

ECOS DE LA ACADEMIA



REVISTA DE LA FECYT
UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
N. 11 JUNIO 2020 / E-ISSN: 2550-6889



EA
ECOS DE LA
ACADEMIA

EOE
OTO
EDITORIAL
UIN
IBARRA - ECUADOR

E A

**ECOS DE LA
ACADEMIA**

REVISTA DE LA FACULTAD
DE EDUCACIÓN, CIENCIA
Y TECNOLOGÍA  **FECYT**



Sumario

9-21

JUAN CARLOS LÓPEZ GUTIÉRREZ, JORGE TORRES VINUEZA

Sociología de la infancia y la emergencia de un campo científico: revisión sistemática.

21-32

MÓNICA ALEXANDRA ACOSTA TORRES

Recursos educativos en línea sobre tipografía-Online educational resource for typography.

33-49

MARCIA MANTILLA, CHRISTIAN ANDRADE

Content-Based instruction strategies to improve english major students'L2 writing skills command.

51-61

FELIX WILMER PAGUAY CHÁVEZ, AMANDA VIVIANA PAGUAY CHÁVEZ, EDWIN LEONEL PAGUAY CHÁVEZ

De los modelos tradicionales hacia una pedagogía dialogante

63-74

CÉSAR ALFREDO LASO BONILLA

Situación y perspectivas de la educación internacional bilingüe en el cantón Cotacachi

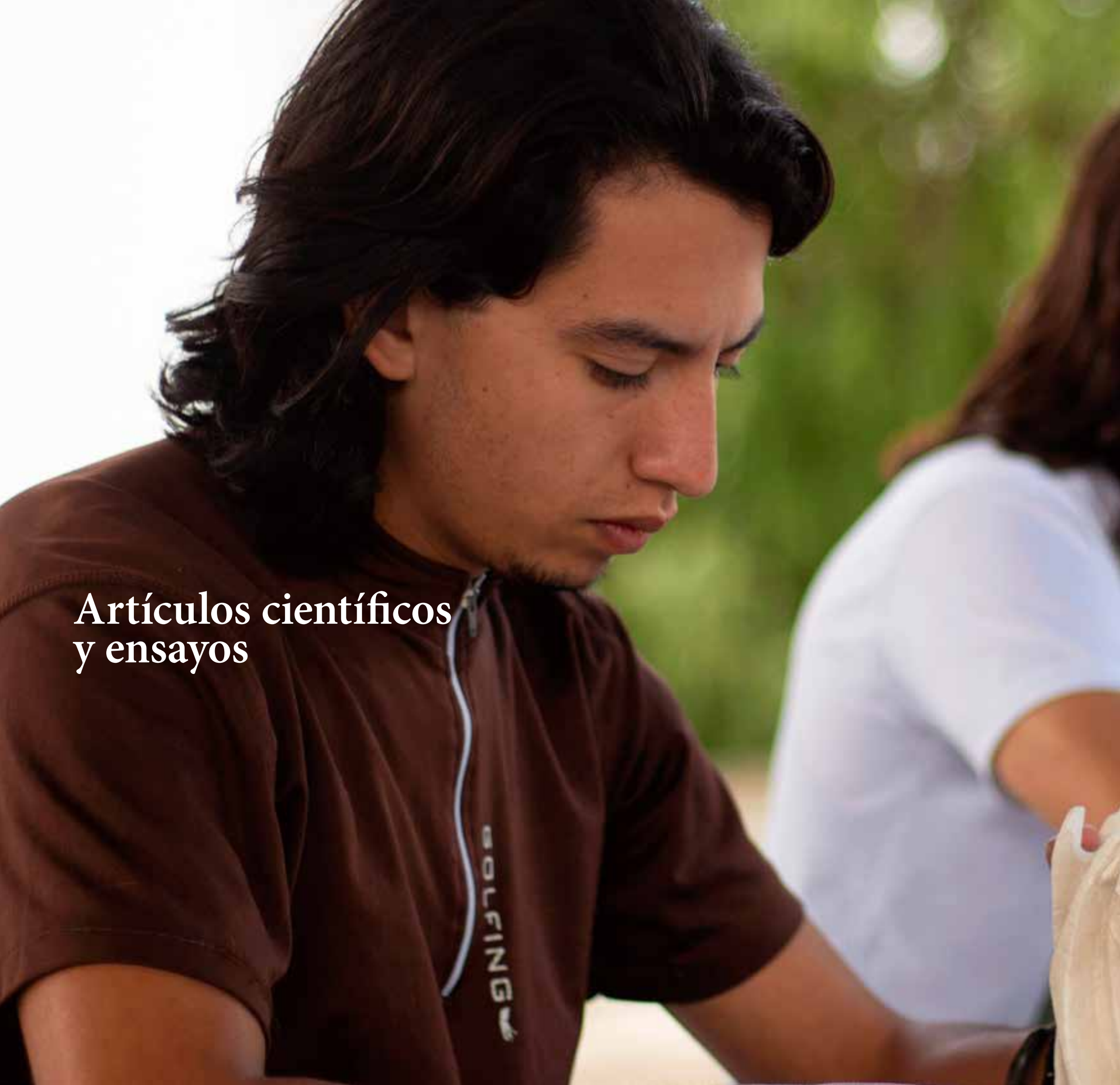
75-91

LUIS ANTONIO PAREDES RODRÍGUEZ, MYRIAN JOHANA CHICAIZA CHANGO

Flipped classroom en el desarrollo gramatical de idioma Inglés

92-97

Normas de presentación de artículos en la revista Ecos de la Academia, de la FECYT



Artículos científicos y ensayos

Misión Universitaria

“La Universidad Técnica del Norte es una institución de educación superior, pública y acreditada, forma profesionales de excelencia, críticos, humanistas, líderes y emprendedores con responsabilidad social; genera, fomenta y ejecuta procesos de investigación, de transferencia de saberes, de conocimientos científicos, tecnológicos y de innovación; se vincula con la comunidad, con criterios de sustentabilidad para contribuir al desarrollo social, económico, cultural y ecológico de la región y del país”.

Visión

“La Universidad Técnica del Norte, en el año 2020, será un referente regional y nacional en la formación de profesionales, en el desarrollo de pensamiento, ciencia, tecnológica, investigación, innovación y vinculación, con estándares de calidad internacional en todos sus procesos; será la respuesta académica a la demanda social y productiva que aporta para la transformación y la sustentabilidad”.

La FECYT y la UTN

“La Facultad de Educación Ciencia y Tecnología es una unidad académica, que contribuye al desarrollo integral de la sociedad, forma profesionales emprendedores, competitivos, comprometidos con el desarrollo sustentable.”

Investigación

“La Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, forma profesionales dedicados a la investigación científica, educación por competencias, en armonía con el medio social y cultural, resolviendo problemas socio-educativos del entorno.”

Logros de la FECYT

“La Facultad de Educación Ciencia y Tecnología realiza programas de capacitación a docentes, estudiantes y administrativos en función del progreso y avance de la calidad académica y el buen servicio a la comunidad del país.”

Oferta Académica

“La Facultad Educación Ciencia y Tecnología, oferta en el Régimen Pre-sencial: Licenciaturas en Inglés, Contabilidad y Computación, Psicología Educativa y Orientación Vocacional, Físico Matemático, Diseño Gráfico y Educación Física.”

Sociología de la infancia y la emergencia de un campo científico: revisión sistemática

Juan Carlos López-Gutiérrez
Jorge Torres Vinuesa

Universidad Técnica del Norte
jclopez@utn.edu.ec

RESUMEN

El estudio de la infancia como categoría gana cada vez más espacio dentro de la comunidad sociológica. Este artículo tiene como objetivo desarrollar una revisión sistemática de los estudios teóricos sobre sociología de la infancia. Se realizó una búsqueda en las bases de datos, Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest y e-libro, para identificar aquellos estudios publicados en inglés, francés, portugués y español entre 1989 y 2019, que relacionan sociología, sociología de la infancia y campo científico. Como resultado fueron seleccionados 17 artículos, de los cuales el 59% tiene más de 100 citas de acuerdo con Google Académico*. Los resultados muestran que existe una etapa presocial de interpretación sobre la niñez, la cual ya está superada al reconocerse la importancia de la experiencia social en la infancia. El rasgo específico que posee la sociología de la infancia como subcampo especializado de la sociología, es reconocer a los niños como objeto de estudio en sí mismo. Considerar a los niños y niñas como actores sociales implica asumir que ellos están condicionados socialmente, y a su vez el mundo infantil produce impactos en el sistema social más general.

Palabras Clave: SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA, REVISIÓN SISTEMÁTICA, CAMPO CIENTÍFICO, REPRESENTACIONES SOCIALES, EVALUACIÓN CIENTÍFICA

ABSTRACT

Sociology of Childhood, the Emergence of a Scientific Field: A Systematic Review

The study of childhood as a scientific category gains more and more space within the sociological community. This paper aims to develop a systematic review of theoretical studies on childhood sociology. Authors searched the databases, Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest and e-book, to identify those studies published in English, French, Portuguese and Spanish between 1989 and 2019, which relate sociology, childhood sociology and field scientific. As a result, 17 scientific articles were selected, of which 59% have more than 100 citations according to Google Scholar*. The results show that the existence of a presocial stage on childhood is considered, which is already surpassed by recognizing the importance of social experience in childhood. The main characteristic of childhood sociology as a specialized subfield of sociology is to recognize children as an object of study in itself. Considering children as social actors implies assuming that they are socially conditioned, and in turn the children's world has impacts on the more general social system.

Keywords: SOCIOLOGY OF CHILDHOOD, SYSTEMATIC REVIEW, SCIENTIFIC FIELD, SOCIAL REPRESENTATIONS, SCIENTIFIC EVALUATION

Introducción

La manera en que ha sido enfocada la sociedad hasta hace algunos años, incluyendo toda la gama de procesos sociales, económicos y políticos se ha reconfigurado. Para (Gutiérrez, 2002 y López, 2003), este hecho se ha dado por un rescate del papel del sujeto dentro de los procesos con una fuerza decisoria muy destacada. En particular Arocena y Sutz (2003), plantean otra vertiente del tema al considerar que la revolución tecnológica de la información se entretiene con una reestructuración de las relaciones sociales.

