, siempre que seamos coherentes" (1997, p. 47).

Dos dimensiones en la integración regional: la económica y la política

Se abunda en la pertinencia de la búsqueda integracionista como instancia fértil para estar mejor equipados de cara al fenómeno global. De allí la afirmación de Di Filippo y Franco (2000) quienes conciben a la integración regional como "un instrumento para crear ámbitos de soberanía compartida que compensen las pérdidas en la capacidad de maniobra de los gobiernos nacionales ante los avances del globalismo multilateral".

Una vez que se ha enfatizado en la oportunidad que representa la acción integradora para mejor desempeñarse en el escenario global, sin entrar en los detalles de la evolución, progreso, marchas y contramarchas de cada bloque, se considera aquí menester destacar cómo en el caso de la subregión, la iniciativa integradora ha estado identificada con dos particulares acentos o dimensiones en su evolución.

Así a grosso modo podemos reconocer ese par de situaciones como dos grandes momentos de la integración latinoamericana. Un primer momento en el que el acento se pone claramente en lo económico, y otro en el que el énfasis es manifiestamente en lo político.

Durante la segunda mitad del siglo XX algunos actores y decisores de las políticas públicas de América Latina estuvieron influenciados por el llamado Consenso de Washington. Aunque pudieran citarse datos diversos para corroborar tal afirmación, baste decir que, ciñéndonos a la materia de análisis que nos ocupa, la idea inicial de integración implementada en la región estuvo caracterizada por políticas de apertura de mercados. Integración ésta cuyo alcance y efectividad eran medidos casi con exclusividad por los flujos de intercambio comercial.

En tal sentido, los postulados, premisas y objetivos esenciales de la naciente institucionalidad mostraron una vocación fundamentalmente comercial de las iniciativas de agrupamiento.

Resultan casos evidentes la aparición de la antes citada Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, Acuerdo –comercial- de Cartagena, Programa de Integración y Cooperación Económica, Mercado Común del Sur, por tan sólo citar algunos ejemplos relevantes.

Aunado al enunciado que identifica la estructura institucional en ciernes, resulta elocuente también apuntar que los actores firmantes del Tratado de Asunción en 1991, que da inicio al MERCOSUR, son Fernando Collor de Melo representando a Brasil, y Carlos Menem en nombre de Argentina.

Así como el Protocolo de Trujillo que en 1996 da nacimiento a la Comunidad Andina de Naciones (CAN), lo firman entre otros Rafael Caldera en representación de Venezuela y Sixto Durán Ballén en nombre del Ecuador.

Luego de esa primera etapa en la que lo comercial y económico reinan en las prioridades de la integración regional, podemos distinguir otra etapa en la que el énfasis está claramente en lo político, y es cuando a la sazón del presente siglo XXI y con otros actores como protagonistas, se presenta un nuevo discurso y propuesta de una inédita y adicional institucionalidad. En esta renovada etapa, lo político cobra primacía sobre lo económico, aunque se advierte que la economía es resultado de la política que desarrollamos los seres humanos y que ambos aspectos tienen interconexión entre sí.

Serrano Mancilla (2015) realza este segundo tiempo en el trayecto integracionista advirtiendo que “la región ha experimentado grandes cambios en múltiples dimensiones gracias a procesos políticos de cambio. Se han abierto nuevos horizontes políticos y discursivos…”.

Por un lado, está la institucionalidad desplegada: Alianza Bolivariana para los pueblos de Nuestra América (ALBA, 2004), UNASUR (2008) y CELAC (2010), entre otras iniciativas. Pero por otro lado resulta probatorio el nombre de los actores y además la posición fijada en el debate público por estos promotores unionistas de la primera década del siglo XXI: Luiz Inácio Lula da Silva por Brasil; Cristina Fernández de Kirchner, en representación de Argentina; Hugo Chávez en nombre de Venezuela y Rafael Correa representando a Ecuador, por apenas mencionar a algunos de los protagonistas de la subregión; quienes resaltaron en su despliegue discursivo, la imperiosa necesidad de “la unión de los pueblos, antes que la unión de los mercados”.

Sin entrar a calificar o tomar partido en torno a ese discurso, o sobre la expresión institucional de tales iniciativas, ni en las debilidades o fortalezas de su implementación, así como tampoco en las contradicciones o impulsos que las mismas implicaron para el esfuerzo integrador que venía en marcha desde décadas atrás, todo lo cual es materia de interés para otros trabajos, vale sí la mención como se apuntó líneas antes, de los nuevos órganos de encuentro entre países de Latinoamérica, sólo como evidencia histórica que permite reconocer con claridad un segundo momento, un segundo aire, de la integración en nuestra región pero con una agenda marcadamente política.

Hacer de la Integración algo más atractivo

Una vez identificados esos dos momentos del proceso integrador, asistimos al desafío de avanzar en el camino requerido, evolucionar, dar un paso más allá que haga a la integración regional un hecho más cercano a la gente. Que sea más útil a la población de los países miembros de cada bloque. Siendo que, como se ha dicho, la integración es a todas luces una herramienta necesaria para el mejor desempeño en tiempos de la globalidad.

El destacado ecuatoriano Germánico Salgado (1993) apunta a un objetivo preciso, aduciendo que el esfuerzo de la integración debe concretar “la transformación productiva para el desarrollo”, asunto encomiable como quiera que el intercambio con los vecinos ha de implicar ajustes en la estructura industrial, comercial y de servicios de las naciones involucradas, en procura de la efectividad productiva y además, de la

consecución de mayores niveles de desarrollo sustentable y armónico para los pueblos involucrados.

Sin embargo, más allá de ese punto válido en el deber ser del lógico avance en favor de la prosperidad de los países, este escrito se concentra en hacer referencia primordialmente a mecanismos que ofrezcan una faceta de proximidad y validez de la integración regional para el ciudadano común.

Integración Multidimensional

Podría afirmarse que la zona compartida por nuestros países, especialmente en Suramérica, entró en un nivel en el que es necesario vivenciar a los habitantes en torno a la utilidad de la integración en lo cotidiano. Por eso que Castillo Bustos (2017) establece muy claro: "El ser humano otorga notoriedad a aquello que ofrece solución a los problemas de la vida cotidiana".

Se requiere entonces ir más allá del ámbito económico y político, a una nueva faceta que incluya estos aspectos, pero que además incorpore otros asuntos que le brinden a la integración regional un renovado dinamismo, como por ejemplo la validación automática de los títulos académicos partiendo de homogeneidad en el aspecto central de las carreras[3], discado telefónico accesible, cobertura de telefonía móvil, libre posibilidad de emprendimientos con esquemas de financiamiento regionales, libre flujo de personas, bienes, capitales, reconocimiento de ciudadanías, aseguramiento médico válido en todos los países miembros de cada bloque, entre otros.

Se postula aquí un ejercicio de integración que permita avanzar un peldaño más hacia una articulación compuesta; vale decir, que va más allá de las dimensiones meramente económica o política, sino que además incorpora lo cultural y lo social, y avanza hacia una *integración multidimensional* porque abarca todos los aspectos, en especial los más sensibles en el desenvolvimiento de la vida cotidiana.

Huelga decir que tal objetivo implica un arduo trabajo de adecuación institucional a fin de responder a las nuevas exigencias, siendo que el espíritu y vocación integracionistas de nuevo cuño que aquí se menciona han de tener una expresión en la estructura y en los órganos funcionales que componen los Bloques Subregionales de Integración (BSI).

Resalta una línea interesante de pesquisa en este punto, en cuanto al citado requerimiento de adecuación por parte de las instituciones que soportan la integración regional, a los fines de avanzar en los aspectos y múltiples dimensiones que se mencionan; asunto que, por escapar al objetivo del presente estudio, no es abordado en el presente trabajo.

Ecuador: un paso en la fase multidimensional de la Integración

Más allá de los numerosos aspectos de la política internacional del país suramericano, que van desde las relaciones bilaterales como las que tiene con los vecinos Colombia y Perú, o con los Estados Unidos, o acuerdo comercial y social con un bloque determinado de naciones como el suscrito en 2017 con la Unión Europea (UE), hasta su protagonismo innegable en el G77 más China, cuya presidencia pro tempore entregó a comienzos de 2018, en las presentes páginas se focaliza en el tópico de la movilidad humana y algunas acciones de Ecuador al respecto, como materia relevante y de vanguardia, en el enfoque de la multidimensionalidad que este escrito pretende resaltar.

Ecuador, además de ser miembro de la Comunidad Andina de Naciones, forma parte de UNASUR, y aunque este bloque regional en sus objetivos específicos 3, 9 y 11 plantea "el reconocimiento regional de estudios y títulos… la consolidación de una identidad suramericana… con el fin de alcanzar una ciudadanía suramericana" y el

[3] Es necesario advertir que, aunque haya troncos comunes en la formación de los profesionales de la región, debe haber luego alguna materia culminante en toda formación, que ofrezca espacio de reflexión, debate e indagación, en torno a las especificidades de cada país.

abordaje del tema migratorio desde un "enfoque integral", ninguna nación de las doce que componen el grupo ha avanzado tanto como el país equinoccial en esas materias.

Temas álgidos, como el de la movilidad humana, en el que el fenómeno globalizador presenta ahora más carencias que logros. Una crítica permanente que se hace al rostro del esquema global imperante es que propugna en favor del libre flujo de capitales, mientras que limita severa y (en algunos casos) obstinadamente, el flujo de personas.

El de la movilidad humana, es un asunto grueso que complejiza el tema de las políticas públicas de nuestro tiempo. El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población, de la Organización de Naciones Unidas (ONU), da a conocer que en el año 2.000 el número global de migrantes en el mundo fue de 172,70 millones, es decir más de 172 millones de personas que dejaron su país de origen en búsqueda de mejores condiciones de vida. Para el año 2015 esa cifra aumentó en más de 40% y llegó a 243,7 millones de migrantes.

Mientras se observan acciones restrictivas en materia migratoria a escala planetaria[4], la República del Ecuador diseñó y agenció en la segunda década del actual siglo XXI una política que eleva el tema migratorio a estar en conjunción con el valor de la dignidad humana y la concepción de la ciudadanía universal.

Estas medidas ratifican la que ha sido una vocación ecuatoriana orientada a la generosidad y hospitalidad para con los extranjeros que deciden visitar y habitar su tierra. En ese sentido Hidalgo Tandazo (2013) afirma que "El Ecuador ha sido un refugio para los migrantes en los peores momentos para Europa, gracias a la acogida que les permitió integrarse de manera exitosa en la sociedad y pasar a formar parte de nuestra multiculturalidad".

El proyecto político y social que recoge la *Constitución de la República de 2008* que se dio a sí misma el Ecuador, asume como portaestandarte valores de solidaridad, cooperación e igualdad, tanto que expresan incluso novedosos conceptos como el de "comercio justo" (Aguas, 2016). En materia migratoria son paradigmáticos los derechos que concede a las personas movilizadas desde otros países. En el artículo 11 del texto constitucional queda establecido explícitamente que nadie podrá ser discriminado por su condición migratoria; pero además establece que las personas en condición de movilidad constituyen grupos de atención prioritaria.

Así también, en el artículo 40 se deja sentado taxativamente que "No se identificará ni se considerará a ningún ser humano como ilegal por su condición migratoria". En el artículo 392 de esta Carta Magna se dispone que "El Estado velará por los derechos de las personas en (condición de) movilidad humana…".

Con esto, queda claro cómo el Ecuador marcha a la vanguardia en materia de movilidad humana, cosa confirmada con la aprobación y entrada en vigencia de la *Ley Orgánica de Movilidad Humana*, aprobada en el primer semestre de 2017, que por mencionar apenas algunos de los numerosos avances que comprende en esa materia, instituye dentro de sus principios como instrumento legal el revolucionario concepto de Ciudadanía Universal, y plasma este novedoso reconocimiento a la condición inalienable de dignidad del ser humano, reafirmando el siguiente principio:

> "El reconocimiento de la potestad del ser humano para movilizarse libremente por todo el planeta. Implica la portabilidad de sus derechos independientemente de su condición migratoria, nacionalidad y lugar de origen, lo que llevará al progresivo fin de la condición de extranjero" (Art. 2).

El ejercicio de tal condición de ciudadano universal, lo consagra la referida Ley reconociendo el pleno derecho a la movilidad humana, y en tal sentido otorga el amparo del Estado a la movilización de una persona, familia o grupo. Además,

[4] El tema migratorio y un accionar cada vez más limitante en esa esfera, ha sido la cuestión más recurrente en el discurso y la acción del Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, Donald Trump, en su primer año de gestión.

reconoce la posibilidad de circular y permanecer de forma temporal o definitiva en el lugar de destino a donde se dirija. Asimismo, prohíbe la criminalización de la condición migratoria, y califica a las faltas en esta materia, como solo de carácter administrativo. Ratifica asimismo la no discriminación e igualdad de todos ante la ley: nacionales y personas en condición de movilidad humana.

Otro aspecto que destacar en este paso vanguardista que el Ecuador da ante la región y el mundo en materia de admisión de la condición de movilidad humana es el de homologación y reconocimiento de estudios realizados en el extranjero, en las mismas condiciones que los nacionales (Art. 50). También obliga a prestar atención médica y atender cualquier emergencia de salud a todo ser humano, independientemente de su condición migratoria (Art. 52). Confiere el otorgamiento de la Visa Humanitaria por un lapso de dos años a personas o familias que hayan vivido situaciones extremas en otras latitudes, y prevé la renovación de ésta el tiempo necesario hasta que cesen las condiciones que dieron lugar al otorgamiento de tal Visa (Art. 58).

Luego en los artículos 83 y 84 no sólo reconoce la ciudadanía suramericana, marcando pauta una vez más en el anhelado concepto de libre flujo de personas en el marco de la integración regional, sino que además contempla que estos ciudadanos suramericanos pueden entrar, salir y movilizarse libremente por el territorio ecuatoriano con un documento nacional.

Los avances en la materia aquí tratada son de relevancia y significación sustantivos, más aún en medio de la crisis migratoria que sacude a la humanidad en el presente. Pero tal vez precisamente por eso, cabe aquí advertir riesgos y amenazas.

Hidalgo Tandazo (2013) toma nota de mejoramientos de las condiciones de vida en el Ecuador. En ese sentido cita datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), según los cuales Ecuador fue en 2011 el País con mayor inversión social con respecto al PIB, ocupó en ese año el tercer lugar en crecimiento económico y fue el segundo país que más disminuyó la pobreza a comienzos de la segunda década del actual siglo XXI, por lo que el país ha recobrado un atractivo singular, más allá de la majestuosidad de su geografía, riquezas naturales, medioambientales y espectaculares paisajes.

Todo lo cual hace suponer que ante el mínimo desequilibrio o dificultades socioeconómicas en cualquiera de los países del vecindario latinoamericano o fuera de él, Ecuador podría recibir una oleada migratoria considerable, que comprometiese la solvencia de parte de sus políticas públicas.

De allí que en este estudio se plantea la necesidad de propender hacia la armonización de políticas en materia migratoria en toda la región, y luego como bloque promover y enfatizar sobre la necesidad de sincronía global en este asunto tan sensible. Esto requiere y significaría por parte del conjunto de las naciones en el contexto internacional, un extraordinario abordaje y corajuda determinación para encarar la crisis migratoria que sacude a la humanidad en el momento actual.

Lo que Ecuador protagoniza, de ser considerado e imitado por el resto de las naciones latinoamericanas, se traduciría en el más contundente avance en torno al enfoque de integración multidimensional, a la que aquí se ha hecho referencia.

El paso dado por Ecuador es digno de reconocimiento porque avanza como ninguna otra nación hasta ahora, en atención práctica al valor supremo de la vida humana en torno al hecho de la movilidad, pero al mismo tiempo supone y corre considerables riesgos si esta iniciativa no es emulada por el resto de los países de la región y del continente en general.

CONCLUSIONES

Siendo la globalización un fenómeno sistémico, envolvente y poliabarcante, la integración regional se erige como herramienta útil para el mejor desempeño de nuestros países en la compleja escena global.

La integración suramericana ha vivido dos grandes momentos caracterizados éstos por la dimensión económica en primer término, y luego otro cuyo mayor énfasis fue lo político, pero ahora amerita ir un paso más allá en su evolución.

El esfuerzo integracionista requiere ganar atractivo para la población, en el sentido de que los ciudadanos de los distintos países sientan su utilidad e incidencia positiva en el quehacer cotidiano.

Se sugiere que el nuevo nivel del compromiso integrador sea el de la integración multinacional, la que supone ir más allá de los aspectos económicos y políticos, en una fase que los incluya con todo el peso que ambos tienen, pero que además incorpore de manera concreta y fáctica asuntos sociales, culturales, migratorios, académicos y otros.

Ecuador con su postulado de Ciudadanía Universal, libre movilidad humana, no discriminación ni criminalización por condición migratoria, entre varios aspectos de esta índole, plasmados en la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Movilidad Humana de 2017, da un paso vanguardista en la materia del libre flujo de personas, como uno de los aspectos más relevantes de la integración multidimensional que en este trabajo se resalta.

No obstante, más allá del meritorio reconocimiento frente a tan paradigmático avance, el mismo supone riesgos considerables si no hay una sincronía y armonización de políticas en torno al tema migratorio en los países del vecindario latinoamericano e incluso fuera de él.

Estas amenazas, de no existir sincronía en el asunto migratorio en los distintos países, implican que Ecuador podría convertirse en receptor de oleadas migratorias capaces de poner en riesgo la solvencia de algunas de sus políticas públicas.

RECOMENDACIONES

Se sugiere la realización de nuevos trabajos que permitan identificar los ajustes (y modificaciones) institucionales necesarios para la concreción de la multidimensionalidad en la integración regional, en especial en lo relacionado al tema migratorio, donde ha de haber sincronía regional y global.

La globalización como marco general, y luego la integración regional como proceso específico, son dinámicas en pleno desenvolvimiento, por lo que se observan dificultades metodológicas para su abordaje. Hay entonces espacio propicio, para desarrollar trabajos ulteriores que permitan apuntalar diversos abordajes metodológicos para estos fenómenos que se encuentran en evolución.

Se estima necesario nuevos estudios que permitan seguirle la pista al intenso debate sobre atributos y deficiencias de la globalización como fenómeno en pleno desarrollo, a los fines de avanzar en favor de un balance cuando menos parcial, que permita esclarecer las tendencias e indicadores capaces de instrumentar nuevos juicios en torno a este envolvente acontecimiento global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguas, Marcela (2016). La Economía Popular Solidaria como proyecto político posneoliberal. *Revista de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador (PUCE),*103, pp 313-342. Recuperado de http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/44/198.

Beate Jungemann, Cecila (2000). Presentación de dossier globalización, reestructuración y transformación territorial. *Cuadernos del CENDES*, 43, enero-abril 2000.

Castellano, Hercilio (1997). *Planificación: herramientas para enfrentar la complejidad, la incertidumbre y el conflicto*, Caracas, Vadell Hermanos / CENDES.
Castillo Bustos, Marcelo (2017). El aprendizaje consciente y la formación integral del ser humano. *Retos de la Ciencia*, 1(2), 1-14. Recuperado de http://retosdelaciencia.com/Revistas/index.php/retos/article/view/108/59.
De Venanzi, Augusto (2002). *Globalización y corporación. El orden social en el siglo XXI*, Barcelona, Anthopos.
Di Filipo, Armando y Franco, Rolando (2000). *Integración Regional, Desarrollo y Equidad*. México, Siglo XXI / CEPAL.
Florencio, Sergio y Araujo, Ernesto (1996). *Mercosul Hoje*, Sao Paulo, Alfa Omega.
Friedman, Thomas (2006). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*, Madrid, MR.
Giordani, Jorge (2007). *la Transición venezolana, y la búsqueda de propio camino*, Caracas, Vadell Hermanos.
Hidalgo Tandazo, Ramiro (2013). Propuesta de eliminación del requisito de visado de la Unión Europea para los ciudadanos ecuatorianos: escenarios y estrategias. *Revista Comentario Internacional*, 13, 29-47.
Huntington, Samuel (1996). *The clash of Civilisations and Remaking of the world order*, Nueva York, Touchstone.
López, B., González (2009). Diseño instruccional para cursos en línea. Horizon, 3(1), 1-15. Recuperado de http://www.horizon.com/Innovacion/1435_p.
Martínez González-Tablas, Ángel (2000). *Economía Política de la Globalización*, Barcelona, Ariel Economía.
Mires, Fernando (2000). *Teoría política del nuevo capitalismo, o el discurso de la globalización*, Caracas, Nueva Sociedad.
Mires, Fernando (2001). *Civilidad*, Madrid, Trotta.
Ortiz, Renato (2004). *Mundialización y Cultura*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
Porter, Michael (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*, Barcelona, Plaza & Janes.
Salgado, Germánico (1993). “Integración andina y apertura externa. Las nuevas tendencias”, *Revista Nueva Sociedad*, 125. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/2244_1.pdf
Sazlbuchi, Adrián (1999). *El cerebro del mundo*, Córdoba, Copista.
Serbín, Andrés (2013). Soberanía e Integración en América Latina. *Revista Comentario Internacional*, 13, 65-73.
Serrano Mancilla, Alfredo (2015). *América Latina en disputa*, Caracas, Fundación Editorial El Perro y la Rana / BANDES.
Stewart, Donald. (2016). La necesidad de un decrecimiento económico global ¿Hacia dónde vamos? *Revista de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador (PUCE),*103, 343-354. Recuperado de http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/55/199.
Stglitz, Joseph (2002). *El malestar en la globalización*, Bogotá, Taurus / Santillana.
Tofler, Alvin (1980). *La tercera Ola*, Barcelona, Plaza & Janes.
Tofler, Alvin (1990). *El cambio de Poder*, Barcelona, Plaza & Janes.
Constitución de la República del Ecuador, del 20 de octubre de 2008, Registro Oficial No. 449
Ley Orgánica 2017, de 31 de enero, de *Movilidad Humana*, Suplemento del Registro Oficial No.938, de 06 de febrero de 2017
ONU (2018), *Números globales de migrantes y refugiados internacionales 2000-2015*, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población. Recuperado el 20 de enero de 2018 de https://refugeesmigrants.un.org/es/infographics.
UNASUR (2018), *Estados miembros*. Recuperado el 23 de enero de 2018 de www.unasursg.org/es/estados-miembros.

UNASUR (2018), *Objetivos específicos*. Recuperado el 23 de enero de 2018 de www.unasursg.org/es/objetivos-especificos.

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

MODELO COMUNICACIONAL PARA LA ETAPA INICIAL DE DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS AUTISTAS

COMMUNICATIVE MODEL IN THE INITIAL STAGE OF LANGUAGE DEVELOPMENT FOR AUTISTIC CHILDREN

Mercedes Eloísa Naranjo Yépez[1]
Eulalia Beatriz Becerra García[2]
Rebeca Isabel Díaz García[3]
Gloria Ximena Peralvo Quinteros[4]

Recibido: 2017-06-01 / Revisado: 2017-08-22 / Aceptado: 2017-10-15 / Publicado: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Naranjo-Yépez, M. E., Becerra-García, E. B., Díaz-García, R. I. y Peralvo-Quinteros, G. X. (2018). Modelo comunicacional para la etapa inicial de desarrollo del lenguaje en niños autistas. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 35-46.

RESUMEN

La comunicación como factor preponderante en el desarrollo integral del niño, es motivo de numerosos estudios en la psicología, neurolingüística y neurociencia; desarrollar estas ciencias para que ayuden a mejorar la comunicación en niños autistas en el contexto donde se desarrollan. Esta problemática de déficit comunicativo tiene un especial interés en instituciones educativas y hogares, por lo que es necesario analizar rasgos individuales de la comunicación en cada niño autista desde temprana edad por profesionales que ayude a los adultos a entrar en su mundo. El presente trabajo de investigación se enfoca a estructurar un diseño de un Modelo comunicacional para la etapa inicial de desarrollo del lenguaje en niños autistas, con el objetivo de mejorar la comunicación de niños autistas, para el diseño del modelo comunicacional se partió del análisis de investigaciones sobre modelos comunicativos utilizados por las personas con autismo y modelos metodológicos que aportan en el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, como los sistemas aumentativos y alternativos, con el objeto de enriquecer la capacidad y alcanzar una comunicación verbal funcional, estos estudios fueron aplicados con buenos resultados.

Palabras Clave: espectro autista, modelos de comunicación, sistemas alternativos, sistemas aumentativos, comunicación funcional.

[1]Magister en desarrollo de la Inteligencia y Educación, Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato. Ecuador. E-mail: mercedesnaranjo@pucesa.edu.ec
[2] Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior, Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato. Ecuador. E-mail: lalybecerradeconteron@gmail.com
[3] Magister en Arbitraje, Mediación y Resolución de Conflictos, Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Ecuador. E-mail: rebecadiaz@pucesa.edu.ec
[4] Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior, Docente de la Facultad de Idiomas de la Universidad Católica del Ecuador. Ecuador. E-mail: gloriaperalvo@pucesa.edu.ec

ABSTRACT

One of the most important factors in the overall human development is communication, which responds to a theoretical schema of the process of relationship, which has been developed to facilitate the proper interaction of all human relationships. This problematic of communicative deficit has a special interest in educational institutions and homes, so it is necessary to analyze individual features of communication in each autistic child from an early age by professionals that help adults to enter their world. The present research work focuses on designing a communicational model for the initial stage of language development in autistic children, with the aim of improving the communication of autistic children, for the design of the communication model was based on the analysis of research on communicative models used by people with autism and methodological models that contribute to the development of basic communication skills, such as augmentative and alternative systems, in order to enrich the capacity and achieve functional verbal communication, these studies were applied with good result.

Keywords: autism spectrum, models of Communication, alternative systems, augmentative systems, functional communication.

INTRODUCCIÓN

La visión actual sobre las personas con autismo es errónea en cuanto deja atrás el criterio de considerarla como una enfermedad y denomina a este síndrome como una condición; también, hay autores que lo identifican como una capacidad diferente con posibilidades de alto funcionamiento en áreas que demandan sistematización del conocimiento. Así, hay especialistas en autismo que encuentran una esperanza en la detección temprana y presumen que la afectación depende de las características individuales.

La limitada relación interpersonal del autista con el medio y en diferentes entornos, ha provocado dificultades de lenguaje tanto a nivel de comprensión y expresión de conceptos, como de comunicación interpersonal, esto se debe a que el niño autista no ha desarrollado habilidades y destrezas para exteriorizar sus requerimientos y necesidades por lo que se ha visto la necesidad de incrementar programas de integración escolar que mezclan a niños con total desarrollo de sus capacidades, con aquellos que pertenecen al espectro autista, por considerar beneficioso y útil para niños autistas.

El apoyo habitualmente incluye los aspectos del lenguaje, comunicación y enseñanza de una interacción social adecuada. Lo importante es viabilizar el camino hacia la inclusión escolar y el comienzo temprano e intensivo de toda intervención educativa de los niños con espectro autista en consenso con todos los profesionales involucrados. Se recomienda una intervención sistemática, planificada y permanente, con al menos veinticinco horas por semana en centros educativos adecuados con alto grado de estructuración y con una alta relación alumno / docente. Con entornos favorables para el aprendizaje, basado en el diálogo y la confianza, en el que el docente actúe como gestor del conocimiento.

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo- descriptivo que permite describir las etapas o fases para el diseño de un modelo de comunicación para la etapa inicial del desarrollo de niños diagnosticados dentro

del espectro autista. La investigación bibliográfica- documental es útil para compilar y contrastar los fundamentos teóricos de diversas investigaciones del tema que permiten categorizar los modelos y la metodología de aprendizaje utilizadas para trabajar esta condición especial en la niñez, por supuesto lo contemplado dentro del espectro autista.

Además, se utilizó una de la encuesta aplicada a los docentes del centro con el objetivo de conocer si usan metodologías o estrategias que ayuden a la comunicación del niño autista.

DESARROLLO

Para el desarrollo de la investigación se realizó un análisis de todas las estrategias usadas por varios investigadores para mejorar la comunicación en niños autistas, las cuales sirvieron como base para diseñar el modelo comunicacional para niños autistas. Se considera pertinente incluir las investigaciones sobre el tema, basadas en la evaluación inicial del Perfil Psicoeducativo Revisado (PEP-R), escalas de conducta adaptativa Vineland (VABS), escalas de observación diagnóstica autismo (ADI-R y ADOS) con los que se determina el nivel de desarrollo de los niños con espectro autistas; también, aquellas investigaciones que se basan en reactivos psicopedagógicos, para evaluar las áreas y los procesos que inciden en la interrelación y el aprendizaje de los niños autistas, como también sus niveles de comunicación y aprendizaje.

Un aporte de Maleval (2011) manifiesta que existe un goce vocal de las personas autistas cuando emplean signos de su propia invención que tienen una relación superficial con el objeto al que hace referencia; y las enunciaciones no controladas que surgen en un momento de angustia; de manera que no se podría afirmar que no comprenden el lenguaje; el problema es que, al no hacer un uso oral y convencional del mismo, no permiten evaluar con claridad el desarrollo del lenguaje. También, explica este autor, por qué las personas con trastornos del espectro autistas les es más fácil entender el lenguaje escrito que se relaciona con una imagen; y que se apoyarían en imágenes mentales relacionando el signo con el referente funcional y significativo, para orientar su comunicación.

El estudio sobre la comunicación y el lenguaje en los niños con espectro autista (TEA) realizado por Martos (2002), pretende demostrar el perfil de funcionamiento diferente en la comunicación y el lenguaje en niños con TEA y niños con trastornos específicos del lenguaje; trabajó en una aproximación de las características que presentan cada grupo, niños con TEA y niños con trastornos específicos del lenguaje se escogió un niño por cada grupo en mención, se realizaron grabaciones de videos, los mismos que fueron analizados por distintos jueces sin saber el diagnóstico o el trastorno que presentaban los niños como objetos de evaluación, los resultados se dieron basándose en distintas dimensiones.

Entonces se referencia la primera dimensión sobre la comunicación verbal en donde se identifica que las niñas con autismo utilizan conductas comunicativas elementales, con reacciones emocionales primarias, conductas instrumentales y uso escaso de la mirada. Como segunda dimensión la comprensión del lenguaje se centra en dos aspectos, primero a nivel de generalización del lenguaje y grado

de complejidad pragmática, en el que niño presenta dificultades del habla, comunicación y pronunciación (TELRE) y como se comprende el lenguaje complejo que la niña con autismo presenta.

En la primera dimensión de lenguaje expresivo la niña con autismo utiliza con más frecuencia el lenguaje no funcional. Los niños con autismo presentan menor riqueza comunicativa y pragmática en las tres dimensiones. Como resultados se verifico que los niños diagnosticados con el espectro autista presentan mayores dificultades en fonología, léxico y morfosintaxis, por lo que se recomienda perfilar los instrumentos de observación para determinar las diferencias de comunicación y lenguaje.

En las diferentes épocas todas las técnicas y metodologías aplicadas, en la búsqueda constante de alcanzar la mejor comunicación con los niños/as del espectro autista, en el tiempo no han sido evaluadas para continuar en su aplicación o sustituirlas, constituyendo éstas un recurso del que pueda optimizarse de acuerdo a las características individuales de cada uno de ellos. Para mejorar la comunicación en el espectro autistas muchos investigadores han usado imágenes que varían en su complejidad, sin la aplicación de una evaluación en el tiempo para innovar otro método, sin embargo, todas son similares en el sentido de uso de imágenes con una estimulación eminente de percepción visual.

Este particular se ha visto una omisión del análisis del vocabulario existentes en las edades tempranas del espectro, el mismo que es muy particular en cada caso y que con el desarrollo evolutivo del niño va siendo progresivamente menor en número de palabras. El análisis de las investigaciones sugiere un grado de efectividad de todos los modelos utilizados para el tratamiento de los niños con TEA; sin embargo, es importante señalar que estos programas se aplican a todos los sujetos autistas, sin considerar sus necesidades específicas. Por lo que después del análisis cualitativo de los modelos de comunicación utilizados en ambientes educativos y familiares que resaltan experiencias con logros a mediano plazo; por lo que se propone el diseño de un modelo vinculado a la psicología infantil y adaptada al ambiente educativo.

Además, para obtener la información necesaria sobre modelos de comunicación, se buscó ayuda en centros que atienden a niños con capacidades especiales donde nos proporcionaran la información necesaria, en el centro que nos abrió las puertas pero con limitaciones se aplicó una encuesta a los docentes que trabajan con niños autistas de 5 a 7 años.

RESULTADOS

Esta propuesta influenciará en al ámbito educativo ya que hace referencia a la posibilidad de entender las vivencias personales de la población autista en edades tempranas, en las instituciones de educación especial; sobre todo, en etapa educativa inicial, apuntando a mejorar la comunicación socioafectiva de los niños que inician su escolarización y que se considera se encuentran con la condición del espectro autista. En cuyo desarrollo se aprecia un desenvolvimiento particular, desde tempranas edades, pero con muy poca intervención, esto ante la actitud de negación de quienes se encuentran cercanos a la sospecha del espectro; es entonces que se pierde tiempo en poder incursionar con la adquisición de las competencias lingüísticas del niño que posteriormente facilite la comunicación, dejando, también de lado la integración

multisensorial, que posibilita un desarrollo integral y armónico de los niños y niñas con esta condición.

La presente investigación se direcciona a diseñar un modelo comunicacional para la etapa inicial de desarrollo del lenguaje en niños autistas para estimular la comunicación que revele las necesidades propias e internas del niño, ya que creemos que el pensamiento interior es sin duda una de las expresiones a nivel funcional y significativa, generada por esa misma búsqueda de ser entendido y comprendido por ese mundo externo. La experiencia de los estudios revisados que aparentemente creen adivinar el deseo y unificar el pensamiento de todo sujeto del espectro autista; difiere de nuestro criterio de que todo niño/a con esa condición guarda las mismas características e igual que todas las personas son únicas.

Los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes del centro donde se realizó la investigación permiten evidenciar que los niños con espectro autista no tienen un modelo comunicativo definido, ni único. Al contrario, se toman varias alternativas para lograr una comunicación verbal que en muchas ocasiones es incipiente, en el ambiente familiar y escolar. Tanto en las encuestas aplicadas a padres de familia y a docentes destacan que su forma de comunicación es básicamente mediante gestos y gritos; persistiendo la necesidad de implementar un modelo comunicacional para este grupo de niños.

Respondiendo al principio de individualidad en la percepción del mundo externo, hemos creado un modelo comunicacional, que rescate y se manifieste de manera individual, reconociendo todas las potencialidades y vivencias personales; el objetivo es que el sujeto autista sea comprendido y se modifique la forma de apreciarlo, motivando su intención comunicativa y potenciando sus habilidades individuales, partiendo por supuesto de su propio lenguaje relacionado a sus necesidades.

Es preciso mencionar que partimos de un modelo comunicacional, considerando niveles y etapas de desarrollo del lenguaje del grupo mayoritario de niños/as, sin dificultades manifiestas; por tanto, hemos tratado de articular y armonizar parámetros de desarrollo de la comunicación, basados las manifestaciones propias de la condición del espectro autista y parámetros esperados en un desarrollo normal. Se reúnen los requerimientos en una ficha modelo útil para registrar la observación del desempeño de niño en cada expresión o manifestación con intención comunicativa, con el objetivo de aplicar estrategias de refuerzo y motivar el acercamiento a una comunicación funcional. Posteriormente, procurando involucrar a la familia para que la comunicación sea reforzada en todos los entornos en los que se desenvuelven estos niños.

Ponemos a consideración el siguiente modelo de comunicación funcional, para niños y niñas del espectro autista.

Modelo de comunicación para los niños/as autistas en etapa inicial de escolaridad

Fase 1: Familiarización con etapas de desarrollo del lenguaje
Objetivo: Conocer el desarrollo del lenguaje a partir de la evaluación integral

Tabla 1: Etapas de observación para el desarrollo del lenguaje

Edad	Intención comunicativa	Lenguaje expresivo	Competencias fonológicas	Lenguaje comprensivo	Capacidades de imitación	Competencias de comunicación
1 año	Focaliza la atención en las personas	Gestos cuando le hablan	Emite sonidos y morfemas		Copia gestos de sus cuidadores	Xxx
2 años	Responde cuando le hablan	Señala objetos cotidianos	Emisión de dos palabras	Nombran las cosas de su entorno	Repite las palabras que escucha	Socializa con las personas
3 años	Mejora Intención comunicativa	Muestran sus emociones	Emite frases sencillas	Lenguaje sintáctico	Reproducen escenas observadas	Juega con sonidos y palabras
4 años	Realizan numerosas preguntas	Identifica la funcionalidad y cualidades de objetos	Elabora oraciones completas	Comprender las palabras en su orden	Repite las expresiones verbales de los adultos	Desarrollan la imaginación y se expresa en el juego.
5 años	Busca Información	Discute sobre sentimientos	Omite uso de preposiciones y conjunciones	Comprende los conceptos y la intención comunicativa	Repite relatos en orden cronológico	Obedece Instrucciones Disminuyen conductas problemáticas
6 años	Identifica los estados de ánimo de las personas	Uso de lenguaje para expresar sus estados emocionales	Utiliza formas declarativas Negativas e interrogativas	Maneja los conceptos verbales	Identifica la estructura gramatical	Elabora discursos y relatos

Elaborado por: Elaboración propia

Fase 2: Evaluar el lenguaje como competencia comunicativa

Objetivo: Determinar las competencias fonológicas en relación al número de palabras que emiten y la relación que guarda cada una de las mismas analizando la frecuencia de uso. Lista de cotejo.

Fase 3: Registro de lenguaje propio

Objetivos:

- Ampliar la información en relación al lenguaje en contacto con la familia en incremento o disminución de palabras en los últimos dos años. Con la posibilidad de la aplicación del ADI-R.
- Establecer una tabla de registro de palabras usuales de mayor frecuencia y momentos en los que se hacen presentes.
- Proceder a enlistar las palabras más usadas por cada uno de los niños.

Tabla 2: Registro de lenguaje propio

Lenguaje propio		
Momento	Palabras	Comportamiento (manifestación afectivo-emocional)
Pedagógico		
Alimentación		
Recreación		
Terapias		

Elaborado por: Elaboración propia

Fase 4: Relacionar palabras y emociones
Objetivos:

- Analizar los momentos que con frecuencia se hacen presentes verbalizaciones de comunicación con el otro.
- Interpretar los estados emocionales demostrados por el niño.
- Crear ambientes de estimulación sensorial auditiva y texturas con figuras nuevas y elementos concretos de la cotidianidad, para ir registrando las verbalizaciones que vayan surgiendo en ambientes agradables.
- Introducir a todas las actividades música y movimientos rítmicos. Observando también la tonicidad muscular.

Fase 5: Elaborar el diccionario
Objetivo: Registrar las coincidencias de las verbalizaciones, momentos, comportamientos y objetos.

Tabla 3: Elaboración del diccionario

Diccionario		
verbalizaciones	momentos	coincidencias

Elaborado por: Elaboración propia

Tabla 4: Estructura del vocabulario propio

Estructurar el vocabulario propio			
Momentos	Palabras	Frases	Oraciones

Elaborado por: Elaboración propia

En el análisis de la problemática que se evidencia en la comunicación del espectro autista, se han observado algunos aportes como el de Iglesia y Olivar (2008) quien sostiene que existen pocos estudios controlados y diseñados para la investigación del entrenamiento en habilidades pragmáticas, comunicativas y sociales con personas con autismo de alto funcionamiento. También existen escases de estudios empíricos que indiquen la efectividad de estas intervenciones como la generalización de los programas de entrenamiento de las áreas sociales y comunicativas, en cambio la tendencia actual es considerar la importancia de la validez empírica de las intervenciones cuyos resultados indican la operatividad de la posterior generalización del trabajo en el aula.

El estudio sobre comunicación y lenguaje en personas ubicadas dentro del espectro autista realizado por Soto (2007) menciona la aplicación del método Schaeffer en 1980, programa encaminado específicamente a la enseñanza basado en la pautas de comunicación expresiva (signos) y por otro lado pero indisoluble de lo anterior las funciones comunicativas a la cual se aplican procedimientos de análisis conductual denominado moldeamiento y la técnica del encadenamiento marcha atrás, la cual permite la adquisición de cada signo y su uso correcto.

Un trabajo investigativo realizado por Almeida, Tavares y Marques (2012) sobre sistemas de comunicación por imágenes para niños autistas, analiza el sistema de comunicación vigente, en las cifras de comunicación (PEC) Programa de comunicación a través de imágenes, detectando algunas inconsistencias en los símbolos utilizados como la falta de uniformidad y usabilidad visual. Proponen, entonces que todos quienes tengan la responsabilidad de mejorar los sistemas de comunicación con estudiantes del espectro autista, puedan renovar el sistema con la creación de un conjunto de símbolos uniformes, coherentes y convincentes, basados en varios sistemas de comunicación que ayudan a la comunicación del autismo, tales como: signos logográficos Bliss que es un sistema de signos diseñado para trabajar con niños que tienen discapacidades físicas y problemas de habla, dispone de 100 signos, los pictogramas PIC,SPC,REBUS, que son símbolos pictóricos diseñados para la comunicación y lexigramas considerado como un sistemas de comunicación alternativa, es un sistema de signos basados en dibujos, imágenes o fotografías reales siendo los más utilizados los pictogramas SPC o PIC, también llamados PECS.

La efectividad de las intervenciones terapéuticas se midió utilizando diferentes pruebas para evaluar criterios y características específicas de los participantes

de las investigaciones como se muestra a continuación. Entre las cuales, las orientadas al lenguaje de estas personas son:

Tabla 4: Pruebas utilizadas en las investigaciones de acuerdo con los criterios que evalúan para determinar la comunicación en estudiantes con espectro autista

Inventario Secuenciado de Desarrollo Comunicativo (por sus siglas en inglés, SICD)	Evalúa los niveles de lenguaje y comunicación de niños desde 8 a 30 meses de edad.
Análisis Sistemático del Lenguaje Transcrito (por sus siglas en inglés, SALT)	Mide el desarrollo del lenguaje en niños con necesidades especiales.
Prueba Revisada de Vocabulario en Imágenes Peabody (por sus siglas en inglés, PPVT-R)	Evalúa el nivel de vocabulario receptivo y dificultades de la aptitud verbal en personas de 2 años y medio a 90 años de edad.
Prueba Revisada de Vocabulario Expresivo en Fotos en una sola Palabra (por sus siglas en inglés, EOWPVT-R)	Mide un estimado de la inteligencia verbal.
3ª edición de la Escala de Desarrollo Infantil de Bayley (por sus siglas en inglés, BSID-III)	Evalúa el desarrollo motor fino y grueso, el lenguaje expresivo y receptivo y el desarrollo cognitivo de infantes de 0 a 3 años de edad.
4ª edición de la Escala de Lenguaje Preescolar	Evalúa las destrezas de lenguaje receptivo y expresivo en estudiantes de nivel preescolar.
Perfil Psico-educativo Revisado (por sus siglas en inglés, PEP-R)	Evalúa el desarrollo y funcionamiento de las destrezas de imitación, percepción, destrezas motoras finas y gruesas, integración ojo-mano, la ejecución cognitiva, destrezas de lenguaje. Además de identificar comportamientos anormales en niños con TEA de 6 meses a 7 años de edad.

Fuente: **(**Larkin y Gurry, 1998)

Los resultados de las investigaciones presentadas en este trabajo están dirigidos a describir la eficacia de los programas terapéuticos en las diferentes áreas de rezago en niños con el Trastorno del Espectro Autista.

El programa Terapia del Diario Vivir fue efectivo en tres áreas observables: respuestas apropiadas, respuestas inapropiadas y, comportamiento de atención. Las tres áreas fueron observadas consistentemente en tres estudiantes y luego de dos años, los resultados se mantuvieron. En la Terapia Milieu, los investigadores utilizaron 47 niños con el Trastorno del Espectro Autista. Los resultados indicaron que hubo un incremento en destrezas de comunicación, lenguaje e interacción social en todos los niños (Hancock, Kaiser, 2002 y Richmond, 2009).

Un programa terapéutico muy conocido para ayudar a los niños con el TEA es la musicoterapia. La musicoterapia no fue una experiencia positiva para todos

los participantes. Aun así, la musicoterapia obtuvo cambios positivos para la gran mayoría, mejorando conductas indeseadas, manteniendo el enfoque de atención de los participantes y el desarrollo de destrezas sociales y de juego (Simpson y Keen, 2011). Es decir que los PECS, Programa o Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes es otro de los modelos investigados. Los resultados de las investigaciones indican que los participantes mostraron cambios positivos en el desarrollo de destrezas de comunicación social, incremento en el nivel de comunicación y lenguaje, incremento en habla, imitación y lenguaje espontáneo e incremento en inicios de conversaciones, luego de participar del programa Tien (2008) y Yoder (2009).