La sociología ha ido evolucionando a tenor con su definición como “estudio sistemático de las sociedades humanas, prestando una especial atención a los modernos sistemas industrializados” (Giddens, 2000, p. 20). Otra definición (Rojas-León, 2014), considera: la sociología “como la ciencia que estudia la sociedad con sus propios métodos, tanto su estructura como la acción social, que toma a la sociedad como...” (p. 35-36).

A tenor con estos aspectos, durante el siglo XX se visualiza un acrecentamiento en la preocupación por las condiciones de vida de la niñez, aspecto que se plasma en la publicación por parte de las Naciones Unidas en 1989 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. “La

Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones (Unicef, 2006, p. 6). No obstante, la progresiva protección que la sociedad extiende sobre las niñas y los niños, en la práctica se observan contradicciones en el trato que éstos reciben, en tanto no se reconoce su participación plena en la sociedad donde viven ni se tienen en cuenta sus opiniones en los asuntos que les afectan. “En este mismo período histórico, de modo particular en la sociología, son escasos los trabajos publicados que expresan un genuino interés por la infancia en tanto categoría social” (Soto, 2012, p. 82).

Desde el punto de vista de la sociología, Gaitán (2006) acerca una interpretación de la infancia como una “condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social (p. 83).

Acentuar el aspecto de construcción socio-histórica que la infancia presenta a los ojos del sociólogo ha servido para reclamar un punto de vista distinto, que contemple fenómenos sociales complejos

que vienen a cristalizar en un determinado sentir o percibir la niñez en la sociedad. Es interesante destacar cómo la infancia, incluso en la más básica manifestación del nacimiento, se encuentra incardinada en un conjunto de circunstancias y tendencias que son comunes a una sociedad o conjunto de sociedades, de tal forma que no es posible separarla siquiera del contexto social en el que se produce el fenómeno.

El recorrido de la sociología de la infancia en el mundo académico es reciente, dando por cierto el supuesto que ésta constituye ya una rama visible (por más que emergente) en el terreno del conocimiento sociológico. La irrupción de esta nueva perspectiva sociológica es “tanto producto de la inquietud científica como de los importantes cambios acaecidos en el estatus del menor de edad y que debe ser considerada, por tanto, un producto social en el sentido estricto de la palabra” (Pascual, 2007, p. 1). Esta visión está sin duda sustentada sobre una concepción puramente sociológica de la vida humana, así como de su crecimiento y maduración, proceso que pasa, necesariamente, por la figura del niño por cuanto éste encarna toda la potencialidad que ese Yo social puede proporcionar.

La configuración descrita es parte de una:

Ruptura epistemológica que promueve una nueva forma de organización del conocimiento y los aprendizajes que exige innovadoras formas de integración de la ciencia y los saberes, con modelos inter y transdisciplinarios que disuelven fronteras y barreras disciplinares para construir nuevas tecno – ciencias cuyas olas de transformación son estructurales y de largo alcance. (Gutiérrez, Pérez y Aguirre, 2017, p. 1295)

En este punto cabría preguntarse ¿no han tenido efectos las representaciones sociales imperantes sobre el conocimiento y la investigación científica acerca de la infancia?. La investigación científica y los actores que la generan no son sujetos ajenos a la sociedad que funciona con determi-

nadas representaciones sociales ampliamente compartidas. Para Casas (2006), “lo largo de la historia, una buena parte de la investigación de todas disciplinas científicas interesadas por la infancia ha mostrado estar sometida a las representaciones sociales mayoritarias acerca de la infancia en su entorno sociocultural concreto, faltando al rigor” (p. 32). Precisamente el resaltar el aspecto de construcción socio-histórica que la infancia presenta a los ojos del sociólogo, ha servido para reclamar un punto de vista distinto, que contemple fenómenos sociales complejos cristalizados en un determinado sentir o percibir la niñez en la sociedad (Pascual, 2019). Sirota (2001), sugiere que fue debido a esa insatisfacción sobre la mirada que presentaba a los niños y niñas como objetos pasivos de socialización, lo que llevó a formular los primeros elementos constitutivos de una sociología de la infancia.

No obstante contar con análisis sobre el tema, en la actualidad no se dispone de una fuente que sintetice de manera específica los estudios que sobre la sociología de la infancia se desarrollan. La importancia de este trabajo radica en identificar el origen y evolución del conocimiento que se ha venido desarrollando, y los aspectos claves que constituyen pauta de reflexión, tanto para los investigadores, sociólogos, como para todos aquellos que de una u otra manera tienen una incidencia en el desarrollo de los niños, especialmente los educadores. Además, el presente estudio se convierte en un documento base para el desarrollo de futuras investigaciones.

El objetivo de este artículo es desarrollar una revisión sistemática de los estudios teóricos publicados sobre la sociología de la infancia a través de la búsqueda en las bases de datos Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest y e-libro.

Materiales y métodos

La estrategia de búsqueda utilizada se apoyó en el análisis de la producción científica por medio de una revisión sistemática

establecida por Petticrew y Roberts (2008 citado por Hernández y Camargo, 2017). Este criterio obedece al hecho de utilizar una metodología sistemática y explícita para identificar, seleccionar y evaluar críticamente todos los estudios teóricos relativos al tema de sociología de la infancia y para recolectar y analizar los datos incluidos en el mismo” (González, Cobo, & Vilaró, 2014, p. 5). La misma se compuso de tres etapas (Salgueiro-Oliveira, Costa, Braga, Graveto, Oliveira y Parreira, 2019): i) Investigación inicial limitada en las bases de datos Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest y e-libro, seguida de un análisis de las palabras en los títulos, resúmenes y términos de indización utilizados para describir el documento. Estas bases de datos fueron seleccionadas considerando la apertura que la Universidad posee a las mismas, las que se encuentran a la disposición de los investigadores. ii) Búsqueda utilizando todas las palabras clave y términos de indización identificados en las bases de datos incluidas. iii) Las referencias de todos los documentos encontrados en la investigación se analizaron para identificar estudios adicionales. Los resultados son presentados en dos momentos. Primero, el análisis descriptivo y el análisis desde el punto de vista temático como segundo.

Como criterio de elegibilidad se consideró que los estudios hubieran sido publicados en inglés, francés, portugués y español posterior a 1989, año en el cual se plantean los derechos reconocidos a los niños por la Convención de las Naciones Unidas de 1989. Todos relacionados con los temas de la sociología, sociología de la infancia y campo científico de la sociología de la infancia.

Se consideró el impacto de los estudios presentados en los documentos revisados, aspecto difícil de valorar con certeza y sin sesgo de su incidencia en la comunidad científica y en la sociedad. Para ello se procedió a identificar la cantidad de citas que estos habían recibido hasta el 26 de noviembre de 2019, fecha en que cierra

el estudio, de acuerdo con Google Académico®, según una propuesta de Hernández y Camargo (2017). Google Académico o Google Scholar (Torres-Salinas, Ruiz-Pérez y Delgado-López-Cózar, 2009), es una herramienta para la evaluación científica. Proporciona acceso universal y gratuito a las publicaciones científicas, siendo un buscador de este tipo de publicación y un índice de citas que ayuda a conocer su impacto. La evidencia sustentada por Martín-Martín, Orduna-Malea, Thelwall y López-Cózar, (2018), determinó que este buscador especializado posee mayor porcentaje de citas en todas las áreas, muy por delante de Scopus y Web of Science. Además de detectar todas las citas encontradas por Web of Science y Scopus, identifica una cuantía sustancial de citas únicas que no fueron reportadas por las otras dos bases de datos.

Otra de las características específicas de Google Académico®, es su uso gratuito, marcando una diferencia con el resto de proveedores. Ha “fomentando un acceso universal a la información científica y además está viendo favorecida esta política por el incremento de la presencia de publicaciones científicas en acceso abierto, lo que ha hecho que se haya convertido en el aliado perfecto del movimiento Open Access” (Torres-Salinas, Ruiz-Pérez y Delgado-López-Cózar (2009, p. 502).

Resultados Análisis descriptivo

Como concreción de la estrategia adoptada, se encontraron 51 documentos potenciales, de ellos excluidos 34 luego de una evaluación de los títulos y resúmenes a partir de no contener análisis que relacionaran las categorías de sociología, sociología de la infancia y campo científico de la sociología de la infancia. (Figura 1)

Fueron seleccionados 17 documentos para la extracción de datos y la síntesis. De ellos nueve (53%) corresponden a artículos de revisión (Montandón, 1998; Pascual, 2019; Pinto, 1997, Qvortrup,

2010; Qvortrup, 2011; Sirota, 2001; Voltarelli, 2017; Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018; Soto, 2012); siete (41%) son libros (James y Prout, 2003; Jenks, 1992; Gaitán, 2006; Oakley, 1994; Pascual, 2007; Qvortrup, 2002; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009; uno (6%) representa un reporte de investigación (Qvortrup, 1991).

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección del estudio.



Fuente: Elaborado por los autores en base a (Salgueiro-Oliveira, Costa, Braga, Graveto, Oliveira y Parreira, 2019).

El 100% de los documentos se corresponde con análisis a nivel teórico, metodológico y conceptual, lo cual se ajusta al objetivo de sistematizar todos aquellos trabajos teóricos que permitan comprender las interrelaciones entre la sociología y la infancia, además de los elementos constitutivos de este campo científico. La Tabla 1 comprende una sistematización de los trabajos considerados en el presente estudio, indicando autor, tipo de publicación y una breve descripción del tema central abordado por él (los) autores. Este último aspecto presenta una apertura en la segunda parte de los resultados al presentar un análisis de los temas abordados.

Acerca de la identificación de documentos, en la etapa comprendida entre los últimos 10 años del siglo XX, período posterior a la proclamación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, fueron publicados cinco documentos (Jenks, 1992; Montandón, 1998; Oakley, 1994; Pinto, 1997; Qvortrup, 1991), lo que representa el 29% del total de documentos.

En el caso de los documentos publicados a partir del año 2000 hasta el presente se contabilizan 12 (James y Prout, 2003; Gaitán, 2006; Pascual, 2007; Pascual, 2019; Qvortrup, 2002; Qvortrup, 2010; Qvortrup, 2011; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009; Sirota, 2001; Voltarelli, 2017; Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018; Soto (2012), representando el 71% del total.