El estudio denominado “Repertorios comunicativos en la constelación autista” Quiroz (2006) se basa en el desarrollo teórico de la pragmática de la comunicación y la investigación del autismo desde la perspectiva de la teoría de la mente, este artículo aporta elementos teóricos, metodológicos y empíricos para la investigación de los sistemas comunicativos presentes en los contextos cotidianos en que se desenvuelven dos niños diagnosticados con autismo. Siguiendo con esta perspectiva, la posición que se desea destacar es aquella en la que la interacción comunicativa se visualiza como un asunto no solamente intersubjetivo, sino contextual objetivo, en donde el niño diagnosticado con autismo y sus interlocutores, son copartícipes y co-ejecutores del lenguaje y la comunicación. Ratificado también por Quirós (2006).

El Modelo DIR Floortime ayuda a los médicos, padres de familia y educadores a realizar una evaluación completa a personas con espectro autista. DIR, representa las capacidades de desarrollo de un niño; sus diferencias individuales tales como: sensoriales, motoras, del lenguaje y la función cognitiva; tiene que ver con las relaciones de aprendizaje que se adaptan a su perfil único. Una de las metas de este modelo es establecer la comunicación, inicialmente el especialista abre y cierra círculos no verbales, usando expresiones faciales, gestos con las manos o incluso usando el tono de voz con el objetivo de lograr la conexión con la persona autista.

El afecto (emoción) presta propósito y significado a la información que se recibe a través de los sentidos. Sugiere que cuanto más un niño tiene un aprendizaje basado en interacciones emocionales, más va a experimentar la calidez y el placer de relacionarse. Esto se convierte en un refuerzo interno que lo motiva a ser aún más espontáneo e interactivo. Esto mejora su capacidad de pensar, sentir y experimentar relaciones más profundas. Tincani y Devis (2008).

Todas las técnicas de las metodologías aplicadas, en la búsqueda constante de alcanzar la mejor comunicación con los niños/as del espectro autista, en el tiempo no han sido evaluadas para continuar en la aplicación o sustituirlas, constituyendo éstas un recurso del que pueda optimizarse de acuerdo a las características individuales de cada uno de ellos.

En las diferentes épocas y todos los métodos para mejorar la comunicación en el espectro autista, se han basado en la estructuración de imágenes que varían en su complejidad, sin la aplicación de una evaluación en el tiempo para innovar otro método, sin embargo, todas son similares en el sentido de uso de imágenes con una estimulación eminente de percepción visual. Este particular ha generado una omisión del análisis del vocabulario existentes en las edades tempranas del espectro, el mismo que es muy particular en cada caso y que con el desarrollo evolutivo del niño va siendo progresivamente menor en número de palabras. Por tanto, nuestra la propuesta puede generar una comunicación,

tomando como punto base el desarrollo evolutivo del lenguaje de cada niño y priorizando las expectativas y necesidades del niño o niña autista.

CONCLUSIONES

Para el diseño del modelo comunicacional, se tomó como base los distintos niveles y etapas de desarrollo del lenguaje. Por tanto, emerge el modelo denominado Diccionario propio que rescata las manifestaciones individuales del niño autista.

Esta propuesta puede ser aplicada en las instituciones de educación especial, con la función mejorar la comunicación socioafectiva de los niños autistas.

Al igual que todas las personas, los niños y niñas autistas tienen derecho a aprender, aun con sus diferencias y pequeñas dificultades, por eso es importante que las personas deben saber que estos niños necesitan de atención diferente, paciencia, conocer y entender su manera de comunicarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A., Tavares, P., Márquez. (2012). Sistemas de comunicación por imágenes para niños autistas en el comienzo de la trayectoria: análisis y rediseño de un sistema. Instituto Politécnica de Portugal, *Blucher Education Proceedings*, 1(2), 23-16.

Hancock, T., Kaiser, A., (2002). *The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism* (pp.39-54). Estados Unidos: Topics in Early Childhood Special Education.

Iglesia, M., Olivar, J. (2008). Intervenciones socio comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento, *Psicopatología y Piscología Clínica*, 13 (1), 56-106. doi 10.5944/rppc.

Maleval, J. (2011). *El autista y su voz.* Madrid – España: Gredos.

Martos, J. (2002). *Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia.*

Recuperado de: https://es.scribd.com/document/376934198/Comunicacion-y-Lenguaje-en-El-Espectro-Autista-El-Autismo-y-La-Disfasia.

Quiros, R. (2006). Repertorios comunicativos en la constelación autista. *Actualidades en psicología*, 20(10), 90-104.

Lakin, A.,Gurry, S. (1998). Brief Report: Progress Reported in Three Children with Autism Using Daily Life Therapy, *Journal of autism and Divelomental Disorders*, 28(4), 35-89.

Sigmund, E., Richard, P., Hastings, E., & Carl, H. (2012). *Autism Disorder*, 34(56), 57-18. doi 10.1007/s10803-011-1234-9.

Simpson, K., & Keen, D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Developmental and Physical Deshabilites,*10 (2), 5-16.

Soto, R. (2007). Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista*. Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 7 (2) 1-16.

Tien, K. (2008). *Effectiveness of the Picture Exchange Communication System as a functional communication intervention for individuals with Autism Spectrum Disorders: A practice-based research synthesis. Education and Training in Developmental Disabilities. Recuperado de https://www.asatonline.org/for-*

parents/learn-more-about-specific-treatments/picture-exchange-communication-system-pecs/.

Tincani, M., Devis, K. (2011). Quantitative synthesis and component analysis of single-participant studies on the Picture Exchange Communication System. *Pyramid Educational Consultans*, 32(3), 458-470.

Yoder, P., Stone, W. (2006). *Randomized Comparison of Two Communication Intervent*, doi 10.1037/0022-006X.74.3.426.

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY CURRICULUM

Shirley Patricia Murriagui Lombardi[1]
Mónica Jaqueline Viteri Gordillo[2]
Segundo Napoleón Barreno Freire[3]

Recibido: 2017-07-04 / **Revisado**: 2017-08-27 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Murriagui-Lombardi, Sh. P., Viteri-Gordillo, M. J. y Barreno-Freire, S. N. (2018). La educación para el desarrollo sostenible en el currículo universitario. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 47-54.

RESUMEN

La educación como motor de cambio integra mayor realismo y utilidad a los problemas de la vida, la escuela es el pilar para superar las dificultades ambientales, sociales, intelectuales y afectivas, a través de estructuras educativas acordes a su contexto, contribuyendo a contrarrestar los efectos negativos de la globalización frente al medio natural apoyada en currículos relacionados con las preocupaciones sociales y ambientales, que, desde la academia, entes rectores de educación y distintas instituciones y organizaciones impulsen estudios y programas relacionados con la Educación Ambiental con enfoque de desarrollo, fomentando en la sociedad la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones ambientales. Este ensayo intenta esclarecer la posición de la Educación Ambiental y de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el currículo universitario como aporte al eje de formación de las carreras de pregrado considerando el contexto ecuatoriano, a través del recorrido bibliográfico de los hechos y situaciones de nuestro entorno.

Palabras Clave: educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, currículo universitario

SUMMARY

Education as an engine of change integrates greater realism and usefulness to the problems of life, school is the pillar to overcome environmental, social, intellectual and affective difficulties, through educational structures according to their context, helping to counteract the negative effects of globalization against

[1] Máster en Educación Ambiental, Docente de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador, Ecuador. E-mail: smurriaguil@uce.edu.ec
[2] Máster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Docente de la Carrera de Pedagogía en Ciencias Experimentales: Informática de la Universidad Central del Ecuador, Ecuador. E-mail: mjviteri@uce.edu.ec
[3] Máster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Docente de la Carrera de Pedagogía en Ciencias Experimentales: Informática de la Universidad central del Ecuador, Ecuador. E-mail: sbarreno@uce.edu.ec

the natural environment supported by curricula related to social and environmental concerns, which, from the academy, governing bodies of education and various institutions and organizations, promote studies and programs related to environmental education with a development focus, promoting society the search for solutions to improve environmental conditions. This essay attempts to clarify the position of Environmental Education and Education for Sustainable Development in the university curriculum as a contribution to the formation axis of undergraduate careers considering the Ecuadorian context, through the bibliographic journey of the facts and situations of our environment.

Key Words: environmental education, education for sustainable development, university curriculum

INTRODUCCIÓN

Permanentemente se habla de la intensa modificación de los sistemas naturales en el uso y abuso del hombre sobre los recursos, sin embargo, se deja de lado la relación entre la realidad ambiental, los modelos educativos vigentes y la influencia que estos ejercen en el comportamiento de las personas. Estos patrones no pueden verse desde cualquier modelo educativo, se debe entender que las metas a seguir y los métodos para hacerlo están determinados por estructuras ideológicas, y que a pesar que el conocimiento de los problemas ambientales puede ayudar al cambio de actitud frente al medio, este, no asegura el desarrollo de las habilidades y destrezas para actuar, es a través de la Educación Ambiental (EA) que se ven fortalecidas las herramientas para la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), donde sociedad, economía y ambiente conjugan como parte de un todo complejo para lograr el tan ansiado buen vivir, sin embargo estos postulados no forman parte del currículo universitario de las carreras de postgrado, ya que la EA ha sido insipiente en la formación de los profesionales dentro de las aulas universitarias, de allí la importancia de incluir en los nuevos diseños curriculares la Educación para el Desarrollo Sostenible basado en los principios, metas y fines de la Educación Ambiental.

DESARROLLO

”La educación debemos entenderla como la herramienta social y de naturaleza pedagógica para generar mujeres y hombres libres, para una sociedad libre…“ (Cortés , 2012, pág. 11), podríamos afirmar que la educación es el vehículo más importante en la transmisión de la cultura y del conocimiento humano, y desde una óptica teórica, es la Cultura, la que nos define como raza humana, mujeres y hombres, que transitamos por el Universo, y por tanto es la educación la que presenta como una de las herramientas más efectivas y potentes para el logro del desarrollo integral de la sociedad, asociada al entorno y que se sirve de la naturaleza como un contenido, un recurso o como un instrumento al servicio de sus propósitos, en consecuencia la naturaleza se convierte en un factor de educación cósmica que actúa sobre el individuo y sobre la comunidad, dando posibilidades de procesos de formación continua y de cambio en la conciencia y en el comportamiento de los individuos.

Bajo estas premisas debemos entender que la Educación Ambiental (EA), definida como "…el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de fomentar las actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico...", entraña la participación en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente" (UNESCO, 1977)

Pero ¿cuál es el verdadero papel que cumple la educación frente a la problemática ambiental en los currículos escolares para que estos cambios sean reales y efectivos?, toda vez que seguimos relacionando educación y ambiente como una condición exclusiva de transversalidad que muchas veces está alejada o restringida al ámbito escolar, y concebida como una disciplina independiente del resto de las áreas curriculares, o simplemente destinada a un área de especialidad, lo que supone que la práctica social integradora y transformadora es lejana y poco contribuye al cambio de comportamiento manteniéndose distante al enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible, tanto en los currículos escolares, cuanto en el currículo universitario, a pesar que la problemática ambiental incumbe a toda la ciudadanía y está presente en todos los ámbitos y etapas de la vida de los estudiantes.

Para conocer la relación entre educación y Educación Ambiental es necesario remontarse hacia el año de 1972, cuando se realizó la primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, efectuada en Estocolmo, que reconoce la responsabilidad que las personas tenemos en relación a la mejora en la calidad de vida, la protección, manejo y buen uso de los recursos de la tierra, y la prevención y disminución de la contaminación y la destrucción del medio natural a través de la educación, esta y otras acciones educativas proambientales han recorrido un largo camino, que se ve plasmado veinte años después en la Cumbre para la Tierra de 1992, a través del Programa de la Agenda 21, un plan de acción global sin precedentes a favor del desarrollo sostenible, que se cristalizó con la Cumbre de Johannesburgo mediante la adopción de medidas concretas que identificaron objetivos cuantificables para una mejor ejecución del programa y de las políticas y acciones a favor del ambiente, en las que se destaca la importancia de la educación como el factor de cambio en pro de la mejora de calidad de vida. (Sostenible, 2002)

La Educación Ambiental como proceso de aprendizaje permanente, es el pilar de la Educación para el Desarrollo Sostenible, y se basa en el respeto de todas las formas de vida, afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social para la preservación ecológica, estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conservan entre sí la relación de interdependencia y diversidad con responsabilidad individual y colectiva en el ámbito local, nacional y planetario…" (OIKOS , 1998, pág. 7); de allí la importancia que tiene en el quehacer educativo, donde el proceso de inter aprendizaje es continuo y permanente y dura toda la vida y cuya meta principal es impartir en los grupos de educación formal, no formal e informal, comportamientos y conciencia ambiental, conocimiento ecológico, actitudes, valores, compromiso para acciones y responsabilidades éticas para el uso racional de los recursos con el propósito de lograr un desarrollo adecuado y sustentable. (UNESCO, 2009).

Para cumplir con tales fines se han desarrollado varios programas y series de Educación Ambiental para incorporarlos al currículo de la educación básica y del bachillerato, y como ejes temáticos ambientales en el currículo universitario y no como ejes de formación, lo que limita la promoción el pensamiento crítico y la puesta en práctica a la resolución de problemas, sociales, ambientales y económicos, es decir, en pleno siglo XXI todavía no llegamos a una educación con un real enfoque ambiental y peor aún con enfoque hacia el desarrollo sostenible, el énfasis sigue orientándose exclusivamente en atender las capacidades o destrezas individuales, o en preparar profesionales para el mercado, descuidando en el corazón del acto educativo los problemas de la sociedad, perdiendo la oportunidad de fomentar la responsabilidad colectiva y el carácter transformador y liberador sobre temas sociales, ambientales y económicos y limitando a la EA a perpetuarse como un eje transversal educativo y no como un eje social hacia una genuina educación para el desarrollo sostenible (Novo, 2009).

La Educación Ambiental debe constituirse en una verdadera educación que promueva la sostenibilidad, considerando que el concepto de sostenibilidad incluye no sólo la búsqueda de la calidad ambiental, sino también la equidad y la justicia social como criterios y valores que es preciso contemplar en los procesos de formación (Aznar Minguet, 2009, pág. 221). Para nuestra realidad ecuatoriana, estos procesos formativos dejan atrás el real compromiso de cambio en el comportamiento ambiental de los estudiantes, y de la sociedad en general (Solano, David; UNESCO) y por tanto sigue siendo difícil entender que la EA no ha superado la barrera de la transversalidad, a pesar que en la práctica educativa se la incorporado al currículo en varias modalidades como simples recursos y no como un principio didáctico articulador de diferentes elementos curriculares. (Martínez Castillo, 2012, p. 72).

El concepto de sostenibilidad es producto del Informe de la Comisión Bruntland del año 1987, (Naciones Unidas, 1987) y define el término de “Desarrollo sostenible” como “el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”. Para (Pérez, 2005), la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), de la última década promovida por la UNESCO, responde a las llamadas de atención de los especialistas y de la ciudadanía en general sobre la gravedad de los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y que obligan a hablar de una real emergencia planetaria; este ha sido el discurso, incluso, de muchas décadas atrás, y que hasta ahora no se ha hecho eco ni en la ciudadanía ni en los actores políticos y grupos sociales de poder.

La visión global de la problemática ambiental dada la gravedad de los actuales procesos relacionados con el medio ambiente, debe apoyarse en la Educación para el Desarrollo Sostenible a través de distintas formas de aplicabilidad para resolver los problemas ambientales según cada cultura, muchas de las cuales se centran en los principios y valores que subyacen al desarrollo sostenible, considerando los tres ámbitos de la sostenibilidad (medio ambiente, sociedad y economía) con una dimensión profunda de cultura, de modo que las condiciones ambientales, sociales y económicas únicas de cada localidad se reflejen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas locales. (UNESCO, 2012, pág. 35), con técnicas pedagógicas que promueven el aprendizaje permanente y participativo, de tal manera que la EDS se constituya desde el punto de vista de la interdisciplinariedad, no en una mera disciplina, sino que todas las disciplinas pueden contribuir a la Educación para el desarrollo sostenible.

La UNESCO ha realizado trabajos sobre Educación para el desarrollo sostenible, evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014, (Carvo,

2006) en el que se enfatiza la prioridad de las agendas políticas internacionales que han ido ganando adhesiones progresivas, concretándose en normativas y en convenios mundiales específicos sobre Biodiversidad, Cambio Climático, Bosques, Agua, Suelos, Educación, etc...; estas iniciativas están contribuyendo a una mayor convergencia mundial sobre los instrumentos de planificación socio ambiental, evaluando críticamente los objetivos, los fundamentos, los retos y las oportunidades del Decenio, de tal manera que la conversión de la problemática ambiental se transforma en las aulas como parte importante de la Educación para el desarrollo sostenible, y contempla entre sus ejes prioritarios reorientar los programas educativos existentes con el propósito de lograr la sostenibilidad desde la educación básica hasta la educación superior para enfrentar los desafíos del mañana, (UNESCO, 2012), lo que evidencia la necesidad de trabajar por el cambio desde la educación.

En la práctica educativa universitaria poco se conoce sobre la aplicación programas de Educación para la sostenibilidad (Mckeown, 2002), a pesar de las tantas reformas y recomendaciones desde la UNESCO, y es precisamente porque la EA ha sido fragmentada según los objetivos de los programas educativos (Sauvé, 1999), en relación a temas orientados hacia la educación ciudadana, planetaria, de sociedades sustentables, responsabilidad global, entre otras; sin dar la debida importancia a los cambios curriculares que deben organizarse desde los ejes de formación para fomentar los valores de cambios sociales, ambientales y económicos que aspiran elevar el nivel de formación, la sensibilidad, el comportamiento y la concienciación a través del uso de actividades educativas como respuesta a las necesidades de los problemas sociales y ambientales.

La ambientalización curricular como se conoce a la aplicación desde el currículo del eje ambiental apoyado en la EA y la EDS, sugiere nuevos retos de profesionalización desde la formación y sobre todo desde la docencia, apoyada en unas bases epistemológicas diferentes a las que suelen prevalecer en la actualidad con propuestas que contienen algunas estrategias pedagógicas que deben conllevar su implementación en el ámbito de la formación.

Un compendio de trabajos investigativos se puede evidenciar en (AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR Y SOSTENIBILIDAD, NUEVOS RETOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, 2012), donde se apuesta a la generación de cambios desde la visión holística e integradora del entorno, favoreciendo la participación colectiva en la resolución de los problemas ambientales.

Como tal en el Ecuador no se registran estudios sobre la ambientalización curricular desde los ejes de formación, sin embargo existe un diagnóstico de las universidades ecuatorianas realizado en el año 2016, por el (MINISTERIO DEL AMBIENTE, 2016) MAE, sobre la responsabilidad de promover actividades que incluyan consideraciones ambientales y de sustentabilidad, que afirma la capacidad y compromiso por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la implementación y transversalización de las variables ambientales y de sostenibilidad, pero que no se orienta hacia el cambio en el diseño curricular universitario. Del total de 55 Universidades y Escuelas Politécnicas del país, que según el Consejo de Educación Superior (CES) existen, 3 corresponden a instituciones de postgrado, y sólo en ciertas carreras pedagógicas se incluye en el currículo la EA con algunas orientaciones teóricas hacia el desarrollo sostenible.

Los resultados del diagnóstico universitario del MAE, en donde participaron 17 instituciones evidencia que el nivel de transversalización para la variable ambiental y de sostenibilidad es medio en nuestro país, mientras que la oferta académica en la mayoría de las universidades ecuatorianas está orientada a carreras de pregrado centradas en temáticas ambientales, sin considerar la ambientalización curricular, el currículo como tal está limitado por la ejecución de actividades con relevancia ambiental, que no cuentan con presupuestos establecidos para enfrentar un nuevo modelo curricular y peor aún que no contribuyen a la puesta en marcha de programas de Educación para el Desarrollo Sostenible.

Educar para el desarrollo sostenible no solo es incorporar los temas ambientales y/o actividades de buenas prácticas ambientales, el fundamento de la Educación para el Desarrollo Sostenible es la enseñanza y el aprendizaje, para resolver problemas de la vida diaria, a través del conocimiento de temas que aporten a dicho cambio con la ayuda de métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible, Por consiguiente, la EDS promueve la adquisición de competencias tales como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis de cara al futuro y la adopción colectiva de decisiones. La EDS exige cambios de gran calado en los métodos pedagógicos que se aplican actualmente en el currículo universitario de las carreras de pregrado en el Ecuador. (UNESCO, 2016)

CONCLUSIONES

La educación se enfrenta, cuando menos, a dos retos ineludibles: por un lado el reto ecológico, que implica contribuir a formar y capacitar no sólo a jóvenes y niños, sino también a los gestores, planificadores y las personas que toman las decisiones, para que orienten sus valores y comportamientos hacia una relación armónica con la naturaleza; y por otro, el desafío social que, en un mundo en el que la riqueza está muy injustamente repartida, nos impulsa a transformar radicalmente las estructuras de gestión y redistribución de los recursos de la Tierra. Ambas cuestiones constituyen verdaderos ejes referenciales al hablar de desarrollo sostenible. (Novo M. , 2006) (p. 356). Bajo este escenario la Educación para el Desarrollo Sostenible no representa una tendencia de esta década ni una simple fragmentación de la Educación Ambiental, constituye un compromiso para que la erradicación del hambre, la escolaridad, la protección de la biodiversidad y la inclusión social y económica estén ligadas a las causas y efectos del deterioro ambiental.

La Educación para el Desarrollo Sostenible debe apoyarse en las propuestas educativas que exigen la concreción previa de un cuerpo teórico, distinto del resto de teorías o planteamientos disciplinares, con un enfoque holístico que lleve implícito una forma de entender el mundo y de actuar en consecuencia con sus necesidades, (Quiva , 2010, p. 381), de ahí la necesidad de dar mayor relevancia a la Educación para el Desarrollo Sostenible a través de la puesta en marcha de la Educación Ambiental en los currículos escolares, sobre todo en el currículo universitario, como parte de la formación de formadores.

Lo que si es cierto es que debemos trabajar en forma operativa y financiera en los procesos educativos, institucionalizar la Educación para el Sostenible,

apoyado en la EA de forma comprometida, fomentando la relación entre los elementos del desarrollo "sostenible" (económico, social, ambiental e institucional), e integrando además al currículo universitario metodologías y materiales de apoyo para favorecer la investigación, la conservación y la protección de los ambientes naturales, en donde el compromiso bioético de los actores educativos y del buen vivir involucren como tal a la naturaleza y su problemática, hacia el cambio de comportamiento ambiental en los estudiantes de todos los niveles.

Las IES deberán entender la importancia de sus ofertas académicas desde los ejes de formación, y replantearlas de modo que involucren en todas las carreras indistintamente que sean pedagógicas o no, no solo el enfoque disciplinario en temas ambientales, sino desde la visión del currículo como tal que involucre la investigación, fomente la creación de equipos interdisciplinarios y promueva el cambio de actitud y comportamiento ambiental en pro de resolver los problemas ambientales, apoyados en estrategias educativas promotoras del cambio para el tan anhelado buen vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autores principales del currículum. (23 de junio de 2010). Introducción al Diseño Curricular. Obtenido de http://ugmdisenocurricular.blogspot.com/2010/06/introduccion-al-diseno-curricular.html

Aznar Minguet, P. (2009). La formación de competencias para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. Revista de Educación, 323.

Carvo, G. (2006). Revista Iberoamérica de Educación (40), 25-69.

Cortés, L. (2012). Primeras aproximaciones para un concepto de educación en el tercer milenio. Obtenido de: http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/cortes_lutz_guillermo/primeras_aproximaciones_para_un_concepto_de_educacion.htm

López, R. (2005). Construir el currículum global. Otra enseñanza de la sociedad del conocimiento, Archidona, Aljibe.

Macedo, B. (2005). UNESCO. Obtenido de El concepto de sostenibilidad: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162177s.pdf

Martínez Castillo, R. (28 de mayo de 2012). Revista Electrónica- Diálogos Educativos (24). Obtenido de Dialnet-EnsayoCriticoSobreEducacionAmbiental-4156233.pdf

Mckeown, R. (2002). Manual de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Knoxville, U.S.A: Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos, universidad de Tennessee.

Ministerio de Educación. (2016). Currículo. Obtenido de https://educacion.gob.ec/curriculo/

MINISTERIO DEL AMBIENTE. (2016). Diagnóstico sobre la inclusión de Consideraciones Ambientales y de Sostenibilidad en las Universidades del Ecuador- Primera fase. Resumen Ejecutivo, Quito.

Morín, E. (2002). La cabeza bien puesta. Obtenido de Repensar la reforma- Reformar el pensamiento: https://revistanotaalpie.files.wordpress.com/2014/05/la_cabeza_bien_puesta_1979.pdf

Naciones Unidas. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo sostenible. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo.

Novo. (3-9 de marzo-abril de 2009). Revista de Educación. Obtenido de La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible: http://www.academia.edu/4309307/La_educacion_ambiental_una_genuina_educacion_para_el_desarrollo_sostenible.

Novo, M. (2006). El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educación. Madrid: Pearson Educación S.A.

OIKOS, (1998). Guía de actividades de Educación Ambiental para docentes de Educación Media.

Pérez, D. G. (2005). Década de la Educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2(1), 91-100.

Por un futuro sostenible. (s.f.). Década por una educación para la sostenibilidad. Obtenido de http://www.oei.es/historico/decada/accion004.htm

PROFESORADO, (mayo-agosto de 2012)., Revista de currículum y formación del profesorado, 16(2).

Quiva, D. (2010). LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER EL DESRROLLO SOSTENIBLE. Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 12, 378 - 394.

Sauvé, L. (1999). La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador.

Solano, David; UNESCO. (s.f.). Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159531s.pdf

Sostenible, C. M. (26 de setiembre de 2002). Resultados sobre el desarrollo sostenible. Obtenido de http://www.un.org/es/development/devagenda/sustainable.shtml

UNESCO. (2009). Programa Internacional de Educación Ambiental. Santiago de Chile: Oficina Regional De Educación.

UNESCO. (2012). Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta (4). Obtenido de Libro de consulta.

UNESCO. (2016). Educación para el desarrollo sostenible. Obtenido de http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y BACHILLERATO

THE EVALUATION OF LEARNING IN THE INTEGRAL FORMATION OF THE STUDENT BODY OF BASIC EDUCATION AND BACCALAUREATE

Herminia Genoveva Estévez Estévez[1]

Recibido: 2017-07-01 / **Revisado**: 2017-08-22 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Estévez-Estévez, H. G. (2018). La evaluación de los aprendizajes en la formación integral del estudiantado de educación básica y bachillerato. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 55-64.

RESUMEN

El presente trabajo analiza la importancia de la evaluación de los aprendizajes en el proceso complejo que implica la formación integral del ser humano. Téngase en cuenta que la evaluación de los aprendizajes constituye un eje fundamental en la formación de los educandos de los distintos niveles educativos, y particularmente de los niños, niñas y adolescentes que cursan la Educación General Básica y el Bachillerato. Se concluye que la evaluación brinda al docente las herramientas necesarias para poder apreciar el conocimiento adquirido por los estudiantes, saber hasta donde llegaron sus conocimientos tratando siempre de rescatar sus potencialidades, disminuir sus carencias, conocer los elementos que se afectan en el proceso enseñanza aprendizaje y, sobre todo, vislumbrar las causa que influyen en el bajo desempeño académico de los escolares. Por tanto, la evaluación debe proporcionar todos los elementos necesarios para la toma de decisiones objetivas y oportunas, en función de la realidad escolar en la cual se concreta el proceso socioeducativo.
Palabras clave: evaluación, evaluación de aprendizajes, toma de decisiones.

ABSTRACT

This work analyzes the importance of the evaluation of learning in the complex process that implies the integral formation of the human being. Keep in mind that the

[1] Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador, Especialidad Matemáticas. Profesora Titular en la Unidad Educativa Técnica Yaruquí perteneciente al Ministerio de Educación, Ecuador. E-mail: genitoestevez@gmail.com

evaluation of learning is a fundamental axis in the training of students of different educational levels, and particularly of children and adolescents who attend the General Basic Education and the Baccalaureate.It is concluded that the evaluation provides the teacher with the necessary tools to be able to appreciate the knowledge acquired by the students, know how far their knowledge arrived, always trying to rescue their potential, reduce their shortcomings, know the elements that are affected in the teaching and learning process, above all, to see the causes that influence the low academic performance of schoolchildren. Therefore, the evaluation of all the necessary elements for making objective and timely decisions, based on the school reality in which the socio-educational process takes place.

Keywords: evaluation, evaluation of learning, decision making.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes constituye un eje fundamental en la formación de los educandos de los distintos niveles educativos, y particularmente de los niños, niñas y adolescentes que cursan la Educación General Básica y el Bachillerato. Debe considerarse en todo momento, que el ámbito educativo, emerge como un espacio integrador y potenciador de las cualidades y capacidades humanas, es decir, no se limita a la simple y tradicional transmisión de información, sino, que debe ser capaz de concretar todas las posibilidades formativas necesarias, para llevar a cabo el proceso complejo que implica la construcción de un conocimiento válido y plausible, que aporte significativamente en el desarrollo y transformación individual y colectiva.

En el contexto ecuatoriano se han dado una serie de reformas educativa, es así que a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el año 2011, se establece que la evaluación es un principio general de la actividad educativa, puesto que esta, debe ser integral y aplicarse participativa y permanentemente en todo el Sistema Educativo Nacional. En el mismo fundamento legal, se precisa también que los docentes y los estudiantes deben ser evaluados de manera sistémica y recíproca, como parte esencial de un proceso de aprendizaje, que no está limitado a alguien en particular, sino que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias entre todos sus participantes. Téngase en cuenta, que en los procesos formativos los docentes, los estudiantes e incluso otros integrantes del contexto socioeducativo, contribuyen inconmensurablemente en un proceso de desarrollo mutuo.

El sistema de evaluación en el ámbito educativo ha evolucionado significativamente, en años anteriores se trataba de un proceso eminentemente cuantitativo, se sustentaba en la aplicación de exámenes, tareas áulicas y extra-áulicas, lecciones orales y escritas, entre otras posibilidades y se evidenciaba en el registro de calificaciones sobre 20 puntos. Los estudiantes para ser promovidos a un curso inmediato superior requerían alcanzar la sumatoria de 25 puntos en tres trimestres que conformaban el año lectivo, y luego presentarse a exámenes de aplazamiento y obtener una nota mínima de 16 puntos, lo cual determinaba su promoción escolar. Por otra parte, cuando los estudiantes alcanzaban un promedio mayor a 45 puntos, debían presentarse a un examen final, en el que tenían que alcanzar una nota mínima de 15 puntos, para no quedarse o no tener que rendir obligatoriamente, el examen de suspensión; más conocido como supletorio, y luego rendir el referido examen junto con los

aplazados, generalmente en el mes de septiembre de cada año. La exoneración de exámenes supletorios era posible, siempre que los educandos alcancen la sumatoria de 60 puntos anuales, es decir, 20/20 los tres trimestres.

Fue a partir del año 2006, que Ecuador reflexionando acerca del currículo tradicional que aplicaba, decidió realizar algunas transformaciones, entre las cuales está la implementación del Plan Decenal de Educación 2006-2015 y posteriormente el Fortalecimiento a la Reforma Curricular. Sin embargo, en cuanto a la evaluación se mantuvo una escala numérica sobre 20 puntos y se evidenció muy pocos avances en lo relacionado con los modos de evaluar los aprendizajes. Una de las reformas visibles de tales procesos, es que los estudiantes para ser promovidos a un curso inmediato superior tenían que alcanzar como mínimo de 40 puntos en los tres trimestres, caso contrario, debían rendir un examen supletorio en el que, sumado al promedio de los tres trimestres, no podía ser menor a 24 puntos; es decir, un promedio de 12 puntos trimestralmente.

A partir de los análisis anteriores, se precisa la necesidad de concienciar que evaluar aprendizajes únicamente para medir conocimientos, no constituye una finalidad educativa suficiente y menos aún, que aporte en el desarrollo de los educandos. Debe tomarse en cuenta que la formación integral del ser humano como fin último de la educación en su más amplia significación y sentido, tiene que incidir en un sólido desarrollo de actitudes, emociones, conocimientos y valores. En cuyo proceso hay que reconocer y valorar que cada ser humano es ampliamente diverso, no sólo en los procesos formativos, sino en la vida misma. La evaluación debe ser un aspecto constructivo, más no limitarse a un acto requisitorio y en muchos casos punitivo, como se ha aplicado hasta la actualidad. Por tanto, se revela la necesidad de realizar este estudio teórico, a fin de contribuir en el debate acerca de la importancia de la evaluación en los sistemas educativos y posibilitar la transformación de concepciones y prácticas evaluativas, en favor de una formación integral del ser humano.

DESARROLLO

La evaluación dentro del aula de clase

Desde la perspectiva de este trabajo, se asume que la evaluación podría aportar eficazmente en la concreción de una enseñanza humanística efectiva, por tanto, debe ser aplicada de manera adecuada, en función de las exigencias de un contexto que en su esencia es ampliamente diverso. Es claro que el simple incremento de cantidad de pruebas o exámenes no reforzará los aprendizajes, y lógicamente no aportará en la formación integral. Por tanto, son los docentes los llamados a emplear la evaluación como un proceso reflexivo, crítico y participativo en una enseñanza y en un aprendizaje consciente, de tal manera que conlleve al mejoramiento de los logros socioeducativos de los educandos. Así, previo a que el docente acuda a su aula de clase, tiene la responsabilidad de preparar conscientemente su lección, diseñar el material a utilizar, determinar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas, preparar actividades motivacionales y programar el tiempo que requiere, pero sobre todo definir cómo evaluará los avances en términos de aprendizaje, sin afectar negativamente a los educandos. Ello aportará significativamente en la motivación de los niños, niñas y adolescentes en la clase, pues su atención y participación será más

activa en todas las actividades, lo cual, es fundamental para que construyan conscientemente experiencias y conocimientos nuevos.

En consecuencia, la aplicación flexible de las acciones educativas planificadas, conllevaran al desarrollo de habilidades, destrezas y valores, a partir de la interacción natural consciente de los educandos, como señala Castillo (2017), lo cual es fundamental para su interacción también natural consciente en todo momento y espacio. El ser humano tiene derecho a desarrollarse libremente en función de sus intereses y motivaciones.

No se puede negar que uno de los principales problemas que enfrentan diariamente los docentes, es la necesidad de plantear una evaluación adecuada y pertinente, puesto que evaluar lo diverso desde la aplicación de instrumentos homogeneizadores como sucede regularmente, no es suficiente. Es decir, la acción evaluativa tiene sus complicaciones en el contexto escolar, nótese que cada ser humano es distinto con respecto a los demás, hay un número excesivo de estudiantes por aula, no se cuenta con los recursos suficientes para atender a todos, entre otras problemáticas que afectan al proceso referido. Por otra parte, debe considerarse también la relación existente entre el docente y los estudiantes, donde es necesario que el docente haya logrado penetrar en los estudiantes, de tal manera que, sin perder el respeto, sean capaces de realizar las actividades inherentes a la asignatura en términos amigables y ampliamente constructivos para todos los participantes.

Aprendizaje versus evaluación

Es fundamental que el docente tenga claro los aspectos socioeducativos que los estudiantes requieren aprender, ya que ello ayudará, tanto en el momento de la planificación, al momento de elegir los materiales y actividades adecuadas en función de una finalidad educativa prevista, en la ejecución de la clase con parámetros encaminados al fortalecimiento de los aprendizajes y teniendo en cuenta la evaluación como recurso formativo que debe ser permanente y sistemático. Para evaluar debe tomarse en cuenta también, los objetivos de aprendizaje que se persiguen, ya que muchos docentes evalúan lo que se supone que el estudiante debe saber, más no, lo que ha enseñado y menos aun considerando lo que han sido capaces de aprender en su individualidad. En muchos casos las evaluaciones han sido tan agresivas que han indagado aspectos diferentes o los que se han tratado durante las clases.

El aprendizaje es netamente individual y está motivado por los intereses y motivaciones de quien aprende, ya que el ser humano desde sus primeras etapas va construyendo su propio mecanismo de aprendizaje, utiliza sus propias experiencias, en la familia y el entorno social, a partir de sus necesidades y en función de sus aptitudes y habilidades. El aprendizaje sería más placentero si se permitiría actuar a los estudiantes en el contexto escolar, en términos de libertad y autonomía, debe considerarse que los seres humanos requieren de todas las posibilidades sociales para construir su aprendizaje de manera consciente, sobre las bases de sus posibilidades individuales y colectivas.

Figura 1: aprendizaje en libertad

Fuente: Modificaciones Didácticas en la escuela by "Frato"

Refiriéndose a la evaluación y teniendo en cuenta una perspectiva ampliamente crítica, Colbert (2007) señala:

> ...proceso mediante el cual se identifica, se recolecta, se organiza y se analiza información respecto a un objeto de evaluación, sobre la cual se emiten juicios de valoración (evaluativos) a partir de criterios claramente establecidos, como base para la toma de decisiones relacionadas con el mejoramiento de la calidad de la educación (p. 19)

De ahí que, se puede acotar que se hace necesario el conocimiento pleno del individuo a ser evaluado ya que se trata de un ser individual, único e irrepetible, con sus propios mecanismos de aprendizaje, con sus propias dificultades, con sus propias experiencias positivas y negativas. Además, la evaluación debe tener total relación con los objetivos educativos establecidos, con las aspiraciones educativas en términos de aprendizaje esperados, los contenidos u objetos estudiados, las actividades socioeducativas desarrolladas, entre otros aspectos propios de la formación de seres humanos. Por ello la evaluación se constituirá en un espacio para que cada individuo demuestre lo aprehendido, pero en función de sus posibilidades.

Evolución de aprendizajes en el Ecuador

En Ecuador se viene trabajando en lo que a educación se refiere, sobre la base del Plan Decenal de Educación 2006-2015, mismo que hasta el año 2015 contaba de ocho políticas que orientan un trabajo educativo tendiente a conseguir un sistema de educación de calidad. "Las prioridades y metas del referido Plan Decenal de educación fueron aprobadas mediante Plebiscito en el año 2007, con una aceptación de casi el 70% de la ciudadanía y fueron posteriormente ratificadas con la aprobación de la nueva Constitución de la República del Ecuador en el año 2008", todo ello, con la finalidad de "mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad en los servicios educacionales, garantizando el acceso y permanencia de todos al sistema" (Grupo Faro, 2015).

El referido Plan Decenal de Educación, se ejecutó en el período 2006-2015 como ya se señaló en líneas anteriores, en este sentido de manera general en base a las observaciones e informaciones del Ministerio de Educación, se puede inicialmente analizar que sus políticas educativas se han cumplido en un alto porcentaje. Es importante señalar que para poder tener un claro concepto de la

medida en que ha avanzado el logro de las políticas del Plan Decenal de Educación 2006-2015, debe accederse a datos estadísticos oficiales, los cuales han sido publicados en su mayoría por el Ministerio de Educación por distintos medios, informes de organismos como Banco Mundial, la Unesco, y otras fuentes que con diferentes finalidades difunden constantemente esa información.

En función del análisis de varias fuentes, entre ellas, los informes referidos en el párrafo anterior están creadas las condiciones del nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025, el mismo que ha sido elaborado con la participación de todos los actores del sector educativo. Los nuevos desafíos tendrían que ver con los siguientes puntos: la formación inicial y continua de todo el profesorado; la reforma integral de las universidades; la educación a distancia; la alfabetización digital (tecnologías de información y comunicación en educación, y redes sociales); la investigación educativa; la educación ciudadana; la educación ambiental; los textos escolares de calidad; la interculturalidad en la educación; la educación familiar y la paternidad y maternidad responsables; el libro y la lectura; y la educación para la paz y la convivencia, entre otros. (Tomado de El Comercio, La silla vacía; Fausto Segovia Baus; abril 2016).

Según el instructivo (si tienes el nombre y el número de instructivo queda mejor) emitido por el Ministerio de Educación en el año 2017, La evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, estas se aplicarán en las instituciones educativas públicas (fiscales y municipales), fiscomisionales y particulares del Sistema Educativo Nacional. El objetivo de estas evaluaciones es instaurar una cultura que permita alcanzar los estándares de calidad diseñados para todas las áreas y años de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU). A pesar de que el referido documento legal aborda algunos aspectos importantes de la evaluación, no es menos cierto que queda en la simple generalización de ideas, más no constituye una guía evaluativa suficiente para mejorar tan importante proceso; más bien conlleva a una serie de interpretaciones que desembocan en dificultades que terminan afectando a los más vulnerables, en este caso a los educandos.

Evaluación en el Bachillerato Ecuatoriano

Se asume que el sistema educativo ecuatoriano está siendo permanentemente evaluado de manera integral a nivel interno y externo por el Sistema Nacional de Evaluación, con la finalidad de dar estricto cumplimiento los procedimientos establecidos en función del alcance de los indicadores de calidad educativa vigentes. El Sistema Nacional de Educación ecuatoriana está formada por tres niveles Inicial, Básica y Bachillerato. En el nivel del Bachillerato tiene 3 cursos y se ofrece preferentemente a los estudiantes de 15 a 17 años. En el Bachillerato hay tres modalidades en Ciencias, Técnico y en Artes; se basan en un tronco común con una carga horaria de 35 períodos y dependiendo de las figuras profesionales se determinará su formación y nomenclatura de titulación.

Dentro de la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento en el título VI, nos habla de la Evaluación, Calificación y promoción de los estudiantes; dentro de éste en el capítulo I de la evaluación de los aprendizajes, el Capítulo III de la calificación y promoción mientras que el capítulo IV de las acciones de evaluación, retroalimentación y refuerzo académico. Para aprobar el año lectivo es necesario tener una nota mínima de siete sobre diez. Para obtener esta nota,

el año lectivo está subdividido en dos quimestres. Cada quimestre está formado por 3 parciales y un examen quimestral que no puede ser mayor al 20% de la nota total del quimestre. Cada nota parcial está formada por insumos, cada insumo refleja las notas de lecciones, trabajos en clase, extra-clase, individuales, grupales, exposiciones, lecciones orales o escritas y demás actividades escolares que el docente y los estudiantes consideren inherentes. De obtener una nota inferior a siete en una o varias actividades de evaluación el docente juntamente con el estudiante, su representante y el docente tutor deben aplicar alternativas de refuerzo académico y mejora de nota en forma inmediata.

Al final del año lectivo aquellos estudiantes que obtuvieron una nota promedio anual menor a siete sobre diez y mayor a cinco, es necesario que se presente a rendir un examen supletorio acumulativo, para aprobar una asignatura a través de examen supletorio deberán obtener una nota mínima de siete sobre diez. Si por el contrario su nota de promedio anual es menor a cinco o no logró obtener siete en el examen supletorio, entonces debe presentarse a un examen remedial quince días antes de iniciar el nuevo año lectivo; como requisito debe cumplir con el cronograma de actividades académicas con la ayuda de sus familiares. Si el estudiante reprueba exámenes remediales en dos o más asignaturas, deberá repetir el curso. En caso de reprobar el examen remedial de una sola asignatura, entonces tendrá la opción de presentarse al examen de gracia cinco días antes de iniciar el nuevo año lectivo, de aprobar pasa al año inmediato superior, caso contrario repetirá el curso.

Recomendaciones para la aplicación adecuada de la evaluación en los niveles educativos objeto de este trabajo

La labor del docente es primordial dentro de la aplicación del sistema educativo ecuatoriano vigente, es necesario que tenga basto conocimiento de la normativa legal, pedagógica y psicosocial del ambiente en el que desarrolla su actividad profesional, tomando en consideración que el desarrollo de sus actividades esté encaminadas a la mejora constante del ser humano, sus progresos individuales, sus intereses y expectativas mediatas e inmediatas. En el contexto ecuatoriano tenemos tres niveles educativos con sus respectivos subniveles: Por ello cada nivel educativo debe concebir su propia forma de aplicación de la evaluación cada clase debe ser evaluada cualitativa o cuantitativamente.

Con los estudiantes de Educación Inicial: inicial 1 e inicial 2, que, aunque no es educación escolarizada ya que comprende infantes de entre tres y cinco años se recomienda la aplicación educativa cualitativa. Esta evaluación se hace generalmente mediante incentivos como lo proponía Spence (1960) “exploró el constructo de la motivación por incentivos y la recompensa no afecta la fuerza del hábito (aprendizaje), sino el desempeño su respuesta…” Pg. 52 teoría del aprendizaje (By Dale H. Schunk) siendo la finalidad que intuitivamente el niño va asimilando las cosas que ya conocía o había visto de manera aislada al conocimiento, es decir tiene un conocimiento fronterizo que lo pone de manifiesto al momento que es estimulado conscientemente por el docente parvulario, motivando a respuestas orientadas al aprendizaje, e instruyéndolo paulatinamente a su necesidad de conocer más, siempre bajo la orientación del maestro en aras del desarrollo integral del niño.

El segundo nivel educativo es el de Educación General Básica que comprende cuatro subniveles: Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media y Básica superior comprende a los estudiantes desde los 5 años hasta los 14 años.

Son edades sugeridas y no se debe negar al estudiante en el grado correspondiente. La evaluación en Preparatoria es muy similar a la de educación inicial es decir de forma cualitativa y orientada al desarrollo integral del estudiante. En lo referente a Educación General Básica Elemental media y superior es necesario que los educadores apliquen las metodologías aprendidas siempre observando el cumplimiento de los objetivos propuestos, sin discriminaciones, valorando el desarrollo integral del estudiante, evidenciando todas sus actividades mediante informes que deben ser reportados periódicamente al docente tutor y a los representantes legales. La escala de calificaciones que hacen referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los estándares de aprendizaje están dados en el artículo 194 del Reglamento de la LOEI. Aquí el docente debe poner de manifiesto todas sus habilidades, destrezas y conocimientos para que el educando asimile los conocimientos impartidos, tratando de que las actividades escolares sean divertidas y constructivas tanto para el estudiante cuanto para el docente. Para obtener buenos resultados, es necesario que trabajemos en forma continua en el grado con grupos de trabajo, utilizando adecuadamente las estrategias metodológicas, mínimo 3 estrategias por asignatura. Si durante el proceso de formación se presenta dificultad de aprendizaje de algún tema o asignatura, se puede solicitar el apoyo de otro compañero docente, de los representantes legales, del departamento de Consejería Estudiantil y en ocasiones incluso de un profesional de la rama.

El tercer nivel es el bachillerato consta de tres cursos, está dado para los estudiantes de entre 15 y 18 años generalmente, es el último nivel de educación obligatoria, luego de su aprobación se obtiene el título de bachiller. En esta etapa muchos padres de familia y/o representantes consideran que no es necesaria su presencia en los centros educativos, siendo la principal recomendación de evaluación de los aprendizajes el que existe una continua presencia de los representantes, ya que esto influirá en la responsabilidad de los educandos. Los docentes por su parte deben aplicar métodos y técnicas acordes a los grupos de trabajo, ya que cada ser humano es diferente y por lo tanto su aprendizaje también es diferente, unos lo harán de forma auditiva, otros de forma visual y en su mayoría de forma kinestésica. Aquí aplicamos el proverbio chino: “lo que oigo me olvido, lo que veo recuerdo; lo que hago aprendo”; tomando en consideración que el hacer debe cumplirse siempre bajo la vigilancia permanente y activa del docente, es decir, no debemos exagerar en mandar tareas a la casa, sino que debemos trabajar continuamente con los estudiantes dentro de la institución educativa. Esto implica la construcción de varias estrategias, material didáctico para el desarrollo de las actividades escolares y también le empatía para entender a los estudiantes de nuestra responsabilidad.

CONCLUSIONES

La evaluación le brinda al docente las herramientas necesarias para poder apreciar el conocimiento adquirido por los estudiantes, saber hasta donde llegaron sus conocimientos tratando siempre de rescatar sus potencialidades, disminuir sus carencias, conocer los elementos que se afectan en el proceso enseñanza aprendizaje y, sobre todo, conocer las causa que influyen en el bajo desempeño académico. Al hablar de la formación integral de un individuo se hace referencia a desarrollar competencias básicas relacionadas con los

aprendizajes científicos, académicos y sociales de un individuo, por ello, se debe evaluar de manera sistemática para alcanzar los objetivos propuestos en la planificación y en base a las evaluaciones debe mejorarse en la dirección del proceso socioeducativo de manera inmediata, para formar un ser humano activo, productivo y emprendedor.

La evaluación debe proporcionar todos los elementos necesarios la toma de decisiones objetivas en función de la realidad. La información no es requerida solamente por quien aprende. Es necesario que el docente sea quien tenga claros los objetivos del aprendizaje y sea capaz de registrar correctamente los datos sobre lo que el estudiante va logrando, para brindarle oportunamente el apoyo y asesoramiento que requiera en su proceso socioeducativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. y Brizuela B., Haciendo número. *Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*, Argentina, Editorial Paidós, 2005.

Arteaga, P. (2008). *Análisis de gráficos estadísticos elaborados en un proyecto de análisis de datos*. Tesis de Máster. Universidad de Granada.

Aymerich, José V. y Vives, Sergio M., *Matemática para el siglo XXI*, Publicaciones de la Universidad Jaume I, D. L., 2006.

Azcárate, Carmen, *Cálculo diferencial e integral*, Madrid, primera edición, 1996.

Banco Central del Ecuador. Informe al Honorable Congreso Nacional. Proforma. Presupuestaria. Recuperado de http://contenido.bce.fin.ec/documentos/PublicacionesNotas/Notas/Proforma/INFPROFORMA2006.pdf.

Banco Mundial. Ecuador PIB. Recuperado de https://www.google.com/search?q=pib+ecuador&ie=utf-8&oe=utf-8.

Banco Mundial. Gasto Público en Educación total (% del PIB). Recuperado de http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS.

Castro, E. y Molina M. (2005) *Rendimiento en competencias matemáticas de los estudiantes españoles en el informe* PISA 2003, Junta de Andalucía.

Castillo, M. R. (2017). El aprendizaje consciente y la formación integral del ser humano. *Retos de la Ciencia*, 1(2), pp. 1-14.

Ciudadano, E. (10 de abril de 2015). El bachillerato en las instituciones Interculturales Bilingües.

Colbert, V. (2010) *El programa escuela nueva en Colombia,* Revista Educación y Pedagogía, Colombia.

Educación, C. N. (s.f.). *Plan Decenal de Educcaión 2006-2015.* Quito: ME.

Educiudadanía. (2011). Acompañando al Plan Decenal de Educación. *Educiudadanía*, 54.

El Comercio.Com. Plan Decenal 2016 – 2025. Recuperado de http://www.elcomercio.com/blogs/la-silla-vacia/apuntes-nuevo-plan-decenal-educacion.html.

El Comercio.Com. Presupuesto del 2015. Recuperado de http://www.elcomercio.com/actualidad/presupuesto-2015-distribucion-ministerios-ecuador.html.

Galo Viteri Díaz (CV), Subsecretaría de Política Económica del Ministerio de Economía y Finanzas, Ecuador. gviteri@mef.gov.ec.

Ineval (2015) Historia del Ineval. Recuperado de http://www.ineval.gob.ec/index.php/ineval.

Laforucade P.D., (1973) *Evaluación de los aprendizajes,* Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

Maccario Bernard, (1989)*, Teoría y Práctica de la Evaluación de las Actividades Físicas y Deportivas*, Editorial: LIDIUN, Argentina.

Medina, JL. y Imbernon, F (2010) *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Barcelona.: ICE: UB.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf.

Ministerio de Finanzas del Ecuador. Presupuesto General del Estado. Recuperado de http://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/PAI_CONSEJO_SECTORIAL_GASTOS.pdf.

Onrubia, J; Fillat, M.t.; Martínez, MD. Y Udina, M (2004) *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó

Santos Del Cerro, F. Y García Secades, M. (2004*): Historia de la probabilidad y la Estadística (II)*, Ed. Delta, Madrid.

Schung H. Dale; *Teorías del Aprendizaje,* (1997) Segunda Edición, México.

The Global Economic.com. Ecuador Gasto público en educación, % del PI, Fuente: UNESCO).

Torres R. M. (2015) Calidad educativa: ¿infraestructura, tecnologías y docentes? Recuperado de http://otra-educacion.blogspot.com/2014/02/calidad-educativa-infraestructura.html.

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

CONCIENCIA AMBIENTAL Y CONDUCTA DEL CONSUMO ENERGÉTICO EN EL CONTEXTO LABORAL DEL CENTRO FINANCIERO DE QUITO-ECUADOR

ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS AND THE CONDUCT OF ENERGY CONSUMPTION IN THE LABOR CONTEXT OF THE FINANCIAL CENTER OF QUITO-ECUADOR

Nataly Alejandra Arévalo García[1]
Mercedes Angélica García Pazmiño[2]

Recibido: 2017-06-25 / **Revisado**: 2017-08-28 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Arévalo-García, N. A. y García-Pazmiño, M. A. (2018). Conciencia ambiental y conducta del consumo energético en el contexto laboral del centro financiero de Quito-Ecuador. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 65-74.

RESUMEN

La industria de la construcción viene impulsando estándares de “construcción verde” como instrumento de sostenibilidad ambiental. Pese a esta promoción, se evidencia indiferencia, apatía y escepticismo del comportamiento ahorrador. En este marco, alianzas entre psicología y arquitectura han contribuido al análisis del comportamiento de oficinistas en el contexto laboral de Quito, Ecuador. Ésta investigación verificó en qué extensión la conciencia ambiental de los oficinistas es inherente para los estándares de construcción verde. La metodología relacionó el comportamiento ahorrador, patrones de uso de equipos electrónicos y el nivel de conciencia ambiental mediante encuestas *online* que fueron repartidas por código QR a los participantes. Las encuestas se fundamentaron en Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) interrelacionando los factores psicosociales para el fomento de conductas ahorradoras. Posteriormente los resultados fueron procesados por métodos estadísticos. De este análisis se observa que 9 de 10 oficinistas no consideran relevante ahorrar energía y por ende sus niveles de ahorro son bajos. Además, se evidenció que la mayoría no desconectan equipos electrónicos en espacios laborales; pese a esta conducta, el 69% está dispuesto a integrarse a prácticas de educación ambiental ecológica. Este cambio volitivo cobra significancia al aplicarse una visión multicompromiso sostenible e institucionalizada como esta investigación propone.

Palabras clave: ahorro energético, conciencia ambiental, comportamiento planificado.

[1] School of Design, Swinburne University of Technology, Melbourne, Australia. E-mail: narevalo@swin.edu.au
[2] PhD Ciencias de la Salud y el Trabajo, MSc. Psicología Deportiva, Dra. en ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología, Universidad Central del Ecuador, Ecuador. magarciap1@uce.edu.ec

ABSTRACT

The construction industry has been promoting green building ratings and certification systems as an instrument of environmental sustainability. Despite this promotion, there is evidence of indifference, apathy and skepticism of saving behavior. In this framework, alliances between psychology and architecture have contributed to the analysis of the behavior of office workers in the workplace of Quito, Ecuador. This research verified the extent to which the environmental awareness of office workers is inherent to the green building standards. The methodology measured saving behaviors, patterns of electronic equipment usage and the level of environmental awareness through online surveys that were distributed by QR code to the participants. The surveys were based on Theory of Planned Behavior (TCP) interrelating psychosocial factors for the promotion of saving behaviors. Subsequently, the results were processed by statistical methods. Results have shown that 9 out of 10 office workers consider that saving energy is not relevant, therefore their savings levels are low. Thus, the majority do not disconnect electronic equipment in work spaces, despite this behavior, 69% are willing to integrate ecological environmental education practices. This volitional change acquires significance by applying a sustainable and institutionalized multi-commitment vision as this research proposes.

Key words: Environmental awareness, energy savings, planned behavior.

INTRODUCCIÓN

El protocolo de Kioto fue creado en el 2005, con la aspiración de reducir los niveles de las emisiones de gases causados por el efecto invernadero (Smith, Lommerse y Metcalfe 2014). A partir de este discurso la industria de la construcción sugiere una propuesta sostenible a través de la creación de “acreditaciones verdes” (Green Building Council 2015), el impulso de nuevas tecnologías y la implementación de normativas para la construcción más sostenible.

Actualmente uno de los debates más significantes es el impacto del usuario del edificio en el medio ambiente, puesto que estudios han hallado que el 90% de tiempo las personas permanecen dentro de espacios cerrados como oficinas (Rodríguez 2005). A partir de ésta premisa se deduce que la conducta del consumo energético debe priorizarse. En el contexto laboral las preferencias de los ocupantes y patrones de uso energético son primordiales (Coleman 2013); así (Nässén 2009) estima entre un 10% de ahorro energético en los espacios de oficina, si se adquiere una conciencia economizadora. Adicionalmente, se conoce que usos menores de energía representan más de la mitad del consumo total de electricidad en oficinas, debido a variaciones significativas en el uso de electricidad (Menezes 2012). Cabe indicar que otros estudios han reflejado que no todas las poblaciones son partidarias de hábitos proambientales (Cerrillo 2010) (Ma, Arévalo y Wang 2016).

De igual modo, escasos estudios se han llevado a cabo en la ciudad de Quito, Distrito Metropolitano. Los más cercanos son las auditorias energéticas realizadas en edificios de multiuso y gran escala; así como el Hospital Metropolitano de Quito (Rueda 2016). Éstos solamente se enfocan en la incidencia económica, tipo de luminarias y alternativas para reducir la demanda energética a través de la renovación de equipos (Rueda 2016). Asimismo, otros

estudios evalúan el sector hotelero y la potencial implementación de energías renovables por su implicancia económica y proambiental (Arellano 2017). También, proponen la reutilización de recursos naturales como el agua, control del gasto energético y reconocen como "factor fundamental la concientización ambiental en el personal y huéspedes". Es así como el consumo energético y la conciencia ambiental permanecen desconectados de las actuales prácticas sostenibles en los edificios de Quito, Ecuador.

Por tal motivo, éste estudio profundiza la concienciación ambiental y la conducta del consumo energético en el contexto laboral, como un mecanismo reductor del impacto ambiental; enfocándose en patrones psicológicos que las personas están propensas a seguir; éstos pueden ser proambientales o no (Zelezny 2000). El fundamento científico en el cual se posicionaron las variables de estudio es el Modelo Teoría del Comportamiento Planificado (TCP), mismo que cuantifica el impacto del comportamiento del usuario en el desempeño del edificio (Menezes 2012). Corrobora a este postulado (Armitage y Conner 2001) al considerar al TCP como uno de los modelos de comportamiento más aplicados (Menezes 2012) para predecir el comportamiento de los ocupantes del edificio en situación de post-ocupación.

Cabe recalcar que las causales que guían el comportamiento humano de acuerdo al modelo son tres factores conductuales**:** a) factores actitudinales, b) normas subjetivas; y c) el control conductual (Ajzen 1991). En relación al primero, es el resultado de las creencias sobre posibles consecuencias del comportamiento; las *"*normas subjetivas*"***,** son las creencias personales, valores, actitudes que conllevan a las comparaciones sociales; a seguir normas sociales ya estructuradas, directrices o expectativas de comportamiento dentro de un grupo (Frederiks, Stenner y Hobman 2015); y el*"*control conductual*",* entendido como el conocimiento y habilidades requeridas para una acción en particular.

Para complementar los factores del Modelo TCP, (Ajzen 1991), se abordó la "intención individual" como un comportamiento específico que interactúa como motivación para accionar; a mayor fuerza de la intención para involucrarse en un comportamiento, mayor efectividad en el desempeño. En este sentido otras investigaciones como las de (Alberti 2008) resaltan la perspectiva de los sistemas humanos como conjuntos socioculturales de creencias, mentalidades, visiones, paradigmas, valores y ética. Estos sistemas están en continuo crecimiento y cambio; por lo tanto es necesario adentrarse en el entendimiento de cada territorio, ciudad y contexto.

El modelo de TCP conjugado con los hábitos de los usuarios y con standards de construcción verde hace factible que se determine la brecha de la conciencia ambiental y práctica de hábitos ahorradores. Este argumento es respaldado por (Hong 2015) que recalca la fisura de conocimento entre stándares de "construcciones verdes" que acertadamente son incluidos en fases de diseño pero que pierden su seguimiento en fases de operación. La fase de operación en los edificios es naturalmente la que genera más gasto energético, entre otro tipo de consumos y desechos. De esta manera el desempeño de los edificios se ven comprometidos principalmente por los patrones de consumo energético de los usuarios y su conciencia ambiental. Es así como existe una aparente discordancia entre conciencia-conducta ambiental y edificio-usuario (Cerrillo 2010), por ende ésta investigación se enfoca en entender la brecha entre la conducta del consumo energético de los usuarios de oficinas, sus niveles de concienciación ambiental y en que extensión la conciencia ambiental de los

oficinistas es inherente para los estandáres de “construcción verde”. Este tipo de estudios son relevantes porque la comprensión del comportamiento del usuario es un instrumento para mejorar el modelado energético de las edificaciones, identificar los patrones de consumo, proporcionar nuevos datos y detectar caminos que reduzcan el consumo de energía en los edificios (Menezes 2012).

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cuantitativo con un diseño analítico transversal, puesto que las tomas se realizaron en un sólo momento de la investigación. La zona de estudio es el centro financiero de la zona 9, en la parroquia urbana Iñaquito de Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador; alberga edificios entre 4 y 15 pisos, con oficinas de usos múltiples. Procedimentalmente, en primera instancia, se realizó una evaluación de las actuales normas de construcción sostenibles basadas en códigos internacionales estándares. La población estudiada fueron los usuarios de oficinas con un perfil demográfico de 20 a 60 años de edad. La muestra probabilística fue para poblaciones finitas, resultando una muestra de 330 personas que trabajan en estos edificios.

Seguidamente se hipotetizó el estado de comportamiento e interés de ahorro energético del usuario, a través de una inducción al estudio, para después realizar el diseño y distribución de los questionarios *online*. Aleatoriamente, se les aplicó el cuestionario *online* a participantes voluntarios con una consistencia interna de 0,83. Esta técnica de questionarios *online* fue facilitada por la plataforma gratuita *surveymonkey* y fue utilizada por la efectividad de distribución a través de código QR a los participantes que se encontraban durante sus horas de receso entre 12 pm a 2 pm en áreas aledañas a sus oficinas.

Las preguntas se enfocaron en dos areas: en sus patrones de conducta y en su concienciación por ahorrar energía. En cuanto a sus patrones de conducta se realizaron las siguientes preguntas: tipos de espacios de trabajo, niveles de educación, interés por ahorrar energía, qué tipo de control tenían sobre equipos eléctricos como lámparas, copiadoras, monitores, entre otros; el tiempo de conexión de cada equipo eléctrico, su inmediata conducta de desconexión de equipos. En cuánto a su concienciación ambiental se preguntó si estaban informados acerca de estrategias ahorradoras de energía en sus edificios, si deseaban aprender más sobre esos temas y si consideraban que un cambio conductual contribuiría a un sustancial impacto en el ecosistema. Despúes se analizó los datos a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 22. Finalmente, se procesaron y analizaron los resultados; para argumentar la discusión se propuso un marco de retroalimentación basado en el modelo TCP y en los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Del análisis descriptivo a la totalidad de la muestra investigada de 330 personas, se reflejó un 45% mujeres y 55% hombres; todos trabajadores de oficinas públicas y privadas. Las actividades a las que se dedican en su orden son financieras y bancarias (41%), administrativas públicas y privadas (32%) y comerciales (27%). Del análisis estadístico inferencial, se desprende que existe diversidad en la distribución espacial de oficinas, en el interés del ahorro energético y conciencia ambiental. El 80% de las oficinas son compartidas, lo

cual implica una mayor influencia social y seguimiento de normas estructuradas. Este resultado es corroborado con la investigación de (García 2014) que discute como varios tipos de presiones sociales en el trabajo influyen en los niveles de estrés de los oficinistas. Mientras tanto, el 20% de los oficinistas tienen espacios independientes y corresponden a las direcciones o gerencias.

Considerando la sinergia entre la conciencia ambiental y conducta de desconexión de equipos eléctrónicos personales, los resultados demostraron que existe alta frecuencia de conexión durante una jornada laboral (8 horas). Se determinó que 6:10 aparatos eléctricos conectados a los tomacorrientes son computadoras portátiles o tablets; seguidos de otros tipo de monitores o celulares (Ilustración 1).

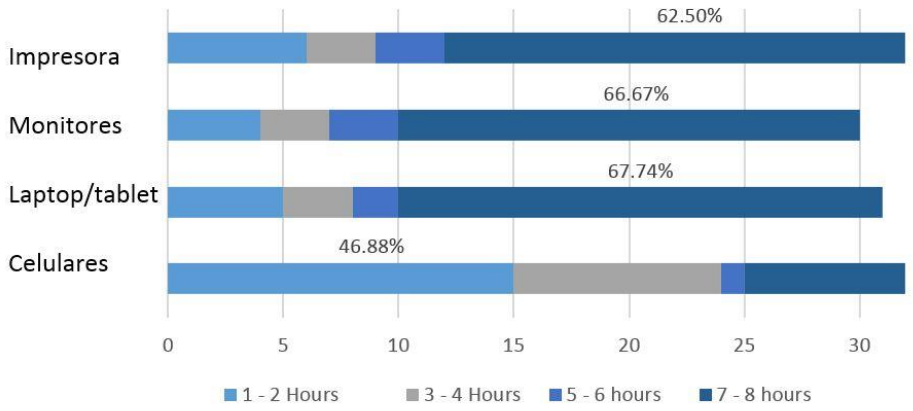


Gráfico 1: Aparatos eléctricos personales y su frecuencia de uso en una jornada laboral de ocho horas. Fuente: las autoras.

Respecto a la conducta de desconexión de los equipos eléctricos de oficina como lámparas de iluminación y de escritorio, persianas eléctricas, regulador de luz y otros. Se determinó que el usuario tiene todo el control sobre conectar y desconectar dichos equipos. Se observa en la ilustración 2, que la mayoría de usuarios son responsables de apagar las lámparas de cada oficina con 56%. Como se anticipó, se debe prestar atención a la conducta de conectar y desconectar los equipos; puesto que el patrón de uso varía según el nivel de conciencia ambiental y compromiso ambiental.

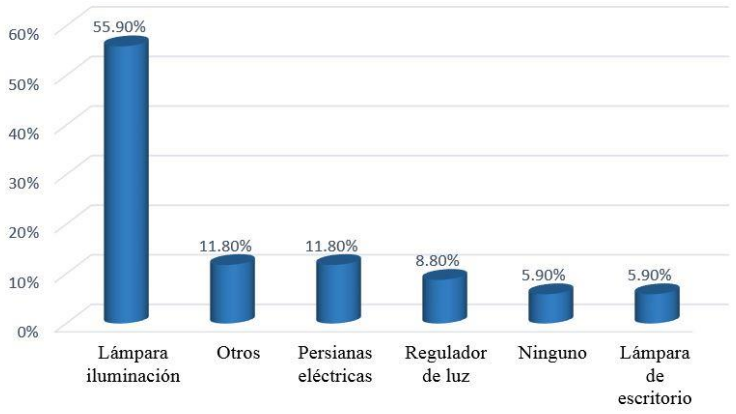


Gráfico 2: Aparatos eléctricos de oficina y porcentaje de control. Fuente: las autoras.

La ilustración 3 alude al nivel de conciencia proambiental del trabajador y su nivel de disposición por cambiar a una conducta proambiental. Se aprecia que la frecuencia de conexión de aparatos eléctricos, obedecen a la responsabilidad de ahorro. Los usuarios de oficinas del centro financiero de Quito,DM, no están familiarizados con estrategias para ahorrar energía (87,5%) frente a un 12,5% que sí; no obstante, el 65% manifestaron un alto nivel de disposición al cambio de conducta, no así el 35% de la población estudiada.

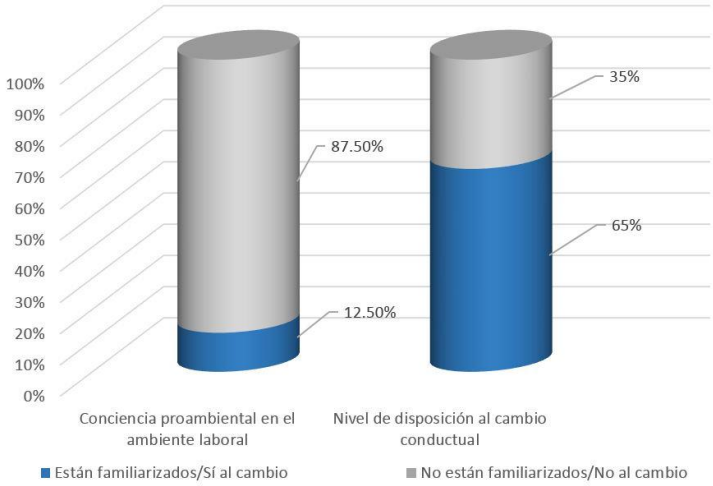


Gráfico 3: Nivel de conciencia de ahorro energético Vs. nivel de disposición para cambiar de actitud. Fuente: las autoras.

Desde allí, el argumento sobre la importancia de la educación medioambiental se relacionó con el nivel académico de la población estudiada, donde 37% cuenta con instrucción de cuarto nivel (maestría o doctorado); 52% tiene un tercer nivel (licenciatura); y 11% segundo nivel o técnico. Estas cifras señalan las potencialidades del aprendizaje de nuevas prácticas y hábitos. Además, se examinó el nivel general de actitud frente a la conciencia ambiental y 8:10 oficinistas reconocieron que los cambios conductuales personales pueden generar un trascendental cambio en el ecosistema.

Para examinar la relación entre las variables intervinientes "nivel educativo", "disponibilidad para aprender" y "creer en el cambio", se aplicó un análisis de regresión múltiple, en la cual se identificó una fuerte asociación entre sí (r = 0,592; r cuadrada ajustada al 30%). Se deduce que "creer en el cambio" y "disponibilidad de aprender" pueden ser ineficaces sin un plan integral de educación conductual. Se analizaron los predictores (creencias proambientales) y la variable predictiva (nivel educativo) calculados demuestran que el modelo de regresión es confiable, ya que se obtuvo en el test ANOVA el valor de 0,001 (por convención, p <0,05 es estadísticamente significativo. Asimismo, la combinación de la disposición a aprender y creer en el cambio sin educación en este modelo es insignificante, se probó en la tabla de coeficientes de la prueba de regresión múltiple, donde el nivel de probabilidad de creer en el cambio es alto con 0.001; mientras que la variable “disponibilidad de aprender” muestra un valor de 0.194 que no lo es. Lo que significa que la resiliencia al cambio en el modelo es altamente significativa en concordancia con estas tres variables: voluntad de aprender, creer en el cambio y nivel educativo (Tabla 1).

Coeficientes	
Modelo	Sig.
Creer en el cambio	.001
Voluntad de aprender	.194
Variable Dependiente: Nivel educativo	

Tabla 1: Resiliencia al cambio hacia una conducta ecológica. Fuente: las autoras (2017).

La hipótesis fue probada con la correlación de Pearson, donde se obtuvo una *r*=.621 a una significancia de 0.01; entonces se refleja una relación positiva fuerte entre las variables; es decir, los oficinistas no desconectan los electrodomésticos porque no tienen conciencia ambiental (Tabla 2).

Consumo de energía Conciencia*desconexión		**No hay conciencia de ahorro energético**	**Desconectar los aparatos**
Conciencia de ahorro	Pearson Correlación	1	**0.621****
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	330	330
Desconexión de equipos	Pearson Correlación	**0.621****	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	330	330
****. Correlación es significante al nivel 0.01 (2-tailed)**			

Tabla 1: Correlación Consumo de Energía vs. Conciencia Ambiental. Fuente: las autoras (2017).

CONCLUSIONES

Se demostró que los equipos electrónicos personales son conectados con alta frecuencia; es decir, más de la mitad del tiempo de una jornada laboral. La mayoría de trabajadores tienen en su control la conexión y desconexión de aparatos eléctricos en las oficinas y no están familiarizados con conductas sostenibles para reducir el consumo energético, ni tienen un patrón habitual de conductas proambientales; por ende el nivel de conciencia proambiental es bajo. Sin embargo 8:10 trabajadores, manifestaron estar dispuestos positivamente hacia los cambios conductuales personales que generen cuidado del medio ambiente. En este sentido, es necesaria la educación ambiental, a través de políticas y proyectos emergentes que permitan implementar una “cultura ecológica”. Este estudio propone el multicompromiso hacia la conciencia ambiental en oficinistas e introduce la idea de que el comportamiento sostenible puede tener un impacto más amplio si colectivamente es aceptado como un

desafío. El comportamiento sostenible se dirige a una participación tanto de entidades gubernamentales y no gubernamentales, usuarios externos e internos que incentiven a la comunidad hacia el ahorro energético. De esta manera se proponen tareas para cada entidad responsable del fortalecimiento de la conciencia sostenible como son:

Las entidades gubernamentales deben impulsar a la comunidad a seguir experimentando y estudiando las estrategias de ahorro energético. La inclusión de la comunidad en la reforma de la norma de construcción verde es esencial. Deben incrementarse los incentivos para que los profesionales de la construcción pongan más atención en las diferentes etapas del ciclo de vida de una edificación. Además, debe fomentarse la educación pro-ambiental en el currículo educativo.

Los investigadores deben diriguir su atención a la construcción verde con una perspectiva social, desarrollar nuevos enfoques de modelos sostenibles en contextos específicos e incrementar los indicadores para medir los patrones y preferencias de ocupantes (actualmente no hay suficientes datos). Los investigadores pueden producir soluciones útiles que se pueden aplicar en poco tiempo y con presupuestos alcanzables. También se sugiere analizar y entrevistar a los ocupantes de los edificios cara a cara en lugar de recurrir a solamente simulaciones por computadora para establecer consumos energéticos más reales.

Las ONG / inquilinos / ocupantes / propietarios deben guiar sus proyectos en iniciativas medioambientales y trabajar hacia modelos innovadores sostenibles. Los sistemas jerárquicos como propietarios / inquilinos / usuarios deben estar vinculados, difundiendo la voz desde conductas ahorradoras y prácticas durante las horas laborales. La participación activa desde el inicio de la construcción de edificios hasta las etapas operativas y la mejora de los programas de sensibilización pueden fortalecer el conocimiento de los ocupantes y del público en general.

Proveedores / gerentes / diseñadores: deben proporcionar nueva tecnología sustentable con precios asequibles y orientación de su uso. La administración de edificios debe ofrecer asesoría y evaluación gratuitas a sus arrendatarios. Pueden incluir talleres de sensibilización ambiental enfatizando el uso, el tipo de electrodomésticos y las consecuencias para el medio ambiente. El personal de limpieza debe ser incluido en esos programas educativos también. Según varios estudios, las comparaciones mensuales de energía entre inquilinos, los involucran en comportamientos verdes. Además, se deben crear políticas prácticas de implementación y construcción a través pruebas piloto donde se pueda controlar este tipo de comportamientos. Los diseñadores deben considerar la inclusión de sistemas constructivos que puedan garantizar futuros ahorros energéticos.

DISCUSIÓN

Acertadamente los países desarrollados abordan *rankings* y certificaciones como *LEED (Leadership in Energy and Environmental Design), Green Star, BREEAM (Building Research Establishment Environmental Assessment Method)* entre otros para acercarse a la reducción de CO_2. Otros países como China se han propuesto certificar el 30% de sus edificios bajo estos estándares verdes hasta el 2020 (Tang y Ng 2014); dicha propensión se contrapone a los resultados

del presente estudio, puesto que los usuarios de edificios aún no forman parte de estrategias proambiente. No obstante, los mismos autores, afirman que estrategias ahorradoras y un riguroso seguimiento del ciclo de vida de los edificios debe ser realizado.

Entre varios estudios, se determinó que países como Finlandia también encuentran barreras en términos de ser más sostenible debido a la falta de comprensión del usuario y al conocimiento de tecnologías verdes (Tang y Ng 2014); así como en ésta investigación, se detectó que el 88% de oficinistas carecen de información y educación ecológica para crear la capacidad de concienciar. Se identificó que las variables "Disponibilidad de aprender" y "Creer en el cambio" de los usuarios del edificio son insignificantes, si no hay educación proambiental institucionalizada. Por ende, se propone la educación proambiental en el currículo educativo para sembrar hábitos ahorradores a mayor escala. Además, se sugiere que ONGs fomenten la intervención de usuarios y edificios, administradores de edificios brinden asesoría gratuita de equipos electrónicos y talleres de sensibilización para el cuidado del medio ambiente *(Leff 1994)*. Y desde los sistemas jerárquicos existentes entre propietarios, oficinistas y otros usuarios se difunda la voz desde una perspectiva sostenible en la práctica diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajzen, Icek. 1991. "The theory of planned behavior". Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2) 179–211. http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/074959789190020T

Alberti, M. 2008. “The Urban Ecosystem. Advances in Urban Ecology”. Página 1–26. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-75510-6_1.

Arellano, Katherine. 2017. “Estudio de implementación de tecnologías y servicios verdes en establecimientos hoteleros de segunda a cuarta categoría en la ciudad de Quito, Ecuador”. Universidad Central del Ecuador. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/13368?mode=full

Armitage, Christopher y Conner Mark. 2001. “Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review”. Volumen 40. Tomo 4. DOI: 10.1348/014466601164939.

Cerrillo Vidal, José Antonio. 2010. “Medición de la conciencia ambiental: Una revisión crítica de la obra de Riley E”. Dunlap Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, núm. 17, pp. 33-52. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.

Coleman, Michael, Irvine Katherine, Mark Lemon y Li Shao. 2013. "Promoting behaviour change through personalized energy feedback in offices" Building Research & Information. 637–651. https://doi.org/10.1080/09613218.2013.808958

Dianne, Smith, Marina Lommerse y Priya Metcalfe. 2014. Perspectives on Social Sustainability and Interior Architecture: Life from the Inside. Doi:10.1007/978-981-4585-39-2.

Edmonds, Sara. 2008. "Shanghai’s municipal solid waste and water sectors, and their respective management". Consulate General of Switzerland in Shanghai. http://www.sinoptic.ch/shanghaiflash/texts/pdf/2008/200805_Shanghai.Flash.pdf.

Frederiks, Elisha, Stenner Karen y Hobman Elizabeth. 2015. "Household energy

use: Applying behavioural economics to understand consumer decision-making and behaviour". Renewable and Sustainable Energy Reviews, 41, 1385–1394. https://doi.org/10.1016/j.rser.2014.09.026

García, Mercedes, Raquel González Baltazar, María Guadalupe Aldrete Rodríguez, Martín Acosta Fernández y Silvia Graciela León Cortés. 2016. "Calidad de vida en el trabajo y estrés en personal administrativo de una universidad pública del Ecuador". Quito: Editorial UCE recuperado de http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6400

Green Building Council. 2015. “Poplar LEED v4 GA Study Guide”. https://www.poplarnetwork.com/edu/leed-v4-green-associate-study-guide

Hong, T, Koo, C, Kim, J, Lee, M, y Jeong, K. 2015. A review on sustainable construction management strategies for monitoring, diagnosing, and retrofitting the building’s dynamic energy performance: Focused on the operation and maintenance phase. Applied Energy, 155, 671–707. http://doi.org/10.1016/j.apenergy.2015.06.043

Leff, Enrique. 1994. "Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable". México: Siglo XXI.

Limin, Ma, Arevalo Nataly y Qian Wang. 2016. "Identifying Occupant Patterns in a Super-tall Building Through the Theory of Planned Behavior Model". Paper presented at the Proceedings of the 2016 International Conference on Education, Management, Computer and Society. DOI: 10.2991/emcs-16.2016.182

Menezes, A, Tetlow R, Beaman C, Cripps A, Bouchlaghem D y Buswell, R. 2012. "Assessing the impact of occupant behaviour on the electricity consumption for lighting and small power in office buildings". pp.2003–2004. Available at: http://centaur.reading.ac.uk/29131/.

Nässén, Jonas, Larsson Jorgen y Holmberg Jhon. 2009. "The effect of work hours on energy use: A micro-analysis of time and income effects". European council for an energy efficient economy. 1801–1809. https://www.researchgate.net/publication/268400064_The_effect_of_work_hours_on_energy_use_A_micro-analysis_of_time_and_income_effects

Rodríguez, Pedro , Izquierdo Marcelo y Lecuona Antonio. 2005. “Investigación e impacto ambiental de los edificios. La energía”. Informes de construcción. Volumen 7. Páginas 47-61. ISNN 0020-0883.

Rueda, Pablo. 2016. “Auditoría energética del Hospital Metropolitano de Quito. Trabajo de titulación de la Maestría en Energía Renovales y Sostenibilidad Energética”. Universidad de Barcelona.

Zelezny, L. C y Schultz Pw. 2000. “Promoting environmentalism”. Journal Social Issues. Volumen 56. Páginas 365-371. ISSN 0022-4537. http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/handle/28000/4279

Ziwei, Tang y Ng Thomas. 2014. “Sustainable building development in China – A system thinking study”. Departamento de Ingeniería Civil de la Universidad de Hong Kong. Hong Kong. DOI: 10.1016/j.proeng.2014.10.576

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

NIVELES DE LECTURA COMPRENSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PRIMEROS SEMESTRES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

COMPREHENSIVE READING LEVELS FOR STUDENTS IN THE FIRST SEMESTERS OF THE SCHOOL OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES OF THE CENTRAL UNIVERSITY OF ECUADOR

Maritza Paredes Escobar[1]
Jorge Torres Acosta[2]
Estuardo Paredes Morales[3]
Silvio Fonseca Bautista[4]

Recibido: 2017-06-20 / **Revisado**: 2017-08-25 / **Aceptado:** 2017-10-15 / **Publicado:** 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Paredes-Escobar, M., Torres-Acosta, J., Paredes-Morales, E. y Fonseca-Bautista, S. (2018). Niveles de lectura comprensiva de los estudiantes de los primeros semestres de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 75-90.

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo determinar los niveles de lectura comprensiva con los que cuentan los estudiantes de los primeros semestres de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador. Esta investigación se circunscribe en los fundamentos lingüístico-cognitivo de comprensión lectora planteados por Barret en su Taxonomía y en los postulados de Ángel Lázaro. Se obtienen los resultados a partir del análisis descriptivo de los diferentes sectores y rasgos que involucran este complejo proceso cognitivo. Se encuentra que los estudiantes de las tres carreras de la

[1] Magíster en Ciencias Psicológicas Mención Psicoterapia, Profesor en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central Del Ecuador, Ecuador. E-mail: maritzaparedese@hotmail.es

[2] Máster en Desarrollo Educativo, Profesor en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central Del Ecuador, Ecuador. E-mail: jorgeproyectista@yahoo.com

[3] Magíster en Terapia Familiar Sistémica, Profesor en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central Del Ecuador, Ecuador. E-mail: estuardoparedesmorales@yahoo.es

[4] Máster en Neuropsicología Cognitiva; Máster en Intervención Psicológica en Ansiedad y Estrés, Profesor en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central Del Ecuador, Ecuador. E-mail: silviofonseca@yahoo.com

Facultad de Ciencias Psicológicas presentan como norma dificultades en los niveles de mayor complejidad dentro del proceso de comprensión lectora (forma de percepción, rasgo detalles); generando dificultades en las tareas de comprensión lectora que impliquen captar ideas complementarias e interpretar determinados detalles aislados dentro del texto escrito. Se concluye la necesidad de realizar talleres que permitan desarrollar la comprensión lectora e integrar la lectura como parte fundamental del proceso de aprendizaje convirtiéndose en un eje transversal a lo largo del desarrollo de la carrera aplicando estrategias pedagógicas que potencien el análisis comprensivo, crítico e interpretativo de los textos escritos con lo cual se evitará las dificultades en rendimiento académico de los estudiantes a consecuencia de estas deficiencias.

Palabras clave: Comprensión lectora, proceso cognoscitivo, enseñanza-aprendizaje, ámbito universitario, sectores y rasgos.

ABSTRACT

The objective of this research work is to determine the levels of comprehensive reading that students of the first semesters of the Faculty of Psychological Sciences of the Central University of Ecuador have. This research is circumscribed in the linguistic-cognitive foundations of reading comprehension proposed by Barret in his Taxonomy and in the postulates of Angel Lazaro. The results are obtained from the descriptive analysis of the different sectors and traits that involve this complex cognitive process. It is found that the students of the three careers of the Faculty of Psychological Sciences present as a norm difficulty in the levels of greater complexity within the process of reading comprehension (form of perception, feature details); generating difficulties in the tasks of reading comprehension that involve capturing complementary ideas and interpreting certain isolated details within the written text. The need to conduct workshops to develop reading comprehension and integrate reading as a fundamental part of the learning process becomes a transversal axis throughout the career development applying pedagogical strategies that enhance the comprehensive, critical and interpretive analysis of written texts which will avoid difficulties in academic performance of students as a result of these deficiencies.

Keywords: reading comprehension, cognitive process, teaching-learning, university area, sectors and traits.

INTRODUCCIÓN

Uno de los procesos de mayor impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje es la lectura que como proceso cognoscitivo utiliza una serie de operaciones mentales que le permiten al lector captar las palabras, identificarlas, relacionarlas y comprender su significado (Aray, 2002).

Huey (1908), planteaba “si pudiésemos entender la naturaleza de los procesos de la lectura entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de ese modo uno de los más complejos misterios de la humanidad” (Cuetos Vega, 1999). La lectura hoy mejor que nunca se constituye

en la llave de acceso a la sociedad del conocimiento, en virtud de que a través de ella conocemos, comprendemos, consolidamos, analizamos, sintetizamos, aplicamos, construimos y reconstruimos los saberes de la humanidad (Gutiérrez, 2005)

La comprensión lectora es uno de los aspectos más relevantes dentro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje; y es mucho más importante, si se considera el contexto universitario, en donde el estudiante aplica sus habilidades lectoras que le permiten leer y comprender los textos solicitados desde las diferentes asignaturas y de esta manera interiorizar su significado independientemente de la carrera en la que se encuentre. Para Beltrán Campos y Repetto, la comprensión lectora –área del lenguaje- es un requisito para acceder a la resolución de los problemas aritméticos (Beltrán Campos y Repetto Talavera, 2006).

Cuando el estudiante lee un texto e intenta comprenderlo, está realizando un procesamiento cognitivo en el que recibe información y a partir de esta; crea, modifica, elabora e integra estructuras de conocimiento en función de la interacción entre lo leído y su experiencia previa.

Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que –a todos los niveles– existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto (Pérez, 2005, p. 122).

Realizar una lectura comprensiva de un texto es una habilidad bastante compleja. En el ámbito universitario en el cual los estudiantes para alcanzar una adecuada formación, tienen que realizar una serie de actividades dirigidas y autónomas basadas muchas veces en la lectura de textos y planteamiento de resúmenes, análisis y discusiones en base de la comprensión que se realice de los mismos; se debe considerar que la lectura no es simplemente tomar un texto, leerlo decodificar los signos presentes y pasarlos a un proceso mental de análisis y síntesis; sino que requiere un trabajo más elevado, que es el estudio del texto, el contexto y la intencionalidad del autor de la lectura y una interpretación del que lee.

Según Chartier y Paire consideran que la lectura es un hecho de comunicación en el cual se realiza un proceso en el que el sujeto que efectúa la lectura posee una experiencia previa lo que le permite transformar y reconstruir el texto que lee para incorporarlo a su realidad; esta es una de las más altas funciones del cerebro humano, cuyo aprendizaje favorece el desarrollo intelectual del sujeto (Chartier, R., & Paire, A., 2002).

Se requiere de varios años de aprendizaje formal de la lectura para llegar a ser un lector competente, “en este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector” (Gutierrez-Braojos, 2012, p. 184).

Se debe considerar que leer es asignar un significado a las palabras y en ese proceso, comprender lo que significan las palabras, Montealegre, R., & Forero,

L. A. (2006) en concordancia con este hecho existen muchos y diversos niveles de lectura de tipo cuantitativo y cualitativo, el planteamiento es a mayor complejidad léxica, sintáctica, semántica es posible adquirir nuevos conocimientos mediante la lectura. A decir del autor, hay dos procesos dentro de la lectura, leer para aprender o de la acción de leer; en la primera, se requiere de un proceso cognitivo complejo que involucra la capacidad de comprensión lectora; mientras que, en la segunda, se produce un proceso automático de decodificación de los grafemas en fonemas sin la participación (necesariamente) del proceso de comprensión lectora. Estas dos lecturas nos van a llamar a pensar en estudiantes que presenten dificultades, como mencionaba Sánchez Miguel en el año de 1990 “han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo” (Sacristán Romero, 2006).

Desde la Psicología, se plantea que en la realización de la lectura es necesaria la participación de diferentes módulos o procesos, dentro de los cuales se distinguirán varios subprocesos o subcomponentes. Así, los procesos necesarios para la lectura son: procesos perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico (Uribe Viquez, López Tejada, Villarruel Rivas, Mendoza-Barrera y Durand-Rivera, 2013).

Según Uribe Viquez et al. (2013) los diferentes procesos son descritos de la siguiente manera:

- los procesos perceptivos hacen que la información sea captada por los órganos sensoriales de la visión y que se extraigan las señales gráficas del texto y sea almacenada durante milisegundos en la memoria sensorial icónica, posterior a la cual será transportada a la memoria a corto plazo en dónde esta información será analizada y reconocida como una unidad lingüística determinada, es decir como una palabra;
- el procesamiento léxico hace referencia a que dicha unidad lingüística (palabra) previamente identificada debe ser asociada mediante un proceso que utiliza dos vías con un concepto determinado; estas vías pueden ser la vía o ruta fonológica y la vía o ruta léxica; respecto de la primera, esta transforma los signos gráficos en sonidos (fonemas) y de esta forma se llega hasta el significado de las palabras; mientras que en la segunda se relacionan los signos gráficos directamente con el significado sin necesidad de su conversión fonológica;
- el procesamiento sintáctico consiste en que las palabras aisladas que han sido identificadas deben unirse siguiendo unas reglas para su agrupamiento; dichas reglas facilitan las claves sintácticas que permiten unir las diferentes unidades aisladas en otras mayores (frases) y así estructurarlas adecuadamente siguiendo los componentes de una oración, y
- el procesamiento semántico hace referencia a que una vez estructurada la oración, el lector extrae el mensaje del texto para así integrarlo a los conocimientos previamente adquiridos y de esta manera llegar a comprender lo que ha llegado a leer.