Tabla 1

Relación de autores, tipo de publicación y breve descripción de las mismas

No.	Autor (s)	Tipo de publicación	Breve descripción
1.	James y Prout (2003)	Libro	Caracterizan la infancia como construcción social, relacionada con otras categorías sociológicas, y como agentes activos en la construcción de su vida social.
2.	Jenks (1992)	Libro	Insiste en la idea de que la infancia no es natural, sino una construcción social y como tal su status está construido en formas particulares de discursos socialmente localizados.
3.	Gaitán (2006)	Libro	Desde el punto de vista de la sociología, define que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder.
4.	Montandón (1998)	Artículo de revisión	En el origen de la sociología de la infancia participaron principalmente académicos del Reino Unido, Estados Unidos y de los países del norte de Europa.
5.	Oakley (1994)	Libro	La sociología de la infancia ha superado los primeros estadios de su desarrollo denunciando la total inmovilidad de los niños en la teoría sociológica. Reivindica la idoneidad de la perspectiva sociológica a la hora de analizar la red de factores que tienen al niño en su eje vertebral, pero que van mucho más allá de ser manifestaciones superficiales de muestra desarrollo biológico.
7.	Pascual (2019)	Artículo de revisión	Se responde a los preguntas ¿por qué preocuparse por la infancia?, ¿es posible una sociología de la infancia?...
8.	Pinto (1997)	Artículo de revisión	Así, considerando que los niños y niñas son actores sociales, no es posible considerar sólo la acción social de los niños y niñas sin discutir sobre los condicionamientos del sistema social y, en consecuencia, las implicaciones del mundo infantil en el sistema social.
9.	Qvortrup (2002)	Libro	Afirma que la infancia no cambia por sí misma, sino por las dinámicas sociales, por los factores socioeconómicos y por las transformaciones históricas de la sociedad que provocan cambios y nuevas concepciones de estadios sobre ella.
10.	Qvortrup (1991)	Reporte de investigación	Este campo de estudio se apoya básicamente en un nuevo paradigma, de donde parten las principales premisas teóricas que fundamentan las investigaciones sobre la infancia: se considera a la infancia como una categoría permanente en la estructura social.
11.	Qvortrup (2010)	Artículo de revisión	El rango específico de la sociología de la infancia como subcampo especializado es que fue el primero en reconocer a los niños/as como un grupo marginalizado en las investigaciones científicas.
12.	Qvortrup (2011)	Artículo de revisión	La investigación sobre la infancia permite que se elabore un nuevo paradigma que abra múltiples posibilidades de investigación para la infancia, al considerarla como parte permanente y estable de la estructura social.
13.	Qvortrup, Corsaro y Honig (2009)	Libro	Se define las posibilidades teórico-metodológicas del campo, al tiempo que la agencia, "constituye una competencia individual de los niños, y no una indicación de su subordinación en relación a los adultos.
14.	Sirota (2001)	Artículo de revisión	Sugiere que fue debido a la insatisfacción de una mirada que presentaba a los niños y niñas como objetos pasivos de socialización, lo que llevó a formular los primeros elementos constitutivos de una sociología de la infancia. Los niños son actores sociales y que la infancia es parte de la estructura social.
15.	Voltarelli (2017)	Artículo de revisión	Estudiar a los niños/as como agentes sociales es comprenderlos como participantes activos de la sociedad.
16.	Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018)	Artículo de revisión	Estudiar a los niños/as como agentes sociales es comprenderlos como participantes activos de la sociedad.
17.	Soto (2012)	Artículo de revisión	La preocupación por la niñez desde un punto de vista sociológico, se obtiene así reciente, ha permitido una sistematización en el análisis de la infancia como componente esencial y permanente de las sociedades.

Fuente: Elaborado por los autores en base a Hernández y Camargo (2017)

De los 17 documentos revisados el 50% fue escrito en idioma inglés, el 25% en español y el 21% y 4% en portugués y francés respectivamente. Ello es coherente con los planteamientos de Montandón (1988), autor que nos refiere que los orígenes de la sociología de la infancia se remontan, fundamentalmente, a los académicos e investigadores del Reino Unido, Estados Unidos y de las naciones europeas. Solo los países de habla inglesa y francesa suman el 54% de los documentos revisados. Voltarelli (2017), asume que “la teoría de la sociología de la infancia se empezó a producir en inglés” (p. 274). Para Pascual (2007):

La eclosión de nuevos grupos, centros e instituciones que en el marco de la sociología se dedican al estudio de la infancia, tuvieron como pionero, en 1984, a la “Nordic Sociological Association”. Para 1990 se establece una sección dentro de la American Sociological Association denominada “Sociology of Children”. También en 1990, en el contexto del decimosegundo congreso mundial de sociología y de la Asociación Internacional de Sociología, el comité de investigación dedicado a la sociología de la infancia. (p. 4-6)

En relación a estructuración del campo, Sirota (2012) apunta como abordajes académicos que marcan la producción de los estudios de la infancia los siguientes: los que se producen en lengua inglesa (que incluye a investigadores/as escandinavos y alemanes, además de los británicos y norteamericanos); la línea francesa (que incluye la producción canadiense); y la que se hace en portugués, que comprende la producción portuguesa y brasileña. Mientras, las producciones en lengua española no son señaladas en este estudio, sugiriendo una posible ausencia de investigadores/as que publiquen en este idioma o que presenten sus trabajos científicos en conferencias o eventos en esta área. A la vista de esta situación, se identificó como una necesidad la de descubrir las producciones que provienen de países como España y América del Sur, con la intención de am-

pliar el conocimiento y las referencias en lengua española en este campo (Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018, p. 286). Este constituye uno de los aspectos importantes de esta revisión, contribuir con la identificación de publicaciones en idioma español. En la presente revisión sistemática el 25% de los documentos han cumplido con este propósito.

En la tabla 2 se presenta el listado de los documentos con la totalidad de las citas recibidas, considerando su impacto en la comunidad científica. El documento con mayor influencia en este plano es el libro *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (James y Prout, 2003), con 5133 citas. El texto mencionado marca pauta al plantear que la sociología de la infancia apenas ha comenzado a emerger como una subdisciplina distinta, sin embargo, ahora es mucho más común encontrar el reconocimiento de que la infancia debe considerarse como parte de la sociedad y que los niños ya deben ser vistos como actores sociales.

Tabla 2

Estudios con cantidad de citas reportadas por Google Académico.*

No.	Autor (s)	Citaciones
1.	James y Prout (2003)	5133
2.	Jenks (1992)	0
3.	Gaitán (2006)	218
4.	Montandón (1998)	51
5.	Oakley (1994)	646
6.	Pascual (2007)	89
7.	Pascual (2019)	22
8.	Pinto (1997)	304
9.	Qvortrup (2002)	95
10.	Qvortrup (1991)	144
11.	Qvortrup (2010)	172
12.	Qvortrup (2011)	140
13.	Qvortrup, Cocsaro y Honig (2009)	338
14.	Sirota (2001)	475
15.	Voltarelli (2017)	0
16.	Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018)	1
17.	Soto (2012)	166

Fuente: Elaborado por los autores en base a Hernández y Camargo (2017)

Otros documentos han sido citados entre 1 y 646 ocasiones. Solo 3 de los docu-

mentos no han sido citados (18%). Como se puede observar el índice de citación es alto, el 59% se encuentra por encima de las 100 citaciones.

Análisis por temáticas

La infancia en los enfoques sociológicos clásicos

Debido a la situación de dependencia y a la interpretación que se ha realizado del desarrollo biopsicosocial en que se halla la niñez en el mundo contemporáneo, ésta ha sido considerada una etapa o situación presocial; es decir, como una fase de preparación para la vida adulta, la cual se considera verdaderamente vida social. Se cree que las niñas y los niños están en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad, una vez que dejen atrás las características propias de la infancia y dejen de ser vistos como seres infantilizados (Qvortrup, 1987). En esta línea de argumentos podemos ubicar a Émile Durkheim (Soto, 2012), “quien interesado en la Sociología de la Educación desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno presocial” (p. 84). “Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social” (Durkheim, 1975, p. 54).

El hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada. En este enfoque se evidencia una preocupación por los mecanismos sociales en los cuales las niñas y los niños “dejan de serlo”; es decir, el proceso mediante el cual se convierten en personas adultas educadas, civilizadas y no infantiles.

Se trata de los mecanismos que reproducen el orden social en el seno de una sociedad funcionalista. Desde el momento

del nacimiento se depositan demandas y exigencias a través de la asignación de un determinado rol a las niñas y los niños (Soto, 2012, p. 85).

La infancia en los enfoques sociológicos contemporáneos

“En la teoría sociológica contemporánea existen autores que analizan la situación de la infancia en la sociedad como un hecho eminentemente social, y representan un primer intento en la consideración de la infancia como objeto de interés sociológico autónomo” (Soto, 2012, p. 90). Esta autora describe tres enfoques que se encargan de abordar el tema. El interaccionismo simbólico que considera que la vida de los individuos es un fenómeno social desde el nacimiento y, por lo tanto, toda la vida social está afectada por las fuerzas y el poder de la estructura social. El individuo, incluso siendo niña o niño, siempre tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad propia (Rodríguez, 2007, p. 40). Por otra parte, el enfoque constructivista también es clave en esta nueva mirada del sujeto infantil en la sociología. Berger y Luckmann (1968), señalan que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido e interferido, incluso la infancia. Por último, señalar el enfoque relacional de la sociología de la Infancia. Las principales autoras exponentes de este enfoque (Soto, 2012), son Berry Mayall (2000) y Leena Alanen (1994). Las autoras se proponen construir una “Sociología de los Niños” que deleve el punto de vista infantil en la investigación e intervención, al considerar a la infancia como una generación con un estatus y una posición de poder determinada. Se intentan leer los procesos en que participan las niñas y los niños como relaciones generacionales de poder y negociación, similares al orden de género, constituidas también por este.

James y Prout (2003), caracterizan la infancia como construcción social, relacionada con otras categorías sociológicas,

y como agentes activos en la construcción de su vida social. Para James y Prout (2003) la infancia no es sólo una fase de desarrollo y el tránsito por las etapas vitales, sino que también constituye un producto social en el que tal desarrollo ha de materializarse.

La principal aportación de los estudios sociológicos contemporáneos es la de subrayar la importancia de la experiencia social en la infancia como fuente para el surgimiento del agente social capaz y autónomo (Rodríguez, 2007, p. 44).

La sociología de la infancia como propuesta teórica

La complejidad de la infancia parece invocar la concurrencia de distintos campos de conocimiento para completar su estudio. De acuerdo con Sarmiento (2008), la sociología de la infancia “se propone colocar a la infancia en el centro de la reflexión de las Ciencias Sociales” (p. 32). Este sociólogo afirma que la infancia es “un componente estructurante del campo interdisciplinar de los Estudios de la Infancia que está en plena construcción” (p. 33). Según Qvortrup, Corsaro y Honig (2009), este campo, más amplio, estuvo en principio compuesto por la Sociología y por la Antropología, que tuvieron dificultades, al utilizar los conceptos y métodos de cada área para investigar a la niñez y la infancia, siendo necesario para ambas alcanzar una interlocución entre referencias teórico-metodológicas distintas (p. 286).

Brannen y O'Brien (1996 citado por Pascual, 2007, p. 10), consideran la existencia de un paradigma que puede ser caracterizado ya como tal en la medida que engloba una serie de características típicas como:

1. se propugna que los niños sean objeto de estudio per se;
2. que constituyan, además, las unidades de observación;
3. que puedan hablar con su propia voz sobre sus experiencias;
4. que se contemple la infancia como

parte de una estructura social dada;

5. que se estudie a los menores de edad desde una dimensión presente, y no sólo en tanto que futuros adultos;

6. que sea la infancia contemplada desde una perspectiva intergeneracional.

Una visión que tiende a resaltar esos aspectos sociales de la visión del niño como algo incompleto, que no ha alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social, es la de Emile Durkheim, que, aunque no se refiere concretamente a la infancia, al hablar de la educación como proceso describe: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social (Durkheim, 1975, p. 53).

Tal y como sostienen (Gaitán, 2006b, p. 50 y Rodríguez, 2007, p. 54), estudiar la situación de vida de las niñas y los niños considerándolos como “potenciales adultos” nos lleva a interesarnos únicamente por las consecuencias futuras que tendrán las condiciones de vida presentes, restando importancia al impacto de éstas en el momento presente de la vida infantil. Según Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018), la sociología de la infancia:

Fue la primera disciplina que se dedicó a mirar a los niños y niñas como actores sociales y considerar la infancia como parte de la estructura social. Esta mirada sociológica conlleva implicaciones epistemológicas, éticas y metodológicas, a la vez que demanda transformaciones en la manera de analizar la infancia y el papel de los niños/as en la sociedad. (p. 283)

Desde el punto de vista de la sociología, Gaitán (2006) define que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social o de reproducción del orden social a través de la dominación de las nuevas generaciones. Según (Gaitán, 2006, p. 15 y Rodríguez, 2007, p. 22), los estudios

sociológicos se han ocupado indirectamente de las niñas y los niños solamente de un modo instrumental. Entonces, en relación al aspecto estructural, Qvortrup (2002 citado por Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018, p. 285), la infancia no cambia por sí misma, sino por las dinámicas sociales, por los factores socioeconómicos y por las transformaciones históricas de la sociedad que provocan cambios y nuevas corrientes de estudios sobre ella.

La sociología de la infancia como campo científico emergente

Por otra parte, no debe entenderse que la sociología de la infancia es ya una rama plenamente madura del conocimiento sociológico, se ubica en el marco de un campo aún no consolidado, aunque con una producción en desarrollo creciente (López y Pérez, 2017). De acuerdo con Oakley (1994), ésta ha superado los estadios iniciales de su desarrollo manifestando la poca presencia de los niños en la teoría sociológica, así como instaurando un principio de crítica a los paradigmas tradicionales de interpretación de la misma.

Autores como Sirota (2001) y Gaitán (2006), sugieren que fue debido a la insatisfacción de una mirada que presentaba a los niños y niñas como objetos pasivos de socialización, lo que llevó a formular los primeros elementos constitutivos de una sociología de la infancia. Además, las actividades que intensificaron el campo estuvieron relacionadas con la preocupación de dar visibilidad a un grupo social que estaba olvidado, a una búsqueda de explicaciones sociológicas sobre la infancia como fenómeno social y un afán por visibilizar a los niños/as como actores sociales (Gaitán, 2006, p. 288)

El rasgo específico de la sociología de la infancia como subcampo especializado es que fue el primero en reconocer a los niños/as como un grupo marginalizado en las investigaciones científicas (Qvortrup, 2010, 2011). La afirmación de que un campo o subcampo constituye un espacio de

juego abierto, cuyas fronteras son delimitadas de formas dinámicas y cuentan con objetos de lucha dentro del propio campo (Bourdieu y Wacquant, 1995), puede aplicarse también a la sociología de la infancia.

Como todo subcampo, la sociología de la infancia es un universo de mucho movimiento y se cruza con otros campos en todos los momentos, pues los mismos son imprevisibles y, por tanto, las relaciones de influencia entre los campos también son variables y dependientes de su grado de autonomía (Bourdieu, 1983, 1996). Estos cruces, en lugar de oposición parecen haber contribuido, con el tiempo, a encontrar un espacio de encuentro en lo que actualmente se denomina estudios sociales de infancia (childhood studies), donde los intereses de los diversos campos se proyectan sobre el mismo objeto (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 289).

La sociología de la infancia fue considerada como un campo científico y fue posible en razón de ser un subcampo de la sociología. Se utilizó el término campo, pues, según Bourdieu y Wacquant (1995), este posee su propia lógica, reglas, regularidades, constituyéndose como espacio de juego en potencial, para definir el objeto científico específico; así de esta manera, “inscribir relaciones de fuerzas y jerarquías propias” (Bourdieu, 2004, p. 299-300).

El campo científico consiste en un mecanismo para comprender la dinámica que conduce a la construcción de conocimiento. Este se refiere a los espacios donde se crea el conocimiento, a las personas que participan en esos procesos, la manera que tienen de relacionarse con el conocimiento acumulado y con los otros actores del proceso. Se refiere a las relaciones de poder que se van tejiendo entre aquellos que por su trayectoria asumen una posición conservadora y aquellos que llegaron después y pretenden subvertir el orden. El campo científico es un campo de luchas que tiene como objetivo principal reclamar la autoridad científica.

Esta novedad justifica el interés por prestar una atención especial a la constitución de los estudios de la infancia como concepto de campo científico. “Se alude a un espacio disciplinar que se va generando, desdibujado en la actualidad, con referentes de prácticas cuyo trasfondo es expresión de un marco teórico conceptual propio” (López y Pérez, 2017, p. 7). En síntesis “La sociología de la infancia es un campo emergente en la investigación sociológica, que se ha desarrollado desde los años 90 del pasado siglo” (Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018, p. 284).

Discusión

El objetivo de este análisis recayó en la identificación y sistematización de estudios teóricos que permitieran comprender los basamentos teóricos en los cuales se ha basado la sociología de la infancia. No se aprecian documentos sobre el tema en contrastaciones empíricas que permitan generalizaciones hipotéticas, primero porque no constituyó objetivo de la revisión sistemática. Segundo, pues constituye un campo emergente. Todo ello pudiera incurrir en una valoración subjetiva, lo cual conlleva un no desdeñable riesgo de sesgo. Sin embargo, los aportes han sido sustanciales y contribuyen con la interpretación del tema.

Los documentos revisados expresan la necesidad de reivindicar la idoneidad de la perspectiva sociológica a la hora de analizar la red de fenómenos que tienen al niño en su eje vertebrador, pero que van mucho más allá de ser manifestaciones superficiales del desarrollo biológico (Pascual, 2007). Este campo de estudio se apoya básicamente en un nuevo paradigma (Qvortrup, 1991), de donde parten las principales premisas teóricas que fundamentan las investigaciones sobre la infancia. De esa forma los niños y niñas deben ser estudiados en sí mismos (también sus relaciones sociales y sus culturas), y “son actores y agentes sociales en la construcción de sus propias vidas (James y Prout,

1990, p. 8-9). Considerar a los niños y niñas como actores sociales, significa asumir, además de la acción social de estos, los condicionamientos del sistema social y, en contrapartida, las implicaciones del mundo infantil en el sistema social (Pinto, 1997). Estos constituyen una realidad concreta y dinámica diferente al adulto, biológica, psicológica y socialmente en estructura y comportamiento (Gutiérrez, 2011; Gutiérrez y Alfonso, 2012).

Estudiar a los niños/as como agentes sociales es comprenderlos como participantes activos de la sociedad, lo que, según Sirota (2012, p. 13), “sugiere la oportunidad de aplicar métodos etnográficos entre otros instrumentos metodológicos que posibiliten la realización de investigaciones. La reivindicación por parte de los profesionales que trabajan desde la óptica sociológica por y para la infancia es que ésta se convierta en un objeto de estudio propio y legítimo. La idea es que la infancia, en última instancia, constituye una construcción social —recurrente y seminal en este campo de estudio—, reconocida como un principio legitimador de la visión sociológica sobre los niños y su vida social (Pascual, 2007, p. 4-6). Aspecto que Voltarelli (2017), sintetiza en la idea “que los niños son actores sociales y que la infancia es parte de la estructura social” (p. 273).

Conclusiones

La utilización de la revisión sistemática en el presente estudio permitió seleccionar 17 documentos para la extracción de datos y la síntesis. Los rasgos más importantes de estos (53% artículos de revisión, 41% libros y 6% reporte de investigación) identifican que el índice de citación es alto, donde el 59% de los textos se encuentran por encima de las 100 citaciones, lo que constituyen referentes para la comunidad científica y sociedad en general.

Los documentos revisados apoyan la emergencia de un nuevo paradigma que reivindica la perspectiva sociológica para

el análisis de la infancia. Esta rama de la sociología en plena construcción ha reconocido a niños y niñas como un grupo marginalizado en las investigaciones científicas, insistiendo en que la infancia se convierta en un objeto de estudio propio y legítimo como actores y agentes sociales en la construcción de sus propias vidas.