Según la taxonomía de Barret en el trabajo realizado por María Pérez Zorrilla en el año 2005, la comprensión lectora cuenta con diferentes fases de un proceso mucho más complejo, estos niveles van desde aquellos que son más básicos, hasta aquellos que cuentan con una gran complejidad. Entre los niveles

que se han logrado identificar se encuentran: la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial, la lectura crítica o juicio valorativo y la apreciación lectora.

En el primer nivel de complejidad que implica la comprensión literal del texto, la persona que realiza la lectura utiliza dos capacidades fundamentales para alcanzar este nivel de comprensión: el reconocer y el recordar. Se hará una identificación de características dentro de la lectura, como son el reconocimiento, localización e identificación de elementos; de detalles como nombres, personajes, tiempo, entre otras; de ideas principales y secundarias; de relaciones causa y efecto y de los rasgos de los personajes; en cuanto al recuerdo, el lector considerará el recuerdo de hechos, épocas, lugares, etc.; de detalles, de las ideas principales, de las ideas secundarias, de las relaciones causa-efecto y de los rasgos de los personajes.

En el segundo nivel de complejidad, que le corresponde a la reorganización de la información, la información recibida es procesada mediante una clasificación y síntesis; de tal manera que, se pueda realizar una ordenación nueva de las ideas e informaciones recibidas. Dentro de estos se pueden considerar las clasificaciones de lugares, objetos, personas, etc.; la reproducción de manera esquemática del texto (bosquejar), la condensación de textos (resúmenes) y el refundir diversas ideas, hechos, entre otras (síntesis).

En el tercer nivel de complejidad le corresponde a la comprensión inferencial y en esta se agrupan aquellas capacidades que implican que el lector realiza conjeturas e hipótesis y une al texto leído su bagaje y experiencia personal. En este nivel se realizan inferencias relacionadas con los detalles adicionales que el lector podría haber añadido para comprender el texto a partir de una idea principal; la inferencia de las ideas secundarias que faciliten establecer el orden que estas deben tener si en el texto no aparecen ubicadas en un determinado orden; la inferencia de las características o rasgos de los personajes que no se establecen dentro del texto. En este nivel, se nutre el texto con otro tipo de información; la cual, no necesariamente se encuentra expresada explícitamente en el texto mediante la realización de deducciones lógicas del mismo en base del conocimiento del mundo que tiene el lector y permitiéndole realizar una interpretación más amplia del contenido leído.

El cuarto nivel de complejidad implica la lectura crítica o juicio valorativo que tiene el lector y que conlleva una serie de juicios críticos que son realizados por el lector sobre la realidad, la fantasía y los valores. Este juicio valorativo facilita la reflexión del lector sobre el contenido explícito e implícito del texto. Para alcanzar esta lectura crítica, el lector hará uso de su capacidad para establecer relaciones entre los conocimientos que ha adquirido previamente desde diferentes fuentes y establecerá una relación con la información recibida desde el texto con el fin de evaluar dicha información y llevar a un contraste con su propia experiencia y conocimiento del mundo.

En el último nivel de complejidad se encuentra la apreciación lectora, la cual considera el impacto psicológico y estético del texto en el lector. A este nivel, se realizan inferencias y relaciones lógicas sobre las posibilidades, motivos, causalidad psicológica y física del texto leído. Además de inferencias

restringidas al texto considerando las relaciones temporales, espaciales, pronominales, entre elementos y pronominales dentro de una oración. Esta capacidad permite que el lector realice una reflexión sobre la forma del texto, en la cual se vean reflejadas una evaluación crítica y una apreciación de impacto de determinadas características del texto (humor, doble sentido, ironía, entre otras cosas); las cuales proporcionan el estilo del autor para plasmar su obra.

El objetivo del estudio fue determinar los niveles de lectura comprensiva que presentan los estudiantes de los primeros semestres de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador, mediante la comprensión lectora de los textos señalados en la prueba planteada por Ángel Lázaro en el año 2009 y se fundamentó en la taxonomía de Barret explicada en párrafos anteriores.

METODOLOGÍA

El estudio realizado se basó en un proceso de investigación cuantitativa, puesto que el interés fue evaluar, medir y describir los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, que permita realizar inferencias y características con respecto al grupo investigado; seleccionando un diseño no experimental, ya que no se contempló dentro del proyecto de investigación la manipulación intencionada de las variables de estudio. El tipo de estudio es de tipo descriptivo, orientado a identificar las características de comprensión lectora de los diferentes grupos investigados; se consideró un trabajo de corte transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento determinado para la aplicación de los instrumentos de valoración.

Participantes

La investigación se realizó con una muestra de doscientos cuarenta y seis (246) estudiantes de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador de los primeros, segundos y terceros semestres de las tres Carreras de un universo total de 468 estudiantes en edades comprendidas entre los 18 y 20 años. Los participantes correspondieron a las carreras de Psicología Clínica 50 estudiantes (20,33%), Industrial 72 estudiantes (29,27%) e Infantil y Psicorrehabilitación 124 (50,41%). Los estudiantes provenían en su educación secundaria de instituciones privadas (31,30), fiscomisionales (7,72%), públicas (50%) y municipales (10,98). Respecto al género correspondieron al femenino 71,54% y al masculino 28,46%. La técnica de muestreo fue de tipo no probabilística por conveniencia, debido a que se consideró la disponibilidad y facilidad para acceder a la muestra sin la utilización de un criterio estadístico, salvo los criterios de inclusión, exclusión y eliminación señalados para la investigación.

Instrumentos y materiales

Para conocer los niveles de comprensión lectora de los participantes se utilizó la “Prueba de Comprensión Lectora” (Lázaro, 2009).

Esta prueba tiene como finalidad la determinación del nivel de comprensión lectora mediante el análisis de diferentes sectores del proceso comprensivo de la lectura, desde la propia especificación del autor.

Lázaro en el 2009 al plantear su instrumento, efectúa el análisis organizativo de la lectura comprensiva en 3 Sectores según la estructura del mensaje escrito (forma) y de la intencionalidad del autor (fondo): intención, forma de expresión y ritmo de expresión; cada uno de los cuales, presenta un conjunto de rasgos que marca el nivel de lectura comprensiva de los participantes.

El Sector Intención considera como Rasgos la Descripción (D1) como la facilidad para captar la representación o definición de una cosa dando una idea general de la misma o de sus partes, cualidades o circunstancias), Lógico (L) como la facilidad para captar la conclusión de un raciocinio, Patético (P1) la facilidad para la afectividad vehemente de un mensaje, Oblicuo (O) facilidad para captar el sentimiento expresado indirectamente.

El Sector Forma de expresión por su parte considera como rasgos la Narración (N) considerada como la facilidad para captar la referencia de un hecho, el Diálogo (D2) como la facilidad para captar el sentido de una plática entre dos o más personas y la Enunciación (E) como la facilidad para captar un sentimiento profundo expresado sintéticamente.

El sector Ritmo de Expresión se toma en cuenta el Verso (V) como la facilidad para captar una expresión realizada con arreglo a la normativa métrica y rítmica y la Prosa (P2) que es considerada como la facilidad para captar una expresión formulada en función de una comunicación hablada y no rítmica.

La Forma de Percepción, en la que el sujeto reacciona en una dirección más generalizada, según la presión perceptiva que ha realizado; considerando como rasgos el Global (G) como la facilidad para comprender las ideas matrices del texto; el Secundario (S) como la facilidad para captar las ideas complementarias y los Detalles (D3) como la facilidad para interpretar determinados detalles aislados dentro del texto escrito (Lázaro, 2009).

Instrumento

Se eligió el instrumento debido a que éste es de fácil aplicación y corrección; además, de ser una prueba muy utilizada en varios estudios. A pesar de encontrarse limitaciones respecto de la población que investiga (escolares a partir de los 8 años en adelante) se optó por este instrumento en la medida que permitía investigar a los estudiantes sin limitación de edad; sin bien es cierto, que de alguna manera, se limita a estudiantes de educación secundaria, los estudiantes participantes en la investigación contaban con edades cercanas a las edades de los estudiantes secundarios de los últimos años; además, de que la muestra establecida ya contaba con un nivel de comprensión lectora adquirida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria y secundaria y permitiría de esta forma tener una línea base con los que cuentan estos estudiantes en la actualidad.

El instrumento utilizado cuenta con diferentes rasgos de comprensión lectora distribuidos en 18 textos elaborados de forma narrativa, poética y expositiva; cada uno de los cuales cuenta con preguntas con un grado de dificultad y longitud variable a las cuales el sujeto debe responder de acuerdo a su análisis, eligiendo una alternativa de entre las distintas que se le plantean e inmediatamente después de haber leído cada uno de ellos.

La prueba contiene 28 preguntas, varias de elección múltiple y algunas de emparejamiento; las cuales se constituyen en la totalidad de los elementos puntuables de la prueba. Cada una de las cuestiones pretende evaluar las características propias de la comprensión lectora que el participante ha logrado asimilar después de haber leído un texto; esto, mediante la presentación de preguntas en las cuales hay componentes literales, inferenciales, de comprensión de expresiones, de comprensión de ideas fundamentales y preguntas de asociación de conceptos. La selección de la alternativa adecuada supone en el participante, un nivel de comprensión directa e indirecta, siendo necesario realizar inferencias en función de lo leído (Lázaro, 2009).

Según los estudios realizados por Lázaro (1988) se cita que la fiabilidad de la prueba es del 0.62, mientras que su validez se ubica en 0.801.

Escenario

La aplicación del instrumento a los estudiantes participantes en la investigación, se la efectuó en las aulas de cada uno de los cursos asignados para el efecto en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador. Dichas aulas contaban con las condiciones de iluminación, ventilación y ergonomía necesarias para la realización de la tarea.

Procedimiento

Se realizó una sesión informativa para la explicación de la temática a investigarse considerando la importancia de conocer los niveles de comprensión lectora con los que cuentan los estudiantes de psicología y de esta forma establecer una línea base sobre la cual se tomarán medidas para mejorar dichas capacidades; las cuales, son un puntal básico para su formación y ejercicio profesional. Se seleccionó la muestra respectiva considerando los criterios de inclusión, exclusión y eliminación. Se procedió a la socialización y firma del consentimiento informado a los estudiantes participantes en la investigación; en la cual además se procedió a explicar que su participación en el estudio era totalmente voluntaria, que los datos obtenidos serán tratados con total confidencialidad y se guardará absoluta reserva. Una vez realizadas estas actividades, se procedió con la aplicación de la prueba de comprensión lectora a cada uno de los grupos en una fecha preestablecida para el efecto. Cada uno de los investigadores asumió varios cursos para la aplicación de la prueba y era el responsable de la preparación de los materiales necesarios para la ejecución de la actividad. La sesión de trabajo tuvo una duración media de cuarenta y cinco minutos.

Calificación e interpretación de la prueba.

La prueba consta de 18 textos estructurados en función de varias características: intención del autor (describir, expresión afectiva, segunda intención, exponer), la forma de expresión narración, diálogo, enunciación), el ritmo de expresión (verso o prosa) y la forma de percepción (global, ideas secundarias, sentido indirecto, vocabulario) (Lázaro, 2009).

Contiene 28 preguntas, en las cuales hay varias de elección múltiple y algunas de emparejamiento; la corrección de las respuestas puede ser realizada con puntuaciones de 1, 0,5 y 0 puntos. Será valorada con 1 punto cuando la respuesta seleccionada por el participante abarque todos los aspectos de la

respuesta verdadera; será de 0,5 puntos si las respuestas son parciales (se considera algunos parámetros de la respuesta verdadera pero no todos) y su valor será de 0 cuando se considera la respuesta como errónea, aunque existan algunas buenas.

Dentro de la interpretación se considera un enfoque cuantitativo y otro cualitativo.

El enfoque cuantitativo se basa en la relación entre la puntuación directa obtenida y su comparación con el baremo de puntuación global, el cual establece puntuaciones estándar para la puntuación global; mientras que el enfoque cualitativo se lo realiza con los baremos analíticos correspondientes (en este caso se ha considerado la clave analítica para el 8vo. Curso (2° de Educación Secundaria Obligatoria) de Educación General Básica (EGB) ya que los estudiantes investigados tienen edades similares a los referentes investigados para establecer el baremo correspondiente del manual original.

El enfoque cuantitativo, utiliza un baremo analítico el cual convierte las puntuaciones directas de cada uno de los rasgos en puntuaciones estándar, estableciendo una puntuación media estándar en cada uno de los parámetros; así, en el Sector Intención, Descripción (D1) 4, Lógico (L) 4,5; Patético (P1) 3 y Oblicuo (O) 2,5; en el Sector Forma de expresión, Narración (N) 7,5; Diálogo (D2) 3,5 y Enunciación (E) 2,5; en el sector Ritmo de Expresión, Verso (V) 3 y Prosa (P2) 10,5; en el Sector Forma de Percepción, Global (G) 7,5; Secundario (S) 5,5 y Detalles (D3) 4.

Resultados

Tabla 1: Distribución de la muestra por género

Tipo	Porcentaje
Masculino	28,46%
Femenino	71,54%
	100%

Elaborado por: Elaboración propia

La mayoría de las personas investigadas corresponden al género femenino con un 71,54%; esto, debido a que la tendencia de la población estudiantil de la Facultad por las carreras que imparte se inclina hacia una matrícula preferentemente femenina.

Tabla 2: Instituciones educativas de procedencia de la muestra

Tipos	*Porcentaje*
Privadas	31,30%
Fiscomisional	7,72%
Públicas	50%
Municipales	10,98%
	100%

Elaborado por: Elaboración propia

Aproximadamente las 2/3 partes de los estudiantes investigados proviene de instituciones públicas (públicas y municipales) en relación con las instituciones privadas y fiscomisionales.

Tabla 3: Puntuación media de la muestra en los sectores y rasgos del proceso comprensivo lector.

SECTORES	INTENCIÓN				FORMA DE EXPRESIÓN		RITMO DE EXPRESIÓN			FORMA DE PERCEPCIÓN		
RASGOS	Descripción	Lógico	Patético	Oblicuo	Narración	Diálogo	Enunciación	Verso	Prosa	Global	Secundario	Detalles
SIMBOLOGÍA	D1	L	P1	O	N	D2	E	V	P2	G	S	D3
Puntuación cuantificable	9	7	6	6	12	8	8	9	19	16	7	5
Puntuación estándar media	4	4,5	3	2,5	7,5	3,5	2,5	3	10,50	7,5	5,5	4
Puntuación media	5,5	5,4	3,4	3,4	8,7	5,07	4,3	4,9	13	10,4	5,17	2,77

Elaborado por: Elaboración propia

Los sectores que presentan puntuaciones estándar por sobre la media son: intención, forma de expresión y ritmo de expresión, al igual que la mayoría de los rasgos del proceso de comprensión lectora. El sector en el que se encuentran dificultades es el de forma de percepción; evidenciándose que de los tres componentes del sector dos se encuentran por debajo de la media estándar siendo el más crítico el rasgo detalles el cual hace referencia a la facilidad para interpretar determinados detalles aislados dentro del texto escrito.

Tabla 4: Puntuaciones medias estándar de los sectores y rasgos del proceso comprensivo lector

SECTORES Y RASGOS DEL PROCESO COMPRENSIVO DE LA LECTURA												
SECTORES	INTENCIÓN				FORMA DE EXPRESIÓN		RITMO DE EXPRESIÓN			FORMA DE PERCEPCIÓN		
RASGOS	Descripción	Lógico	Patético	Oblicuo	Narración	Diálogo	Enunciación	Verso	Prosa	Global	Secundario	Detalles
SIMBOLOGÍA	D1	L	P1	O	N	D2	E	V	P2	G	S	D3
Puntuación cuantificable	9	7	6	6	12	8	8	9	19	16	7	5
Puntuación estándar media	4	4,5	3	2,5	7,5	3,5	2,5	3	10,5	7,5	5,5	4

Puntuación media Psicología Industrial	4,21	4,94	3,46	2,92	7,88	4,28	3,52	4,08	10,9	10,32	4,54	1,83
Puntuación media Psicología Clínica	6,63	5,96	3,80	3,68	9,15	5,85	4,77	5,12	14,6	10,56	5,70	3,61
Puntuación media Psicología Infantil y Psicorrehabilitación	5,88	5,46	3,73	3,65	9,05	5,21	4,57	5,33	13,6	10,40	5,33	2,98

Elaborado por: Elaboración propia

En términos generales, la puntuación media estadística en la mayoría de los rasgos de la comprensión lectora de los estudiantes de la Carrera de Psicología Industrial, es la que más se acerca a la puntuación media estándar; mientras que, los estudiantes de la Carrera de Psicología Clínica presentan puntuaciones más altas en relación con la puntuación media estándar. En el sector de forma de expresión, los estudiantes de las tres carreras presentan puntuaciones por debajo de la media estándar en el rasgo detalles, confirmando las dificultades en la capacidad para interpretar detalles aislados dentro del texto escrito encontrado anteriormente; en este mismo sector, el rasgo secundario evidencia puntuaciones por debajo de la media estándar en los estudiantes de las carreras de Psicología Industrial e Infantil y Psicorrehabilitación.

Tabla 5: Resultados de comprensión lectora – Carrera Psicología Industrial

SECTORES Y RASGOS DEL PROCESO COMPRENSIVO DE LA LECTURA

SECTORES	INTENCIÓN								FORMA DE EXPRESIÓN						RITMO DE EXPRESIÓN				FORMA DE PERCEPCIÓN					
RASGOS	Descripción	%	Lógico	%	Patético	%	Oblicuo	%	Narración	%	Diálogo	%	Enunciación	%	Verso	%	Prosa	%	Global	%	Secundario	%	Detalles	%
SIMBOLOGÍA	D1		L		P1		O		N		D2		E		V		P2		G		S		D3	
Sobre la media	36	50,0	42,0	58,3	41,0	56,9	37,0	51,4	33,0	45,8	49,0	68,1	50,0	69,4	50,0	69,4	41,0	56,9	52,0	72,2	5,0	6,9	0,0	0,0
En torno a la media	9	12,5	12,0	16,7	14,0	19,4	20,0	27,8	9,0	12,5	7,0	9,7	11,0	15,3	7,0	9,7	7,0	9,7	8,0	11,1	15,0	20,8	1,0	1,4
Bajo a la media	27	37,5	18,0	25,0	17,0	23,6	15,0	20,8	30,0	41,7	16,0	22,2	11,0	15,3	15,0	20,8	24,0	33,3	12,0	16,7	52,0	72,2	71,0	98,6
Total	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100	72	100

Elaborado por: Elaboración propia

Los estudiantes de la Carrera de Psicología Industrial, en el sector intención de la comprensión lectora presentan puntajes por sobre la media en los rasgos de descripción (50%), patético (56,94%) y oblicuo (51,39%); en el sector forma de expresión, presentan puntajes por sobre la media en los rasgos de diálogo (68,1%) y enunciación (69,4%); en este mismo sector, el rasgo narración presenta rasgos ligeramente similares en las puntuaciones por sobre la media (45,8%) y bajo la media (41,7%); en el sector ritmo de expresión de igual manera

se presentan puntuaciones por sobre la media en los rasgos verso (69,4%) y prosa (56,9%); mientras que en el sector forma de expresión, se observa que en el rasgo global las puntaciones mayores (72,2%) presentan puntuaciones por sobre la media, a diferencia de los sectores secundario y detalles en los cuales se encuentra mayoritariamente puntuaciones bajo de la media (72,2% y 71% respectivamente).

Tabla 6: Resultados de la comprensión lectora – Carrera Psicología Clínica

SECTORES Y RASGOS DEL PROCESO COMPRENSIVO DE LA LECTURA

SECTORES	INTENCIÓN								FORMA DE EXPRESIÓN						RITMO DE EXPRESIÓN				FORMA DE PERCEPCIÓN					
RASGOS	Descripción	%	Lógico	%	Patético	%	Oblicuo	%	Narración	%	Diálogo	%	Enunciación	%	Verso	%	Prosa	%	Global	%	Secundario	%	Detalles	%
SIMBOLOGÍA	D1		L		P1		O		N		D2		E		V		P2		G		S		D3	
Sobre la media	48	96	47	94	34	68	40	80	40	80	46	92	46	92	45	90	46	92	47	94	26	52	15	30
En torno a la media	0	0	1	2	4	8	5	10	3	6	1	2	1	2	2	4	1	2	2	4	9	18	11	22
Bajo a la media	2	4	2	4	12	24	5	10	7	14	3	6	3	6	3	6	3	6	1	2	15	30	24	48
Total	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100

Elaborado por: Elaboración propia

Los estudiantes de la Carrera de Psicología Clínica, en el sector intención de la comprensión lectora presentan puntajes por sobre la media en los rasgos de descripción (96%), patético (94%) y oblicuo (68%); en el sector forma de expresión, con sus rasgos de narración (80%), diálogo (92%) y enunciación (92%); en el sector ritmo de expresión, de igual manera se presentan puntuaciones por sobre la media en los rasgos verso (90%) y prosa (92%); mientras que en el sector forma de expresión, se observa que en el rasgo global y secundario se presentan puntuaciones por sobre la media (94% y 52% respectivamente), a diferencia del rasgo detalles hay una distribución similar en las puntuaciones alta, media y baja; sin embargo, mayoritariamente las puntuaciones bajo la media es predominante (48%).

Tabla 7: Resultados de la comprensión lectora – Carrera Psicología Infantil y Psicorrehabilitación

SECTORES Y RASGOS DEL PROCESO COMPRENSIVO DE LA LECTURA

SECTORES	INTENCIÓN								FORMA DE EXPRESIÓN						RITMO DE EXPRESIÓN				FORMA DE PERCEPCIÓN					
RASGOS	Descripción	%	Lógico	%	Patético	%	Oblicuo	%	Narración	%	Diálogo	%	Enunciación	%	Verso	%	Prosa	%	Global	%	Secundario	%	Detalles	%
SIMBOLOGÍA	D1		L		P1		O		N		D2		E		V		P2		G		S		D3	
Sobre la media	107	86,3	90	72,58	82	66,13	101	81,45	102	82,3	108	87,1	110	88,7	105	84,68	108	87,1	107	86,3	57	46	37	5,645
En torno a la media	10	8,06	8	6,4	19	15,	14	11,	7	5,	6	4,	8	6,	12	9,6	4	3,2	5	4,	12	9,	18	14,

				52		32		29		65		84		45		77		26		03		68		52
Bajo a la media	7	5,65	26	20,97	23	18,55	9	7,258	15	12,1	10	8,06	6	4,84	7	5,645	12	9,677	12	9,68	55	44,4	99	79,84
Total	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100	124	100

Elaborado por: Investigadores, UCE, 2017

Los estudiantes de la Carrera de Psicología Infantil y Psicorrehabilitación, en el sector intención de la comprensión lectora presentan puntajes por sobre la media en los rasgos de descripción (86%), lógico (72,6%), patético (66,1%) y oblicuo (81,45%); en el sector forma de expresión, con sus rasgos de narración (82%), diálogo (87%) y enunciación (89%); en el sector ritmo de expresión, en los rasgos verso (84,7%) y prosa (87,1%); en el sector forma de expresión, se observa que el rasgo global presenta puntuaciones por sobre la media (86%); mientras que en los rasgos secundario y detalles, se evidencia puntuaciones marcadas por debajo de la media (48%)

Tabla 5: Sectores y rasgos del proceso comprensivo lector – Muestra General

SECTORES Y RASGOS DEL PROCESO COMPRENSIVO DE LA LECTURA - MUESTRA GENERAL

SECTORES	INTENCIÓN								FORMA DE EXPRESIÓN						RITMO DE EXPRESIÓN				FORMA DE PERCEPCIÓN					
RASGOS	Descripción	%	Lógico	%	Patético	%	Oblicuo	%	Narración	%	Diálogo	%	Enunciación	%	Verso	%	Prosa	%	Global	%	Secundario	%	Detalles	%
SIMBOLOGÍA	D1		L		P1		O		N		D2		E		V		P2		G		S		D3	
Sobre la media	191	77,6	179	72,76	157	63,82	178	72,36	175	71,1	203	82,5	206	83,7	200	81,3	195	79,27	206	83,7	88	35,8	22	8,943
En torno a la media	19	7,72	21	8,54	37	15,04	39	15,85	19	7,72	14	5,69	20	8,13	21	8,537	12	4,878	15	6,1	36	14,6	30	12,2
Bajo a la media	36	14,6	46	18,70	52	21,14	29	11,79	52	21,1	29	11,8	20	8,13	25	10,16	39	15,85	25	10,2	122	49,6	194	78,86
Total	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100

Elaborado por: Elaboración propia

Los estudiantes de los primeros tres semestres de las tres Carreras de la Facultad de Ciencias Psicológicas presentan puntuaciones por sobre la media principalmente en el sectores intención (descripción, lógico, patético y oblicuo), forma de expresión (narración, diálogo y enunciación), ritmo de expresión (verso y prosa) con sus respectivos rasgos y en el sector forma de percepción con en su rasgo global; en este mismo sector, los estudiantes de las tres carreras presentan puntuaciones por debajo de la media estándar en el rasgo secundario y detalles del sector forma de percepción.

CONCLUSIONES

En el Sector Intención, los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica alcanzan los mayores puntajes en los rasgos de descripción, lógico, patético y

oblicuo; lo cual implica que estos estudiantes tienen mayor facilidad para captar la representación o definición de un objeto o elemento dando una idea general de la misma o de sus partes (cualidades o circunstancias), para captar la conclusión de un raciocinio, para percibir la afectividad vehemente de un mensaje y para captar el sentimiento expresado indirectamente. A diferencia de los estudiantes de la Carrera de Psicología Industrial; los cuales, a pesar de ubicarse por encima de la media estándar, las puntuaciones se encuentran por debajo de las dos carreras restantes.

En el sector forma de expresión que hace referencia a narración, diálogo y enunciación; se alcanza a observar que de igual manera que lo señalado con anterioridad, los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica presentan los mayores puntajes en estos ámbitos evidenciando por lo tanto una mayor facilidad para captar la referencia de un hecho, para comprender el sentido de una plática entre dos o más personas y para entender un sentimiento profundo expresado sintéticamente. De la misma manera, los estudiantes de la carrera de Psicología Industrial presentan los puntajes menores de las tres carreras, a pesar de que sus puntajes no se encuentran por debajo de la media.

En el sector ritmo de expresión, todos los estudiantes se ubican por sobre la media estándar; sin embargo, se mantiene la norma encontrada en la cual, los sujetos investigados de la carrera de Psicología Clínica presentan los mayores puntajes en los rasgos de verso y prosa teniendo por lo tanto mayor facilidad en captar una expresión realizada con arreglo a la normativa métrica y rítmica y para captar una expresión formulada en función de una comunicación hablada y no rítmica. De igual manera, los estudiantes de la carrera de Psicología Industrial son los estudiantes que presentan menores puntajes en este sector de la comprensión lectora.

En el sector forma de percepción, el rendimiento más alto se alcanza en el rasgo global, el cual hace referencia a la capacidad para comprender las ideas matrices del texto; en este parámetro, todos los estudiantes de las carreras investigadas presentan puntuaciones por sobre la media sin que existan diferencias significativas entre estas. En el rasgo secundario, que hace referencia a la capacidad para comprender las ideas complementarias, las carreras de Psicología Industrial e Infantil presentan un rendimiento por debajo de la puntuación estándar media; mientras que los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica presentan puntuaciones en torno a la media estándar. Respecto al rasgo detalles, la cual consiste en la capacidad para interpretar determinados detalles aislados dentro del texto escrito, se evidencia que todos los estudiantes de las tres carreras investigadas presentan rendimientos que se encuentran por debajo de la puntuación media estándar, manteniendo la tendencia respecto de la ubicación de las puntuaciones señaladas anteriormente; en donde (de las puntuaciones bajas) la carrera de Psicología Clínica se acerca más a la media, seguida de Infantil y Psicorrehabilitación y ubicándose la carrera de Psicología Industrial como la más alejada de la puntuación media estándar.

Los estudiantes de las tres carreras de la Facultad de Ciencias Psicológicas presentan como norma mayores dificultades en los niveles de mayor complejidad

durante el proceso de comprensión lectora (forma de percepción, rasgo detalles); lo cual va a ocasionar que se presenten dificultades en las tareas de comprensión lectora que impliquen captar ideas complementarias e interpretar determinados detalles aislados dentro del texto escrito.

RECOMENDACIONES

Realizar talleres que permitan desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Psicológicas de las tres carreras desde los niveles inferiores y así evitar las dificultades en rendimiento académico cuando se exija dentro de cada una de las asignaturas este componente importante del proceso enseñanza-aprendizaje.

Proponer que dentro de la formación integral del estudiante de Psicología, la lectura como medio de adquisición de conocimientos se convierta en un eje transversal a lo largo del desarrollo de la carrera, integrando estrategias pedagógicas que potencien el análisis comprensivo, crítico e interpretativo para de esta manera llegar a conclusiones que no se basen en lo concreto y evidente sino que por el contrario se capte las ideas complementarias y se interprete determinados detalles aislados dentro del texto escrito ya que estos procesos sin fundamentales dentro de la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aray, M. (2002). La lectura como un proceso cognitivo de comprensión: su fortalecimiento en el aula, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Anuario de Educación Integral. Reflexiones y Experiencia, (5), 135-154.

Beltrán Campos S. y Repetto Talavera E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. Revista española de orientación y psicopedagogía, 33-48.

Cuetos Vega, F. (1999). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.

Chartier, R., & Paire, A. (2002). Prácticas de la lectura. Plurales editores.

Gutiérrez Valencia A, La lectura una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI, México, Anales de documentación, nro 8,2005, pág. 91-99

Gutierrez-Braojos C., S. P. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 183-202.

Huey J. (1908). The Psychology and Pedagogy of Reading. Canadian Journal of Education, p. 337.

Lázaro, Á. (1988). Diagnóstico de la comprensión lectora y orientación para su aprendizaje. Madrid: Universidad Complutense.

Lázaro, Á. (2009). Prueba de Comprensión Lectora. Madrid: Tea Ediciones.

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta colombiana de psicología, 9(1), 25-40.

Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. REvista de Educación, 121-138.

Sacristán Romero, F. (2006). Comprension lectora en alumnos de enseñanza secundaria. Enseñanza Universitaria, 57-67.

Uribe Viquez Z., López-Tejeda S., Villarruel Rivas M., Mendoza-Barrera G., Durand-Rivera A.,. (2013). Leer: Un proceso complejo del neurodesarrollo. Revista Mexicana AMCAOF, 88-92.

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

ESTILOS DE LIDERAZGO Y SU INFLUENCIA EN EL CLIMA ORGANIZACIONAL DEL PERSONAL DE LA ESCUELA TÉCNICA DE AVIACIÓN CIVIL (ETAC)

LEADERSHIP STYLES AND THEIR INFLUENCE ON THE ORGANIZATIONAL CLIMATE OF ETAC STAFF (ETAC)

Jorge Wilfrido Herrán Peñafiel[1]
Geovanny Javier Carrera Viver[2]

Recibido: 2017-06-02 / **Revisado**: 2017-08-15 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Herrán-Peñafiel, J. W. y Carrera-Viver, G. J. (2018). Estilos de liderazgo y su influencia en el clima organizacional del personal de la Escuela Técnica de Aviación Civil (ETAC). *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 91-97.

RESUMEN

Este artículo aborda sobre Liderazgo y Clima Organizacional. El objetivo de este estudio fue identificar los estilos de dirección de los líderes de la Escuela Técnica de Aviación Civil y determinar su influencia en los factores de comunicación, relaciones humanas, cooperación y responsabilidad, se evaluó a 47 funcionarios de la institución, identificando primero los tipos de liderazgo mediante el test, Grid gerencial, y posteriormente el diagnóstico del clima organizacional, determinando que los jefes de área, se ubican en el cuadrante 5,5 con una tendencia al 9.1 y al 9.9, por lo cual diremos que en su mayoría, buscan un equilibrio entre las necesidades de las personas con la producción y su satisfacción integral. Mientras que en el Clima Organizacional el factor comunicación posee un puntaje de 21.3%, cooperación 23.2%, relaciones humanas 26.5% y responsabilidad con 29%, concluyendo, que existe equilibrio entre el liderazgo y el clima organizacional y que los estilos de liderazgo bien enfocados, de corte democrático, consensuados, orientado al talento humano sin descuidar la calidad y el logro de objetivos, si influye positivamente en el clima organizacional de una Institución.

Palabras clave: liderazgo, clima organizacional, grid gerencial.

ABSTRACT

[1] Psicólogo Industrial; Máster en Talento Humano; Profesor en la Facultad de Psicología de la Universidad Central del Ecuador. Ecuador. E-mail: cocoherranjo@hotmai.com

2 Psicólogo Educativo; Máster en Administración Educativa y Docencia Universitaria; Profesor en la Facultad de Psicología de la Universidad Central del Ecuador. Ecuador. E-mail: geovannicarrera@hotmail.es

This article is about talent management, specifically Leadership and Organizational Climate. The key objective of the study was to identify the leadership styles of management leaders at the Civil Aviation Technical School, based on Robert Blake's and Jame Mouton's theory and to determine how these factors influence communication, human relations, cooperation and responsibility. We evaluated 47 officials at all administrative levels, first by identifying leadership types through the Managerial Grid Test and then diagnosed the organizational climate using a survey focused on the factors described above; reaching the conclusion that the area managers are located in the 5.5 quadrant tending towards 9.1 and 9.9. Therefore, we can say that the majority seek a balance between people's needs and production. Within the organizational climate, the communication factor has a score of 21.3%, the cooperation factor 23.2%, the human relations factor 26.5% and the liability factor 29%. This indicates that organizational equilibrium ranks between good and very good, concluding that Leadership Styles do indeed influence the Organizational Climate.

Keywords: leadership, organizational climate, managerial grid

INTRODUCCION

El presente estudio se orienta hacia dos ámbitos importantes de la Administración del Talento Humano, el primero que corresponde al liderazgo como factor crucial para el desarrollo y crecimiento organizacional que influye directamente en las personas y que se la define como “la influencia, el arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen con buena disposición y entusiastamente hacia la consecución de metas grupales” (Koontz y Weihrich, 2001), otro autor lo define como el proceso de dirigir el comportamiento de otros direccionado a alcanzar algún objetivo. Dirigir, en este sentido, significa hacer que los individuos actúen de cierta manera o sigan un rumbo particular; idealmente, este rumbo es coherente con factores como las políticas establecidas por la organización, los procedimientos y la descripción de las funciones.

El tema central del liderazgo es el de “lograr que se alcancen las cosas por medio de la gente” (Certo, 2001), de similar manera que el autor enunciado anteriormente, existen otros autores que manifiestan que el liderazgo son procesos de inducir al personal a las ideas gerenciales (Dalton, Hoyle y Watts, 2007), así otro investigador manifiestan que es la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas establecidas (Robbins., 1999). El segundo eje de investigación se orienta hacia el clima organizacional, conceptuándole como “El clima es resultante que induce a los individuos a tomar determinados comportamientos, los cuales inciden en la actividad propia de la organización y, por tanto, en su sentido de pertenencia, en la calidad de los servicios que prestan, así como en su efectividad, eficiencia, eficacia, impacto social y en el desempeño general de la organización” (Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo, 2009).

Otro autor lo define como el “resultado del proceso de relaciones formales e informales de la estructura de los sistemas de control, reglas, normas y relaciones interpersonales existentes en la organización” (Chiavenato, 1999). Para Litwin y Stringer (1968), expresan que está compuesto por “Los efectos

subjetivos, percibidos del sistema formal, el estilo informal de los administradores y de otros factores ambientales importantes sobre las actitudes, creencias, valores y motivaciones de las personas que trabajan en una organización" (Arianita, 2010).

El liderazgo en la actualidad, a diferencia de décadas pasadas, cobra gran importancia y relevancia, ya que en los tiempos actuales la administración de las organizaciones toman como principal insumo a las personas y mas no a los diferentes recursos presentes en los diferentes procesos como lo son los financieros, tecnológicos, o materiales, así pues las personas son consideradas vitales e irremplazables dentro del aparataje productivo y como fuente de mayor impacto en la consecución de sus objetivos.

En el clima organizacional se lo conceptúa como un factor de motivación o desmotivación del personal, integrando en este la comunicación (Hoyle, 2007), relaciones humanas (Dalton, Hoyle y Watts, 2007), responsabilidad (Certo, 2001) y cooperación (Vallejos, 2004). Por lo cual el objeto de estudio de la presente investigación se constituye en los estilos de liderazgo existentes en el personal de la Escuela Técnica de Aviación Civil, y el impacto en el clima organizacional, como elemento relevante para la consecución de los objetivos institucionales.

Siguiendo a Blake y Mouton (1991), citado por (Blake, 2003), los gerentes en su trabajo diario adoptan distintos tipos de comportamiento cayendo cada uno de ellos en algún lugar dentro de esta matriz gerencial; pero para efectos de ilustración se simplifica el análisis tomando en cuenta 5 ubicaciones posibles que reflejan distintos estilos gerenciales. Así también parten de la conjetura de que la tarea de un gerente es nutrir las actitudes y el comportamiento que promueven el desempeño eficiente, estimular, usar la creatividad, generar el entusiasmo por la experimentación, la innovación, y aprender de la interacción con otros, dicha capacidad gerencial puede ser enseñada y puede ser aprendida. Su rejilla gerencial proporciona un marco para entender y aplicar la dirección efectiva.

Por lo que, efectuado un análisis de la realidad de nuestras organizaciones y el tema tratado, se determina que, en nuestras empresas, aun prima en forma mayoritaria la orientación hacia la producción, sin querer decir que existen ya muchos estudios e interés en desarrollar procesos que se orienten hacia las personas como en este caso los procesos de liderazgo. Es importante indicar que a nivel internacional el estudio de las personas dentro de los procesos productivos ha evolucionado notablemente y esto ha permitido que los diferentes ejercicios desarrollados en otros países, se ponga en ejecución en el nuestro, dando buenos resultados, ya que se va entendiendo por parte de los líderes, que el principal insumo en cualquier proceso productivo es el Talento Humano, como fuente principal de energía que produce los cambios y resultados esperados.

METODOLOGIA

El proceso metodológico que se llevó a cabo para la revisión del estudio fue de tipo correlacional, descriptivo, cuantitativa (Hernández, Fernandez y Baptista, 2004). Aplicado a todo el universo de empleados de la Escuela Técnica de Aviación Civil (ETAC) que suma 51 que corresponden a todos los niveles organizacionales del establecimiento. Para efectuar el estudio no se consideró estudio alguno de clima o liderazgo ya que en la institución no se ha efectuado dichos estudios.

Para la ejecución se utilizó el método estadístico para la captura de datos tanto de liderazgo como del clima organizacional; de igual forma para tabular los datos que nos proporcionan los investigados. Se utilizó el método Inductivo y Deductivo con el fin de conocer la influencia de los estilos de liderazgo en el clima organizacional a través del análisis particular de cada persona y área para llegar al diagnóstico general y viceversa (Hernández, Fernandez y Baptista, 2004). Los instrumentos utilizados fueron el Grid Gerencial o malla administrativa de los autores Blake y Mouton (1991) el que consiste en una serie de 35 preguntas con opciones múltiples de contestación, que para su tabulación se utilizó la cuadrilla de corrección dada por los autores del instrumento teniendo como resultado la ubicación del estilo de liderazgo en un cuadro de doble entrada que se orienta hacia el interés por las personas o por la tarea.

El instrumento que se utilizó para diagnosticar el clima organizacional fue dado su confiabilidad y validación bajo la metodología de Moriyama y el Alfa de Cronbrach que dio como resultado 0.96, el cuestionario mide los factores de comunicación, relaciones humanas, cooperación y responsabilidad, cada uno de ellos con una serie de preguntas con varias alternativas de respuesta que en total dan un puntaje que indica la existencia o no de parámetros positivos o negativos en relación al clima organizacional,

RESULTADOS

Los resultados obtenidos luego del proceso de recolección de datos en lo referente a clima organizacional por género existente en la Escuela Técnica de Aviación Civil, se ubica tanto en varones como en mujeres en un 58% y 42% respectivamente, lo que demuestra un buen clima, sin embargo, los puntajes que se encuentran inmediatamente inferiores corresponden a 23% y 40% de varones y mujeres, y estos coinciden en ubicarse en totalmente de acuerdo que corresponde a un óptimo clima organizacional. Y en el personal femenino existe un equilibrio en los porcentajes de 44% y 40%, mientras que a nivel varones la mayoría se inclina con 58% hacia estar de acuerdo lo que equivale a un buen clima organizacional. En general se ha de indicar que el clima organizacional en género de la Escuela Técnica de Aviación Civil es adecuado.

En el diagnóstico general por los factores responsabilidad, relaciones humanas, cooperación y comunicación, se puede apreciar que un 50% del personal ha puntuado en de acuerdo equivaliendo a un buen clima laboral. El puntaje inmediato inferior se ubica en un 31% que corresponde a totalmente de acuerdo equivalente a optimo clima laboral, con estos dos datos que sumados dan un 82% hacen denotar la existencia de parámetros y condiciones que favorecen los factores medidos que contribuyen al cumplimiento de los objetivos institucionales.

En otros resultados por factor estudiado en el clima organizacional de la Escuela técnica (ETAC), podemos observar que los datos proporcionados por los servidores que conforman la institución la existencia de un equilibrio en los porcentajes de los factores, lo que hace ver la existencia de un adecuado clima organizacional, existiendo porcentajes , que merecerían ser analizados como el factor comunicación que se ubica con 21.3% como el más bajo y coincidentemente este fenómeno se repite en todas las áreas al igual que el factor que en puntaje le sigue es el de cooperación con 23.2% que de igual forma se ubica en penúltimo lugar en todas las áreas, seguido se encuentra el factor

relaciones humanas con 26.5% el factor responsabilidad con 29%, que a nivel general podemos afirmar que el clima en la institución al mantenerse equilibrado es adecuado.

De los datos obtenidos luego de la aplicación del Grid Gerencial, podemos observar que los jefes de áreas de la Escuela Técnica de Aviación Civil poseen diferentes estilos de liderazgo, un porcentaje mayoritario del 50% como estilo democrático, 33.3% en un estilo autocrático, y 16.6 % en un estilo transformador, lo que determina que la tendencia de los lideres si sumamos el estilo democrático y el transformador dan 66.6% que resulta ser positivo el estilo de liderazgo existente en la (ETAC).

La hipótesis, de acuerdo a los datos numéricos planteados, muestran un chi^2 teórico máximo de 21puntos, obteniendo en el cruce de variables un total de 2 puntos, lo que determina que se encuentra dentro de la zona de aceptación con lo que establece que la hipótesis es positiva, determinando por lo tanto que los estilos de liderazgo si influyen en el clima organizacional de los servidores de la Escuela Técnica de Aviación Civil. De igual forma en lo que respecta al género, podemos observar que el chi^2 teórico es máximo 7.81 puntos, y obteniendo un total real de 86.1 puntos, lo que determina que el dato antes descrito se encuentra fuera de chi^2 teórico máximo, por lo cual la hipótesis planteada es nula lo que no se comprueba, es decir los varones y mujeres de la Escuela Técnica de Aviación Civil reaccionan de igual forma versus los estilos de liderazgo mostrados por los líderes de los procesos.

CONCLUSIONES

La administración del talento humano hoy en día entre uno de los ejes fundamentales se encuentra el clima organizacional y el liderazgo como factor crucial para el desarrollo y crecimiento organizacional que influye directamente en las personas, donde las organizaciones permanentemente se encuentran en una constante lucha por ser cada vez más competitivas (Chiavenato, 2011).

Desde los inicios de la humanidad, de una u otra forma se destacan personas dentro de un grupo o grupos de personas, las mismas que han influido positiva o negativamente en el desarrollo y bienestar de la sociedad. Por lo cual la definición más acertada del liderazgo es: “El arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen con buena disposición y entusiastamente hacia la consecución de metas grupales, la misma que engloba varios aspectos importantes que demanda de la persona características como comunicación, cooperación, relaciones interpersonales, responsabilidad, que logran en la sociedad u organización la consecución de sus objetivos” (Weihrich, 2005).

Los postulados teóricos de Blake y Mounton (1991), que como connotados administradores consideraron que el mundo se encuentra en constante cambio y que el cambio es la constante, por lo cual los administradores deberían entender esta variable para obtener el éxito ya que su organización debe cambiar y adaptarse en respuesta de un ambiente turbulento. Se requieren líderes que puedan reconocer con claridad la necesidad de que la organización puede ser y proporcionar la motivación y la dirección para llevarla hasta ese lugar; el administrador no puede lograrlo solo, requiere del involucramiento de su personal para lograr las metas y objetivos de la organización (Hoyle, 2007).