La preocupación por la niñez desde

Referencias bibliográficas

- Alanen, Leena (1994): “Gender and Generation: feminism and the ‘Child Question’”, en Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta y Helmut Wintersberger (eds.): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre vienna, vienna, vol. 14, pp. 27-41.
- Andréu, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. España: Universidad de Grada.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2003). *Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1984 [1968]): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1983): “O campo científico”, en R. Ortiz, coord., *Pierre Bourdieu – Sociologia, São Paulo, Ática-Coleção Grandes Cientistas Sociais*, Vol. 39, pp. 122-155.
- Bourdieu, P. (1994) *El campo científico*. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/31>
- Bourdieu, P. (1996): *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2004): *Para uma sociologia da ciência*, Lisboa, Edições 70.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995): *RESPUESTAS: por una antropología reflexiva*. México, Editorial Grijalbo.
- Brannen, Julia y O'Brien, Margaret, (1996): *Children in Families: Research and Policy*, London, Falmer Press.
- Cardona, H. A. M., & Ruiz, T. M. (2011). *El campo científico de la contabilidad: panorama internacional de las revistas*. *Lúmina*, (12), 260-279.
- Casas Ferrán (2006) *Infancia y representaciones sociales*. *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 27-42
- Durkheim, Émile (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- Gaitán, L. (2006): *Sociología de la infancia*, Madrid, Síntesis.
- Giddens, A. (2000). *Manual de sociología*. Alianza Editorial SA, Madrid.
- González, J. A., Cobo, E., & Vilaró, M. (2014). *Revisión sistemática y meta-análisis*. UPC et al., eds. *Bioestadística para no estadísticos*. Barcelona.
- Gutiérrez, C. J. C. L., & Alfonso, C. O. V. (2012). *La formación contextual de los directivos y su basamento andragógico y constructivista*. *Una polémica superada*. *Folletos Gerenciales*, 1(3).
- Gutiérrez, J. C. L. (2002). *Por una investigación gerencial abierta y colaborativa*. *Folletos Gerenciales*, 6(1).
- Gutiérrez, J. C. L. (2011). *Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones*. *Revista Raites*, 4(8), 89-110.
- Gutiérrez, J. C. L., & Ones, I. P. (2015). *Acercamiento a la evaluación de la sustentabilidad de los agroecosistemas: El caso de Salinas de Guaranda*. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 2(4).
- Gutiérrez, J. C. L., Guzmán, A. A. R., & Baculima, V. H. Q. (2016). *La etnometodología como herramienta de análisis e interpretación de los emprendimientos*. *Revista Científica Ciencia y tecnología*, 2(10).
- Gutiérrez, J. C. L., Pérez, I., & Aguirre, J. M. L. (2017). *Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria*. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290-1308.
- Hernández Barrios, A., & Camargo Uribe, Á. (2017). *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley (content analysis).
- James, A. y A. Prout (1990): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*, London, The Falmer Press.
- James, A., & Prout, A. (2003). *Constructing and recon-*

- tructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. Routledge.
- James, Allison y Alan Prout (eds.) (2010 [1997]): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, oxon.
- Jenks, C., ed., (1992): *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Aldershot, Gregg Revivals.
- López, J. (2003). Cuatro enfoques para un proceso de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales. *Folleto Gerenciales*, 7(7).
- López, J., & Pérez, I. (2017). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación superior? *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5(1), 1-17.
- Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M., & López-Cózar, E. D. (2018). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1160-1177.
- Mayall, Berry (2000): "The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights", *The International Journal of Children's Rights*, 8, pp. 243-259
- Montandon, C. (1998): «La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise», *Education et Sociétés*, 2, pp. 91-118.
- Oakley, Ann (1994): «Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies», en: Mayall, Berry (ed.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London, Falmer Press.
- Pascual, I. R. (2007). Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos (Vol. 245). CIS.
- Pascual, I. R. (2019). ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Pinto, M. (1997): "A Infância como Construção Social", en *As Crianças: Contextos e Identidades*, Minho, Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Prout, Alan (1997): «Objective vs. Subjective Indicators or Both? Whose Perspective Counts? or The Distal, the Proximal and Circuits of Knowledge», en: Ben-Arieh, Asher, y Wintersberger, Helmut (eds.): *Monitoring and Measuring the State of Children- Beyond Survival*, Viena, Eurosocial Report (European Centre for Social Welfare Policy and Research), n.º 62, pp. 89-100.
- QVORTRUP, J. (1987): Childhood as social phenomenon. Implications for future policies. *Eurosocial Newsletter*, 46, 17-23.
- Qvortrup, J. (1991): "Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports", *Eurosocial Report*, 36, Vienna, European Centre.
- Qvortrup, J. (2002): "Sociology of Childhood: Conceptual liberation of Children", en F. Mouritsen y J. Qvortrup, J., eds., *Childhood and children culture*, Odense, Odense University Press.
- Qvortrup, J. (2010): "A infância enquanto categoria estrutural", *Educação e Pesquisa*, 36(2), pp. 631-643.
- Qvortrup, J. (2011): "Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"", *ProPosições*, 22 (1), pp. 199-211.
- Qvortrup, J.; W. Corsaro y M.S. Honig (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London, Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, Jens (1992) "El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de viena", *Infancia y sociedad*, 15, pp. 169-186.
- Qvortrup, Jens (1994): "Childhood Matters: An Introduction", en Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta y Helmut Wintersberger (eds.): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre vienna, vienna, vol. 14, pp. 1-23
- Rodríguez, Iván (2007): Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos, CIS, Madrid.
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, 38 (1), 33-58
- Salgueiro-Oliveira, A. D. S., Costa, P. J. D. S., Braga, L. M., Graveto, J. M. G. N., Oliveira, V. S., & Parreira, P. M. S. D. (2019). Prácticas relacionadas al uso del garrote durante la punción venosa periférica: una revisión de alcance. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27.
- Sarmento, M. J. (2008): "Sociologia da Infância: correntes e confluências", em M. C. Gouveia y M. J. Sarmento, coords., *Estudos da infância: educação e práticas sociais*, Petrópolis, Vozes, pp.17-39.
- Sirota, R. (2001): "Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar", *Cadernos de Pesquisa*, 112, pp. 7-31.
- Sirota, R. (2012): «L'enfance au regard des Sciences sociales », *AnthropoChildren*, 1.
- Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27).
- Torres-Salinas, D., Ruiz-Pérez, R., & Delgado-López-Cózar, E. (2009). Google Scholar como herramienta para la evaluación científica. *El profesional de la información*, 18(5), 501-510.
- Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño: 20 de Noviembre de 1989. Comité Español de UNICEF.
- Voltarelli, M. A. (2017). Contribuciones en el campo de la Sociología de la Infancia: diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz. *Educar em Revista*, (65), 267-282.
- Voltarelli, M.Ap., L. Gaitán Muñoz y B. Leyra Fatou (2018): "La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes", *Política y Sociedad*, 55(1), pp. 283-309.

Recibido para revisión: 09 de abril 2019
Aceptado para publicación: 29 de mayo 2019

Recurso educativo en línea sobre tipografía

Mónica Alexandra Acosta Torres

Universidad Técnica del Norte
maacosta1@utn.edu.ec

RESUMEN

La educación superior experimenta un nuevo reto: responder a las demandas de una sociedad que convive con la tecnología. Los procesos de enseñanza – aprendizaje requieren una actualización según los nuevos contextos y ambientes educativos, priorizando de las necesidades curriculares de los estudiantes. El aula de clase universitaria cuenta con equipos tecnológicos, la universidad ecuatoriana cuenta con docentes preparados con cuarto nivel profesional, los estudiantes están relacionados con las tecnologías de información y comunicación; la interrogante planteada es, que si se están combinando asertivamente estos componentes en favor de la educación gráfica, como es la enseñanza de Tipografía. La presente investigación se enfoca en el fomento de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de diseño gráfico de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador, mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Se desarrolla la propuesta de un Masive Open Online Course de tipografía en tres etapas: diseño, implementación y validación. El curso está desarrollado en la herramienta de Google - Course builder, la implementar en línea de libre acceso y validación se contacta a profesores universitarios de diseño en Nicaragua, Indonesia y Turquía, como evaluadores.

Palabras Clave: DISEÑO GRÁFICO, TIPOGRAFÍA, MOOC, TIC, DOCENCIA

ABSTRACT

Online educational resource for typography

Tertiary education has a new challenge: to solve the demands of a society that is surrounded by technology. The teaching - learning processes require an update according to the new educational contexts, with priority to students' curricular needs. The university classroom has technological equipment, the Ecuadorian university has teachers trained with graduate diplomas, students are familiarized with information and communication technologies. The question is that if these components are being combined in favor of graphic education, such as the teaching of Typography. This research focuses on autonomous learning strategies in graphic design of students from Universidad Técnica del Norte - Ecuador, using information and communication technologies. The proposal of a Massive Open Online Course of typography in three stages is developed: design, implementation and validation. The course is developed in the Google - Course builder tool, the free access online implementation and validation is contacted by university design professors in Nicaragua, Indonesia and Turkey, as evaluators.

Keywords: GRAPHIC DESIGN, TYPOGRAPHY, MOOC, TIC, TEACHING

Introducción

En el presente artículo se expone sobre teoría educativa y empleo de TIC como refuerzo académico para la enseñanza de Tipografía y la creación de la propuesta, para finalizar con las conclusiones extraídas de la participación en proyecto de aula de tipo investigación – acción, realizados en el período 2016 – 2018. El docente universitario de Diseño Gráfico requiere material de apoyo para reforzar los contenidos estudiados en clases presenciales, con un enfoque en el aprendizaje autónomo, que se refiere al aprendizaje en el que el estudiante es independiente en su actuar y la organización del tiempo, ya que, conoce las metas claras y es quien decide las estrategias que usará para alcanzarlas. El objetivo es apoyar el fortalecimiento académico de los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Técnica del Norte, mediante el empleo de herramientas digitales como estrategia de aprendizaje autónomo de la asignatura de Tipografía. Para ello se plantea un objetivo diagnóstico de la situación actual de uso de recursos tecnológicos en la enseñanza aprendizaje de Tipografía en la carrera de Diseño Gráfico de la UTN.

La educación es un proceso de formación hacia el ser humano ideal, por tanto, un ser integral que cumple un rol social

dentro de la comunidad. “La educación debe potencializar la razón y la deducción para canalizar la tecnología hacia la humanización de la persona y la construcción de una mejor civilización” (Basante, 2011, p. 185). Se debe poner a la tecnología al servicio de la humanidad, entendiendo que el riesgo de la tecnología en la educación es el caer en el instrumentalismo absolutista de la tecnología, es decir, que el proceso educativo se de en condiciones de repetición y ejecución como robotizadas, de aprendizaje de competencias enfocadas en la acción sin el raciocinio necesario y de pedagogías pragmáticas donde solo se busca el dominio de una técnica sin una formación social integral.