En las investigaciones efectuadas que hacen referencia al liderazgo y clima organizacional, se puede observar que todas coinciden en sus resultados, es decir describen la relación existente entre liderazgo y clima organizacional, por tal razón la investigación presente, constituye un argumento sólido que respalda los estudios efectuados al encontrar que los líderes de la Escuela Técnica de Aviación Civil influyen en la percepción que tienen los empleados en los factores de responsabilidad, comunicación, relaciones humanas, y cooperación.

El estudio se ha enmarcado en una institución de la ciudad de Quito-Ecuador, debiendo en lo posterior a través de la unidad de posgrados de la Universidad Tecnológica Equinoccial desarrollar nuevos estudios que ya no se enmarquen en una sola institución, sino en sectores productivos del país, con lo cual se fortalecería los postulados científicos sobre el tema y por otro lado se establecería mecanismos o recomendaciones que se orientarían a elevar la productividad del sector en estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anonimo. (1984). Sección Clasicos de la gerencia. *Management Today en español*, 44-48.

Arianita. (Abril de 2010). *›Página principal Temas VariadosEn caché*. Obtenido de http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-De-Litwin-y-Stringer-Clima/267721.html

Barbosa, D. (2013). Revista virtual. *Universidad católica del Norte*, 152-164.

Blake. (2003). *La rejilla gerencial: La llave hacia la exelencia del liderazgo.* Mexico: Trillas.

Blake, R. y. (1991). *La estratégia para el cambio organizacional.* Mexico: Addison-Wesley Iberoamericana S.A.

Butterfield, G. E. (2002). Abtract de conferencia. *Desarrollo Organizacional.* Buenos Aires.

Certo, S. C. (2001). *Administración Moderna.* Bogota, Colombia: Pearson Educación de Colombia Ltda.

Certo, S. C. (2001). *Administración Moderna.* Bogota: Pearson Educación ltda.

Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la teoría general de la administración.* Mexico: Mc. Graw Hill.

Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de administración.* mexico: Mc. Graw Hill.

Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos.* Mexico: Mc. Graw Hill.

Dalton, Hoyle & Watts. (2007). *Relaciones Humanas.* Mexico: Thomson Learning.

Dressler, G. (1979). *Organización y administración, enfoque situacional.* Mexico: Prentice Hall.

Fernando, T. (2001). *El clima organizacional Perfil de empresas Colombianas.* Medellin: Cincel Ltda.

Fire, A. (22 de 02 de 2014). *www. Angel Fire.com*. Obtenido de htttp://www.angelfire.com/ar2/k/liderazgo.htm

Freedman, M. (2003). *Liderazgo estratégico.* mexico: Mc Graw Hill.

Gonzalez, M. B. (2014). INFLUENCIA DEL LIDERAZGO SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN PYMES: CASO CATERING GOURMET DE

DURANGO, MÉXICO. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 48-49.

Gonzalez, M. H. (20 de 02 de 2014). *http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?vid=.* Obtenido de http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?vid=

Guillen, G. y. (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales.* Mexico: Mc.Graw Hill.

Harold Koontz, H. W. (2005). *administracion.* Mexico: Mc Graw hill.

Hernández, Fernandez & Baptista. (2004). *METODOLOGÍA DE LA iNVESTIGACIÓN.* MEXICO: MC GRAW-hILL.

HOY, D. (15 de mayo de 2013). *www.hoy.com.ec*. Obtenido de http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/el-buen-clima-laboral-si-importa-en-las-empresas-581198.html

Hoyle, M. D. (2007). *Relaciones Humanas.* Mexico: International Thomson S.A.

James, M. (1996). *Cybercorp: The new business revolution.* USA: AMACOM.

Jane Mounton, R. .. (1964). *The Managerial Grid.* Houston. Texas: Gulf Publishing Company.

Koontz & Weihrich. (2001). *Administración.* Mexico: Mc Graw Hill.

Martinez, L. (14 de mayo de 2010). *Clima organizacional.bogspot.com*. Obtenido de http://www.monografias.com/trabajos6/clior/clior.shtml#ixzz2vBluGN57

Mouton, R. B. (1991). *La estrategia para el Cambio Organizacional.* Mexico: Addison-Wesley.

Noe, R. M. (2001). *Administración de Recursos Humanos.* Mexico: Mc. Grauw Hill.

Puigvert, A. (1967). *Manual de Relaciones Humanas, su aplicación práctica en la empresa.* España: Selecciones gráficas.

Regla Ileana, S. A. (5 de Enero de 1999). Obtenido de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol7_2_99/aci08299.htm

Robbins, S. (2000). *Administración.* Mexico: Pearson Educación.

Robbins, S. P. (1999). *Comportamiento organizacional.* Mexico: Marisa de Anta.

Robbins. (1999). *Comportamiento Organizacional.* Mexico: Prentice Hall.

Rojas, S. A. (2000). *Curso basico de administración de empresas.* Bogota: Mc Graw Hill.

Salazar, Guerrero, Machado & Cañedo. (01 de octubre de 2009). *Bases de datos cientificas y tecnológicas UTE-SENESCYT*. Obtenido de http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&sid=e53e47fd-9a06-49e7-979b-393aef349282%40sessionmgr115&hid=126&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=fua&AN=47122707

Vallejos, J. (2004). *josebravocindario.com*. Obtenido de http://scholar.google.es/scholar?start=10&q=trabajo+en+equipo&hl=es&as_sdt=0,5

Weihrich, H. K. (2005). *administracion.* Mexico: Mc Graw hill.

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

EDUCAR O ENSEÑAR EN EL SIGLO XXI

EDUCATING OR TEACHING IN THE XXI CENTURY

Leonor Ramírez Mattiazzi[1]
Liliana Mosquera[2]

Recibido: 2017-06-22 / **Revisado**: 2017-08-18 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Ramírez-Mattiazzi, L. y Mosquera, L. (2018). Educar o enseñar en el Siglo XXI. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 98-104.

RESUMEN

En este trabajo se realizó el análisis de los conceptos de educar y enseñar, para así, identificar la importancia de cada uno en el proceso de formación humana. En este contexto fue necesario analizar de los términos escolarización, enseñanza, educación y cultura. Al explorar estos términos de una manera amplia se identificó la complementariedad existente entre enseñar y educar. Esta investigación estuvo encaminado a establecer el rol del docente de este milenio, como sujeto inmerso en un contexto social y cultural. A partir de una exploración bibliográfica de postulados de pensadores actuales se realizó una reflexión sobre la disyuntiva que enfrentan los docentes del siglo XXI en su trabajo diario, si educar o enseñar. Considerando que enseñar es una transmisión de información y conocimiento, mientras que educar es integrar las diferentes dimensiones del ser humano. Con base en varios autores se plantea que solo con una educación que integra el enseñar y educar de modo articulado estaría cumpliendo con su rol en la actualidad.

Palabras clave: educar, enseñar, educación y escolarización.

ABSTRACT

In this work there is an analyses related to the concepts of educating and teaching, in order to identify the importance of each one of the concepts in the process of human formation. In this context, it was necessary to do the analyses of schooling, teaching, education and culture terms. When exploring this terms in a broad way it was possible to identify the complementarity existing between educating and teaching. This investigation proposed to define the teacher's role in this millennium, as a human being immersed in a social and cultural context. Based on several bibliographical postulates exploration done by current thinkers, it was done a reflection about the disjunctive that teachers have to face in XXI century, in their daily activities, whether educating or teaching. Considering that teaching is a transmission of information and knowledge, while educating is an

[1] Magister en Educación, Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación PUCE-Quito-Ecuador. E-mail: lramirez@colegioletort.edu.e

[2] Magister en Desarrollo del Talento Humano, Universidad Simón Bolívar Quito-Ecuador. E-mail: liliana_mosquera2003@yahoo.com

integration of the different dimensions of human being. With the support of several authors it is able to asseverate that with an education that shows an integration between teaching and educating, in an articulated way, teachers accomplish their role nowadays.

Keywords: educate, teach, education and schooling.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge del cuestionamiento que se hace la sociedad sobre ¿Cuál es el rol del docente en el siglo XXI?, considerando que la sociedad actual se caracteriza por su complejidad y constantes cambios que nos obligan a convivir con la incertidumbre en la formación de las nuevas generaciones. Es fundamental asumir que "Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento." *(*Morín, 2010 p. 42). Frente a una sociedad cambiante y compleja, el rol del docente es cuestionado e invitado a repensarlo. Al pensar en el rol del docente, no se puede dejar de pensar en ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?,¿con qué intensión se enseña? y ¿quién es el que enseña?

Inicialmente se planteó la necesidad de comprender y acordar lo que entendemos por educación, a fin de instalar un diálogo y así poder encontrar caminos para mejorar la educación. Partiendo del principio de que educación es un término polisémico, condicionado al paradigma desde el cual lo miramos. Cada paradigma trae a la luz las diferentes creencias, algunas veces implícitas y otras explicitas que se evidencian en el accionar de los individuos en la sociedad desde diferentes roles.

Posteriormente se analizó la conexión entre escolarización y educación, ofreciendo condiciones para identificar sus semejanzas y sus diferencias, con la finalidad de comprenderlas. Todo ser humano está inmerso en un constante proceso de educación, considerando que educación no solo ocurre en el interior de las escuelas, sino también en el diario vivir de las personas, en diversos escenarios, en la interrelación con el otro, mientras que escolarización requiere un sistema organizado y jerárquico, en donde el alumno debe aprender lo que le enseña el profesor y al mismo tiempo que aprende, crea su propia explicación de un determinado tema desde su perspectiva. Este proceso dinámico interminable llamado educación se desarrolla concomitantemente con la escolarización de modo articulado.

Partiendo de la premisa de que la educación necesita de un contexto cultural para que se desarrolle, así como la cultura requiere de la educación para trascender en el tiempo, se destacó cómo incide la cultura en la educación intencionada y en la no intencionada. "La cultura necesita recurrir a la educación formal como instrumento para consolidar las habilidades." (Bruner, 2000, p. 138). En esta interdependencia entre cultura y educación es condición sine qua non destacar el rol de la familia y del docente en el cumplimiento de los retos de la educación del siglo XXI. La cultura se expresa como una creación individual y colectiva de las personas que apoyada en la educación se reconstruye constantemente. Frente a estas ideas la educación nunca podrá liberarse de la cultura a la que hace parte, posicionándose como al servicio de la cultura.

DESARROLLO

Como seres humanos comprometidos con la calidad de vida de las personas en la sociedad, es fundamental direccionar nuestra mirada a la educación, partiendo del principio de que para mejorarla hay que comprenderla, desde la conciencia de que se encuentra entrelazada a los demás sistemas que constituyen la sociedad, para así no fragmentarle, tampoco aislarle. Hoy muchos hablan de educación, pero pocos realmente la comprenden en su totalidad, esto se evidencia cuando la relacionan exclusivamente a una institución educativa y depositan la responsabilidad total sobre los docentes. Relacionar la educación únicamente con el sistema educativo formal que se ocupa exclusivamente del conocimiento científico, desconsiderando lo empírico y las interrelaciones que se producen entre personas y culturas, reduce el concepto de educación. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el Conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos." (Morín, 1999, p. 20)

La educación existe mucho antes que se abran las primeras escuelas, aparece sin programación en donde hay un grupo humano que convive, siendo así parte de la vida de las personas. Ningún ser humano, como ser social, está libre de la educación, la constante interacción que mantiene con los demás le involucra en un proceso de educación permanente. Partiendo de lo expuesto se podría afirmar que la educación es una práctica social, presente en las interacciones entre los seres humanos.

El significado de ser educado ha cambiado en el transcurso de la historia, para muchos, se refiere únicamente el poseer conocimientos de diferentes disciplinas y habilidades adquiridas en el sistema formal. Para otros que logran concebir la educación como multifacética se refieren al desarrollo integral de las personas que incluye lo adquirido de modo formal y también informal. Desde esta perspectiva todas las personas son educadas, cuando escuchamos expresiones como: "esta persona no tiene educación", inferimos que estas palabras parten desde la creencia de que la educación surge solo del sistema formal. La persona educada es el resultado de un entorno escolar interconectado con lo social en donde los estudiantes puedan alcanzar la plenitud de sus facultades. "Hoy, debido a que lo único que tenemos en común son nuestras diferencias, no tenemos una visión social que sea ampliamente compartida y no podemos estar de acuerdo en lo que significa ser una persona educada… *",* (Boyer, 1981, p. 49)

Al asumir que la educación requiere de la interacción entre dos o más sujetos y que genera transformación personal y de la sociedad en las diferentes dimensiones de los seres humanos, es importante considerar los planteamientos de pensadores que tienen una visión más amplia de la educación. "el ser vivo es una unidad dinámica del SER y del HACER" (Maturana y Nisis, 1997, p.47). La educación es un proceso de transformación la convivencia, a través del cual el ser que aprende se conserva en su humanidad o se pierde en el devenir de la historia, a partir de su formación. Así como la mirada reflexiva de Edgar Morín, permite concebir la educación como un camino para comprender la humanidad, no solo para comprender las disciplinas, adoptando una postura mucho más amplia que no mutila el concepto de educación.

Frente a estos planteamientos surge la pregunta ¿Qué rol cumplen los docentes hoy? ¿Cómo se sienten frente a las nuevas exigencias? Estar

expuestos a una diversidad de concepciones sobre la educación, implica diferencias en el accionar de las personas en la sociedad, que generan dudas e incertidumbres, así mismo ofrece oportunidad de cambiar creencias y adoptar nuevas formas de pensar, contrastar ideas y comprender mejor el mundo. Valiéndose de un pensamiento que no reduce, que no separa, que distingue y que vuelve a unir, identificar las creencias es el primer paso para mantener alineada la meta a alcanzar con la práctica.

Creer que la educación es escolarización es desconsiderar su función y su propia naturaleza en diferentes momentos de la sociedad, "Este disloque entre educación y escolarización y esta perspectiva del enseñaje son coherentes con creencias arraigadas en una tradición psicoeducativa y psicopedagógica que privilegia lo cognitivo, lo intelectual, lo racional o lo instrumental en una concepción disimuladamente mecanicista de un individuo fragmentado y estratificado. "(Temporetti, 2015 p. 2).

De esta manera podríamos afirmar que educación, es mucho más que escolarización, que abarca diferentes dimensiones del ser humano no solo la cognitiva y por su naturaleza concibe el ser humano de modo integral, inmerso en una cultura. De este modo escolarización es una parte del complejo concepto de educación, muy importante pero no la única.

La escolarización vista de modo más amplio "es crear las condiciones que lleven al aprendiz a ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que vive, de modo para contribuir para su conservación y transformación de manera responsable, en coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenece" (Maturana y Nisis 1997 p.18). Siguiendo la línea de los pensadores citados anteriormente la escolarización es uno de los caminos para una educación que demanda la sociedad actual, un camino que no se limita únicamente en la transmisión de contenidos.

Partiendo del principio de que la educación intencionada, se desarrolla sin que desaparezca la espontanea, ambas están encaminadas a educar, o porque no a enseñar. Según Maturana no se debe enseñar valores se debe vivirlos, por medio del respeto a sí mismo y hacia los demás. La escuela entonces no es el único lugar en donde ocurre la educación, de manera que talvez ni sea la mejor y el profesor o docente no sea el único que enseña o educa.

Existe una relación compleja entre educación y cultura, que genera una interdependencia entre las dos. "La educación forma parte de la cultura y también es posible identificar las culturas de la educación. Una cultura no se sostiene sin educación y la educación es la práctica privilegiada de una cultura. Por lo tanto, educación y cultura no pueden pensarse ni entenderse una sin la otra. El paso, la transmisión, la transferencia, de ideas, creencia, prácticas, destrezas, valores de una generación a otra se hace a través de la educación que, al mismo tiempo las recrea. La educación no puede llevarse a cabo por fuera de una cultura y una cultura claudica si desaparece la educación." (Temporetti, 2015, p. 5), Puesto que la educación no es algo exclusivo de una elite, está presente en la cotidianidad de cada persona. Para acercarnos a la comprensión de lo que es educación es fundamental tomar en cuenta la función que esta cumplió en otros momentos de la historia, que cumple en la actualidad y estar abierto a que en el futuro esta podría cambiar, entonces el concepto de educación está en un constante proceso de cambio, así como la comprensión que tienen los hombres de la vida en sociedad.

No existe solo una cultura, son muchas culturas y subculturas, por este motivo las personas asignan diferentes significados a la educación, al enseñar y al educar. En este trabajo se partió del concepto de cultura adoptada por los antropólogos, sociólogos e historiadores. Según Taylor la cultura debe ser concebida como compleja, un conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres construidos en una sociedad. Este conjunto compuesto de una amplia diversidad que llamamos cultura es la herencia social que es transmitida, compartida y aprendida de manera formal e informal.

El contexto cultural es ilimitable, por lo que obliga a seleccionar lo que se debe enseñar, en esta selección ocurre exclusiones basadas en lo que en un determinado momento los intereses consideran importante o no. En el sistema educativo la selección de que enseñar se ve influenciada por el tiempo, el interés y la conveniencia de factores sociales, económicos y políticos. En muchos casos los docentes no están involucrados en la selección de que enseñar, tornándose apenas transmisor.

Desde la antigüedad la enseñanza masiva ha estado atada a grandes agrupaciones que viven de manera cercana, similar a una organización política según Guthrie, siendo su principal misión enseñar aritmética y lectura. En el siglo XIX, el enfoque industrial de la sociedad cambia la perspectiva referente al aprendizaje, que pasa a una educación de transmisión de ensamblaje. Estar dispuesto a aceptar que la educación está ligada a diferentes intereses de grupos sociales vigentes en un determinado momento de la historia, podría explicar las diferentes concepciones que encontramos de educación y validar que su naturaleza no es neutral.

Considerando el paradigma de la complejidad, planteado por Edgar Morín tenemos la posibilidad de dejar de lado esta forma reduccionista y simplificadora de ver la educación, aceptando que, para mirar la educación, comprenderla y mejorarla necesitamos una mirada multidimensional. Cuando hablamos de mirada multidimensional nos referimos que la educación solo tiene sentido inmersa dentro de un sistema mayor, que podríamos llamar de sociedad, que está ubicado en un determinado tiempo y lugar.

Con mucha facilidad se escucha expresiones como “no es educada”, “no es una buena educación”, “le falta educación”, estas expresiones perderían su valor si consideramos lo planteado por Temporetti en su texto Revolviendo la educación, cuando dice que no existe la no educación, lo que existe son diferentes perspectivas. Todos los que pertenecen a un grupo social están expuestos a la educación, sin que una institución educativa este presente.

Vislumbrar la educación de manera amplia e integradora requiere reconocer, que esta es influenciada o direccionada por valores y creencias que tienen una mirada hacia el futuro. “*Es tan relevante esta cuestión que sin perspectivas de futuro resulta difícil la educación, sin educación no hay futuro, pero sin futuro no hay educación posible, viable.*” (Temporetti, 2015, p. 5).

Con la mirada multidimensional que nos ofrece el paradigma de la complejidad es importante analizar los términos enseñar y educar, que con mucha frecuencia se utilizan indistintamente, como si fueran sinónimos, dejando de lado la necesidad de utilizar con propiedad las palabras en la comunicación. En el latín encontramos el origen de la palabra enseñar, “insignare”, que consiste en la orientación hacia el camino a seguir, que puede ser ofrecido por un profesor, padre u otra persona. Mientras que educar también con raíces latinas “educare”, que significa guiar, conducir, mostrar el camino hacia el conocimiento.

Al analizar estos dos términos que en un primer momento se ven idénticos, al explorarlos de modo integral, considerando sus partes y el todo se percibe la gran diferencia. Se enseña para que puedas realizar algo y se educa para que lo realices como una persona comprometida en crear un mundo mejor desde nuestras acciones. En la actualidad se les enseña los usos y funciones de una computadora, que les permite comunicar, crear e innovar, pero no siempre se les educa para utilizarla con responsabilidad consigo mismo y con los demás. Entonces no basta conocer una diversidad de programas y herramientas que le posibiliten desarrollarse en una sociedad competitiva que se caracteriza por la incertidumbre. Los educadores deben preguntarse ¿mi práctica está encamina a enseñar o a educar?, ¿Qué debo hacer, educar o enseñar? ¿Cómo integrar educar y enseñar y no separar, verlas como complementarias?

En esta disyuntiva se encuentran atrapados los docentes del siglo XXI, enseñar o educar, reflejando el uso de un pensamiento que desarticula. El profesor no debe escoger uno u otro y si asociar sin reducir como nos dice Edgar Morín. La concepción del ser humano como un ser social nos obliga no fragmentarlo y si integrarlo con toda su complejidad. Si nuestro alumno no es un conjunto de partes aisladas porque no educar y enseñar como parte de un proceso completo. La educación en la actualidad, que forma y abre camino a la reconstrucción de una nueva sociedad enseña y educa. Desde este pensamiento es importante diferenciar educar de enseñar para unirlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se construye en el interior de las instituciones educativas, en la práctica áulica, en donde el docente y el estudiante traen historias y expectativas propias y de diferentes grupos sociales. En el adquirir conocimiento, comprender fenómenos, reflexionar sobre ellos, el educar y enseñar permite que los estudiantes lleguen a acciones que reflejen un ser humano con capacidades no solo cognitivas como humanas, que nos lleve a un desarrollo desde el bien común.

CONCLUSIÓN

Solo con una educación que considera el enseñar y educar de modo articulado se puede construir una nueva sociedad más justa y equitativa para todos, basada en la ética, el amor y el pensamiento creativo y crítico. Ser un profesor del siglo XXI es dejar sus viejas ideas y creencias de lado y asumir su verdadero rol, partiendo del principio que todo ser humano hace parte de una sociedad y que no solo se educa en la escuela. Se puede enseñar y educar concomitantemente como un camino a una educación de calidad, partiendo de los conocimientos previos que cada estudiante siempre los tiene, ofreciendo condiciones para que cada uno pueda realizar sus conexiones y así reconstruir el conocimiento. Desde esta perspectiva todos son hombres cultos, porque pertenecen a un grupo social que les ha brindado saberes sean estos científicos o empíricos, algunas veces de modo formal o informal. No podemos concebir el futuro de las nuevas generaciones sin pensar que existe más de una verdad, que lo científico no es lo único y que el ser humano no es un conjunto de partes aisladas.

Por lo tanto, si la sociedad de hoy requiere una educación formal que enseñe y eduque al mismo tiempo, dejando de lado la concepción de linealidad y acumulación para vivir con la incertidumbre del futuro, en donde no hay solo un camino para transmitir y construir conocimiento valido, como no considerar el lenguaje como una herramienta que posibilite acceder al conocimiento. El

análisis de la educación del siglo XXI requiere una mirada amplia de su realidad que considere las diferentes funciones del lenguaje. El lenguaje no solo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la "realidad". Para de esa realidad es la actitud que el lenguaje implica hacia el conocimiento y la reflexión, y la serie generalizada de actitudes que negociamos crea con el tiempo un sentido del propio self (Bruner, 1982, p. XX).

Hoy, todavía hay quienes defienden la idea de que la escuela, como proceso de escolarización enseña y la familia educa, hasta cuándo vamos a vivir esta ceguera y ser incoherentes con lo que verbalizamos con mucha frecuencia: "el ser humano es un ser integral". Si somos integrales ¿por qué la educación lo desintegra? Asumiendo esta perspectiva, la familia desde su rol debe aportar a la formación completa de sus -hijos, así como la escuela, tornándose complementarias, considerando que esta hace parte de una sociedad y de muchas culturas.

Después de concluir que educar y enseñar son dos términos diferentes pero que se complementan en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, es de fundamental importancia considerar el gran reto de los educadores del siglo XXI, que es aprender para cumplir con su rol de enseñar y educar y por qué no de aprender. En este juego de intercambio, construcción y reconstrucción el alumno no es único que aprende y que enseña.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. México. Paidós.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Temporetti, F. (2015). Revolver la educación. Seminario Psicología y educación. Posgrados Educación. UADER. UNR. UNL.

Temporetti, F. (2014). Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. *Revista del INDI de la Facultad de Humanidades de la UNL.*

Brunner, J. (1982). El lenguaje de la educación. *Social Research* No 4, pp 835 – 853.

Bruner, J. (2000). Cap.VI. La educación como invento social. En la educación. Puerta de la cultura. España. Visor.

Maturana R., H. (1999). A ontologia da realidade. Organização Cristina Magro et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Maturana. R. (1995). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. e Nisis, S. (1997). Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen.

Boyer, Ernest L. (1981). A Quest for Commciones on Learning: The Aims of General. Education. Washington, D.C: Carmegie Foundation for the Advancement of teaching.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. AIQUE.

Berger, L. et al. eLife 2015;4:e09560. DOI: 10.7554/eLife.09560

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

PERCEPCION VISUAL Y HABILIDAD ESCRITA EN LOS ESTUDIANTES DESDE SEGUNDO A CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN BASICA DE LA ESCUELA SAN JOSE LA SALLE

VISUAL PERCEPTION AND THE WRITING SKILL IN STUDENTS FROM SECOND TO FOURTH BASIC OF SAN JOSE LA SALLE SCHOOL

Francis Ortiz Benalcázar[1]
Johanna Bustamante Torres[2]

Recibido: 2017-06-16 / **Revisado**: 2017-08-29 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Ortiz-Benalcázar, F. y Bustamante-Torres, J. (2018). Percepción visual y habilidad escrita en los estudiantes desde segundo a cuarto año de educación básica de la Escuela San José de la Salle. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 105-121.

RESUMEN

El presente artículo basó su investigación en establecer la relación de la percepción visual y la escritura de los niños y niñas de segundo, tercer y cuarto año de Educación General Básica del Colegio San José “La Salle” de la ciudad de Quito en el año lectivo 2016 – 2017. Considerando que la percepción visual permite el reconocimiento cortical, el cual resulta de las experiencias sensitivas subjetivas, específicamente de los estímulos que ingresan por vía visual. Y por otro lado, la escritura como representación gráfica que posibilita el registro del pensamiento humano y la transmisión óptima de datos e información para relacionarse con el medio donde se desenvuelve la persona. En ese contexto la investigación se sustentó en el enfoque cuantitativo y se utilizaron instrumentos psicométricos tales como Frostig y Tale para evaluar Percepción visual y Escritura respectivamente, los cuales permitieron obtener resultados en los que se evidenciaron dificultades en la percepción visual y errores en la escritura. En tal sentido, se concluyó con la ausencia de habilidades de percepción visual; por lo cual es indispensable la intervención por parte de los docentes, para así disminuir posibles dificultades en la escritura en los y las estudiantes.

Palabras clave: percepción visual, escritura, ortografía natural, grafismo.

ABSTRAC

[1] Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación, estudiante de la Universidad Central del Ecuador, Ecuador. E-mail: panchis_michelita92@hotmail.es

[2] Magíster en Neuropsicología Infantil, Docente de la Carrera de Psicología Educativa y Orientación de la Universidad Central del Ecuador, Ecuador. E-mail: jpbustamante@uce.edu.ec

The article based its research on establishing the relationship between the visual perception and the writing skill in students from the second, third and fourth year of General Basic Education of the School San José “La Salle” of Quito city in the school year 2016-2017. By considering that the visual perception allows the cortical recognition, which result from the subjective sensory experiences, specifically of the stimulus that enters by the visual way. On the other hand, the writing is a graphic representation that enables the record of human thought and the optimal transmission of data and information to relate with the medium in which the person develops. This context the investigation was based on the quantitative approach and it is used psychometric instruments such as Frostig and Tale to evaluate visual perception and writing respectively, which allow to obtain results in which showing difficulties in visual perception and errors in the writing skills. For this reason, it concludes that absence of skills of visual perception, therefore, intervention by teachers is essential, in order to reduce possible writing difficulties for students.

Keywords: visual perception, writing skills, natural spelling, graphic design.

INTRODUCCIÓN

Sin duda la escritura hoy en día es uno de los medios de comunicación humana más útil para la interacción a distancia, pues a través de ella el ser humano puede expresar pensamientos, ideas y sentimientos, dejándolos plasmados en un papel, computador, tableta y demás; permitiendo la transmisión de datos de una generación a otra, o de un lugar a otro. En tal sentido, la escritura como técnica instrumental básica, posibilita el aprendizaje y transferencia de información en las áreas académica, social, cultural, afectiva y axiológica.

Si bien es cierto, el desarrollo y afianzamiento de la escritura varía de una persona a otra; pero ello, no se descarta la importancia de contar con pre requisitos que posibiliten lograr un nivel adecuado de la escritura, siendo estos: el desarrollo apropiado del lenguaje oral, praxias, percepción visual, orientación, lateralidad, correcta postura corporal, sujeción del lápiz, entre otras; los cuales en su mayoría son procesos cognitivos que deben estar perfeccionados, para que los niños y niñas puedan lograr una escritura correcta.

Con lo dicho anteriormente, se destaca que son algunas las causas existentes para que la escritura pueda verse afectada; sin embargo, esta investigación se centrará en aquella que tiene que ver con los problemas madurativos de la percepción visual. Siendo que, la percepción visual hace referencia a la imagen mental producto del procesamiento de experiencias sensoriales visuales del mundo físico que nos rodea. Dicha percepción permitirá que toda persona pueda reconocer formas geométricas, fisonomías, planos, aprecie distancias, se oriente en el espacio, entre otras; permitiendo que todas y cada una de las funciones mencionadas resulten imprescindibles al momento de escribir.

Por lo tanto, esta investigación se ha planteado determinar la relación de la percepción visual con la escritura en los niños y niñas de segundo, tercero y cuarto de Educación General Básica del Colegio San José “La Salle”, con el fin de conocer la situación actual y brindar asesoría para el afianzamiento de la percepción visual y la escritura a los docentes de estos niveles escolares.

DESARROLLO

Para el análisis de la percepción visual, es importante partir recordando que, de todas las modalidades sensoriales la más estudiada ha sido siempre la visión,

como lo expone Lescano (2009, p.29) “El cerebro no sólo ha de ver una sola percepción de una imagen, sino que ha de entender lo que ve, ha de extraer un significado, recordar y ser capaz de reproducir lo que ha visto", en tal sentido, en la visión no solo están implicados fenómenos físicos, fisiológicos y neurológicos que producen sensaciones y experiencias visuales, sino también, por medio de la visión se ponen en marcha procesos cognitivos superiores.

Otros autores la definen como una actividad integral altamente compleja que involucra el entendimiento de lo que se ve (Koppitz, 1970), y permite organizar y procesar todos los estímulos visuales para así entender el mundo en que vivimos (Martin, 2006). Los autores antes mencionados coinciden en que la percepción visual, primero es un conocimiento y segundo que se obtiene como resultado de estímulos luminosos o visuales. De ahí que la definición más adecuada, tomando en cuenta lo anterior, es que la percepción visual es aquella imagen mental producto del procesamiento de experiencias sensoriales visuales del mundo físico que nos rodea.

Garzia (1996) subdivide a la percepción visual en tres sistemas descritos a continuación:

a) El sistema visoespacial**,** el cual hace referencia a la serie de habilidades utilizadas para entender conceptos direccionales que organizan el espacio visual externo, es decir que estas habilidades permiten diferenciar conceptos como: arriba – abajo, adelante – atrás, derecho – izquierdo; conceptos que son esenciales a la hora de desarrollarnos en el medio. Es así como, con estas habilidades el individuo desarrolla la conciencia de su cuerpo con relación al espacio y la relación existente entre los objetos y él. Cuando se hace referencia al sistema visoespacial es importante mencionar que éste se subdivide en tres habilidades: 1) Integración bilateral, esta habilidad permite usar los dos lados del cuerpo en forma simultánea y por separado de una forma consciente, y permite dar el fundamento motor para comprender la diferencia entre el lado derecho e izquierdo del cuerpo; 2) Lateralidad, esta habilidad permite identificar la derecha e izquierda sobre sí mismo de una forma consciente; 3) Direccionalidad, la misma que le permite al ser humano, interpretar direcciones hacia la izquierda o derecha en el espacio exterior, la cual, resulta muy importante en el ámbito educativo ya que los niños y niñas pueden distinguir conceptos direccionales en la orientación espacial de los símbolos lingüísticos —como b y d—.

b) Sistema de análisis visual, se refiere al grupo de habilidades usadas para reconocer, recordar y manipular la información visual, es decir que estas habilidades permitirán a la persona, poder observar las diferencias y similitudes entre objetos, formas y símbolos; además de, evocarlos para volver a visualizarlos. Así como en el anterior, este sistema se subdivide en cuatro habilidades: 1) Percepción de la forma, la misma que permite discriminar y reconocer e identificar formas y objetos, como cuando un estudiante se le pide que separe por su forma, color o tamaño a las figuras geométricas de un conjunto universo. En el mismo sentido, Martin (2006) la divide en cuatro categorías: discriminación visual, es decir la habilidad para darse cuenta del tamaño, color y orientación de las formas, y así determinar similitudes o diferencias; figura - fondo, la cual permite atender a un aspecto específico de la forma mientras mantiene consciencia de las relaciones entre la forma y la información del fondo; cierre visual, esta habilidad consiente el reconocimiento de las claves de un arreglo visual que le permita al individuo determinar la forma final sin necesidad de tener todos los detalles presentes; y por último, la constancia de forma, la cual

admite la identificación de los aspectos invariantes de la forma cuando se ha alterado el tamaño, la rotación o la orientación. 2) Atención visual, dicho proceso se manifiesta en la búsqueda de estímulos que influyen en el procesamiento de la información como lo explica Berman y Colby (2009), en tal sentido, la atención visual se compone de tres elementos, como: centrar la atención en los requerimientos de una tarea específica, lo cual puede verificarse en el ámbito escolar donde se le permite al estudiante involucrarse apropiadamente en la actividad asignada; tomar decisiones para la ejecución de las tareas de manera rápida e inadecuadamente o reflexiva y lenta; y la última permite sostener la atención, una vez que se ha empezado la tarea. 3) Velocidad perceptual: se refiere a la habilidad para realizar tareas de procesamiento visual de una manera rápida, pero con un esfuerzo cognitivo mínimo, es decir que la información visual captada sea procesada rápida y eficazmente. 4) Memoria visual, esta habilidad permite evocar el material presentado de manera visual. De manera usual se evalúan dos tipos de memoria: memoria espacial y memoria secuencia, la primera permite recordar dónde está localizado espacialmente un objeto y la segunda se refiere a la habilidad para recordar el orden exacto de ítems en una secuencia organizada de izquierda a derecha.

c) El sistema visomotor, hace referencia a la habilidad general que permite la coordinación de destrezas de procesamiento visual con destrezas motoras, como la relación para la escritura de la mano y el ojo. Uno de los componentes para la integración visual-motora es la habilidad para integrar la percepción de la forma con el sistema motor fino para reproducir patrones visuales complejos como lo mencionan Beery y Beery (2006), es decir que, estas dos habilidades se fusionen de manera correcta y puedan trabajar conjuntamente para lograr resultados positivos en la reproducción de patrones. Se requiere de destrezas básicas para reproducir formas complejas como son 1) Percepción visual de la forma, que como se explicó con anterioridad es la que permite discriminar y reconocer e identificar formas y objetos; 2) Coordinación motora fina, habilidad que permite manipular objetos pequeños, por ejemplo: esfero, borrador, sacapuntas, entre otros; 3) Integración de los sistemas visual y motor, que depende de la habilidad para coordinar la percepción interna del espacio con el sistema motor fino para, por ejemplo, copiar letras y números Beery y Beery (2006).

En cuanto a la evaluación de la percepción visual, muchos investigadores, educadores y hasta clínicos toman como referencia el estudio por separado de las habilidades de percepción visual específicas, ya que hay razones comprensibles para asumir que estas son independientes, sin embargo, a pesar de su estudio en forma aislada no se debe olvidar que de manera práctica se encuentran probablemente entrelazadas de modo inseparable dentro de cada individuo. Para su evaluación se han desarrollado instrumentos psicométricos, los cuales, han permitido medir habilidades específicas de percepción visual y espacial, tales como el test de Figuras Idénticas, con el que se pretendían medir la velocidad perceptual, definida por ellos como la “velocidad en la comparación de figuras o símbolos, explorando para encontrar figuras o símbolos o llevando a cabo otras tareas muy simples relacionadas con la percepción visual”, el cual se inspira en el test de Thurstone 2004; por otro lado, se han establecido programas de intervención específicos para entrenar dichas habilidades.

En el campo de la Psicología los test sobre rotación, visión y percepción espaciales se utilizan para evaluar varios factores relacionados con la

inteligencia (Thurstone, 2004), así como de percepción de habilidades viso-espaciales. Dicho test, según Thurstone (2013, p. 9) "resulta útil en todas las ocasiones en que se desee apreciar las dotes de atención, así como la rapidez y facilidad perceptivo-visual". Para cuantificar la visión espacial existen varias pruebas, una de ellas es el test de Frostig, el mismo que reúne características que lo convierten en uno de los mejores test y más utilizados para evaluar habilidades visoespaciales, el cual evalúa coordinación mano – ojo, posición el espacio, copia, figura – fondo, relaciones espaciales, cierre visual, velocidad visomotora y constancia de forma.

En cuanto a la variable escritura, es necesario caracterizarla, para lo cual se escogió la definición de Pérez (2008, p.1) la escritura es "(…) plasmar pensamientos en un papel u otro soporte material a través de la utilización de signos. Estos signos, por lo general, son letras que forman palabras." Esta definición pone énfasis, en que la escritura es una de las formas de comunicar lo que el sujeto piensa o reflexiona sobre algún objeto o acontecimiento, plasmándolo por medio de signos en cualquier material, que luego el lector podrá decodificar y comprender dichos pensamientos e incluso llegar a refutarlos.

En el mismo contexto, otro aporte importante es el de Lindemann (1987, p.111). "La escritura es una parte importante del proceso de comunicación no solo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social y como forma de obtener conocimiento y de resolver problemas." Para este autor, la escritura es indispensable en la interacción humana, la misma que da lugar a la transmisión de ideas, sentimientos, experiencias, entre otros, a través de signos gráficos.

Considerando las definiciones anteriores y para cumplir con el objetivo de la investigación, se define a la escritura como el sistema que, mediante signos convencionales y visibles, la misma que permite la materialización de una lengua y la transmisión de la misma. Ya que para el ser humano es una necesidad universal el expresar y comunicar sus ideas; en este sentido, en la antigüedad, el ser humano se comunicaba por medio de señales, gestos o de manera oral primitiva, y tanta fue la necesidad de seguir transmitiendo información que se creó pictogramas, figuras, símbolos que facilitaron esa transmisión, hasta llegar a lo que hoy conocemos como la escritura alfabética.

De manera general se puede decir entonces, que la escritura nos permite comunicarnos con nuestros contemporáneos y transmitir nuestros pensamientos a las generaciones futuras, por lo tanto "la escritura es elemento básico de nuestra cultura y garantía de su porvenir" (UNESCO, s.f., p.1), es decir que a través de la escritura todo ser humano puede desenvolverse y desarrollarse de mejor manera en la sociedad. Siendo que, la capacidad para escribir no es sólo el sello de la instrucción elemental, sino que como se dijo anteriormente, es un medio esencial para el progreso individual y el bienestar colectivo. Por tal razón la sociedad se ha interesado por saber cuáles son los métodos más eficaces para enseñar a los niños y adultos a escribir en forma legible.

Como manifiesta Gray (2013) "por fortuna muchos de los problemas básicos que entraña la enseñanza de la escritura han sido estudiados por siglos y se ha aprendido bastante acerca de las dificultades de aprender a escribir bien y el valor relativo de los diferentes métodos de la enseñanza de la escritura.". Es así que las investigaciones de años recientes aclaran aún más la naturaleza de la escritura y los factores que influyen en su desarrollo y fortalecimiento durante los primeros años de vida.

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura, estos dan cuenta de las operaciones cognitivas que ocurren cuando los humanos escriben de una manera competente y adecuada. Es así que, antes de consolidar la escritura, es necesario que el niño o niña atraviese ciertas etapas de afianzamiento que le permitirán llegar a la habilidad de escribir. Motivo por el cual, es necesario explicar las fases de consolidación de la escritura desde sus inicios, es así que, inicia por una fase pre escritora, la cual se da al inicio del aprendizaje de la escritura en el niño o la niña, durante esta etapa se da el desarrollo de la conciencia fonológica, aunque el estudiante aún no es capaz de reflexionar sobre la estrecha relación entre los signos gráficos y los sonidos de las letras y/o números, por lo que su escritura se basa en la reproducción de dibujos (véase figura 1). En esta etapa la descarga motriz a través del movimiento del lapicero sobre el papel es lo más significativo, siendo cierto que los niños que se encuentran en esta edad abordan los tres años de vida y es ahí donde aparecen los primeros grafismos (garabatos o trazos sin sentido), estos durante esta instancia tiene solamente intenciones lúdicas.

Otra característica de esta etapa es el ambidextrismo, que es el uso simultáneo de ambas manos y por ende de los dos hemisferios cerebrales. El grafismo de los niños y las niñas que se encuentran en esta etapa no tiene control de frenado, ya que el grafismo aquí es impulsivo. Ya pasados los tres primeros años el niño ya inicia la representación intuitiva, es decir va cediendo la impulsividad motriz, mejora el soporte del lapicero y le da una significación a lo que dibuja. Es ya a partir del cuarto año que el niño inicia el proceso grafomotor, el mismo que le permite reproducir formas geométricas sencillas. Aquí la lateralidad ya se está definiendo por lo que el cambio de mano es infrecuente. Inicia así, el dominio del espacio gráfico.

Figura 1. Fase Pre-escritora

Fuente: Triones y Gallardo (2017). Psicología del desarrollo: La evolución del gesto figura y el desarrollo de la grafomotricidad

En cuanto a la siguiente fase conocida como escritora, los niños y niñas ya han cumplido los cinco años y aquí es donde inicia el aprendizaje sistemático de la escritura. Durante esta etapa los niños comienzan a asociar los fonemas con los grafemas, el niño ya empieza a copiar letras aisladas y palabras cortas. En esta fase por lo general los niños y niñas cometen un sinnúmero de errores de la escritura (sustituciones, escritura en espejo, omisiones, adiciones, entre otros). Siendo que a los seis años los trazos aún son un tanto temblorosos y la inclinación y dimensión de la letra aun no es controlada en su totalidad. Conforme pasen los años, el niño va afianzando hasta adquirir la destreza de escribir y lograr almacenar un patrón ortográfico de numerosas palabras en su almacén léxico ortográfico que le permitirá dejar de cometer errores en la escritura. Por ello resulta necesario como manifiesta Rosas (2012) “No se debe forzar los

procesos de maduración sino al contrario debemos respetar la integración neuromotriz para evitar el fracaso del escolar".

Una vez automatizada la escritura como técnica instrumental básica, el niño desplazará su atención a ciertos otros aspectos de esta como la ortografía, gramática, sintaxis y el contenido que quiere comunicar. Para esto, es igual de importante que atraviese ciertas etapas, tales como:

a) Etapa pre caligráfica, se desarrolla de los 6 a 9 años aproximadamente. Abarca todo el período de adquisición de las destrezas gráficas especializadas, desde que el garabato intenta ser una letra, hasta el dominio de la caligrafía. En esta etapa según Condemarín y Chadwin (1991) se observan los siguientes rasgos: "Trazos rectos de las letras temblorosos o curvos, Curvas o semicurvas de las letras que presentan ángulos, Dimensión e inclinación de letras no regulares, Ligado entre letras, Alineación no recta, tiende a ser ondulante"

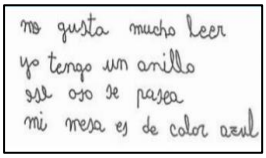
Los niños y niñas que al no lograr superar esta etapa pre caligráfica, al llegar a los no alcanzar a los 9 años no afianzarán la escritura y desarrollaran disgrafía con características propias, tales como: simetría inadecuada, presencia elevada de ángulos, dimensión exagerada de la letra, inclinación a la izquierda o recta, unión y soldadura de palabras, inadecuado espacio entrelineado.

Figura 2. Fase pre caligráfica

Fuente: Triones y Gallardo (2017). Psicología del desarrollo: la escritura, etapa pre caligráfica.

b) La etapa caligráfica, se desarrolla de los 10 a 12 años aproximadamente, ya que se inicia cuando el niño ha manifestado un dominio de su motricidad fina. Su escritura corresponde a la ideal caligrafía.

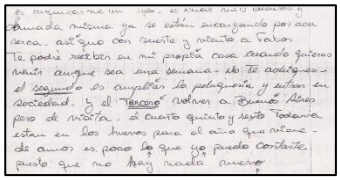
Figura 3. Etapa caligráfica



Fuente: Miranda (2014). Escritura: desarrollo y evaluación.

c) En cuanto a la etapa post caligráfica, esta etapa se desarrolla y fortalece desde los 12 años en adelante. Aquí se observa una tendencia a realizar caligrafía ya personalizada, mientras que la rapidez en la escritura juega un rol muy importante en esta etapa.

4. *Etapa post caligráfica*



Fuente: Miranda (2014). Escritura: desarrollo y evaluación

Para que el niño o la niña inicie el proceso escritor, debe cumplir ciertas normas básicas que le facilitarán su aprendizaje, tales como: sentarse en un ángulo de 90 grados, ubicando su cuerpo en L frente a la mesa, controlar la sujeción del lápiz, al moverlo y detenerlo en su movimiento por el papel. Una vez instauradas estas conductas el estudiante estará en plena capacidad para desempeñarse en la escritura de manera correcta y en todas sus manifestaciones, tales como: copia, dictado y escritura espontánea.