El reto es alcanzar la madurez digital, se refiere al saber dónde, cómo y cuándo emplear las TIC, esto se debe a varias tendencias aplicadas en la región como el cambio de focalización en las políticas públicas, el cambio en la estrategia de implementación, una visión 360° y por último los profesores e-alfabetizados que posean e-competencias. (Cobo & Moravec, 2011, p. 83)

Tabla 1
Competencias genéricas

Colaboración	Pensamiento crítico	Gestión de la complejidad
Trabajo en equipo	Liderazgo	Autoconfianza
Innovación	Perseverancia	Gestión del tiempo
Comunicación efectiva	Creatividad	Responsabilidad
Resolución de problemas	Flexibilidad	Persuasión
Adaptabilidad	Iniciativa	Empatía
Gestión de la información y del conocimiento	Cooperación	Gestión de la incertidumbre

Fuente: (Cobo & Moravec, 2011)

En la tabla 1 se resume las competencias genéricas que se debería desarrollar mediante el uso de las TIC para sobrevivir en una sociedad global del conocimiento. Todo ser humano que está haciendo uso de las nuevas tecnologías, requiere ejercitar el sentido de cooperación, el pensamiento crítico y gestión de la complejidad para integrarse al ritmo de vida actual y conseguir ser un ente de cambio social.

Para introducir las TIC en el aula de Tipografía se lo debe hacer desde la planificación educativa, un alto porcentaje de instituciones ecuatorianas ya cuentan con toda la infraestructura y conectividad, sin embargo, hay docentes que emplean las tecnologías para hacer las mismas tareas ahora gestionadas en un computador y ya no escritas a mano. La labor docente es la de cimentar en los estudiantes una conciencia y autoregulación tecnológica que les permita canalizar el uso de la tecnología con racionalidad. Ecuador, es un país que se encuentra en el puesto 86 del Networked Readiness Index (NRI, 2019) posee 70.87% de la población tiene cobertura de red móvil 4G, una cifra que sugiere el masivo acceso a internet en el país, mientras que con un estudio a estudiantes de Bachillerato de todo Ecuador “se comprueba que mientras los jóvenes tienen una alta capacidad de acceso a Internet y a su uso operativo, suelen carecer de capacidad para aprovechar las posibilidades de Internet como un medio de expresión.” (Mendoza Zambrano, Tirado Morueta, & Marín Gutiérrez, 2017). Esto da testimonio de las débiles competencias desarrolladas y la madurez digital sigue siendo una meta a largo plazo. El blended learning es la combinación de la educación presencial con la enseñanza gestionada por compu-

tador, los procesos educativos se complementan, existe una continuidad en la revisión de contenidos, complementariedad entre la clase presencial con el aula virtual, donde se crean paneles de debate, por su naturaleza las TIC generan innovación en el trabajo que realiza el docente también en la clase tradicional.

Tabla 2
Clasificación de herramientas potenciales en e-learning

HERRAMIENTAS POTENCIALES QUE PUEDEN ESTAR INCLUIDAS EN UNA PLATAFORMA PARA EL E-LEARNING (Bosco, 2007)	
Herramientas orientadas al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Foros Buscador de foros e-portafolio Intercambio de archivos Soporte de múltiples formatos HTML, PDF, Word, Excel, Acrobat. Herramientas de comunicación síncrona para intercambio de mensajes entre participantes Herramienta de comunicación asincrónica Servicios de presentación multimedia (videoconferencia, video, pizarra electrónica) Diario (blogs) Blog de asignatura Weblogs individuales de alumnos Weblogs grupales de alumnos Wikis
Herramientas orientadas a la productividad	<ul style="list-style-type: none"> Anotaciones personales o favoritos Calendario y revisión del progreso Ayuda en el uso de la plataforma Buscador de cursos Mecanismos de sincronización y trabajos fuera de línea Control de publicación, páginas caducas y enlaces rotos. Noticias del lugar Avisos de actualización de páginas, mensajes a foros y envío automático Soporte a la sindicación de contenidos (RSS, News, Podcast)
Herramientas para la implicación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de trabajo Autovaloraciones Rincón del estudiante Perfil del estudiante
Herramientas de soporte	<ul style="list-style-type: none"> Autenticación de usuarios Asignación de privilegios en función del rol del usuario Registro de estudiantes Auditoría
Herramientas destinadas a la publicación de cursos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Test y resultados automatizados Administración del curso Apoyo al creador de cursos Herramientas de calificación en línea Seguimiento del estudiante
Herramientas para el diseño de planes de estudio	<ul style="list-style-type: none"> Conformidad con la accesibilidad Reutilización y compartición de contenidos Plantillas de curso Administración del currículo Personalización del entorno Herramientas para el diseño de la educación Conformidad con el diseño de la educación (estándares IMS, AICC y ADL)
Sistemas/herramientas para la gestión del conocimiento en el ámbito educativo	<ul style="list-style-type: none"> Sistemas integrales de conocimiento Sistemas modulares de información Librerías digitales o repositorios Sistemas basados en ontologías Sistemas basados en foliosonómias

Fuente: (Aren & Adell, 2009)

Este resumen clasifica las diferentes herramientas tecnológicas que pueden ser empleadas en los procesos formativos de la educación en modalidad presencial y semipresencial, considerando que se cuenta con plataformas educativas para dar el soporte gestionado con TIC, las mismas que deberán propender a impulsar las actividades colaborativas y al aprendizaje autónomo.

Como proyectos similares se encuentra uno de origen argentino, planteado por un equipo de docentes con inquietudes similares a las motivaciones de esta investigación. "Open Educational Resources for Typography (OERT) es un proyecto educativo abierto a todos quienes quieran ampliar su conocimiento sobre Tipografía: estudiantes, profesores o cualquier otra persona interesada." (Cosgaya, 2019) Cuenta con información teórica relevante sobre tipografía, a manera de glosario o entradas de blog. "El proyecto se desarrolla a partir del material de estudio elaborado por la Cátedra Cosgaya (FADU/UBA), una colección que comenzó a producirse en 1994 y que actualmente se organiza en tres secciones: teórica, histórica y práctica." (Cosgaya, 2019). Esta referencia está en disponible en español e inglés, estar en dos idiomas es una ventaja para ser el único repositorio de libre acceso, por otro lado, existen varias publicaciones creadas por profesores que se pierden en repositorios de presentaciones o documentos digitales como slideshare o prezi, donde no existe curaduría para validar los contenidos ni su fiabilidad. Es todo cuanto se encuentra al investigar en la red.

Materiales y Métodos

El presente proyecto es de investigación - acción en la que se fusiona el componente educativo y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, se trabaja como ejes cursores a los objetivos planteados en el ítem correspondiente, mas no con hipótesis causales. A continuación, se explica de una manera muy sintética la aplicación de cada uno de estos componentes:

Métodos Inductivo: Para la presente investigación se utiliza este método, ya que se realizará una etapa de monitoreo de actividad en las aulas virtuales y registro de los hechos, para posteriormente analizar todo lo observado para llegar a una conclusión. De esta manera se observará a una parte de la población, lo cual ayudará a decidir las características que tendrán las herramientas digitales a emplear para el mejoramiento de las actividades de trabajo autónomo y trabajo colaborativo de Tipografía.

Método Deductivo: En esta investigación se utiliza este método, "a partir de modelos, teorías y hechos generales para llegar a particularizarlos o especificarlos en los aspectos" (Posso, Proyectos Tesis y Marco Lógico. Planes e Informes de Investigación, 2011). De esta manera se estudia modelos didácticos de enseñanza universales, estrategias de blended learning para adaptarlos a los requerimientos particulares.

Técnicas: Entre las diferentes técnicas de investigación se emplea encuesta, entrevista y observación.

1. Encuesta: Mediante esta técnica y con la utilización de un cuestionario se realiza varias preguntas a toda la población de estudiantes que reciben tipografía en la UTN para recoger información que será útil al momento del desarrollo de la propuesta, ya que esto ayuda a conocer las necesidades del grupo objetivos y lograr un resultado óptimo.

2. Entrevistas: Se utiliza esta técnica dirigida a varios docentes que dictan la materia, con ella se recoge información y diversas opiniones que sirven en el desarrollo de la propuesta.

3. Observación: Se realiza una observación del aula virtual de Tipografía para determinar las estrategias y métodos de enseñanza aprendizaje empleados que ayude a elaborar una propuesta adecuada con respecto al material virtual de apoyo.

Instrumentos: Para ejecutar las técnicas antes mencionadas es necesario crear instrumentos de investigación y emplear

otros ya existentes como cuestionarios, diarios de campo, capturas de pantalla, fotografías que permitan recopilar la información requerida.

Población: Para el diagnóstico inicial se aplica los instrumentos tanto a docentes que dictan la asignatura de Tipografía en la carrera de Diseño Gráfico de Universidad Técnica del Norte por varios semestres consecutivos, y a los 20 estudiantes que cursan la asignatura de Tipografía en el semestre marzo – agosto 2016.

Resultados

La tipografía es la forma misma de la letra impresa o digital, es todo un campo de especialización para un diseñador gráfico, la tipografía es un insumo básico para la comunicación visual y es utilizado por todas las personas en la comunicación escrita. "La tipografía no sólo es una tecnología, sino también una materia prima, como el algodón, los bosques o el radio; y, como cualquier producto, configura no solamente relaciones de sentido propio, sino también modelos de interdependencia comunal". (McLuhan, 1998). Se reafirma que la tipografía es necesaria para la producción de comunicación con lengua escrita, por esta razón es considerada como asignatura dentro del currículo de la licenciatura en Diseño Gráfico ofertada por la UTN, ya que, en su último rediseño curricular en el 2016, al ser parte de la Red Zonal 3 de Diseño se acoge a la nómina de asignaturas comunes ofertadas en Ecuador, en la que consta Tipografía.

La recopilación de datos por medio del diagnóstico permite identificar los recursos disponibles, las deficiencias en los materiales de aprendizaje y los requerimientos que estos deberían cumplir, para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Después de haber realizado la investigación se logra definir el problema diagnóstico:

1. Los docentes de la asignatura de Tipografía de la carrera de Diseño Gráfico de la UTN requieren material para fomen-

tar el aprendizaje autónomo en los estudiantes durante los procesos educativos.

2. No existen repositorios de recursos virtuales especializados en Tipografía que sean reutilizables o en español, por lo que hay que generarlos. Existen algunos recursos óptimos dispersos que en una navegación exploratoria se encontró, se requiere tiempo para encontrar material bien organizado y que sea reutilizable.

3. Los docentes poseen capacitación especializada en docencia con TIC de forma semestral y desconocen de las herramientas para la creación de material educativo multimedia. Por ello se concluye que existe la necesidad de desarrollar una estrategia didáctica para el aprendizaje autónomo de Tipografía.

Tabla 3
FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe un sistema institucional de gestión de la planificación que monitorea el progreso y evalúa resultados. 2. Campus virtual versátil con acceso desde diferentes dispositivos y los estudiantes acceden con una frecuencia semanal. 3. La docente desarrolla diseño instruccional y diseño de interfaz con mayor impacto visual y asegura permanencia en el EVA. 4. Como refuerzo académico se oferta material extra y tutorías virtuales que fomentan la interacción docente-estudiante vía electrónica. 5. Se realiza actividades que involucran autoevaluación y heteroevaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Control nacional por parte de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior. 2. Oferta de capacitación en docencia en línea. 3. Potenciar los recursos tecnológicos para la enseñanza de Tipografía. 4. Plataformas educativas libres para fomento de la interacción entre docente y estudiantes. 5. Recursos multimedia editables disponibles en internet.
AMENAZAS	DEBILIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. El cambio de paradigma de la educación superior hacia la complejidad sistémica. 2. Los vertiginosos avances tecnológicos que demandan actualización constante. 3. Las tendencias de introducción de tecnología en el aula sin un estudio previo. 4. Apertura tecnológica de la oferta académica de la competencia. 5. Las tendencias de formación online con o sin certificaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación docente se realiza de forma esporádica. 2. Manejo básico o nulo de software educativo. 3. No se crea contenido educativo multimedia para los estudiantes de Tipografía. 4. Ausencia de procesos de coevaluación, es decir entre pares estudiantiles. 5. Resultados de aprendizaje de trabajo grupal desarrollados en nivel medio.

Fuente: Mónica Alexandra Acosta Torres

Existen diversas tecnologías que permiten el desarrollo de los cursos abiertos

masivos en línea, por lo que se explica a continuación una descripción de estas plataformas:

- MIRIADA X: Esta plataforma fue creada por Universia y Telefónica con el apoyo de renombradas universidades iberoamericanas, donde se ofrecen cursos gratuitos en español y portugués.

- EDX: La plataforma MITx sirvió como base para su creación, es una iniciativa impulsada por el MIT y la Universidad de Harvard. Es una plataforma que posee más de 85 universidades asociadas. Es abierta y sin fines de lucro, ya que su objetivo es apoyar la creación de soluciones innovadoras que beneficien a los estudiantes del mundo.

- COURSE BUILDER: El Sistema corre en la plataforma App Engine, per-

mite el desarrollo de actividades y evaluaciones. Es una tecnología desarrollada por Google y ya han hecho convenios con edX. Se requiere conocimientos básicos de programación Javascript y Python (para esto también existen MOOC).

- COURSERA: Es la plataforma asociada con las mejores universidades del mundo. Utiliza recursos abiertos como redes sociales, foros, wikis y su estructura es fija, dada ya por la plataforma.

- APRENDO: (OpenMoo) Es una plataforma de software libre para el desarrollo y aplicación de MOOC, alojada en el sitio: openmooc.org. Creada por la iniciativa de UNED, Telefónica, Universia y CSEV. La característica principal son las autoevaluaciones ya que permiten visualizar el progreso de aprendizaje y los tiempos en que se consiguió dichos logros.

Tabla 4

Comparación de plataformas MOOC

NOMBRE					
VARIABLE					
Registro usuarios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Actividades	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Foro	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Multimedia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Gratuidad	No	Sí	Sí	No	No
Varios lenguajes	No	Sí	Sí	No	No
Código fuente	No	Sí	Sí	No	Sí
Ofrece alojamiento	No	No	Sí	No	No
Portabilidad	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Bajo

Fuente: Mónica Alexandra Acosta Torres

Además de la descripción de cada plataforma, para conocer algunas variables diferenciadoras, se desarrolló el antes mencionado cuadro comparativo, en donde se aprecia que las mejores opciones de plataformas son Course Builder y edX. Actualmente se desarrollan convenios ya que edX está interesado en colaborar con Course Builder.

Se crea un recurso educativo en línea sobre Tipografía llamado De Buena Fuente, con libre acceso a todo público en el siguiente link: <https://comunicacion-visual.appspot.com/course>. El recurso es una estrategia en línea, usa el diseño instruccional como instrumento de planificación, además sigue la metodología ADDIE, en el

que se selecciona y crea recursos multimedia, actividades individuales y colectivas, para lograr una evaluación integral que permita monitorear el progreso obtenido. El MOOC está dividido en 4 unidades de la materia y una introductoria, las 4 unidades requieren de 4 horas semanales para su estudio, se requiere de 16 horas para la revisión del curso. Los medios protagonistas de cada unidad son los videos y screencast, también se usa aplicaciones a manera de juegos o retos para ejercitar los términos aprendidos en la lección. Los recursos multimedia se mantendrán activos para la revisión de los estudiantes. Los materiales educativos ofrecen información de forma activa e invitan a participar de actividades.

Tabla 5

Syllabus del MOOC propuesto

UNIDAD	LECCIÓN
Unidad 1: Introducción	- Orientaciones generales - Políticas de participación en el foro - Test de estilos de aprendizaje CHAEA - Registro de los resultados del test
Unidad 2: Historia de la tipografía	- Escritura Cuneiforme - Alfabetos - Imprenta - Evaluación unidad 2
Unidad 3: Características	- Definición de tipografía - Anatomía de la letra - Clasificación tipográfica - Evaluación unidad 3
Unidad 4: Fundamentos básicos	- Kerning o acoplamiento - Tracking - Alineación - Combinar tipos - Evaluación unidad 4
Unidad 5: Reticula	- Estilo Suizo - Deconstrucción - Evaluación unidad 5
EVALUACIÓN FINAL	

Fuente: Mónica Alexandra Acosta Torres

Para la validación se utiliza el siguiente instrumento, creado por edX, hasta alcanzar al menos los requisitos mínimos establecidos.

Tabla 6

Lista de verificación para el desarrollo de un MOOC según edX

<i>Lista de verificación para el desarrollo de un MOOC según edX - Requisitos mínimos</i>	
Anuncio del curso e introducción	✓
Pre-requisitos y conocimientos previos requeridos	✓
Tiempo estimado que se requieren dedicar	✓
Introducción del instructor o una biografía disponible en el curso	✓
Introducción del uso de la plataforma	✓
Información sobre cómo empezar con el curso	✓
Estructura del curso	✓
Syllabus del curso	✓
Criterios de evaluación o rúbrica	✓
Publicación de objetivos y resultados de aprendizaje esperados	✓
Materiales instruccionales y evaluaciones	✓
El curso incluye videos y ejercicios intercalados	✓
El curso incluye tareas graduables como ejercicios / tareas / pruebas y asigna una calificación	✓
Publicación de los plazos de evaluación y entregas	✓
Accesibilidad	✓
El curso proporciona traducciones para todos los videos	✓
Administración del curso y compromiso del estudiante	✓
Correo electrónico de bienvenida enviado a los estudiantes	✓
Correo electrónico del funcionamiento del curso enviado a los estudiantes	✓
Correo electrónico con conclusiones del curso enviado a los estudiantes	✓
Un equipo que ofrece la moderación del foro	✓
Directrices establecidas para el uso de los foros y la etiqueta.	✓
Explicación escrita de cómo obtener ayuda con asuntos educativos	✓
Comunicados de contenido del curso en forma coherente según el plan de estudios, aviso anticipado de modificaciones	✓
Mensaje de bienvenida en curso de las páginas de información	✓

Fuente: (edX, 2016)

Como complemento se elabora un ejercicio de diseño tipográfico para estudiantes de diseño gráfico, se lo realiza en Ecuador, Nicaragua, Indonesia y Turquía con la colaboración de un maestro en cada país participante, en Ecuador se dicta clases presenciales y virtuales mediante el uso del MOOC. El impacto de la propuesta del MOOC a nivel educativo requiere el compromiso docente para gestionar este tipo de estrategias didácticas de aprendizaje autónomo y es favorable, ya que, despierta la motivación estudiantil por las actividades lúdicas. Es favorable en el ámbito tecnológico, ya que, emplea herramientas digitales que apoyan la evaluación integral, interacción y posee un diseño adaptable. Y en el ámbito social, promueve la responsabilidad en los estudiantes para autorregular el aprendizaje, ofrece una actividad para ocupar el tiempo libre entre retos mentales entretenidos y fomenta el trabajo en equipo.

Discusión

En el proyecto se desarrolla un MOOC como recurso educativo en línea sobre tipografía que se basa en los modelos de blended learning, que según (Mariño, 2006) puede ser: modelo con enfoque en habilidades, modelo con enfoque de actitudes y el modelo con enfoque en competencias. El tercer modelo es el que se ajusta al contexto educativo ecuatoriano, ya que, en la Universidad Técnica del Norte se basa en un currículo basado en competencias. Para el diseño instruccional de la propuesta se utiliza la llamada ASSURE por sus siglas que refiere a las fases: Análisis de los estudiantes; Selección de objetivos, Selección de medios y materiales, Utilización de medios y materiales, Requerimientos para la participación; Evaluación y revisión, ya que posee un enfoque desde el constructivismo. Por otro lado, el modelo ADDIE ya que contiene las partes esenciales del DI Análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, este modelo sigue la corriente conductista, por

lo que plantea actividades secuenciales, es necesario terminar una tarea para iniciar la siguiente, lo que lo hace inflexible y descartable. Por esta razón un docente universitario con la formación profesional específica requiere de capacitación en docencia, además una óptica de psicólogo, pedagogo y tener dominio de las TIC para establecer un entorno de trabajo colaborativo en un medio virtual. Después de revisar las diferentes plataformas para desarrollo y ejecución de MOOC, se determina que la herramienta creada por Google llamada Course Builder es la adecuada por las ventajas que ofrece frente a las otras alternativas, Course Builder corre en la plataforma App Engine de Google, si el curso tiene un máximo de 300 alumnos permanece sin costo, posee servidores propios, trabaja con programación Python y con códigos: javascript y html, que son lenguajes compatibles con la mayoría de herramientas de creación de material educativo tecnológico.