La copia como tal, hace referencia al acto de reproducir o imitar ciertas conductas manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales. Para lograr esto el niño debió haber adquirido ciertas conductas motrices manuales básicas que suelen desarrollarse a través de la reproducción de modelos gráficos. En tal sentido, la copia permite adquirir conocimiento acerca de si el niño puede leer lo que copió y la calidad del grafismo con la que lo hace, además permite observar el paralelismo de los renglones, la dirección del trazo de las letras y la mano que utiliza para escribir (lateralidad).

La escritura al dictado es un proceso más complejo que la copia, ya que requiere tener a la retentiva auditiva en un buen nivel y, al mismo tiempo, haber interiorizado previamente los grafemas y su correspondiente relación fonemática, así como la secuenciación u ordenación de los estímulos auditivos que a posterior se transformarán en lenguaje escrito. Es así que, el dictado involucra la correspondencia existente en un código o idioma dado entre fonemas y grafemas, es decir, que los estímulos auditivos expresados por la persona que dicta deben ser descompuestos en sus elementos. Mediante el dictado podremos observar si el niño ha adquirido la capacidad de discriminar los fonemas, los mismos que deben ser retenidos secuencialmente para luego ser trazados.

Al referirnos a escritura espontánea hacemos alusión a la expresión de ideas propias a través de la escritura. Sin duda de las manifestaciones de la escritura, esta es la de mayor complejidad, puesto que al no estar presente el modelo visual o auditivo a reproducir es necesario que exista un buen lenguaje interior en el niño. La escritura espontánea, llamada composición escrita, es la máxima aspiración en el aprendizaje de la escritura, aunque es el proceso que más tarda en automatizarse.

La evaluación de la escritura es importante para poder identificar las dificultades que el niño o la niña presentan durante su proceso de afianzamiento, e incluso, a partir de los 9 años es indispensable que cuando se detecten ciertas irregularidades en el proceso de aprendizaje, la escritura debe ser evaluada con la finalidad de dar una presunción diagnóstica e intervenir a tiempo. Para la evaluación de la escritura existen tres aspectos esenciales en los cuales se debe basar: grafomotricidad, composición y ortografía.

En cuanto a grafomotricidad se hace referencia a la capacidad del ser humano para ejecutar con precisión y eficacia la producción física de determinados modelos gráficos a través de movimientos, habilidades y destrezas. Dentro de esta temática se han recolectado de varios autores los siguientes indicadores a observar, los cuales serán de suma importancia para la futura evaluación: a) Tamaño de la letra: se presenta en la uniformidad de las letras, por lo tanto, el error va a estar contemplado en la igualdad de mayúsculas y minúsculas, ya que la primera debe tener una altura mayor que las demás; b) Regularidad: es cuando la escritura presenta irregularidades en la altura, anchura, inclinación y dirección de lo escrito; c) Oscilación: el error se basa cuando la escritura presenta trazos temblorosos; d) Líneas anómalas: dentro de la escritura de una palabra se hallan líneas fragmentadas u onduladas; c) Interlineado: error correspondiente al no respetar el espacio entre líneas altas, media y baja en la escritura; d) Distribución de zonas: el error se comete al visualizar en una palabra una letra que no respeta el espacio del anterior o siguiente grafema; e) Soldaduras: el error se logra visualizar cuando una palabra es unida con otra; f) Calidad de curvas: se manifiesta en la prensión que se produce al momento de trazar con el lápiz sobre el papel. El exceso de prensión del lápiz produce una peor calidad de curvas; g) Calidad de líneas verticales: escribir erróneamente las líneas verticales que presentan algunos grafemas.

En cuanto a la ortografía, algunos autores como Moena y Orellana (2012, p.5) la definen “La ortografía hace referencia al conjunto de habilidades que nos permiten codificar gráficamente de manera apropiada la palabra hablada”. Es decir, escribir correctamente por el correcto empleo de letras y de los signos de la escritura. Entre los indicadores de evaluación en esta área y los posibles errores que se pueden presentar encontramos: a) Sustitución de letras, error que se presenta al momento de reemplazar una letra por otra como, por ejemplo: lima por cima; b) Adiciones, error que consiste en añadir un grafema no correspondiente a la palabra escrita. Puede producirse debido a un problema de concentración, de memoria operativa o por no tener almacenada una imagen mental de la palabra, como, por ejemplo: marrtillo por martillo; c) Omisiones, al momento de escribir se omite, una letra, sílaba o palabra, por ejemplo honestidad por onestidad; d) Inversión de orden: se produce un error al cambiar el orden de una palabra dentro de una oración o de un grafema dentro de una palabra. Esto se debe a que no existe comprensión de la palabra u oración y solo se concentra en la decodificación de estas, sin tener un orden, por ejemplo: saca por casa; e) Uniones de palabras, el error se comete, principalmente, originado por una percepción auditiva deficiente. Escucha la oración como un todo, sin estimar en la separación de palabras, por ejemplo: lacasa por la casa; d) Fragmentaciones, el error se presenta en la separación o segmentación de una palabra, generalmente, en dos partes. Esto se origina debido a que no se tiene una imagen mental de la palabra, por ejemplo: arma rio por armario.

Por otro lado, es necesario analizar la importancia de la composición escrita, la cual hace referencia a la utilización de la escritura como instrumento de expresión de ideas, sentimientos, pensamientos, etc. Según Moena y Orellana (2014) afirman que “la composición es a la escritura, lo que la comprensión es a la lectura”, es decir que la composición juega un papel muy importante en el desarrollo de la escritura y por ende en el desenvolvimiento del individuo dentro de la sociedad.

Estas composiciones deben ser textos estructuralmente apropiados, con construcciones sintácticas correctas, con vocabulario precios y amplio, y utilizando con propiedad los signos de puntuación. Para Moena y Orellana (2014) los indicadores que permiten observar la existencia de algún error en la composición escrita son: a) Adecuación y riqueza léxica: se refiere a hacer uso de un vocabulario variado, complejo y apropiado al tema; b) Construcciones gramaticales: es la adecuación de las estructuras sintácticas empleadas, donde está presente el uso de los tiempos verbales, pronombres, artículos, las preposiciones, etc.; c) Organización del texto, dentro de este se toma en cuenta el título, el mismo que debe expresar en escasas palabras el tema que trata la información, además, debe despertar el interés del lector, en el mismo contexto, la introducción, en la cual se da a conocer el tema del texto, se expone el propósito del autor, luego se trabaja el desarrollo, en el que se desarrolla el tema a través de ideas principales y secundarias, por último la conclusión, la misma que debe presentar como una breve síntesis de lo expuesto, en esta se recapitula lo más relevante del tema tratado y formato y presentación se refiere a que la presentación debe ser ordenada, con letra legible y un vocabulario acorde a la edad.

METODOLOGÍA

Para la medición de las variables que se estudiaron, se determinó la utilización de la técnica psicométrica, ya que esta permitirá seleccionar el instrumento más adecuado y pertinente. Así también se utilizará la observación directa ya que se entrará en contacto con el objeto de estudio que en este caso son los niños y niñas de segundo, tercer y cuarto año de E.G.B.

Para la variable independiente “La percepción visual” se utilizó la técnica psicométrica y como instrumento especifico el test DTVP-2 de Desarrollo de la Percepción Visual de FROSTIG, el cual ha sido diseñado con el propósito de apreciar los retrasos en la madurez perceptiva en niños que presentan dificultades de aprendizaje, con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad. El DTVP-2 es una adaptación del test original de Frostig, es una edición actualizada que explora ocho aspectos de la percepción visual que son relativamente independientes: **coordinación ojo-mano, posición en el espacio, copia, figura – fondo, relaciones espaciales, cierre visual, velocidad visomotora y constancia de forma.**

Para la variable dependiente “La escritura” de igual manera se utilizará la técnica psicométrica y como instrumento específico el subtest de escritura del Test de Análisis Lecto Escritor T.A.L.E, el cual tiene como objetivo la evaluación de los niveles generales y las características específica de la escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los instrumentos utilizados reúnen las condiciones de confiabilidad y validez como características fundamentales para que se garanticen la idoneidad de los datos y los resultados. Es así, que luego de la aplicación de los test, se procedió a la tabulación de cada uno sacando puntuaciones de cada estudiante en las áreas percepción visual y escritura. Sus resultados fueron cuantificados según

el baremo del instrumento psicométrico y luego transformados a porcentajes, lo que facilitó el trabajo de análisis mediante cuadros y gráficos que fueron procesados en Excel.

Tabla 1: Resultados de habilidades visoespaciales de los niños y niñas de 2°, 3° y 4° año de EGB

N°	Subpruebas	Muy deficientes	Deficientes	Abajo Promedio	Promedio	Total de estudiantes
1	Coordinación ojo-mano	2	9	30	139	180
2	Posición en el espacio	5	22	36	124	187
3	Copia	0	0	1	27	28
4	Figura –fondo	6	39	49	89	183
5	Relaciones espaciales	0	0	6	31	37
6	Cierre Visual	37	50	50	53	190
7	Velocidad Visomotora	0	0	0	29	29
8	Constancia de forma	1	14	59	122	196

Fuente: Aplicación del test de FROSTIG

La tabla 1 indica la cantidad de niños y niñas en las escalas desde promedio hasta muy deficiente de los 2°, 3° y 4° años de EGB, para luego relacionar las habilidades visoespaciales no fijadas y poder establecer el grupo de intervención tomando en cuenta a los grupos que han presentado mayor dificultad: deficientes y muy deficientes.

Tabla 21: Escala para medir los niveles de errores por curso

Curso	Promedio	NIVELES DE ERRORES		
		Máximo	Medio	Mínimo
2do “A”	0 -8	6-8	3-5	0-2
2do “B”	0-29	20-29	10-19	0-9
3ro “A”	0-24	17- 24	9-16	0-8
3ro “B”	0-10	8-10	4-7	0-3
4to “A”	0-12	8-12	4-7	0-3
4to “B”	0-49	34-49	17-33	0-16

Fuente: Aplicación del test de T.A.L.E.

En base al nivel de errores se toma en cuenta:

1. Nivel Máximo: Errores graves. No afianzamiento de la escritura. Inmediata intervención
2. Nivel Medio: Errores moderados. Grado de dificultad medio en la escritura. Necesita Intervención.
3. Nivel Mínimo: Errores leves. Grado de dificultad menor en la escritura o suficiencia en la escritura. Ninguna Intervención

4. Se realiza un promedio (mismo número de intervalos)

Tabla 3: Escala para medir los niveles de errores institucionalmente.

Cursos	Promedio	Máximo	Medio	Mínimo
2do a 4to	0-49	33-49	17-32	0-16

Fuente: *Aplicación del test de T.A.L.E.*

Tabla 4. Resultados finales de errores de ortografía natural

Clasificación Descriptiva (Nivel)	Número de estudiantes	Porcentaje
Máximo	8	3,83
Medio	40	19,14
Mínimo	161	77,03
TOTAL	209	100,00

Fuente: Aplicación del test de T.A.L.E., subprueba Ortografía Natural

De acuerdo con registro de errores en la ortografía natural, 161 estudiantes que corresponde al 77,03% demuestran que tienen errores leves o grado de dificultad menor en la ortografía natural; 40 estudiantes que corresponde al 19,14% presentan errores moderados o grado de dificultad medio en la ortografía natural y 8 estudiantes que corresponde al 3,83% demuestran errores graves o no afianzamiento de ortografía natural de la escritura. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes investigados poseen la suficiencia en la ortografía natural de la escritura al no presentar mayores dificultades.

Tabla 5: Ficha general de resultados de errores de ortografía natural

N°	CURSO	Sustitución	Rotación	Omisión	Adición	Inversión	Unión	Fragmentación	Total de errores
1	2° EBG "A"	67	0	70	10	3	19	13	182
2	2° EBG "B"	78	0	129	19	4	73	18	321
3	3° EBG "A"	170	1	152	20	8	3	13	367
4	3° EBG "B"	151	0	138	7	13	7	9	325
5	4° EBG "A"	178	4	210	39	0	9	7	447
6	4° EBG "B"	145	0	164	18	0	1	7	335
Cantidad de errores		**789**	**5**	**863**	**113**	**28**	**112**	**67**	**1977**
Porcentaje		**39,9**	**0,25**	**43,7**	**5,72**	**1,42**	**5,67**	**3,39**	**100**

Fuente: Aplicación del test de T.A.L.E.

Según el resumen de los errores de ortografía natural cometidos por los 209 estudiantes de segundo, tercer y cuarto año EGB, se encontraron en el momento del dictado y la copia, la investigación los siguientes resultados : 863 omisiones que corresponde 43,7%, 789 sustituciones que corresponde al 39,9%, 113 adiciones que corresponde al 5,72%, 112 uniones que corresponde al 5,67%, 67 fragmentaciones que corresponde al 3,39%, 28 inversiones que corresponde al

1,42% y 5 rotaciones que corresponde al 0,25%. Por lo tanto, se puede deducir que los errores más comunes cometidos por los estudiantes en ortografía natural son omisiones, sustituciones, adiciones y uniones, y en cambio con porcentajes menores se cometen los errores de fragmentaciones, inversiones, y rotaciones.

Tabla 6: Escala para medir los niveles de errores por curso

Curso	Promedio	NIVELES DE ERRORES		
		Máximo	Medio	Mínimo
2do "A"	0 -8	6-8	3-5	0-2
2do "B"	0-29	20-29	10-19	0-9
3ro "A"	0-24	17- 24	9-16	0-8
3ro "B"	0-10	8-10	4-7	0-3
4to "A"	0-12	8-12	4-7	0-3
4to "B"	0-49	34-49	17-33	0-16

Fuente: Aplicación del test de T.A.L.E.

En base al nivel de errores se toma en cuenta:

1. Nivel Máximo: Errores graves. No afianzamiento de la escritura. Inmediata intervención
2. Nivel Medio: errores moderados. Grado de dificultad medio en la escritura. Necesita Intervención.
3. Nivel Mínimo: errores leves. Grado de dificultad menor en la escritura o suficiencia en la escritura. Ninguna Intervención
4. Se realiza un promedio (mismo número de intervalos)

Tabla 7. Escala para medir los niveles de errores institucionalmente

Cursos	Promedio	Máximo	Medio	Mínimo
2do a 4to	0-49	33-49	17-32	0-16

Fuente: *Aplicación del test de T.A.L.E.*

Tabla 8. Resultados finales de errores en el grafismo

Clasificación Descriptiva	Número de estudiantes	Porcentaje
Máximo	0	0,00
Medio	5	2,39
Mínimo	204	97,61
TOTAL	209	100,00

Fuente: Aplicación del test de T.A.L.E., subprueba Grafismo

De acuerdo al registro de errores en grafismo, 204 estudiantes que corresponde al 97,61% demuestran que tienen errores leves o grado de dificultad menor en la ortografía natural; 5 estudiantes que corresponde al 2,39% presentan errores moderados o grado de dificultad medio en la ortografía natural y 0 estudiantes que corresponde al 0,00% demuestran errores graves o no afianzamiento del grafismo de la escritura. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes investigados poseen la suficiencia en grafismo de la escritura al no presentar mayores dificultades.

Tabla 92: Ficha general de resultados de errores en el grafismo

N°	CURSO	Irregularidades	Oscilaciones	Líneas Anómalas	Interlíneas	Zonas	Superposición	Soldaduras	Curvas	Trazos Verticales	Total de errores
1	2° EBG "A"	12	0	7	20	15	1	1	5	1	62
2	2° EBG "B"	12	1	5	21	23	0	0	2	11	75
3	3° EBG "A"	26	13	22	20	19	1	1	6	31	139
4	3° EBG "B"	26	23	25	31	16	2	0	22	37	182
5	4° EBG "A"	25	14	22	29	24	11	4	19	20	168
6	4° EBG "B"	28	14	20	34	17	2	0	10	30	155
Cantidad de errores		**129**	**65**	**101**	**155**	**114**	**17**	**6**	**64**	**130**	**781**
Porcentaje		**16,5**	**8,32**	**12,9**	**19,8**	**14,6**	**2,18**	**0,77**	**8,19**	**16,6**	**100**

Fuente: Aplicación del test de T.A.L.E., subprueba Grafismo

La tabla 9 permite observar el resumen de los errores en el grafismo cometidos por los 209 estudiantes de segundo, tercer y cuarto año EGB, encontrándose en el momento del escritura espontánea, la investigación arrojó los siguientes resultados : 155 errores en las interlíneas que corresponden al 19,8 %; 130 errores en los trazos verticales que corresponde al 16,6%; 129 irregularidades que corresponde al 16,5%; 114 errores en las zonas que corresponde al 14,6%; 101 líneas anómalas que corresponde al 12,9%; 65 oscilaciones que corresponde al 8,32%; 64 errores en las curvas que corresponde al 8,19%; 17 superposiciones que corresponde al 2,18% y 6 soladuras que corresponde al 0,77%. Por lo tanto, se puede deducir que los errores más comunes cometidos por los estudiantes en el grafismo son interlíneas, trazos verticales, irregularidades, zonas, líneas anómalas, y en cambio con porcentajes menores se cometen los errores de oscilaciones, curvas, superposiciones, y soldaduras.

En cuanto a la primera variable de percepción visual, la mayoría de los estudiantes investigados.

poseen la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas con precisión, demostrando la habilidad específica de coordinación viso motriz, y tomando en cuenta que este tipo de coordinación es parte de las conductas perceptivas motrices de base; las cuales, inciden de manera significativa en el aprendizaje como lo explican en la conclusión de su investigación Vilatuña, Guajala y otros (2012, p 142) "Las imágenes, sonidos, sensaciones somáticas, olores, sabores, etc., contribuyen al desarrollo de las formas cognitivas superiores, es decir, que tanto sensación y percepción son fundamentales en la construcción del conocimiento". Por todo ello, es prioritario por parte de los docentes planificar actividades para desarrollar habilidades de coordinación de músculos finos

durante las primeras etapas evolutivas, permitiendo en los discentes ejecutar acciones que involucran el ojo y la mano.

> Según Bustamante (2016, p. 79) la percepción viso – motriz o grafo percepción, "incide en el sujeto al integrar la interpretación visual y la coordinación motora gráfica", permitiendo que una persona pueda copiar gráficos o textos; en el caso de la población investigada, la gran mayoría demuestran una habilidad específica para reproducir mediante copia en un nivel superior del promedio, es decir poseen la habilidad para reconocer los rasgos de un diseño y dibujarlos a partir de un modelo, a lo que Beery y Beery (2006) lo nominan como integración de los sistemas visual y motor, ya que permite la percepción interna del espacio con el sistema motor fino.
>
> Por otro lado, concibiendo a la orientación espacial como una función cognitiva responsable de la percepción y la ubicación de estímulos en el espacio, es evidente su importancia en la reproducción adecuada de gráficos, influyendo así, en el desarrollo y afianzamiento de lectura – escritura y cálculo, como lo manifiesta Cabezas (2014) en las conclusiones de su tesis "la orientación espacial durante el primer año de educación general básica influye directamente en los procesos mentales y en los procesos de aprendizaje (…)".
>
> En el mismo sentido, en cuanto a la habilidad figura – fondo se demuestra un adecuado desarrollo en los estudiantes investigados, ya que estos pueden observar figuras específicas cuando están ocultas por un fondo confuso y complejo, permitiendo fortalecer la diferenciación, detección y selección de estímulos visuales dentro de un entorno determinado, y así poder discriminar las formas de manera independiente.
>
> Como lo expone Martin (2006) "permite atender a un aspecto específico de la forma mientras mantiene consciencia de las relaciones entre la forma y la información del fondo". En sentido funcional, la percepción figura-fondo se la debe concebir desde un sentido evolutivo del individuo, ya que permite observar y discriminar cuerpos o figuras tridimensionales de manera precisa. Al mismo tiempo, la velocidad visomotora, todos los estudiantes han logrado la rapidez con la que un niño o niña pueda reproducir señales específicas de acuerdo al desarrollo escritor de su nivel escolar en la que se encuentran. La dificultad se la encuentra en la habilidad de cierre visual, aunque Martin (2006) manifiesta que el cierre visual es la "habilidad para reconocer las claves de un arreglo visual que le permita al individuo determinar la forma final sin necesidad de tener todos los detalles presentes", es notoria la deficiencia de los estudiantes en cuando al desarrollo de esta habilidad, incidiendo en la dificultad para reconocer una figura estímulo que ha sido dibujada de manera incompleta. Es necesario acotar que la visión permite reconocer, discriminar e interpretar las formas e imágenes del mundo exterior, permitiendo incluso completar o cerrar las imágenes que se encuentran segmentadas o no estructuradas. Por lo dicho, los estudiantes que no tienen estructurado el cierre visual podrían presentar errores en la escritura e incluso en la lectura.

En cuanto a la variable escritura, conocida por permitir la representación gráfica de lo que pensamos o sentimos, como lo manifiesta Pérez (2008, p.1) la escritura es "(…) plasmar pensamientos en un papel u otro soporte material a través de la utilización de signos. Estos signos, por lo general, son letras que forman palabras." En este caso, la mayoría de las estudiantes alcanzaron un adecuado nivel para su edad en ortografía natural, siendo que los errores más

comunes de toda la población investigada fueron: omisión, sustitución, adición, malas uniones, fragmentaciones, inversiones y rotaciones. En cuanto a la estructura gráfica, conocida como grafismo, la mayoría de los estudiantes investigados poseen la suficiencia en grafismo de la escritura al no presentar mayores dificultades, ya que su letra se presenta simétrica en la forma y dimensión. Aunque las dificultades son evidentes en de manera común en interlíneas, trazos verticales, irregularidades, zonas, líneas anómalas, en porcentajes menores se cometen los errores de oscilaciones, curvas, superposiciones, y soldaduras.

La importancia de una adecuada escritura radica en que, como lo dice la UNESCO "la escritura es un elemento básico de nuestra cultura y garantía de su porvenir"; en tal sentido, desde sus inicios el ser humano ha podido pasar información por varias generaciones a través de este mecanismo de comunicación, que incluso no solo transmite sino también que logra adentrarnos en historias o experiencias de otras personas, motivo por el cual los docentes de nivel inicial deben conocer sobre las estrategias metodológicas que incidirán en el desarrollo y potenciación de la escritura en los niños y niñas durante el inicio de su formación académica, con la finalidad de evitar dificultades específicas de aprendizaje, siendo esta muy comunes: la disgrafía y la disortografía.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación indican que los niños y niñas de segundo, tercero y cuarto año de E.G.B. del Colegio San José "La Salle" presentan como errores más comunes de Ortografía Natural: omisiones, sustituciones, adiciones y uniones manifestados en la copia y en el dictado; y en cuanto al Grafismo errores como: interlíneas, trazos verticales irregularidades, zonas y líneas anómalas. Lo que indica la ausencia de las conductas de habilidades previas conocidas como requisitos, las cuales abarcan actividades de discriminación visual para su fijación y afianzamiento.

A su vez, los estudiantes del Nivel Máximo, relacionados con errores graves de escritura emitido por el Test T.A.L.E., presentan falta de afianzamiento de la escritura, ocasionada por la ausencia de estímulos discriminatorios adecuados y planificados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se requiere de un plan de intervención para afianzar las habilidades de Percepción Visual, tales como posición en el espacio, figura- fondo y cierre visual, mediante una guía de desarrollo de las mismas. Es imperante considerar que las habilidades previas o más simples darán inicio a otras más complejas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, cuando esas habilidades básicas no han sido afianzadas, el inicio del aprendizaje de la escritura no será satisfactorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberich, J., Ferrer, A., & Gómez, D. (s.f). *La percepción visual.* España: Universidad Oberta deCatalunya**.**

Ardila, A & Roselli, M. (2010). *Neuropsicología clínica.* México, D.F: Editorial Manual Moderno.

Bustamante J. y Andrade X. (2016). *Funciones básicas, Técnicas activas para su desarrollo y Neuropsicología.* Ecuador: Ecuafuturo.

Casado, V. (2016). *El sistema nervioso humano: estructuras y funciones.* España: Lifeder.com
Codigo de la niñez y adolescencia. (2003).
Constitución de la República del Ecuador. (2008).
Espinoza, I. (2003). *Problemas de Aprendizaje*. Ecuador: Miraflores.
Ferrandez, A. & Gairin, J. *Didáctica de la escritura*. España: Editorial Humanitas.
García, M. (s.f). *Percepción, atención y memoria: Introducción al estudio de la percepción.* España:
Gray, W. (s.f). *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. ONU para la educación, la ciencia y la cultura. Francia: Talleres Atar.
Groffman, S. (2006). The Relationship Between Visual Perceptual Problems and Learning. *Optometric Management of Learning-Related Vision Problems* (pp. 241-280). Philadelphia: Evolve.
Jurado, F. & Bustamante, G. (1997) *Los procesos de la escritura: Hacia la producción interactiva de los sentidos.* Bogotá: Magisterio.
Lescano, P. (2013). *La percepción visual en el desarrollo de los procesos cognitivos.* Ecuador:
López, M. (2016). *Disgrafía y disortografía: diagnóstico y tratamiento en alumnos de 2 E.P*.
Merchán, M. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Revista de Ciencia, tecnología y salud,* volumen 9, pp. 93 -101
Ministerio de Educación (2008). *Resultados pruebas censales Ser Ecuador 2008*. Ecuador: Bicentenario.
Moena, C. & Orellana, S. (2012). *Qué evaluar en escritura y lectura.* Taller de elaboración de instrumentos. INACAP RANCAGUA PSICOPEDAGOGIA
Moreano, S. (2015). *Las gnosias visoespaciales y las dificultades grafemáticas en la escritura*. (Tesis de maestría). Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología,* volumen (9), pp.25-40. Colombia: Universidad Católica de Colombia.
OCDE (s.f). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París: OCDE.
Perea, A. & Perea, M. (2014). Desarrollo didáctico de la escritura. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas,* número 36 -37. Universidad de Sevilla. Sevilla – España: CAUCE.
Rosas, L (2012). *Incidencia de la dominancia lateral en la disgrafía motriz*. Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
Triones, M. & y Gallardo, J. (s.f). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares.* Educación Psicología pirámide.
Vilatuña, F. & otros. (2012) Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. Universidad Politécnica Salesiana Núm.13 (pp.123-149).

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Yesenia del Pilar Rodríguez Barreno[1]

Recibido: 2017-06-01 / **Revisado**: 2017-08-22 / **Aceptado:** 2017-10-15 / **Publicado:** 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Rodríguez-Barreno, Y. P. (2018). Proyecto de innovación educativa. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 122-138.

RESUMEN

El presente trabajo expone lineamientos básicos que orientan el diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación en instituciones educativas, de modo que los docentes tengan la posibilidad de incursionar en propuestas relacionadas con la implementación de en el currículo. Cambio entendido no como simples ideas, sino como un proceso que permita mejorar la calidad educativa y la dinámica de las prácticas pedagógicas en aula u otros espacios escolares, siendo los proyectos un mecanismo que potencie los procesos de enseña-aprendizaje. Para su realización se ha consultado en diferentes fuentes bibliográficas, estudios e investigaciones cuyo objeto de análisis ha sido la innovación dentro del campo educativo, determinándose componentes básicos sintetizados en protocolos que guiarán el diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación.

Palabras clave: innovación, cambio, proyecto, diseño, implementación, evaluación.

ABSTRACT

The present work exposes basic guidelines that lead the design, implementation and evaluation of innovation projects in educational institutions, so that teachers have the possibility of venturing into proposals related to the implementation of the curriculum. Change understood not as simple ideas, but as a process that allows to improve the educational quality and the dynamics of the pedagogical practices in the classroom or in other school spaces, being the projects a mechanism that enhances the teaching-learning processes.For its realization it has been consulted in different bibliographical sources, studies and researches whose object of analysis has been innovation within the educational field, determining basic components synthesized into protocols that will guide the design, implementation and evaluation of innovation projects.

Keywords: innovation, change, project, design, implementation, evaluation.

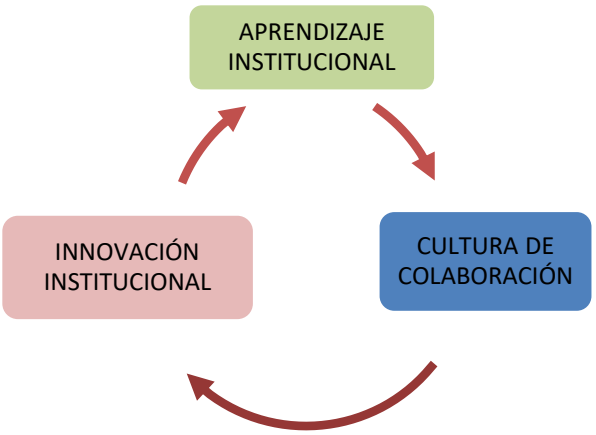
[1] Magíster en Docencia Matemática; Asesora Educativa en la Zona 9, Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano Quito, Ecuador. E-mail: yesenia.rodriguez2016@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

La UNESCO señala en el artículo “Bases del Liderazgo en Educación” que en las escuelas de calidad los directores y docentes deben trabajar por generar una pedagogía de cambio, una pedagogía propia, distintiva y singular, donde confían en ellos mismos y en sus educandos. Los docentes se sienten capaces de enseñar y los alumnos se sientan y se ven capaces de aprender.

Este sentirse capaces de enseñar y aprender, abre la puerta de la innovación, la misma que es propia de la naturaleza de la labor docente, no sin antes partir de la reflexión de la acción de la organización como tal. María Teresa Lugo, 2006 menciona “Cultura de colaboración, aprendizaje institucional e innovación interactúan y se complementan. Cualquiera de los elementos integrantes de la triada, pueden ser el principio mismo del cambio, para lo cual son necesarios tres elementos que se conjugan en base a su permanente interacción”, triada e interacción que se muestra en la siguiente representación gráfica.

Fig. 1. Elementos del Cambio



Fuente: Creación de la autora a partir de la sección 3.3. “Estilos de Cultura Profesional e Innovación” p. 132 del libro “La escuela del futuro 1. Cómo piensan las escuelas que innovan”. Aguerrondo (2002).

Pero el cambio educativo entendido como cambio en la práctica, y cuyo sentido sea comprendido y compartido en una cultura de colaboración, donde las relaciones se dan un sentido de comunidad con una interacción espontánea y una participación voluntaria, donde los tiempos de trabajo son producto de la necesidad de progreso del mismo equipo docente (Hargreaves,1998).

Frente a esto, un proyecto de innovación define la transformación constructiva de una idea o de una realidad y el cambio es el camino que permite recorrer el proyecto, el cual debe responder a los requerimientos nacionales.

Frente a las necesidades sociales actuales, las instituciones educativas se ven obligadas a responder con pertinencia, sobre las bases de la innovación, renovación y reforma, las cuales son utilizados como sinónimos, a pesar de no serlo. De la investigación realizada por Rivas (2000), la palabra *innovación* proviene del sustantivo latino innovatio, su raíz procede de novus, que constituye la base de un extenso campo léxico: novo, novitas, novius, renovo, renovatio, renovato, inovo e innavatio. Siendo en latín el verbo novo (novare), sin prefijo, equivalente a los verbos innovar y renovar.

Junto a la idea de lo “nuevo”-nov-, se analiza el significado del prefijo in, también de origen latino, el cual equivale a en, adentro, dentro de, al interior; por

lo tanto, al unirlos, la palabra resultante denota tanto el ingreso de algo nuevo, dentro de una realidad preexistente, cuanto la extracción de algo, que resulta nuevo del interior de una realidad preexistente. A partir de ello, Rivas (2000), señala que la innovación educativa resulta cuando en el centro escolar se acoge algo nuevo, ya existente fuera de ella o que fue generado en su interior, para la resolución de un problema o la satisfacción de una necesidad.

La innovación estará centrada en la escuela a partir del diagnóstico y resolución de problemas, el desarrollo organizativo plasmado en los planes de mejora resultante de la autoevaluación de la gestión escolar. Indudablemente el análisis de la cultura participativa tanto en el desarrollo profesional docente, como la acción-investigación del docente en ejercicio de la enseñanza constituirá la esencia de la innovación. Todo esto producto de la observación, reflexión, extracción de conclusiones y aplicación de ciclos sucesivos de mejoras y cambios.

Renovación pertenece al mismo campo léxico que innovación, ambos vocablos contienen el lexema base -nov-, su diferencia radica en el prefijo -re-, el cual indica el paso a algo nuevo con abandono de lo que se considera viejo, es decir la entidad renovada adquiere la apariencia o el carácter de algo enteramente nuevo, en el caso del término reforma, este denota tomar una forma distinta o nueva forma. Es decir, rehacer o volver a formar, ello entraña un cambio de mayor intensidad y amplitud que la innovación.

El término reforma educativa se vincula con criterios de territorialidad y decisión política en el marco de un sistema escolar, producto de un conjunto de innovaciones enlazadas, mientras que la innovación a una institución escolar específica. En ese sentido, Aguerrondo (2012) señala que todo sistema social está sujeto a cambios, que pueden ser: estructurales o fenoménicos, y su diferencia radica en la forma concreta como se manifiestan en la realidad.

Adicionalmente Aguerrondo señala que, si se entiende a las instituciones educativas como sistemas sociales, en ellas se pueden vivir reformas o innovaciones; cuyo objetivo es la mejora del aprendizaje, por lo que es necesario considerar tres aspectos fundamentales:

1. La innovación debe ofrecer un cambio estructural, orientado en alguna dimensión del currículo.
2. La innovación debe redefinir todos los vértices del triángulo didáctico (conocimiento, enseñanza y aprendizaje).
3. Los aspectos organizativos correspondientes, deben brindar contextos instituciones que faciliten las buenas prácticas de aprendizaje.

Por lo tanto, la innovación nace de una experiencia que tiene características sintetizadas en la siguiente tabla:

Tabla 1: Características de una experiencia para convertirse en proyecto de innovación

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Origen	La experiencia nace de una necesidad o problema de los estudiantes de la institución, de la comunidad o de otros actores sociales.
Fundamentación teórica	La experiencia cuenta con sustento pedagógico y conceptual.
Planteamiento metodológico	Procedimiento a través del cual se recopilará la información durante la implementación del proyecto.
Relevancia	La experiencia tiene importancia para los actores en función de la mejora de la calidad.
Articulación curricular	La experiencia está articulada con el PEI y el currículo normativo.

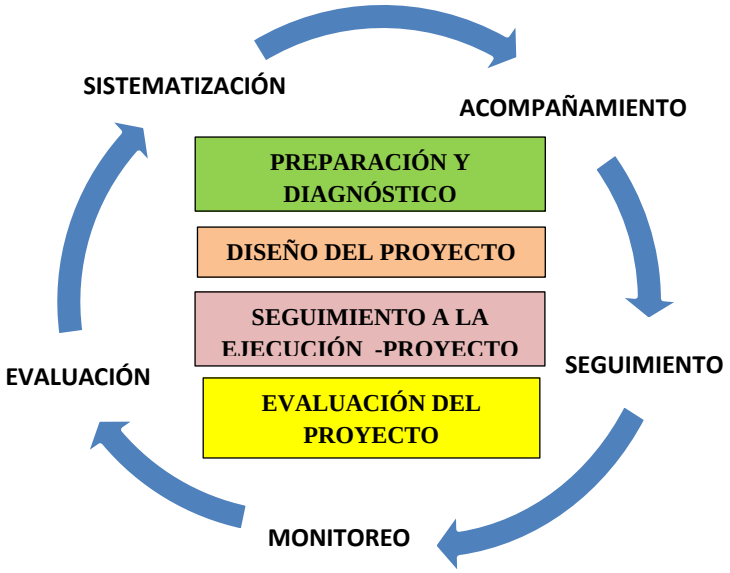
Pertinencia	La experiencia responde a las necesidades o problemáticas identificadas en el entorno o establecimiento educativo.
Compromiso	Grado de participación de la comunidad educativa
Sistematización	Existen mecanismos para el registro de la experiencia, su reflexión y seguimiento. La experiencia cuenta con análisis descriptivo e inferencial (de ser posible), que permitan la objetivación de la información para la toma de decisiones para su fortalecimiento
Resultados y evaluación	Se evidencia estadísticamente los niveles de logro de acuerdo con las políticas, los objetivos y las metas propuestas, especialmente en relación con el mejoramiento del aprendizaje y las competencias de los estudiantes.
Transferencia y adaptabilidad	La institución educativa ha promovido vínculos de intercambio con otras experiencias similares y se evidencia que la experiencia es tomada en consideración para su transferencia y adaptación en otras instituciones educativas.
Sostenibilidad	Los cambios generados por la experiencia se mantienen y profundizan en el tiempo. La experiencia ha logrado instalarse en la cultura escolar.

Fuente: Adaptado del documento Estrategia nacional de fortalecimiento de experiencias educativas innovadoras. 2011. Ministerio de Educación Ecuador-VVOB.

Construcción del proyecto de innovación

Sin duda la construcción obedece aun proceso sistemático, cuyas etapas puede representarse a través del siguiente gráfico:

Fig. 2: Etapas en la construcción del proyecto de innovación



Fuente: creación de la autora

Fase de preparación y diagnóstico

Objetivo:

Sentar las bases organizativas en función de la identificación y sensibilización ante los problemas, necesidades y las buenas prácticas que servirán de base para plantear la innovación educativa.

Más que una radiografía de la realidad institucional interesa la percepción que la comunidad educativa tiene en relación con esta realidad. Pero dicha

percepción no puede ser fruto de impresiones subjetivas de los intereses de los diferentes actores, para ello es necesario utilizar instrumentos fiables que nos permitan recoger técnicamente datos.

Acciones:

a. **Conformación del comité o equipo de Liderazgo pedagógico**
b. **Preparación del proceso determinando estrategias que le permitan**:
   - Identificar con claridad la identidad institucional definida en el PEI, PCI, Código de Convivencia u otro instrumento de gestión institucional.
   - Plantear una estrategia que permita sensibilizar a la comunidad frente al proceso.

c. **Identificación de información para el diagnóstico**
   - **Análisis del entorno del centro**
     - Se trata de recoger lo que es relevante para la propia comunidad educativa, lo que ésta percibe como determinante para la acción educativa y en tanto en cuanto se entiende que la condiciona o le permite avanzar.
   - **Análisis interno del centro**
     - Recoger la percepción de la comunidad escolar, particularmente del profesorado del centro, valorar su trayectoria anterior y detectar las «áreas de oportunidad» para su mejora.
   - **Análisis de las necesidades educativas del alumnado**
     - Reconocer información tanto por deficiencias detectadas en su aprendizaje y su comportamiento escolar y social como por la distancia entre las enseñanzas que se le ofrecen y los aprendizajes requeridos por el entorno.

Fase de diseño:

El Equipo de Liderazgo Pedagógico para su diseño utilizará como guía el siguiente protocolo:

Tabla 2: Protocolo Diseño de Proyectos de Innovación Educativa

PARTE	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS DE CALIDAD
DATOS DE PRESENTACIÓN	DATOS INFORMATIVOS DE LA INSTITUCIÓN	Se detallará información sobre la ubicación y formas de contacto con la institución educativa: provincia/cantón/ciudad o recinto/distrito/circuito/ teléfono de la institución/correo electrónico	Debe incluir la exactamente la información solicitada, la cual puede ser confirmada con las entidades correspondientes.
	DATOS INFORMATIVOS DEL ASESOR Y EL DIRECTIVO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Se detallará información sobre los funcionarios que orientaron y validaron el proceso desarrollado en el proyecto: nombre del directivo/ teléfono de contacto del directivo/correo electrónico institucional.	

		En caso de estar asignado un asesor y/o un mentor a la institución educativa: nombre del asesor y/o mentor/teléfono de contacto/correo electrónico.	
	DATOS INFORMATIVOS DEL PROYECTO	Se detallará: tipo de innovación/ fechas de inicio y finalización del proyecto/ eje temático/ ámbito de aplicación/ grupo objetivo/ autor(es) / financiamiento.	
	TÍTULO DEL PROYECTO	Expresa en forma representativa y motivante el contenido del proyecto en el menor número posible de palabras, orientado a la mejora de la calidad educativa en relación directa con los estándares de aprendizaje.	Debe contener menos de 20 palabras, ser atractivo para los lectores y tener relación con el problema, objetivo e hipótesis.
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	**ANTECEDENTES**	Sintetiza la necesidad o interés escolares a partir de la determinación de las causas que provocan el incumplimiento de los estándares de calidad educativa, las cuales deben ser identificadas y diagnosticadas documentadamente en la institución, la comunidad otros actores sociales.	Debe contener argumentos donde se evidencie la vinculación con el PEI, la realidad y contexto educativo y de la
	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	Es una descripción concreta de la situación problemática real que nace del incumplimiento de los estándares de calidad educativa que genera interés producto del cual se plantea la innovación.	Debe sintetizar en un párrafo de máximo 100 palabras.
	IDENTIFICACIÓN, CARACTERIZACIÓN DE VARIABLES	Consiste en especificar el o las variables que intervienen en el problema y a partir de ello caracterizarlas en independientes y dependientes, junto con las dimensiones e indicadores que nacen del problema. A partir de la vinculación entre las variables se formulará la hipótesis.	Debe llenarse las matrices de caracterización de variables.
	PROPUESTA DE INNOVACIÓN	Es una descripción de como la propuesta de innovación va a viabilizar una hipótesis de solución al problema y alcanzar la mejora de la calidad.	Debe ampliarse a partir de una hipótesis, las líneas básicas de la innovación y su incidencia en el triángulo pedagógico, así como su

			transferencia y adaptabilidad.
	JUSTIFICACIÓN	A partir de la identificación del problema y sus causas se argumenta solución planteada en el proyecto que combatirá los efectos en beneficio de una persona, grupo o comunidad, considerando los siguientes criterios: • Relevancia • Articulación curricular • Compromiso • Posibilidades de sostenibilidad, transferencia y adaptabilidad	Los argumentos deben ser claros y vincular las causas con los efectos, así como las ventajas que a través del proyecto se puede alcanzar. Debe vislumbrarse los siguientes criterios: • Relevancia para los actores en función de la mejora de la calidad, • Articulación curricular con el PEI y el currículo normativo. • Pertinencia, acorde al problema identificado. • Compromiso, a través del grado de participación de la comunidad y de actores que permitan la sostenibilidad del proyecto, como parte de la cultura escolar.
	OBJETIVOS: GENERAL/ESPECÍFICOS	Son planteamientos en los cuales se especifica que se desea conseguir a través del proyecto de innovación y responde básicamente a la pregunta ¿Para qué se implementa el cambio? Se determina un objetivo general y varios específicos, los cuales permiten la consecución del objetivo general.	✓ Deben cumplir con las características: • Específico • Medible • Factible • Viable • Ejecutable en el tiempo ✓ Deben estar relacionados con el: título, problema, enfoque propuesto y diseño de la innovación

			(vinculado a la investigación a realizarse). ✓ Responde con exactitud a la definición del problema. ✓ Presenta nuevos y relevantes enfoques en los fines a lograr.
	METAS E INDICADORES DE LOGRO	Meta, es una medida que nos permite evaluar los cambios vinculados al cambio institucional. Indicadores son enunciados que describen indicios, pistas, conductas, comportamientos y señales observables y evaluables del desempeño de aprendizaje.	Un indicador debe constar de tres elementos básicos ACCIÓN+CONTENIDO +CONDICIÓN
BASES TEÓRICAS	**MARCO HISTÓRICO Y CONTEXTUAL**	Es una síntesis del contexto donde se describe el tema a investigar (fuentes documentales) (primarias y secundarias) y teorías) Caracteriza el contexto institucional donde se realizará la innovación: no se limita únicamente a un lugar geográfico, sino que hace una ampliación descriptiva del mismo. Ubica la innovación en una época y tiempo determinados, y sus circunstancias particulares donde interactúan los actores y/o beneficiarios.	Las bases teóricas en las que se sustenta la innovación deben ser reconocidas por la academia, actualizadas y deben estar presentadas como argumentaciones resultado del análisis de varias fuentes que justifican una opinión, punto de vista o la utilización de determinados conceptos como argumento pedagógico, psicológico, ético, histórico y filosófico de las diferentes fases del desarrollo del proyecto
	MARCO REFERENCIAL	Es una breve reseña de investigaciones anteriores o actuales que serán utilizadas como apoyo para el diseño del proyecto.	
	MARCO LEGAL	Constituye la normativa legal en las que se incluye Leyes, reglamentos, acuerdos y demás documentos que garanticen la viabilidad del proyecto.	
	MARCO TEÓRICO	Constituye la presentación de los diferentes enfoques y teorías que dan sustento científico a la propuesta realizada, en la	

		investigación se relaciona diferentes áreas del conocimiento que estén vinculadas directa o indirectamente con el problema y por ende con la necesidad o interés identificado.	
	GLOSARIO DE TÉRMINOS	Catálogo alfabetizado de explicación del significado de términos y simbologías utilizadas en el desarrollo del proyecto. Facilita la comunicación y compresión entre los participantes y lectores del proyecto, permitiendo la unificación de criterios.	Los significados de cada uno de los términos deben tener las siguientes características: Precisión: Claramente definidos sin omisión de su esencia Compatibilidad: Los términos y conceptos usados en el proyecto deben ser relacionados con los términos y conceptos usados normalmente por la ciencia, en la cual se sustenta el proyecto. Extensión: Los términos y conceptos deberán sintetizarse procurando no afectar la comprensión de las ideas que sustentan el proyecto. Congruencia: La definición de términos y conceptos deben ser congruentes con la filosofía del investigador y el marco teórico.
METODOLOGÍA	**DISEÑO DEL ESTUDIO**	Se detalla el método que se va a emplear para fundamentar estadísticamente la innovación. Se incluyendo el tipo de investigación y las razones de su elección.	El marco metodológico deberá responder a los siguientes criterios: • Grado de confiabilidad • Control de sesgo • Tamaño de la muestra • Grado o nivel de confiabilidad de los instrumentos

	DETERMINACIÓN DEL UNIVERSO DEL TRABAJO Y MUESTRA	Describe las ecuaciones que se utilizarán para calcular la muestra a partir de la definición de la población.	El tamaño de la muestra corresponde al nivel de confiabilidad y a la población a la cual va dirigida la innovación.
	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	Es concretizar la medición de una variable a partir de: • Determinación de dimensiones • Indicadores • Instrumentos o técnica	Deberá llenarse la matriz de operacionalización de variables en función de la metodología planteada y en relación con los instrumentos a ser aplicados.
	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	Se detalla los instrumentos a aplicarse detallando su objetivo y el detalle de la medición en base al instrumento y a los ítems propuestos en el mismo.	Validez y confiabilidad del instrumento.
	DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO	Se define en el plan de acción las metas, fases, actividades, recursos, responsables y cronograma de trabajo para la ejecución del proyecto de innovación.	Se detalla las fases, estrategias, procedimientos y técnicas en forma secuencia, siguiendo una estructura lógica que guarda relación con los objetivos y el título de la innovación.
ANTICIPACIÓN DE RESULTADOS	**MATRIZ DE RESULTADOS ESPERADOS**	Se sintetiza en forma clara, precisa y argumentada en base al plan de acción los beneficios que se pueden alcanzar a partir de la innovación educativa.	Se evidencia correspondencia entre el producto esperado con la actividad generadora del mismo y su vinculación con el objetivo.
	PROYECCIÓN PRESUPUESTO	Listado de gastos a efectuarse en base al plan de acción propuesto.	Se evidencia correspondencia entre gasto-beneficio
REFERENCIAS DOCUMENTALES	**BIBLIOGRAFÍA**	Es el listado de fuentes documentales que fundamentan la ejecución del proyecto.	Citar técnicamente las fuentes de investigación considerando las siguientes condiciones: • Normas APA • Orden alfabético de las fuentes

ANEXOS	**DOCUMENTOS ADJUNTOS**	Instrumentos empleados para la investigación, tablas de resultados estadísticos, leyes y acuerdos normativos, fotografías, detalles de cronogramas y otros documentos de importancia que se requerirán durante el desarrollo de la innovación.	Información debe estar ordenada, de acuerdo con su relación con los diferentes capítulos desarrollados en la innovación.

Fuente: Compilación de la autora de diversas fuentes bibliográfica.

Fase de seguimiento

Tabla 3: Formato de matriz de Plan de Acción del Proyecto de Innovación

DATOS GENERALES																			
INSTITUCIÓN															**AÑO**				
LÍNEA DE ACCIÓN															**BENEFICIARIOS**				
OBJETIVO																			
METAS	ACTIVIDADES	AREAS INVOLUCRADAS	INDICADORES DE LOGRO	RESPONSABLES	MATERIALES	CRONOGRAMA DE CUMPLIMIENTO													

Elaborado por: Elaboración propia

Fase de evaluación

Tabla 4: Protocolo del Informe de evaluación de proyectos de innovación educativa.

PARTE	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS DE CALIDAD
DATOS DE PRESENTACIÓN	**DATOS INFORMATIVOS DE LA INSTITUCIÓN**	Se detallará información sobre la ubicación y formas de contacto con la institución educativa: provincia/cantón/ciudad o recinto/distrito/circuito/ teléfono de la institución/correo electrónico	Debe incluir la exactamente la información solicitada, la cual puede ser confirmada con las entidades correspondientes.
	DATOS INFORMATIVOS DEL ASESOR Y EL DIRECTIVO DE LA	Se detallará información sobre los funcionarios que orientaron y validaron el proceso desarrollado en el proyecto: nombre del directivo/	

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	teléfono de contacto del directivo/correo electrónico institucional. En caso de estar asignado un asesor y/o un mentor a la institución educativa: nombre del asesor y/o mentor/teléfono de contacto/correo electrónico.	
	DATOS INFORMATIVOS DEL PROYECTO	Se detallará: tipo de innovación/ fechas de inicio y finalización del proyecto/ eje temático/ ámbito de aplicación/ grupo objetivo/ autor(es) / financiamiento.	
	TÍTULO DEL PROYECTO	Expresa el contenido del proyecto en el menor número posible de palabras.	Debe contener menos de 20 palabras, ser atractivo para los lectores y tener relación con el problema, objetivo e hipótesis.
DATOS DE LA INNOVACIÓN	**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**	Es la descripción concreta de la situación problemática real que en función de la cual se planteó la innovación, en caso de realizar una modificación en relación con el diseño del proyecto debe especificarse las causales de dicho cambio.	Debe sintetizar en un párrafo de máximo 100 palabras.
	PROPUESTA DE INNOVACIÓN DESARROLLADA	Es un resumen ejecutivo en base a la pregunta ¿en qué consistió la experiencia? Se describe sus características y grupo que recibió el beneficio.	Debe ampliarse a partir de la hipótesis, las líneas básicas de la innovación y su incidencia en el triángulo pedagógico, así como su transferencia y adaptabilidad.
CONSISTENCIA METODOLÓGICA	**OBJETIVOS Y METAS ALCANZADAS**	Se enuncia el porcentaje de avance en el cumplimiento de los objetivos y metas planteadas.	Debe guardar relación con la matriz de resultados
	DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO	Se describe las fases de la ejecución de la experiencia, utilizando como fases básicas: 1) Fase Inicial: Situación de Partida 2) Fase de Partida: Construcción de La Iniciativa 3) Fase de Implementación: Estrategias Para La Implementación Del Proyecto 4) Fase de Refuerzo y Evaluación	
	DESCRIPCIÓN INSTRUMENTOS UTILIZADOS	Detalle de los instrumentos aplicados identificando objetivos de cada	Debe especificarse la

		instrumento y especificando que valoración realiza cada ítem.	fase en la cual fueron aplicados.
IMPORTANCIA DE RESULTADOS ALCANZADOS	**MATRIZ DE RESULTADOS ESPERADOS Y ALCANZADOS**	Es una sistematización de los resultados alcanzados considerando los instrumentos aplicados, los indicadores y los resultados esperados.	Utilice descripciones claras, acordes a los datos sistematizados.
	ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS	Se debe tomar en cuenta lo siguientes aspectos: • Los resultados alcanzados en las matrices de sistematización. • La relación entre las variables • Medidas de tendencia central que me permitan analizar la información. • Proceso de involucramiento de los diferentes actores. • Aplicación del proyecto fuera de la institución • Articulación con el PEI • Articulación con el currículo • Limitaciones que pueden afectar la sostenibilidad del proyecto	
	CONCLUSIONES	Lecciones aprendidas a partir del proyecto de innovación que generen cambios que fortalezcan o corrijan las concepciones teóricas existentes y que por tanto mejoren las prácticas educativas. Logros en el aprendizaje científico, tecnológico o teórico. Logros en el mejoramiento de destrezas, competencias, habilidades o actitudinales que fortalezcan los procesos de aprendizaje.	
	RECOMENDACIONES	Se plantean sugerencias para el fortalecimiento del proyecto de innovación en cualquiera de sus fases.	
EVIDENCIAS	Documentos Adjuntos	Instrumentos empleados para la investigación, tablas de resultados estadísticos, fotografías, cronogramas ejecutados y otros documentos de importancia con los que se evidencia el desarrollo de la innovación.	Información debe estar ordenada, de acuerdo con su relación con los diferentes capítulos desarrollados en la innovación.

Fuente: Compilación de la autora de diversas fuentes bibliográficas

Tabla 5: Rúbrica de valoración de los niveles de desarrollo y valoración de la experiencia

VALORACIÓN / CRITERIO	**EXPERIENCIA INICIAL (1 punto)**	**EXPERIENCIA AVANZADA (2 puntos)**	**EXPERIENCIA EXITOSA (3 puntos)**	**EXPERIENCIA DEMOSTRATIVA (4 puntos)**
1. ORIGEN La experiencia nace de una necesidad o problema de los estudiantes, de la institución de la comunidad o de otros actores sociales.	Nace por influencia externa y es adoptada en la institución sin un proceso de reflexión	Nace por influencia externa y es adoptada antes de la reflexión de los actores	Nace del análisis de los problemas de calidad en la escuela, pero no hay evidencias de reflexión participativa en torno al tema.	Nace del análisis y reflexión participativa en torno a problemas propios de la mejora de la calidad educativa.
2. RELEVENCIA Importancia para los actores en función de la mejora de la calidad.	El objetivo alcanzando en el proyecto no incide en un alto porcentaje a la mejora de la calidad de la educación.	El objetivo alcanzado en el proyecto incide en la mejora de los estándares de calidad educativa pero no permiten la mejora de los niveles de aprendizaje.	Los objetivos alcanzados a través del proyecto inciden relativamente en la mejora de los aprendizajes.	El proyecto de innovación incide significativamente en la acción escolar en búsqueda de una mejora calidad.
3. ARTICULACIÓN Articulación de la experiencia con el PEI y el currículo normativo	No tiene articulación con el PEI ni con el currículo normativo.	Tiene articulación con el PEI, pero no con el currículo.	Tiene articulación con el PEI, pero es necesaria una mejor articulación con el currículo normativo.	Responde a lo establecido en el PEI y es coherente con el currículo.
4. PERTINENCIA Responde a la necesidad o problemática identificadas en el entorno o establecimiento educativo.	La experiencia no está en relación con el contexto cultural y el entorno institucional.	La experiencia se relaciona con la problemática local, pero no toma en consideración el contexto cultural.	La experiencia se relaciona con la problemática local y toma en cuenta algunos rasgos del contexto cultural.	La experiencia responde cabalmente al contexto en el cual se desarrolla. Está en concordancia con su problemática, características y con las necesidades de los actores.
5. FUNDAMENTACIÓN Tiene sustento con referentes pedagógicos conceptuales y metodológicos	Carece de una fundamentación explícita.	Se adopta un enfoque y se comienza a proceder de acuerdo con ese enfoque.	El enfoque es explícito y se desarrolla una metodología.	El enfoque y metodología han sido validados y sirven de referentes probados para la acción.
6. COMPROMISO Grado de participación de la comunidad educativa.	La participación es aislada y está focalizada en pocos actores (uno o dos docentes)	Más de la mitad del equipo directivo y docente participa en forma activa en la experiencia, pero se	La planta directiva y docente participan dinámicamente en la experiencia, pero esta no es todavía	Todos los actores tienen una participación dinámica en la experiencia y contribuyen a su fortalecimiento.

		pueden identificar actores que todavía generan resistencia.	compartida con otros actores (madres y padres de familia, estudiantes, comunidad circundante.)	
7. SISTEMATIZACIÓN Existen mecanismos para el registro de la experiencia, su reflexión y seguimiento. La experiencia descrita y se han desencadenado procesos de valoración	No existen registros de la experiencia ni descripción documentada. La referencia a la experiencia es básicamente oral.	Existen registros documentales de la experiencia, pero no han sido todavía organizados y analizados como fundamentados para la reflexión	Los actores identifican la necesidad de realizar un proceso de evaluación y sistematización de la experiencia; organizan la información, la analizan y promueven la reflexión compartida para fundamentar la toma de decisiones.	Hay informes escritos de evaluación y un documento de sistematización que sirve de base para la difusión y socialización
8. EVALUACIÓN Se han procesos de valoración y toma de decisiones para su fortalecimiento.	No se ha realizado un proceso de evaluación de la experiencia	Se han realizado evaluaciones periódicas, pero no se han tomado decisiones.	Se han realizado evaluaciones periódicas que han retroalimentado el proyecto.	Se cuenta con instrumentos de evaluación. Se evalúa de manera periódica y se han tomado decisiones que permitirán fortalecer y mejorar la experiencia.
9. RESULTADOS Se evidencia niveles de logro de acuerdo con las políticas, los objetivos y las metas propuestas, especialmente en relación con el mejoramiento de los aprendizajes y competencias de los estudios.	Todavía no se observan logros significativos como impacto de la experiencia.	Existe una actuación docente mejorada; hay un cambio que se evidencia en la práctica de aula. Hay medios y materiales que se utilizan cotidianamente. Algunos aprendizajes empiezan a mejorar.	Existe el reconocimiento de una tendencia sostenida hacia el mejoramiento de los aprendizajes generada por la dinámica de la experiencia.	El impacto en el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes es evidente. Se constatan resultados adicionales como materiales, recursos y medios probados. Los perfiles profesionales docentes han mejorado.
10. TRASNFERENIA Y ADAPTABILIDAD Establece vínculos de intercambio con otras experiencias similares y se evidencia que la experiencia es tomada en consideración para su transferencia y	La transferencia de experiencia a otros ámbitos no es posible porque responde a un aspecto muy	La experiencia es o puede ser parciamente transferida y para su aplicación es necesario un importante	La experiencia es o puede ser transferida en su totalidad para algunas instituciones educativas de condiciones	La experiencia es o puede ser transferida, adaptada y asumida por un amplio espectro de instituciones es diferentes

adaptación en otras instituciones educativas.	particular de su contexto.	proceso de adaptación.	parecidas de contexto. Se requiere adaptación y reconstrucción de algunos elementos.	ámbitos y niveles.
11. SOSTENIBILIDAD Los cambios generados por la experiencia se mantienen y profundizan en el tiempo. La experiencia ha logrado instalarse en la cultura escolar.	La experiencia se ha agotado en sí misma y no ha logrado insertarse en la cultura institucional.	Los cambios institucionales son limitados y se espera un debilitamiento de los resultados.	Hay cambios importantes en la cultura institucional orientados a mantener los resultados de la experiencia, pero se necesita incorporarlos aún más a la cotidianidad escolar.	La experiencia se ha institucionalizado y se evidencia que los cambios producidos por ella tienden a profundizarse, complementarse y diversificarse. Los actores están motivados para continuar fortaleciendo la experiencia.

Fuente: Adaptado del documento Estrategia nacional de fortalecimiento de experiencias educativas innovadoras. 2011. Ministerio de Educación Ecuador-VVOB.

Tabla 5: Matriz de valoración cuantitativa de las propuestas de proyectos de innovación

CRITERIO	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	1	2	3	4	
1. Origen					
2. Fundamentación					
3. Relevancia					
4. Articulación					
5. Pertinencia					
6. Compromiso					
7. Sistematización					
8. Evaluación					
9. Resultados					
10. Transferencia y adaptabilidad					
11. Sostenibilidad					
SUMA DE VALORES					SUMA TOTAL

Fuente: Adaptado del documento Estrategia nacional de fortalecimiento de experiencias educativas innovadoras. 2011. Ministerio de Educación Ecuador-VVOB.

Tabla 6: Matriz de valoración cualitativa de las propuestas de proyectos de innovación

NIVEL	PUNTAJE	ACCIONES RECOMENDADA PARA FORTALECIMIENTO
EXPERIENCIA INICIAL	Menos de 20 puntos	Revisión de la experiencia en su conjunto y realización de los ajustes del caso a cada frase del proceso.
EXPERIENCIA EN CONSTRUCCIÓN	De 21 a 27 puntos	Revisión de la experiencia y ajuste de aquellas fases en donde hay menor desarrollo.
EXPERIENCIA EN FORTALECIMIENTO	De 28 a 34 puntos	Revisión de las experiencias y ajusta de las fases que se requiere potencializar.
EXPERIENCIA DEMOSTRATIVA	De 35 a 44 puntos	Potenciación del desarrollo de todas las fases como proyecto de innovación.

Fuente: Adaptado del documento Estrategia nacional de fortalecimiento de experiencias educativas innovadoras. 2011. Ministerio de Educación Ecuador-VVOB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I; Lugo, M; Rossi, M; Tadei, P. (2006) «La escuela del futuro I: qué hacen las escuelas que innovan», Capítulo 3. Buenos Aires.

Aguerrondo, I. (2005) «La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación», en: http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm. En línea: 2005.

Amezcua, M. y Gálvez Toro, A. (2002). «Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta». Revista Española de Salud Pública, 76(5), 423-436.

Recuperadohttp://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135 57272002000500005&lng=es&tlng=es.

Bijl, Bart van der. (2008) «Innovación Educativa desde adentro. PROMEBAZ». Cuenca: AH/editorial.

Blanco, R.; Messina, G. (2000). «Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina». Colombia: Convenio Andrés Bello-UNESCO.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). «Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado». Barcelona: Martínez Roca.

Cea, M. A. (1999). «Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social». Madrid: Síntesis.

Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo. Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). «Instructivo para la presentación de Informes de Resultados de Innovaciones pedagógicas». Tomado de http://educacion.gob.ec en 2015.

Fullan, M.; Stiegelbauer, S. (1997). «El cambio educativo». México: Editorial Trillas.

Galarza, E. (1998). «Metodología de la Investigación». Quito: Vértice estudio.

McKinsey & Company. (2007). «¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?», en reporte de M., Barber, Ch. Chijioke y M. Mourshed, resumen ejecutivo de Inés Aguerrondo, en|1 EDUTEKA. Tomado de http://www. eduteka.org/informe Mc Kinsey.php. En línea: mayo, 2009.

PROMEBAZ, PROCETAL. (2008). «Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras». Cuenca, Ecuador. AH/editorial.

Navarro, M. (2000). «Innovacion Educativa, Teoría, Procesos y Estrategias». Madrid-España ISBN 9788477387923.

Ramírez, M. E.; Torres, J. L.; Suárez, L.; Ortega, P. (2006). «Vínculos entre la investigación y la práctica en la matemática escolar del IPN»: El Seminario Repensar las Matemáticas, una Innovación en la formación docente. Memorias de Virtual Educa 2012.Bilbao, España 20014 [en línea]. Tomado de: http://somi.cinstrum.unam.mx/virtualeduca2006/pdf/110-MRS.pdf

Torres, Rosa María, (2010). «Una Década de Educación para Todos, Una Tarea Pendiente». IIPE, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Intercultural: Título I: De los principios generales. Capítulo único: Del ámbito. Los principios de la Educación y los fines de la Educación, Registro Oficial, 31 de marzo 2011, en http://www.educacion.gob.ec/legislacion-educativa/loei.html

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

enero – junio 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

CONCEPCIONES DE GÉNERO Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CMDT. CÉSA ENDARA PEÑAHERRERA

CONCEPTIONS OF GENDER AND SCHOOL COEXISTENCE IN THE STUDENTS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION CMDT. CÉSA ENDARA PEÑAHERRERA

Verónica Patricia Villegas Flores[1]

Recibido: 2017-07-12 / **Revisado**: 2017-08-28 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Villegas-Flores, Verónica Patricia. (2018). Concepciones de género y convivencia escolar en los y las estudiantes de la Unidad Educativa Cmdt. César Endara Peñaherrera. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 139-154.

RESUMEN

Este trabajo expone los resultados de la investigación desarrollada para determinar la relación entre las concepciones de género y la convivencia escolar del estudiantado de la Unidad Educativa Cmdt. César Endara Peñaherrera. La investigación es de enfoque cualitativo, desde una perspectiva sociocrítica, puesto que aborda un fenómeno de carácter social. La modalidad de investigación es de campo, bibliográfica y documental, y alcanza un nivel de profundidad correlacional. En la investigación participaron 210 estudiantes, entre hombres y mujeres de octavo a décimo grado de Educación Básica a quienes se aplicó una escala tipo Likert para recoger la información que fue analizada a través de técnicas estadísticas descriptivas. Los resultados conllevan a confirmar que existe una relación altamente positiva entre las variables. Por tanto, se concluye que las concepciones de género afectan notablemente a la convivencia escolar de los y las estudiantes objeto del presente estudio.

Palabras clave: concepciones de género, convivencia escolar, perfiles, coeducación.

ABSTRACT

This work exposes the results of the research developed to determine the relationship between gender conceptions and school coexistence of the students of the Educational Institution Cmdt César Endara Peñaherrera. The research is qualitative, from a sociocritical perspective, since it addresses a phenomenon of a social nature.The research modality is field, bibliographic and documentary,

[1]Magíster en Educación, Proyectos de Desarrollo con Enfoque de Género, Profesora en la Unidad Educativa Cmdt. César Endara Peñaherrera, Quito Ecuador. E-mail: patriciavillegasf.7@hotmail.com

and reaches a level of correlational depth. The research involved 210 students, including men and women from the eighth to tenth grade of Basic Education, to whom a Likert scale was applied to collect the information that was analyzed through descriptive statistical techniques. The results lead to confirm that there is a highly positive relationship between the variables. Therefore, it is concluded that the conceptions of gender affect notably the school coexistence of the students object of the present study.

Keywords: gender conceptions, school coexistence, profiles, coeducation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad varias concepciones de género tradicionalmente naturalizadas se siguen manteniendo, es notorio que no ha variado la situación de las mujeres en cuanto tiene que ver con la inferioridad, obediencia y sumisión con respecto a los hombres. La labor de la mujer en tareas del hogar o domésticas se ha incrementado paulatinamente, haciendo del cumplimiento de estas una carga difícil para las féminas, mientras que los hombres de la familia asumen un rol independiente y liberal, más orientado hacia la protección y a provisión de recursos a las personas aparentemente más débiles a su cargo.

La presente investigación se desarrolló con 210 participantes entre hombres y mujeres, estudiantes de octavo a décimo años de Educación Básica, a quienes se les aplicó una escala tipo Likert, la misma que permitió recoger la información que reveló la presencia de expresiones centradas en la inequidad de género, vulnerando seriamente los derechos de las mujeres y apuntalando la idea que el hombre es más importante con respecto a la mujer.

La investigación es de enfoque cualitativo, transita desde el nivel exploratorio hasta el relacional. La información recabada permite concluir que existe una relación altamente positiva entre las variables estudiadas. Además, revela que entre los investigados existen perfiles de rechazo, que se refleja a través de ofensas, burlas, agresiones verbales e incluso físicas en contra de las mujeres, lo cual, a más de vulnerar los derechos de estas, altera la convivencia escolar. El hombre es un ser social consciente y como tal, reproduce hechos sociales que influyen en su manera de ser, sentir, pensar y actuar, todo lo cual es evidenciado en su contexto familiar, laboral, escolar y social en términos generales. Por consiguiente, la sociedad revela las políticas, culturas y prácticas que se han asumido. Lamentablemente, en estos procesos las mujeres ha sido invisibilidades directa e indirectamente.

Desde las perspectivas planteadas, la convivencia escolar en la formación de los seres humanos cumple un rol protagónico, debido a las experiencias que va adquiriendo progresivamente. Se reconoce que el ser humano es de naturaleza gregaria, es decir, requiere interacciones sociales a nivel escolar, familiar, laboral y demás posibilidades, las cuales son fundamentales para que pueda sentirse aceptado en los grupos en los cuales participa. Sin embargo, existen dificultades en la convivencia como la no aceptación, que conlleva a caer en comportamientos desequilibrantes y con serias afectaciones en la convivencia.

DESARROLLO

Concepciones de género

Lamas, refiere al género como conjunto de aspectos culturales y sociales en un grupo, basados en la diferencia entre hombres y mujeres (Lamas, 2000, p.3). De esta manera se dice que las actividades realizadas por mujeres y hombres están determinadas por la cultura y se manifiestan en el área laboral, reproductiva, social, etc. La UNESCO (2002), precisa que género refiere a "Las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las perspectivas y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad. En cuanto al mismo concepto, Scott (1996) lo divide en dos partes, primero: "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos"; y segundo: "El género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder". (p.123). la misma autora, refiere a los elementos interrelacionados que refuerzan el binario masculino – femenino y los estereotipos de género: lo simbólico; lo normativo (doctrinas religiosas, educativas, legales, etc.); las instituciones y organizaciones sociales donde se concretan las normativas y finalmente, lo subjetivo que es la apropiación de cada persona de los rasgos ya sean masculinos o femeninos.

De estos conceptos más adelante se analizan las relaciones de género que se dan en el ambiente escolar, ya que en el referido espacio es dónde se da una constante interacción de los cuatro elementos referidos. Rubin (1997), señala que, en la sociedad moderna occidental, históricamente se ha privilegiado al hombre generando una subordinación de la mujer, en este sentido el género es una división de los sexos socialmente impuesta y encasillada según su pertenencia sexual biológica: Hombres (machos de la especie) y mujeres (Hembras de la especie) (p 156). Esto conlleva que existe la concepción de inferioridad de la mujer.

Yoza y Solorzano (2015), señalan que este fenómeno al igual que las diferentes concepciones de género puede ser explicado desde la teoría sociocrítica. Esta teoría concibe los fenómenos enmarcados en esta sociedad y que lamentablemente se ven afectados los y las estudiantes, tanto física como psicológicamente, que ha tocado los cimientos de la convivencia escolar convirtiéndole en un ambiente hostil, donde se refleja "el fracaso escolar, ansiedad, y fobia a la institución y que se ve reflejado una personalidad insegura en el desenvolvimiento de la persona a nivel social".

Son diversas las instancias sociales y culturales que participan activamente en la constitución de cuerpos y subjetividades acordes a los patrones de género en nuestra cultura. Así, niñas y niños se van apropiando de un conjunto de comportamientos sobre cómo deben ser los hombres y mujeres, para ser aceptados y respetados en un determinado contexto.

Desde esta visión se podría afirmar que las feminidades y masculinidades son construidas, producidas, enseñadas, aprendidas, vigiladas, clasificadas y ordenadas en las relaciones de poder de una sociedad y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde emergen, (Beauvoir, 1990; Bourdieu, 1995; Butler, 2010; Scott, 1986).

Antecedentes Históricos de las concepciones de género

Contexto sociohistórico de educación y género en Ecuador

Las relaciones de género en el actual sistema educativo ecuatoriano son el resultado de un proceso sociohistórico marcado por cambios permanentes en lo político, social, económicos, etc. Antes de la independencia, las mujeres eran educadas dentro de conventos o en el hogar (especialmente en la clase acomodada), donde las enseñaban a leer, escribir, coser y a entonar algún instrumento musical (Goetschel, 2007, p.45).

En 1835, en la presidencia de Vicente Rocafuerte se crea el colegio Santa María del Socorro, primer establecimiento educativo para niñas en Quito, como intento para instaurar una política de educación pública, basada en valores de la Ilustración como la universalización de la enseñanza. (Goetschel, 2007, p.42).

La obligatoriedad de la enseñanza primaria para niños y niñas se dio en la presidencia de Gabriel García Moreno, quien encargó a varias congregaciones religiosas los centros educativos ecuatorianos (Goetschel 2007, p.48). En estas instituciones se propugnaba la separación del estudiantado por su sexo; niños y niñas no podían estar juntos en el mismo plantel, por lo que los establecimientos eran excluyentes en función del sexo. En lugares que no se podía construir dos establecimientos, por temas presupuestarios, se debía permitir el acceso de estudiantado de los dos sexos, pero para ello, se contaba con reglas severas que de incumplirse recibían fuertes sanciones.

En la presidencia de Rocafuerte, la educación se orientaba fundamentalmente a niños, pero también a unas pocas niñas, sobre todo de sectores urbanos excluyendo del sistema a grandes sectores poblacionales. Con la llegada de la Revolución liberal (1895), y al separarse la iglesia del estado. Se moderniza la política del país por medio de la secularización y centralización del poder estatal. Dando espacio a la educación laica, reconociendo la importancia de educar de manera conjunta a hombres y mujeres para evitar desigualdades.

Es en esta época en donde se podría encontrar el inicio de la educación mixta ecuatoriana, el gobierno de Eloy Alfaro se caracterizó por la creación de colegios mixtos, a pesar de que los valores patriarcales siguieron permeando el sistema escolar. En la década del 70, por la creciente demanda de hombres y mujeres por acceder al sistema educativo, se impulsó la educación mixta, principalmente por la carencia de recursos para construir más planteles educativos.

Cabe mencionar que, en 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, en Ecuador fue ratificada en 1989. A partir del año 2007, el Ecuador ingresa a la era de la denominada Revolución Ciudadana, con propuestas diferentes con el objetivo de construir un supuesto Buen Vivir. Con el fin de cumplir el referido objetivo, en el año 2008 se aprueba en consulta popular, la nueva constitución ecuatoriana, planteando políticas que tienen que ver con la universalización y con la calidad de la educación, pero en ninguna de las políticas se menciona de forma explícita la equidad de género.

Para ello, en el año 2011, en el marco de una nueva normativa, se establece que todas las instituciones educativas fiscales del país deben ser mixtas, suprimiendo los planteles que atendían a estudiantado de un solo sexo. De esta manera, desde el discurso, el Estado estaría respaldando ciertos aspectos de los procesos educativos encaminados a la equidad de género, en cuanto a la educación formal. En la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Art 3 que hace referencia a los fines de la educación, los literales: i) Promoción de igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en

particular, y para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias.

Algunos aspectos relacionados con las concepciones de género

Discriminación

La discriminación se define como el trato hacia otra persona de manera despectiva, existiendo diferentes motivos que pueden ser desde el origen étnico, nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias o creencias políticas y sexuales, entre otras. Es decir, que a través de estos actos o conductas se niegan a las personas la igualdad de trato, produciéndoles un daño que afectará, su personalidad y modo de convivencia con la sociedad. Discriminar quiere decir dar un trato diferente a las personas que en esencia son iguales y gozan de los mismos derechos, ese trato distinto genera una desventaja o restringe un derecho a quien lo recibe. Todas las personas pueden ser objeto de discriminación, sin embargo, aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o desventaja, ya sea por una circunstancia social o personal, son quienes la padecen en mayor medida (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012). La discriminación se origina en distintas áreas del entorno social, ya sean a nivel familiar, escolar y trabajo a través de estereotipos y prejuicios.

En cuanto a la discriminación contra la mujer, en el artículo 1 de la CEDAW se precisa que “denotará toda distinción, exclusión, o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra”.

Inequidades de género, constituye un término utilizado desde la perspectiva de género para referirse a las diferencias de oportunidades entre hombres y mujeres. La equidad de género es una dimensión del desarrollo no sólo en sí misma, sino también por los impactos que puede tener en el crecimiento económico, el alivio de la pobreza y la reducción de la desigualdad de ingresos. La búsqueda de relaciones más equitativas e igualitarias entre los géneros constituye una oportunidad para mejorar el desarrollo económico y social del país, y por ello es central la integración de esta perspectiva en el debate de las políticas públicas. (INMUJERES, 2009)

Los estereotipos de género son ideas aceptadas, que indican ciertas características a personas o grupos considerándolos diferentes con respecto al resto de personas, sin que dicha idea se base en un estudio o análisis objetivo de las características específicas de la persona o grupo de personas que se trate. Habitualmente, un estereotipo se conceptualiza cuando se les imputan características generales a los miembros de un grupo, con lo que no se concibe a las personas en función de sus propias características, sino de ideas que en ocasiones son exageradas y falsas, que giran en torno a la creencia e ideas que pueden son de una forma determinada (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012).

En los establecimientos de educación media sucede frecuentemente, que ponen los conocidos “sobre nombres” o apodos a otros estudiantes, ya sea asociándolos con alguna discapacidad física o simplemente por llamar la

atención a sus compañeros (as) y de esa manera, sentirse superiores o liderar en los salones de clase.

La perspectiva de género surge como un marco de análisis para determinar las diferencias entre hombres y mujeres en el ejercicio del poder, uso de los recursos y sus beneficios; el identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres que pretende justificarse en las diferencias biológicas. Por consiguiente, las desigualdades de género constituyen la distancia y/o asimetría social entre hombres y mujeres. Históricamente las mujeres han estado relegadas a la esfera privada y los hombres a la esfera pública. Esta situación ha derivado en que las mujeres no tengan acceso a la riqueza, a las instancias de la toma de decisiones, a un empleo remunerado en igualdad que los hombres y que sean tratadas de forma discriminatoria. Además, tienen que ver con factores económicos, sociales, políticos y culturales, cuya evidencia y magnitud puede captarse a través de las brechas de género. Por su parte, brechas de género consisten en patrones desiguales de acceso y control de los recursos existentes y de los beneficios de desarrollo.

Ciertos modos de ser, actuar y pensar en torno al género

El feminismo es un conjunto de corrientes de pensamiento, teorías sociales y prácticas que se posicionan en abierta crítica de las relaciones sociales históricas, pasadas y presentes; y que provienen principalmente de la experiencia femenina. Las teorías feministas realizan una crítica a la desigualdad social entre mujeres y hombres; cuestionan las relaciones entre sexo, sexualidad, poder social, político y económico que proclaman la igualdad de los derechos de las mujeres. La masculinidad según Amancha (2007) hace referencia que “la masculinidad es una categoría operacionalizada y aún en construcción. “La masculinidad es una categoría que está en construcción porque acarrea varias ideas arraigadas por la cultura a la que pertenece el ser humano. La masculinidad nos dice que es un proceso social, estructural, cultural y subjetivo; sin embargo, la masculinidad no es igual a hombre, sino, es una estructura relacional que cumple un rol de género en la sociedad.

Concepciones de género y relaciones interpersonales en el contexto escolar

Educación, equidad en el contexto Ecuatoriano

Desde el punto de vista legal, la educación escolarizada, es entendida como un proceso acumulativo, progresivo y que conlleva a la obtención de un título certificado (Art. 23, LOEI 2011). En el artículo 2 de la Ley orgánica de Educación Intercultural (LOEI) determina entre sus principios generales: “… l) igualdad de género; v) Equidad e inclusión y) Convivencia armónica”. Luego, en su artículo 3, establece entre los fines de la educación: “l) La inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación, la justicia, la igualdad y no discriminación, la equidad, la solidaridad, la no violencia, las libertades fundamentales y los valores cívicos” (LOEI, 2011).

Es importante reconocer que en las obligaciones del estado ecuatoriano, en el artículo 6 de la LOEI: b) garantizar que las instituciones educativas sean espacio democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica; r) Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y con enfoque de derechos (LOEI, 2011).

Dentro de la academia hay varios trabajos que abordan la construcción de las relaciones de género en el ambiente escolar, mostrando por un lado los avances que se podrían estar dando en cuanto a la normativa que garantiza el acceso a derechos y la no discriminación, y por otro señalan la permanencia de estereotipos en la educación de hombre y mujeres que impiden avanzar a la coeducación.

Como lo mencionan Álvarez y Valdivieso (2011), la sociedad ecuatoriana, como la mayor parte de las sociedades del mundo, evidencian relaciones sociales de poder, marcadas por la desigualdad entre hombres y mujeres, las mismas que se complejizan y agudizan, cuanto más del género se entrecruzan otras diversidades como la edad, la clase social, orientación sexual, entre otras. Dicha asimetría sustenta la jerarquización de los hombres sobre las mujeres, considerando lo masculino sobre lo femenino, de lo heterosexual sobre otras diversidades sexuales, dichas relaciones están fuertemente interiorizadas de manera consciente e inconsciente en la mayoría de las personas. El sistema educativo reproduce estas representaciones de género, se podría contribuir para su superación, con la equidad de género que constituye un indicador del derecho a una educación de calidad sin discriminación de ningún tipo.

De lo anterior se desprende que la presente investigación se fundamenta en el paradigma socio crítico, donde se identifican los problemas que se encuentran en la institución educativa, a fin de establecer acciones donde se fomente los valores morales y éticos, que permitan concientizar a los estudiantes, orientándolos a una mejor convivencia, donde lo fundamental sea el respeto, la tolerancia, la comunicación y las buenas costumbres.

Convivencia escolar

La convivencia escolar es la interrelación entre todas las personas que forman parte del sistema educativo institucional. Esto involucra a los niños y niñas, jóvenes y adultos, los cuales son considerados partícipes de la convivencia escolar y se les adjudica derechos y responsabilidades, como plantea la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de Ecuador. La convivencia surge de las interrelaciones de todas las partes que intervienen en la comunidad escolar, independiente de la función que desempeñen, de allí que todos los participantes son gestores de convivencia adecuada. Por lo tanto la convivencia no posee una estabilidad fija, sino que se la va construyendo de manera colectiva y que está sujeta a cambios de acuerdo a interrelación entre los participante. Esto puede definir a la convivencia como una responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros participantes de la comunidad educativa, sin excepción (Ministerio de Educación de Chile, 2002).

Relaciones entre pares en la convivencia escolar

Como su significado lo dice es una relación entre los miembros de un sistema escolar dentro de un ambiente en que los participantes tengan la misma edad y que mantengan una relación entre ellos. Dentro de esto los pares pueden ser dentro del colegio compañeros de clase, amigos, en el hogar pueden ser hermanos, hermanas, familiares. Los niños aprenden muchas de sus destrezas sociales a través de sus pares. Este proceso se inicia a temprana edad desde los niveles de pre escolar (desde los tres años hasta los seis), infancia intermedia (de los seis a once años) y la adolescencia (de los ocho a doce años).

La relación entre pares por su definición está basada en la igualdad de todas las personas. Los niños y niñas pueden llevar las relaciones con sus pares y amigos de formas que no son posibles entre los adultos. Ellos poseen una capacidad para llevar su amistad y solidaridad basada en la reciprocidad (yo hago algo por ti, y tú haces algo por mi). Los pares aprenden lecciones de los otros acerca de lo que correcto y lo incorrecto, de la lealtad y la empatía. Experimentan que sucede al herir los sentimientos de otra persona o traicionar su confianza (Griede, Speelman y Jansveld, 2011).

Relaciones desiguales en la convivencia escolar

Las desigualdades, se divide en: las diferencias físicas y biológicas que poseen los hombres y mujeres. Sin embargo, el desarrollo de valores éticos y morales los va adquiriendo un individuo de acuerdo al medio en el que se desenvuelva. A esta situación se le debe agregar la identidad cultural que presenta cada sistema social como sociedad y los estereotipos de orden sexista que establecen subordinación y sumisión por parte del género femenino.

La desigualdad se produce cuando no se le da las mismas oportunidades a ambos sexos. Es decir, se realiza una selección de preferencia social por alguno de los grupos en muchos casos, específicamente por los hombres, ya que de acuerdo a la sociedad que no han cambiado su forma de pensar se consideran a los hombres individuos superiores. En este contexto es muy frecuente este tipo de situaciones, sobre todo en culturas latinoamericanas donde existe una preferencia vehemente por el género masculino, excluyendo de sobre manera al femenino.

Aspectos de la Convivencia Escolar

Los prejuicios, que se orientan a juzgar a una persona antes de relacionarse con la misma, basado en un supuesto, es decir, se expresa un juicio generalmente desfavorable sobre una persona a la que no se conoce y se lo hace únicamente por un comentario superficial. Los prejuicios se caracterizan por que los seres humanos juzgan lo que es diferente, sin tener certeza de que sea real, en muchas situaciones la discriminación surge de patrones sociales y culturales aprendidos o repetidos ya sea por el núcleo familiar o por el entorno social en el que se desenvuelve el individuo, ya que a partir de dichas interacciones las personas comienzan a establecer criterios de selección en distintos ámbitos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012).

Normalmente, en los centros educativos, los estudiantes juzgan a sus compañeros con la primera impresión cuando llegan al colegio, de ahí, pueden surgir dos alternativas por parte de los estudiantes, aceptarlo desde un principio tomando como referencia que el estudiante le agrada al grupo o, por el contrario, rechazarlo sin darle oportunidad al estudiante de demostrar sus actitudes y aptitudes.

El prejuzgamiento es considerado como el pensamiento, criterio o actitud de una persona o grupo de personas en la mayoría de los casos de forma negativa que tienen por otra persona o grupo de personas, considerándolos ajenos a su grupo social, entendiéndose como grupo, al género, sexo, religión, etnia, cultura, etc. (Observatorio de Violencia de Género (OVG) de la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires)

Relaciones Interpersonales conflictivas

Crisis en las relaciones interpersonales

Las crisis en las relaciones interpersonales son comunes en el ser humano esto debido a la lucha de poder quien es el más fuerte, esto se produce en la

familia, parejas, entre padres e hijos, trabajo y en los planteles educativos. Cabe indicar que cuando se refiere a una crisis de relaciones interpersonales, se entiende que es un proceso en el que se presenta un detonador que alcanza el punto alto de tensión, sin embargo, al resolverse el conflicto de la situación, no se vuelve a la normalidad, por el contrario se presentan las relaciones de una manera distinta.

Durante el desarrollo de los conflictos se pueden producir, la descalificación, la indiferencia, el silencio y en muchas ocasiones el abandono. Las personas que atraviesan por estos conflictos presentan ira, tristeza, dolor y resentimiento hacia sí mismo, como hacia los demás.

En las unidades educativas, las relaciones interpersonales se ven afectadas por diferentes factores como son: la cultura e ideologías, las costumbres, los hábitos y los valores. Sin embargo, está en manos de todos los miembros de la comunidad educativa preservar y mantener un clima cálido y armonioso.

Enfoque de derechos de la Convivencia escolar

Educación, equidad en el contexto Ecuatoriano

Desde el punto de vista legal, la educación escolarizada, es entendida como un proceso acumulativo, progresivo, que, conlleva a la obtención de un título certificado (Art.23, LOEI 2011)

En el artículo 2 de la Ley orgánica de Educación Intercultural (LOEI) determina entre sus principios generales: "… l) igualdad de género; v) Equidad e inclusión y) Convivencia armónica". Luego, en su artículo 3, establece entre los fines de la educación: "l) La inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación, la justicia, la igualdad y no discriminación, la equidad, la solidaridad, la no violencia, las libertades fundamentales y los valores cívicos" (LOEI, 2011).

Además dentro de las obligaciones por parte del Estado, en el artículo 6 de la LOEI: b) garantizar que las Instituciones Educativas sean espacio democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica;… r) Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y con enfoque de derechos (LOEI, 2011).

Dentro de la academia hay varios trabajos que abordan la construcción de las relaciones de género en el ambiente escolar, mostrando por un lado los avances que se podrían estar dando en cuanto a la normativa que garantiza el acceso a derechos y la no discriminación, y por otro señalan la permanencia de estereotipos en la educación de hombre y mujeres que impiden avanzar a la coeducación.

Como lo mencionan Álvarez, y Valdivieso, (2011) la sociedad ecuatoriana, como la mayor parte de las sociedades del mundo, evidencian relaciones sociales de poder marcadas por la desigualdad entre hombre y mujeres, las mismas que se complejizan y agudizan cuanto a más del género se entrecruzan otras diversidades como la edad, la clase social, orientación sexual, entre otras. Dicha asimetría sustenta la jerarquización de los hombres sobre las mujeres, de lo que se considera masculino sobre lo femenino, de lo heterosexual sobre otras diversidades sexuales, dichas relaciones están fuertemente interiorizadas de manera consciente e inconsciente en la mayoría de las personas. El sistema educativo en reproduce estas representaciones de género en cada sociedad, pero podría contribuir a su superación, la equidad de género constituye un indicador del derecho a una educación de calidad sin discriminación.

Buscando una equidad en la educación

Coeducación

El concepto de coeducación se ha utilizado para referirse a la educación conjunta de grupos sociales, como son: la clase, la etnia, la nacionalidad y, por supuesto, el género. Influido por la concepción que en las distintas épocas y sociedades se ha tenido de lo que es la educación y del papel que la mujer y el hombre deben desempeñar en la sociedad, el concepto se ha ido modelando de diferentes maneras a lo largo de la historia. Con esto se pensó que las desigualdades se eliminarían, sin embargo, lo único que hasta la actualidad se ha conseguido es una igualdad parcial o total porque en el fondo no han cambiado las expectativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo.

> Se ha llegado a establecer una diferencia entre la escuela mixta y la coeducación. A la primera se la define como el mero encuentro físico de hombres y mujeres en las aulas; con respecto a la segunda, en cambio, se ha señalado que para que exista realmente una enseñanza coeducativa hay que partir no sólo de la igualdad de los individuos, sino también de la integración de los modelos genéricos (Reyes, 2015).

Lo que este párrafo sugiere es una discriminación positiva. Los aportes de los hombres a la ciencia ya son ampliamente conocidos; el deporte, el estudio, el trabajo (actividades anteriormente atribuidas al varón) ya se han socializado en las mujeres. Ahora es necesario hacer lo contrario: revalorizar e inculcar en los niños características atribuidas a las niñas, como por ejemplo, la sensibilidad, la preocupación y cuidado de los demás, y también divulgar los aportes que las mujeres han hecho a la historia y a la ciencia.

Este sistema relacional donde los varones han dominado y dominan a las mujeres es denominado desde la teoría feminista como el patriarcado, divide a las personas entre sumisas (mujeres o lo asociado a lo femenino) y dominantes (varones, y lo relacionado con lo masculino y el poder), y cuyos efectos han sido evidentes en la vida de las mujeres. Los estudios sobre masculinidades empezaron a mostrar las consecuencias en la vida de los varones, que hasta hace poco eran totalmente ignoradas y mucho menos cuestionadas debido al privilegio en el que su posición en el sistema les otorga.

> Tras la aparente igualdad de la educación mixta, pervivían elementos discriminatorios que seguían moldeando a las mujeres como seres pasivos y dependientes y a los varones como agresivos y dominadores. Aunque la escuela mixta no era la creadora de la desigualdad la legitimaba y la presentaba como natural y aceptable (Ballarín 2006).

Un aspecto básico para el desarrollo de una convivencia escolar de calidad es la igualdad y equidad entre los alumnos. Dentro de este contexto, se encuentra la investigación realizada por Heredia (2009) sobre “La Igualdad de Género desde la escuela”, donde se formula la necesidad de educar a los estudiantes y proponer los métodos que deberían dirigir un plan de igualdad y equidad en los establecimientos educativos, que estén destinados a la colaboración de las familias con el fin de eliminar cualquier tipo de discriminación fuera del centro educativo. Esta propuesta se basa en una realidad escolar por cada centro educativo; y por lo tanto, debe ser modificada según cada necesidad. Con este concepto se pretende que la igualdad no sea vista como una actividad que sólo se realiza dentro del establecimiento educativo. La igualdad de género

es precisa en la sociedad, y son los docentes, con la participación de las familias, los que están obligados a desarrollar las actitudes y aptitudes positivas para que los estudiantes estén sensibilizados en cuanto a la equidad. Si el problema se produce en el entorno familiar, se tendrá que revisar cómo se encuentran estructuradas las familias y qué concepto tienen acerca del tema.

En el mundo entero la convivencia es vista como un elemento indispensable en todas las sociedades humanas para que ésta alcance las metas que se han propuesto, en función de lo cual puede afirmarse que educar en convivencia, es educar en valores y vivir en valores. De allí que la institución es un espacio ideal para aprender y fortalecer prácticas de vida que ayudarán a una convivencia armónica que luego se replicará en su familia y en su comunidad.

Valores para una convivencia más justa en la escuela

El respeto, referido a la consideración, atención o diferencia que se debe a una persona. En otras palabras, es el sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad del otro. Este valor se fundamenta en la dignidad de la persona. Dignidad entre pares compartida por todos. El respeto hacia uno mismo se basa en el respeto que se tiene al otro como persona. La dignidad de personas queda situada entre dos coordenadas básicas: la del respeto a nosotros mismos y la del respeto a los demás (Hildebrand, 2004). En este sentido, debe prevalecer el respeto entre estudiantes y estudiantes – docente, de manera que se refleje la educación que están recibiendo los estudiantes, en sus hogares. Los valores no solo de aprenden en los colegios por el contrario se fortalecen los mismos y se aprenden en el seno familiar, donde padres y representantes deben ser ejemplos a seguir.

La cooperación permite al hombre vivir en armonía con las personas que se encuentren a su alrededor, brindando una actitud positiva al ambiente donde se encuentre el individuo. En otras palabras, se caracteriza por ser una forma noble de la conducta. En el mundo de hoy, las personas necesitan ayuda de otras personas, donde se brinde fraternidad, calor entrañable de personas queridas y solidaridad. Este valor permite que la conducta del individuo se amolde a las necesidades colectivas (Centeno, 2010).

La responsabilidad que proviene del latín vocatio o acción de llamar. Se refiere al cumplimiento de obligaciones personales, familiares, laborales y ciudadanas; incluso, está vinculada a la obediencia de la propia conciencia, a las autoridades y a Dios, no como un acto pasivo de esclavitud, sino como el ejercicio del compromiso que dignifica a cada persona. La responsabilidad también tiene que ver con asumir las consecuencias de las decisiones y acciones realizadas. Una persona responsable es aquella que, respondiendo al llamado de su conciencia, de Dios o de sus semejantes, cumple integralmente las obligaciones que se derivan de sus propios talentos y capacidades y el puesto que ocupa en el espacio social en que se desarrolla (De Febres, 2007), y;

La tolerancia que como concepto proviene del latín tolerancia, que significa 'cualidad de quien puede aguantar, soportar o aceptar'. La tolerancia es un valor moral que implica el respeto íntegro hacia el otro, hacia sus ideas, prácticas o creencias, independientemente de que choquen o sean diferentes de las nuestras.

El presente trabajo de investigación aborda las concepciones de género y su relación con la convivencia escolar de los y las estudiantes de la Unidad

Educativa Cmdt. César Endara Peñaherrera, con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre las variables expresadas en los modos de ser, sentir, pensar y actuar en el contexto socioeducativo. Generalmente se asume que los hombres están relacionados con expresiones de fuerza, de alta jerarquía y toma de decisiones, mientras que a la mujer se le asocia a la debilidad, sumisión y la obediencia, asimismo; se asume que el hombre es completamente independiente con respecto a las obligaciones familiares, mientras que la mujer debe permanecer atada a las actividades inherentes al hogar. Estas revelaciones de inequidad entre hombres y mujeres se dan sobre las bases de los estereotipos de género asumidos tradicionalmente.

La naturaleza de la investigación precisa transitar por los niveles descriptivo y exploratorio, es descriptiva ya que se analiza las concepciones de género que evidencian los estudiantes en relación con la convivencia escolar. En tal sentido es una investigación de carácter descriptivo. Arias (2006) señala que "Los estudios descriptivos tienen como finalidad especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (p. 117).

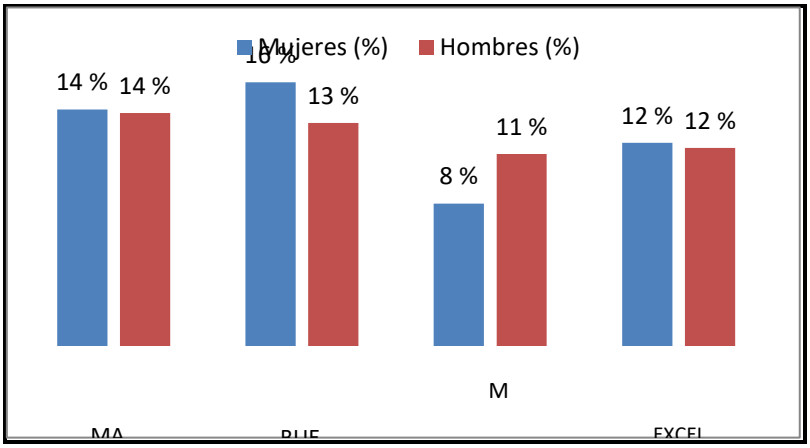
Se ratifica el enfoque cualitativo ya que recoge y analiza datos sobre las principales manifestaciones de las variables. Se precisa que para fortalecer la precisión de los datos en función de los objetivos investigativos se recurrió a la aplicación de métodos cuantitativos, lo cual tiene concordancia con la flexibilidad propia de la investigación en la actualidad. La investigación por su modalidad es de campo, puesto que se recurrió al lugar de los hechos para la recolección de la misma, además es bibliográfica y documental.

Para la recolección de datos se aplicó una encuesta, cuyo estudio de validez se realizó a través del juicio de expertos del departamento de posgrado de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. El análisis de datos se realizó con la aplicación de las herramientas Excel y el software SPSS 22 para determinar la correlación de Pearson.

RESULTADOS

La investigación demuestra que en el ámbito educativo las variables tienen una estrecha relación y que el ambiente escolar se ve afectado notablemente por las concepciones de género en las que se ven enmarcados, tanto hombres como mujeres. se ha podido observar la presencia de ofensas, bulling, agresiones verbales e incluso físicas por parte de los estudiantes del plantel a sus compañeras. Se plantea la ejecución de un programa socioeducativo, en la que se inmiscuya a toda la comunidad educativa en actividades que permitirán la interrelación, el conocimiento y el desarrollo en los diferentes ambientes escolares, permitiendo un desarrollo armónico a nivel institucional. Los datos obtenidos permiten evidenciar los diferentes problemas encontrados:

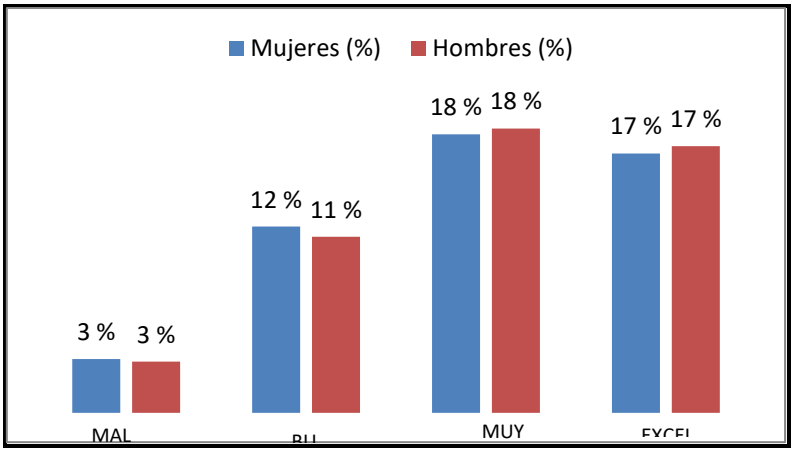
Gráfico 1: Tipo de relación entre hombres y mujeres en el contexto escolar



Fuente: Instrumento aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

De acuerdo con los datos expuestos se afirma que las relaciones entre hombres y mujeres en los distintos espacios socioeducativos, en un alto porcentaje son malas, lo cual conlleva a inferir que los hombres generalmente se organizan, se asocian y trabajan con compañeros del mismo género dejando de lado la participación de la mujer. Todo ello implica invisibilidad de la mujer en las relaciones socios escolares.

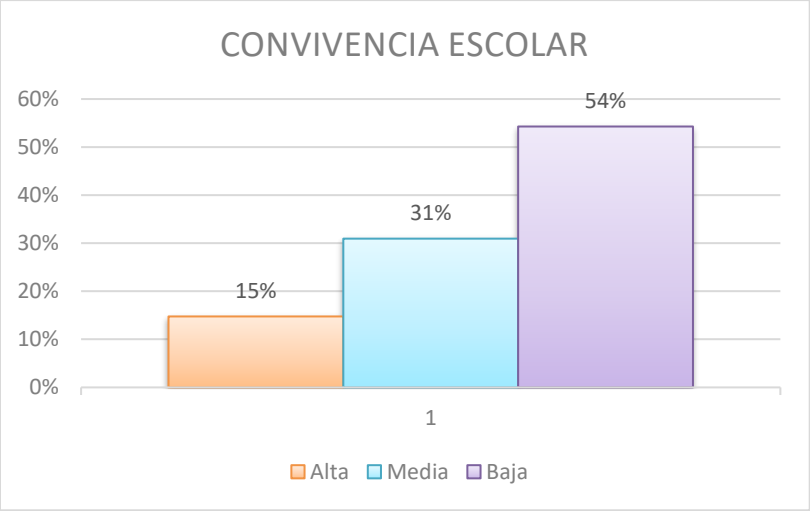
Gráfico 2: Relaciones entre **escolares** por género dentro del aula de clases



Fuente: Instrumentos aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

De acuerdo a los datos obtenidos en el contexto investigado se puede evidenciar que un porcentaje significativo revelan que en su gran mayoría el ambiente de trabajo dentro del aula no es favorable, criterio que es compartido tanto por hombres y mujeres.

Gráfico 3: Convivencia escolar

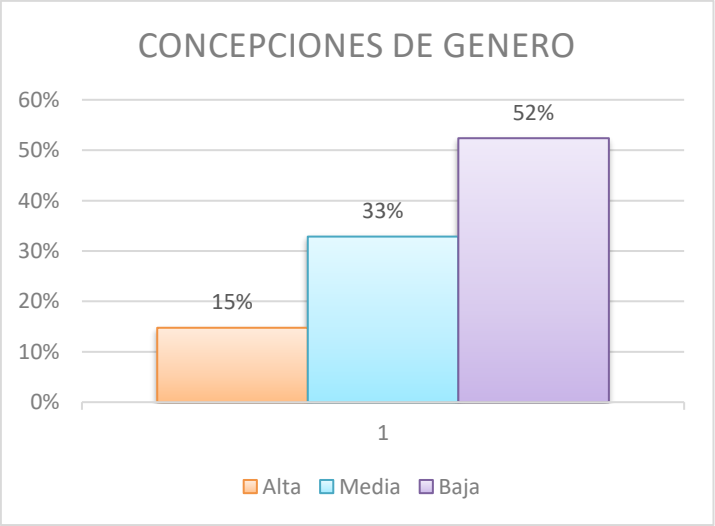


FAVORABLE	POCO FAVORABLE	NADA FAVORABLE

Fuente: Instrumentos aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

La normalización estandarizada de la variable No. 2 sobre la Convivencia Escolar se ha enmarcado en un enfoque cualitativo, para poder hacer la interpretación se ha tomado como referencia tres parámetros: Alta como favorable, media como poco favorable y baja como nada favorable, obteniendo como resultado sobre la convivencia escolar el 54% cree que es nada favorable, el 31% cree que es poco favorable y el 15% cree que es favorable, lo que significa que existen dificultades en las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Gráfico 4: Variable: Concepciones de género



EQUITATIVAS	POCO EQUITATIVAS	NADA EQUITATIVAS

Fuente: Instrumentos aplicados
Elaborado por: Elaboración propia

Las concepciones de género se las determinó con la normalización estandarizada de la variable enmarcada en un enfoque cualitativo, para poder hacer la interpretación se ha tomado como referencia tres parámetros: Alta equitativa, Media poco equitativa y Baja nada equitativa, obteniendo como resultado sobre la Concepción de Género el 52% cree que es nada equitativa, el 33% cree que es poco equitativa y el 15% cree que es equitativa, lo que significa que existen dificultades en el concepto de igualdad y equidad entre los y las adolescentes sobre el trato igualitario

CONCLUSIONES

La presente investigación revela que, la convivencia escolar se ven afectadas por las concepciones de género en el contexto educativo, lo que significa que existen dificultades en el concepto de igualdad y equidad entre los y las adolescentes, sobre el trato igualitario en las relaciones entre los y las estudiantes de 8vo a 10mo año de EGB, existe una férrea resistencia al trato equitativo e igualitario entre hombres y mujeres.

Se demostró en la presente investigación que existen dificultades en las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes es decir que no son adecuadas para una convivencia optima y armónica entre alumnos y que estas adversidades se ven plasmadas en el proceso enseñanza aprendizaje, lo que no les permiten desarrollarse de la mejor manera tanto en el aula como en los diferentes escenarios sociales. Teniendo en cuenta que el resultado del método correlación de Pearson emitió un valor, la gráfica de correlación nos indica que existe una correlación positiva alta de 0,89 entre las dos variables aplicadas dentro de la investigación, como son las Concepciones de Género y Convivencia Escolar, determinando que el instrumento puede ser aplicado dentro del contexto investigado

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J y Valdivieso, S (2011) Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación básica en el Ecuador. UNESCO. Quito Ecuador

Beauvoir, S. de. (1990). El segundo sexo. México: mexicana.

Bourdieu, P. (1995). A dominação masculina. Educação e Realidade, 20(2), 133-184.

Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. En Louro, G.L. (Org.), O corpo Educado: pedagogías da sexualidade(3th ed., pp. 151-172). Belo Horizonte: Auténtica.

Costales, M. 2010. “Sexualidad educada: Discursos de educación sexual desde el colegio y el estado”. Tesis maestria. FLACSO Ecuador.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (18 de 12 de 1948).

Erazo, y Grace, (2013). “La incorporación del modelo de la coeducación en colegios técnicos. Un estudio de caso en la ciudad de Quito”. Tesis de maestría. FLACSO Ecuador.

Flores, N. 2006 “Las interacciones escolares y los estereotipos de género dos estudios de caso”. Tesis maestría. FLACSO Ecuador.

Goetschel, (2007) Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX. Quito: FLACSO, Abya-Yala.

Guamani, B. y Pruna, N. (2016) “La gestión del docente como vínculo en la convivencia de género en la unidad educativa Isidro Ayora de la ciudad de Latacunga”. Tesis de grado. Universidad Técnica de Cotopaxi.

Herdoiza, M. (2015) Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. 1ra.ed. Quito: Senescyt/Unesco.

Heredia, M. 2009 La igualdad de género desde la escuela. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol.1 N°1. http://www.eumed.net/rev/ced/01/igualdad_genero_escuela.htm

Lamas, M (2007). La perspectiva de género. Obtenido e http: www.ses.unam.mx curso2007 pdf género_perspectiva.pdf.

Llores, A y Pasqualini, D, 2010 Salud y bienestar de los adolescentes y jóvenes: una mirada integral, 1ª. ed. Buenos Aires: OPS.

Proaño, P. (2004) Convivencia educativa y relaciones de género en tres colegios particulares de Quito: Miradas adolecentes. Tesis maestría. Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

Quaresma Da Silva, R (2012) Género y Sexualidad: ¿Qué Dicen las Profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil? archivos analíticos de políticas educativas.

Rodas, C. (2007). “Estereotipos de género presentes en los colegios fiscales de la ciudad de Quito que favorecen o impiden avanzar hacia la coeducación de género” Tesis de maestría. Universidad Técnica de Ambato.

Rubin, G. (1997) "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". Programa de Estudios de Género, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tello, A. (2017) La construcción de las relaciones de género en el ámbito escolar dentro de una comunidad afrodescendiente. Tesis Maestría. FLACSO

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA
http://retosdelacienciaec.com
mcrevistas@gmail.com

julio – diciembre 2018
Vol. 2, No. 3
ISSN 2602-8247

NORMATIVA LEGAL DE LA MIGRACIÓN EN EL ECUADOR

LEGAL REGULATIONS ON MIGRATION IN ECUADOR

Geovanny Paul Morales Castillo[1]

Recibido: 2017-06-25 / **Revisado**: 2017-08-17 / **Aceptado**: 2017-10-15 / **Publicado**: 2018-01-01

Forma sugerida de citar: Morales-Castillo, G. P. (2018). Normativa legal de la migración en Ecuador. *Retos de la* Ciencia, 2(3), pp. 155-164.

RESUMEN

Ecuador con la actualización de la Ley de Movilidad Humana y su reglamento, ha hecho un gran esfuerzo por acercarse a la defensa y promoción de la protección en cumplimiento de los derechos humanos de todos los migrantes. El objetivo es analizar la normativa jurídica ecuatoriana para los migrantes en el contexto de la protección de los derechos humanos. Se aplicó los métodos de análisis, síntesis, inducción y deducción lo cual permitió determinar los factores positivos de la normativa vigente para migrantes en el estado ecuatoriano, Se concluye que la ciudadanía universal, la libre movilidad humana, la prohibición de la criminalización, la no discriminación y la igualdad ante la ley, son los principios fundamentales que deben estar presentes en todo ordenamiento jurídico que refiera los derechos migratorios. El consenso, la coordinación y el compromiso regional son aspectos claves para el fortalecimiento y aplicación de leyes y reglamentos en relación con el proceso migratorio.

Palabras clave: leyes migratorias, derechos humanos, ciudadanía universal, movilidad humana.

SUMMARY

Ecuador, with the updating of the Human Mobility Law and its regulations, has made a great effort to approach this defense and promotion of protection in compliance with the human rights of all migrants. The objective is to analyze the Ecuadorian juridical norm for migrants in the context of the protection of human rights. It was applied the methods of analysis, synthesis, induction and deduction which allowed to determine the positive factors of the current regulations for migrants in the Ecuadorian state, It is concluded that universal citizenship, free human mobility, the prohibition of criminalization, Discrimination and equality before the law are the fundamental principles that must be present in all legal systems that refer migratory rights. Consensus, coordination and regional commitment are the key elements for the strengthening and application of laws and regulations in relation to the migration process.

[1] Magíster en Administración de Negocios (MBA), Doctorando en la Academia Interregional de Gerencia del Personal AIGP – MAUP, Ucrania, E-mail: paulmora07@hotmail.com

Keywords: migratory laws, human rights, universal citizenship, human mobility.

INTRODUCCIÓN

La condición de cada migrante y en particular de los que mantienen una situación de irregularidad, supone una vida laboral clandestina mediada por el miedo a ser descubiertos y obligados a regularizarse, con un costo inminente y el riesgo de ser sometidos a un retorno forzado o deportación. Esta situación de vulnerabilidad es reiterada, lo que desencadena un estado de indefensión, que conlleva a la privación de derechos y libertades. Surge entonces, la discriminación, explotación y marginación como factores que influyen de manera negativa en el ámbito social, cultural, lo que incide directamente en el consagrado principio de los derechos humanos.

La vulneración de los derechos humanos y por ende de los derechos fundamentales, están estrechamente ligados a las leyes que protegen estos derechos y a la aplicabilidad de las normas en favor de esa protección. Un migrante tiene derechos y deberes, tal como lo establecen los estamentos jurídicos a nivel mundial. A esta situación de indefensión y vulneración de derechos, se suma como parte del problema el tráfico de migrantes y la trata de personas, la violencia en el cruce de fronteras especialmente contra mujeres y niños y la deportación de los migrantes irregulares. Estos factores han sido señalados por la CEPAL en un documento que data del año 2008, en relación con la migración, derechos humanos y desarrollo en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2008).

Además de las leyes que regulan los procesos migratorios en cada país, existen los organismos internacionales, los cuales, aportan una serie de parámetros, normativas y regulaciones, en beneficio de la protección de los derechos humanos. Estos organismos internacionales especializados en el tema de migración han venido creando diversas herramientas para perfeccionar el marco jurídico de protección a los migrantes, cumpliendo así con sus objetivos de hacer aportes importantes en esta materia. Ecuador con la actualización de la Ley de Movilidad Humana y su reglamento, ha hecho un gran esfuerzo por acercarse a esa defensa y promoción de la protección en cumplimiento de los derechos humanos de todos los migrantes.

La ley de Movilidad Humana recientemente promulgada en Ecuador establece en su artículo 66 que **l**as personas extranjeras que deseen ingresar y permanecer en el territorio ecuatoriano deben optar por cualquiera de ocho tipos de visa (LOMH, 217). El extranjero inmigrante se hace acreedor al domicilio político en el Ecuador, cuando es legítimo poseedor de una visa. En este sentido se establecen tipos de visa, entre las cuales destacan la visa de turista, la visa de residencia temporal, de residencia permanente, la de inversionista, entre otras.

Esta ley de movilidad humana, aprobada en febrero del 2017, está en concordancia con el “Acuerdo sobre Residencia para Nacionales, de los Estados Parte del MERCOSUR, Bolivia y Chile”. El Acuerdo Regional, permite a los ciudadanos de los países miembros del MERCOSUR solicitar una visa de residencia en cualquier otro país de la región luego de haber tenido la visa de residencia temporal por dos años (MREMH, 2014). Este acuerdo sobre

residencia permite a los ciudadanos nacionales de un estado, residir en el territorio de otro país, obteniendo una residencia legal mediante la acreditación de su nacionalidad y presentación de los requisitos previstos en el acuerdo. Es así como el objetivo de este proceso se fundamenta en el fortalecimiento de la integración regional, a través de instrumentos que facilitan la libre circulación de personas entre los países que conforman el MERCOSUR. Actualmente se encuentran en vigencia para Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador.

En el año 2016 se aprobó la "ciudadanía suramericana", lo que permitiría optar por visa de trabajo, condición que beneficiaría a 500 millones de habitantes de Suramérica en los 18 millones de kilómetros cuadrados, donde podrán circular por la región y ejercer una actividad económica o laboral (CELEC, 2016). Esta nueva condición de ciudadanía también tiene como objetivo la promoción del turismo, permitiendo que ingresen extranjeros sin más requisito que su documento de identificación. Los ciudadanos de otros países, que decidan residir en el Ecuador, ya sea de forma temporal o permanente, podrán hacerlo, en calidad de turistas, durante el período de 90 días (MREMH, 2017). El principio que quedó establecido en la carta Magna aprobada en Montecristi en el año 2008 señala el artículo 423, que la integración, en especial con los países de Latinoamérica y el Caribe será un objetivo estratégico del Estado. Este novedoso concepto de integración, plasmado en la Constitución ecuatoriana, tiene mucho que ver con el momento político que vivían para ese entonces los países de América Latina, donde el concepto de socialismo se hacía común en los países y sus gobernantes. Es así como esa vinculación ideológica lleva a la consecución de la integración como un objetivo estratégico de los estados. Claramente las políticas gubernamentales de los estados, supone la influencia en sus ciudadanos.

El derecho comunitario es clave en la comprensión o interpretación de ciertas realidades internacionales, y se define como "un conjunto de reglas jurídicas, establecidas por los tratados constitutivos de procesos de integración entre dos o más Estados, y las normas emanadas de las instituciones creadas por dichos procesos" (Mengozzi, 2000)

La integración a la que se refiere el concepto de derecho comunitario es el mismo principio que consagra la Constitución ecuatoriana, creando una sinergia entre los estados, a través de sus instituciones, tratados y ordenamientos jurídicos.

La colaboración de organizaciones internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en conjunto con el sistema de las Naciones Unidas y sus organismos, permitió la creación del Grupo Mundial sobre Migración (GMG), el cual tiene como principal objetivo, la promoción de normas e instrumentos indispensables tanto internacional como regionales para obtener respuestas políticas y operativas frente a los desafíos de la migración internacional (GMG, 2015).

La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y de sus Familiares de las Naciones Unidas, es un tratado internacional orientado a la protección de los derechos de los trabajadores migrantes (UNESCO, 2017). Igualmente, gracias a una contribución conjunta del DAES y la OCDE al Diálogo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Migración y el Desarrollo, se ha podido obtener los datos más recientes

sobre las tendencias migratorias mundiales e información detallada de la base de datos sobre inmigrantes en los países de la OCDE (DAES- OCDE, 2013).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través del Programa de Migraciones Internacionales se ha enfocado en un trabajo conjunto con otras organizaciones internacionales, en las tendencias de la migración internacional, políticas migratorias para el tratamiento de los trabajadores migrantes y en sus condiciones de trabajo. Estos tratados, abordan temas de conformidad con el derecho internacional, liderado por los derechos humanos, lo que involucra la prohibición de trato inhumano o la discriminación, el derecho internacional de los refugiados y el respeto del principio de no devolución (Geromini, 2015).

MÉTODOLOGÍA

La aplicación de métodos teóricos tuvo la finalidad de posibilitar la comprensión de las relaciones esenciales inherentes al ordenamiento jurídico ecuatoriano en torno a la migración. Se estableció como lógica de la metodología, el planteamiento de objetivos, la revisión de literatura especializada en relación con el objeto de estudio y la abstracción científica como vía para la construcción del conocimiento; arribando así, a la elaboración de un marco teórico consistente desde una visión académica. El abordaje y comprensión de la realidad en torno a la migración en términos generales, y particularmente en el territorio ecuatoriano, emerge como una situación que amerita el desarrollo de estudios profundos y permanentes.

Para este fin se consideró los datos presentados en torno al ordenamiento jurídico vigente para el proceso migratorio, mismos que corresponden a fuentes formales primarias, dentro de las que se puede mencionar la Constitución de la República del Ecuador, la Ley de Movilidad Humana y su reglamento. En relación con las fuentes secundarias se menciona la bibliografía específica, así como estudios académicos, utilizando el método descriptivo para el análisis cualitativo del proceso de migración y su comportamiento en el orden de la legalidad.

Se pretende incorporar la teoría de un nuevo enfoque, en relación con las investigaciones o estudios disponibles para el tema de la migración y las leyes en torno a este fenómeno. Además de exponer los hechos se realiza una interpretación o juicio valorativo, comunicando con la mayor objetividad posible, de una manera sintética, relatando los hechos más importantes en torno al tema de estudio.

El enfoque que se pretende incorporar atiende a la visión que se tiene de las políticas públicas en materia de movilidad humana, donde actualmente se muestra un modelo de integración social desde una perspectiva de respeto a los derechos humanos.

En este sentido el aporte de este estudio es la valoración de la política migratoria que aplica el gobierno ecuatoriano, fundamentada en los derechos humanos, la cual ha tenido una gran acogida a nivel mundial.

RESULTADOS

Los derechos humanos de los inmigrantes la Constitución ecuatoriana

La Constitución de la República del Ecuador en su artículo número 13 establece que: "Los extranjeros gozarán de los mismos derechos que los

ecuatorianos, con las limitaciones establecidas en la Constitución y la ley" (Constitución de la República del Ecuador, 2008). A los efectos de este tema, es claro que, dentro de la categoría de extranjeros, están incluidos los inmigrantes, por lo tanto, este articulado confiere igualdad de derechos en el territorio nacional, para los extranjeros. En relación con las excepciones a las que refiere este artículo podríamos mencionar, entre otras, el derecho de elegir y ser elegido, facultad que la Constitución otorga solo a ciudadanos ecuatorianos, lo que se establece en el artículo 26 de la referida carta magna.

Así mismo el artículo 17 de la Constitución ecuatoriana, establece que el Estado garantiza el respeto de los derechos humanos "a todos sus habitantes sin discriminación alguna" sin importar si son ecuatorianos o extranjeros. La Constitución también consagra esta igualdad entre ecuatorianos y extranjeros mediante el principio general de igualdad ante la ley, al establecer en su arto 23 numeral 3 que: "Todas las personas serán consideradas iguales y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades...” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La Constitución de la República del Ecuador del 2008, reconoce el hecho de que Ecuador es un país que respeta la diversidad, haciendo justicia a aquellos pueblos originarios que desde épocas remotas fueron ignorados. En este sentido, la Carta Magna del Ecuador consagra los derechos de las personas y grupos de atención prioritaria, en su Título II, referido al tema de la movilidad humana. Asimismo, en el marco del buen vivir, la Constitución reconoce la migración como un Derecho, por lo cual se propone no identificar a ningún ser humano como ilegal por su condición migratoria, en el contexto de las relaciones internacionales, se apela al “principio de ciudadanía universal”.

El Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, está fundamentado en la Constitución de la República del Ecuador, en este plan se encuentra el diagnóstico sobre Movilidad Humana y Derechos Humanos, específicamente plasmado en su Objetivo 5 que, en líneas generales, está acorde con los principios constitucionales al referirse al ejercicio de derechos, y al principio de ciudadanía universal. Las políticas públicas en materia de movilidad humana nos muestran un modelo de integración social desde una perspectiva de respeto a los derechos humanos.

La política migratoria que aplica el gobierno ecuatoriano, fundamentada en los derechos humanos, ha sido aplaudida a nivel mundial por los entendidos al ser uno de los pocos países en el mundo, que trata el tema de la movilidad humana bajo el principio de la ciudadanía universal, manejando el slogan “Porque tu derecho, es el derecho de todos”. Los principios de la política migratoria ecuatoriana versan sobre el respeto irrestricto de los derechos humanos, la responsabilidad compartida, el codesarrollo, el derecho a migrar, el derecho a no migrar, las remesas y el ámbito internacional.

Nueva Ley de Movilidad Humana

La Ley Orgánica de Movilidad Humana publicada en el Suplemento del Registro Oficial N°- 938 del 6 de febrero de 2017, consideró como precepto para su elaboración, la inclusión, procurando la participación de todos los sectores de la sociedad. Esta ley fue creada con el espíritu de responder a las circunstancias actuales, por lo que su gran reto fue superar las dificultades de crear y armonizar normas que hicieran realidad el principio de la ciudadanía universal, la libre movilidad de todos los habitantes del planeta y el progresivo fin de la condición

de extranjero, contenido en el numeral 6 del artículo 416 de la Constitución de la República del Ecuador del año 2008.

Entre otros aspectos de gran relevancia, esta ley, considera nuevas definiciones y cualidades migratorias, asimismo determina en el artículo 59 que residente es toda persona extranjera que ha adquirido una categoría migratoria para su residencia temporal o permanente en el país, a lo que se agrega que una vez que sea concedida esta condición migratoria, el migrante tiene derecho a obtener su cédula de identidad. Los beneficios de esta nueva ley están destinados tanto a los ecuatorianos en el exterior a nivel mundial, como para los extranjeros residentes el Ecuador. Entre estos beneficios, se consideran los siguientes: (LOMH, 2017)

Para los ecuatorianos en el exterior: los migrantes podrán acceder a programas educativos virtuales para concluir el bachillerato o para estudiar carreras universitarias en instituciones públicas del Ecuador. También tendrán oportunidad de aplicar a concursos de becas. Esto se planteó porque para los ecuatorianos en el exterior se le hace difícil acceder a la educación en los países donde residen.

Asimismo, los emigrantes podrán afiliarse voluntariamente a la seguridad social ecuatoriana, con la idea de que cuando retornen al país, los afiliados accedan a una pensión jubilar y a los servicios médicos, créditos hipotecarios y quirografarios y otras prestaciones que ofrece el IESS y Biess. Los consulados ecuatorianos que operan en el mundo deberán activar oficinas para dar asistencia jurídica gratuita a aquellos compatriotas que sufran vulneración de sus derechos, discriminación, xenofobia, estafas, etc. En este sentido, la intención del legislador ecuatoriano es la de apoyar a quienes no cuentan con los recursos económicos suficientes y, además, dar seguimiento a los casos, donde se vulneren los derechos de los migrantes.

Para los extranjeros en el Ecuador: los extranjeros podrán permanecer en calidad de turistas hasta por 180 días. La legislación actual solo permite hacerlo por un lapso de 90 días, sin embargo, la nueva ley señala que, excepcionalmente, los extranjeros podrán solicitar una visa especial de turismo por un plazo máximo de un año. Este documento no aplicará para trabajar y solo se solicitará una vez cada 5 años. Los turistas que vivan en un país de la Unión de Naciones Suramericanas podrán ingresar al Ecuador solo con su cédula de identidad, es decir, no será necesario el pasaporte. Antes de estas consideraciones establecidas en la nueva ley, solo los ciudadanos de Colombia, Bolivia y Perú podían entrar únicamente con cédula de identidad.

Una vez agotado el plazo máximo de permanencia como turista de 180 días, la ley de movilidad humana establece ocho tipos de visas: residente temporal, residente permanente, temporal de excepción, diplomática, humanitaria, de turista, especial de turismo y por convenio, lo cual permitirá la regularización de las personas que deseen permanecer en el país. Las residencias temporales duran dos años y podrán ser renovadas por una vez. La nueva ley de movilidad humana, mantiene la política estatal de no solicitar visado a los turistas del mundo; salvo 11 países: Cuba, Afganistán, Bangladesh, Eritrea, Etiopía, Kenia, Nepal, Nigeria, Pakistán, Somalia y Senegal. Esto obedece a una política de puertas abiertas hacia el turismo en el país, siendo cónsono con los preceptos de libre tránsito y ciudadanía universal. En relación con las exigencias de visado, para países específicos, como como es el caso de los ciudadanos cubanos, la

estrategia se ha centrado en la preservación de los derechos humanos, dado el conocimiento de las múltiples violaciones de derechos y hasta pérdidas de vidas en las zonas fronterizas.

Apoyo para los emigrantes que regresen al país: Se eliminan y reducen los aranceles para importar el menaje de casa, equipos de trabajo o vehículos. Los compatriotas que retornen al país podrán traer un automóvil y una motocicleta, como menaje; entre otros aspectos tendientes a promover el regreso de ecuatorianos migrantes a su país.

Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana

Desde el 10 de agosto de 2017 se encuentra vigente el Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana, expedido mediante Decreto Ejecutivo No. 111. El reglamento está compuesto por tres libros (Reglamento a La Ley Orgánica de Movilidad Humana, 2017):

- **Libro 1: Personas en Movilidad Humana:** determina la autoridad a la cual le corresponde la rectoría de la movilidad humana; regula la condición de las personas ecuatorianas en el exterior, personas ecuatorianas retornadas, personas extranjeras en el Ecuador y personas extranjeras en protección internacional; establece el procedimiento de naturalización como forma de obtener la nacionalidad ecuatoriana; regula los mecanismos de protección de las víctimas de trata de personas y tráfico ilícito de migrantes; entre otros.
- **Libro 2: Documentos de Viaje**: establece los procedimientos de expedición de pasaportes y los servicios de legalización.
- **Libro 3: Control Migratorio:** determina la autoridad a la cual le corresponde la rectoría del control migratorio; los procedimientos de ingreso, salida y control migratorio del territorio nacional, así como los procedimientos de inadmisión, expulsión y deportación.

.

DISCUSIÓN

Ecuador promueve una política migratoria inclusiva y de respeto a los derechos humanos, de acuerdo con lo que establece la Constitución de la República del Ecuador, y demás leyes de reciente promulgación, como la Ley de Movilidad Humana, donde se muestra un nuevo modelo de integración social, también con una perspectiva de respeto a los derechos humanos, lo que incluye los derechos de los migrantes.

El principio de igualdad consagrado en la Constitución de la República del Ecuador es de gran relevancia para la condición de migrantes, en este sentido, favorece los derechos humanos como principio fundamental y proporciona la ventaja de que los migrantes puedan insertarse en la sociedad con los mismos derechos y oportunidades que los ciudadanos nacionales. Una de las limitaciones que en la práctica se presenta, es que a pesar de que estos derechos están claramente identificados en la carta magna, su desconocimiento ocasiona conflictos sociales, sobre todo cuando los ciudadanos nacionales se consideran afectados en sus derechos frente a los migrantes.

La movilidad humana se ha convertido en un tema prioritario en la agenda nacional e internacional de Ecuador. La nueva ley de movilidad humana y su reglamento permiten visualizar un avance muy grande en materia de protección de derechos a personas en movilidad humana y de los servicios para los mismos, aunque siga siendo este tema un reto que requiere de mejoras continuas.

Las leyes de un país son el punto de partida para que las personas gocen de una convivencia social pacífica, armónica y respetuosa de los derechos humanos y ciudadanos. En este sentido, se considera que Ecuador ha hecho un gran esfuerzo por preservar la protección de estos derechos humanos de los migrantes, aunque en la práctica y por el devenir de factores como el fenómeno de la migración a nivel regional y mundial; y más específicamente la realidad que vive actualmente el Ecuador con la ola de migración de venezolanos, supone de un esfuerzo mayor, que pone en acción el compromiso regional para la solución de conflictos en bienestar de este objetivo común, representado en el respeto de los derechos de los migrantes.

La ciudadanía universal, la libre movilidad humana, la prohibición de la criminalización, la no discriminación y la igualdad ante la ley, son los principios fundamentales que deben estar presentes en todo ordenamiento jurídico que refiera los derechos migratorios. El consenso, la coordinación y el compromiso regional son las piezas claves para el fortalecimiento y aplicación de leyes y reglamentos en relación con el proceso migratorio, bien concebidos pero que requieren de aplicabilidad en función a las realidades regionales que afectan a sus países en la actualidad.

CONCLUSIONES

Los principios fundamentales de todo ordenamiento jurídico que precise la protección de los derechos de los migrantes deben considerar los conceptos de ciudadanía, universal, la libre movilidad humana, la prohibición de la criminalización, la no discriminación y la igualdad ante la ley.

El consenso, la coordinación y el compromiso regional son aspectos claves para el fortalecimiento y aplicación de leyes y reglamentos, que de forma efectiva apoyen el proceso migratorio y permitan preservar los derechos humanos de los migrantes.

Las leyes de un país son el punto de partida para que las personas gocen de una convivencia social pacífica, armónica y respetuosa de los derechos humanos y ciudadanos. En este sentido, las leyes migratorias en el Ecuador están orientadas a la protección de los derechos humanos de los migrantes, partiendo de la base del concepto de ciudadanía universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castles, S. (2000). *International Social Science Journal, no. 165, september 2000, Blackwell Publishers, UNESCO.*

CELEC. (2016). *Unasur aprueba "ciudadanía suramericana": Podrá optar por visa de trabajo.* Quito: Corporación Eléctrica del Ecuador.

CEPAL. (2008). *América Latina y el Caribe: migración internacional, derechos humanos y desarrollo, Acerca de Migración internacional.* Quito: Comisión Económica para América Latina y el Caribe .

Constitución de la República del Ecuador. (20 de Octubre de 2008). Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Constitución del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador.* Montecristi: Asamblea Constituyente.

DAES-OCDE. (2013). *DAES-OCDE La migración mundial en cifras Una contribución conjunta del DAES y la OCDE al Diálogo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Migración y el Desarrollo.* Washintong: DAES.

El Comercio . (2016). Obtenido de El Comercio Cubanos en el Ecuador : http://www.elcomercio.com/opinion/editorial/opinion-editorial-cubanos-ecuador-crisismigratoria.html

El Comercio. (15 de enero de 2017). Obtenido de Venezolanos llegan a Ecuador en búsqueda de estabilidad: http://www.elcomercio.com/tendencias/venezolanos-ecuador-estabilidad-crisis.html

FAS Ecuador . (11 de julio de 2017). *Fundación Ambiente y Sociedad.* . Obtenido de http://www.fasecuador.org

Fundación Esperanza. (2017). Obtenido de http://fundacionesperanza.org/

Geromini, E. (2015). *Estudios sobre Migraciones Internacionales. Acuerdos bilaterales de migración de mano de obra. Modo de empleo.* Atanta: OIT.

GMG. (2015). *Global Migration Group*. Obtenido de Organizaciòn Internacional para las Migraciones: https://www.iom.int/es/grupo-mundial-sobre-migracion

HIAS Ecuador. (2017). *Organización hebrea de ayuda para migrantes y refugiados.* Obtenido de http://www.hias.org.ec/

IOM. (2015). *Organización Internacional para las Migraciones. Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad. https://www.iom.int/es/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2.*

Jesuitas del Ecuador. (25 de julio de 2017). *Servicio Jesuita a Refugiados-Ecuador (SJR-EC)*. Obtenido de http://www.jesuitas.ec/servicio-jesuita-a-refugiados-ecuador-sjr-ec/

LEY ORGÁNICA DE MOVILIDAD HUMANA. (31 de enero de 2017). Obtenido de https://www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Movilidad-Humana.pdf

LOMH. (2017). *Ley Orgánica de movilidad humana.* Quito: Asamblea Nacional, lunes 6 de febrero de 2017 Suplemento – Registro Oficial Nº 938.

Mengozzi P. (2000). *Derecho comunitario y de la Unión Europea .* Madrid, España: Editorial Tecnos, Grupo Anaya: .

MI. (2013). *Acuerdo para ingreso a Zona de Integración Fronteriza .* Tulcán-Ecuador: Ministerio del Interior del Ecuador .

Misión Scalabriniana Ecuador . (11 de julio de 2016). Obtenido de http://www.misionscalabriniana.org.ec/sitio/index.php/quines-somos/instituciones/

MREMH . (2014). *Acuerdo sobre residencia para las Naciones de los Estados partes del Mercosur, Bolivia, y Chile .* Quito: Ministerio de Relaciones exteriores y Movilidad Humana.

MREMH. (2017). Obtenido de Extranjeros podrán regularizar su residencia en Ecuador a través de visa temporal. Boletín de Prensa del Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana: http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=2818798961

MREMH. (2017). *Estatuto Migratorio Permanente entre Ecuador y Colombia.* San Cristóbal – Galápagos: Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana.

Nuñez, J. (3 de diciembre de 2016). La Ciudadanía Universal . *Diario El Telégrafo*, pág. 10.

OECD. (2014). *La migración mundial en cifras . Una contribución conjunta del DAES y la OCDE al Diálogo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Migración y el Desarrollo.* Washintong: Convención celebrado el 3 y 4 de octubre de 2013. .

OIM . (11 de julio de 2017). *Organización Internacional para las Migraciones.* . Obtenido de http://www.oim.org.ec/drupal/

OIM. (2013). *Migración Internacional , Salud y Derechos Humanos*. Obtenido de Organizaciòn Internacional para las Migraciones: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Migration/WHO_IOM_UNOHCHRPublication_sp.pdf

ONU. (2014). *Naciones Unidas. La situación demográfica en el mundo 2014. Informe conciso.* Obtenido de http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/Concise%20Report%20on%20the%20World%20Population%20Situation%202014/es.pdf

Quiroz, G., & Gordón, A. (29 de junio de 2015). El 62,8% de inmigrantes que vivieron al Ecuador en 2014 eran dependientes de familiares. *El Comercio*, pág. 12.

REGLAMENTO A LA LEY ORGÁNICA DE MOVILIDAD HUMANA. (10 de Agosto de 2017). Obtenido de https://www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2018/07/Reglamento%20LOMH.pdf

Rodríguez Martínez, M. (Agosto de 2003). *Migración Internacional y Seguridad Nacional: ¿términos en pugna?* Obtenido de CEMI, Centro de Estudios de Migraciones Internacionales, La Habana, Cuba. : http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cemi/migseg.pdf

UNESCO. (2017). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares Entrada en vigor el 1º de julio de 2003*. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001435/143557s.pdf

UNHCR. (2001). Refugee protection Refugee Law, Handbook for Parlamentarians No. 2. . *UNHCR and IPU*.