En la planificación curricular se consideró la inserción de TIC para alcanzar los objetivos educacionales de la asignatura de Tipografía. Por ello se propuso un brief o tarea, de diseñar un afiche vertical en donde se aplique los conocimientos explorados a lo largo de MOOC, esta labor se socializa y se crea un grupo cerrado en Facebook, administrado por los docentes, donde se suman los estudiantes de Ecuador, Nicaragua, Indonesia y Turquía para publicar sus inquietudes y estar en contacto. Este es el canal de comunicación que soporta el desarrollo de la tarea, por este medio se intercambia información específica como referencias visuales de proyectos tipográficos. La implementación de TIC se lo realizó en noviembre 2016 por primera vez y se obtuvo como resultado 25 afiches entregados con un sustento del proceso desarrollado por cada estudiante, estos afiches se sumaron a la producción de los 3 países participantes y en conjunto se obtuvo una colección de 56 afiches que fueron seleccionados por un proceso de curaduría, el mismo proceso se lo re-

alizó en el 2017 y 2018, en donde se obtuvo resultados similares para validación de las herramientas, en donde persiste el favoritismo de los estudiantes por recibir información en video y hacer producción audiovisual empírica.

Conclusiones

1. La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la educación requiere un cambio de paradigma hacia la complejidad, este proceso inicia la transición desde las clásicas teorías educativas del conductismo, cognitivismo y constructivismo hacia el conectivismo como teoría de aprendizaje para la era digital.

2. En el grupo objetivo de la investigación, se ofrece material extra en el aula virtual y tutorías virtuales, que tienen buena acogida entre los estudiantes, sin embargo los docentes no disponen de recursos virtuales especializados en Tipografía, que sean reutilizables, por lo que cada docente requiere generarlos, este desarrollo se ve afectado por el tiempo limitado de los docentes para crear material pedagógico de cada asignatura y por el nivel de dominio de herramientas para configurar material multimedia.

3. Las TIC deben ser parte de la planificación curricular, como material de refuerzo académico, para su organización se usa diseño instruccional, que permite fijar objetivos educativos, materiales, medios, recursos y actividades acorde al contexto, con el respectivo monitoreo de avances y control de resultados de aprendizaje. La creación de material multimedia es-

pecializado son la fórmula para crear un curso atractivo, que motive al aprendizaje mediante actividades y evaluaciones lúdicas constantes. las TIC como refuerzo académico se desarrollan competencias genéricas de como el pensamiento crítico, gestión de la complejidad y la colaboración.

Recomendaciones

1. Es necesaria la actualización de los docentes en temas trascendentales como las teorías y modelos educativos, y la implementación de las TIC en los procesos educativos, no solo por ser una demanda de la evaluación de calidad educativa sino por la necesidad de innovar la enseñanza - aprendizaje, desde la capacitación continua pedagógica y profesional para garantizar una experiencia educativa enriquecedora.

2. Se debe promover en los docentes la incorporación de TIC en el aula y con ello la producción de material especializado de cada docente, con ello fomentar la inserción a comunidades internacionales de aprendizaje que comparten experiencias y aportes tecnológicos.

3. Se debe desarrollar material para el aprendizaje autónomo que preste especial atención a la evaluación integral en sus diferentes formas, para que el estudiante sepa su nivel inicial y conozca su proceso formativo, de esta manera identifique cuales estrategias le fueron más útiles para aprender. Esto constituye un aporte a la comunidad académica, no solo local sino internacional, ya que por internet se puede compartir estos recursos para permitir su edición y libre distribución.

Anexos.



Cartel TINESTE - Elvis Chiza



Cartel TINESTE - Jasmin Pinchao



Cartel TINESTE - Karina Estévez

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2009). Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. ResearchGate, 391-424.
- Aliaga, F., & Bartolomé, A. (2005). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. Borrador. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Area, M., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet., 391-424.
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Alfaro.
- Asmoz Fundazioa. (2012). COMPARACIÓN DE DIFERENTES PLATAFORMAS DE CÓDIGO ABIERTO. Vasco: Eusko Jaurlaritza.
- Basante, F. (2011). Educación y tecnología. Sophia, 175-196.
- Belloch, C. (2013, 07 31). uv.es. Retrieved from <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M., & Vázquez, A. (2014, 04 11). www.ugr.es. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ART1.pdf>
- CES. (2015). Reglamento de Régimen Académico. Quito: Ecuador.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cosgaya, P. (2019). oert. Retrieved from <http://www.oert.org/>
- Downes, S. (2004). e learning generation. e Learn magazine.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L., & Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Fainholc, B. (1999). Formación del profesorado para el nuevo siglo. Lumen.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. Revista educación y tecnología, 111-122.
- Herrera, M. A. (2005). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 25-04.
- Larrea de Granados, E. (2014). El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica. Algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria. Guayaquil.
- LETRA. (2015, 12). www.letra.ec. Retrieved from <http://www.letra.ec/web/index.php/site/proyecto>
- Lévy, P. (2004). Inteligencia Colectiva por una antropología del ciberespacio. Washintong DC.: Editeur La Découverte.
- McLuhan, M. (1998). Génesis del homo typographicus. La galaxia Gutemberg, 1-24.
- Mendoza Zambrano, D., Tirado Morueta, R., & Marín Gutiérrez, I. (2017). Niveles de acceso a Internet de los estudiantes del bachillerato en Ecuador. Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación, 391 - 410.
- Morán, L. (2012). edutec.rediris.es. Retrieved 12 8, 2015, from edutec.rediris.es: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e_39_%20Moran.pdf
- NRI. (2019, 10 05). networkreadinessindex.org. Retrieved from <https://networkreadinessindex.org/countries/ecuador/>
- Ortega, J. (2004). Redes de aprendizaje y curriculum intercultural. Actas de XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Ed. Sociedad Española de Pedagogía.
- Posso, M. (2009). Metodología para el trabajo de grado (Tercera edición ed.). Ibarra: NINA.
- Posso, M. (2011). Proyectos Tesis y Marco Lógico. Planes e Informes de Investigación. Quito: Noción.
- Presidencia de la República. (2011). Reglamento General a la LOES. Quito: Editora Nacional.
- RAE. (2018, 10). <http://dle.rae.es>. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=EOHRLk5>
- Red Nacional de Investigación y Educación del Ecuador. (2016). educacionvirtual.cedia.org.ec. Retrieved from http://educacionvirtual.cedia.org.ec/courses/course-v1:CEDIA+CED001+2016_T1/courseware/32b8e7bae5f84575b16a4eac7f91cd/f29c57b0ee5f4b40ac5c349b1d35b4d4/
- SENECYT. (2011). Hacia la construcción de la Agenda de transformación de la Educación Superior Ecuatoriana. Documento de Referencia. Quito.
- Siemens, G., & Fonseca, D. (2004, 12 12). www.fce.ues.edu.sv. Retrieved from <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
- Tipos Latinos. (2010). www.tiposlatinos.com. Retrieved from
- UTN. (2013). Modelo Educativo. Ibarra: Imprenta Universitaria.
- Watters, A. (2012, 10 18). www.insidehighered.com. Retrieved from www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/top-ed-tech-trends-2012-moocs

Recibido para revisión: 09 de abril 2019
Aceptado para publicación: 29 de mayo 2019

Content-based Instruction Strategies to Improve English Major Students' L2 Writing Skills Command

Marcia Mantilla
Christian Andrade

Universidad Técnica del Norte
mlmantilla@utn.edu.ec

ABSTRACT

English major students must deal with the assimilation of subject contents while developing foreign language skills. This might be particularly challenging for all the actors involved, considering the future foreign language teachers' L2 command, especially regarding productive skills and, more specifically, their ability to express themselves through writing. The purpose of this study is to establish the effect of Content-Based Instruction on learners' writing skills development. This qualitative-quantitative research was carried out during the semester October 2018-February 2019, with twenty-seven English Major students, at Universidad Técnica del Norte, Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. Surveys were administered and tests were taken by twenty-seven students. The data collected were processed and, based on the results obtained, the effects of the application of Content-Based Instruction on the improvement of students' writing skills were analysed.

Keywords: CONTENT BASED INSTRUCTION, FOREIGN LANGUAGE, WRITING SKILLS

RESUMEN

Estrategias de enseñanza basada en contenido para mejorar la habilidad de la escritura en L2 de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas

Los estudiantes de la Carrera de Inglés deben lidiar con la asimilación de los contenidos de la asignatura mientras desarrollan habilidades en el idioma extranjero. Esto puede ser particularmente desafiante para todos los actores involucrados, considerando el dominio de la L2 de los futuros profesores de lenguas extranjeras, especialmente en lo que respecta a las habilidades productivas y, más específicamente, su capacidad para expresarse a través de la escritura. El propósito de este estudio es establecer el efecto de la instrucción basada en contenido en el desarrollo de las habilidades de escritura de los alumnos. Esta investigación cualitativa-cuantitativa se llevó a cabo durante el semestre octubre 2018 - febrero 2019, con estudiantes de cuarto nivel de la Carrera de inglés, en la Universidad Técnica del Norte, Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. Se administraron encuestas y se tomaron pruebas a veintisiete estudiantes. Los datos recolectados fueron procesados y, en base a los resultados obtenidos, se analizaron los efectos de la aplicación de la Instrucción Basada en Contenidos

Palabras clave: INSTRUCCIÓN BASADA EN CONTENIDO, IDIOMA EXTRANJERO, HABILIDADES DE ESCRITURA.

Introducción

There are different and varied approaches teachers use to enhance students' learning opportunities in the foreign language classroom. They should be coherent with learners' actual foreign language command, as well as with official regulations, institutional rules, and international standards. This is particularly relevant in academic settings where future English teachers are being trained and, consequently, they are not only dealing with the development of L2 skills, but also with the assimilation of contents. Semester after semester, thousands of students enter the Ecuadorian University system. Many of them are not able to use English fluently (Heredia, 2017). Candidates for the foreign language teaching profession are no exception.

In previous times, university students were required to take foreign language courses, as part of their academic preparation, with no CEFR standard specified. Current Ecuadorian regulations, however, state that the foreign language level pre-graduate students must develop upon the completion of their studies is B2 (CES, 2016). Every semester, though, placement tests results show that most students who are about to start a university career at our University, have developed a linguistic

command below CEFR B1 level, and that the lowest achievement scores correspond to productive skills, particularly writing. Among those students, some are admitted to the English Major, with no additional foreign language training required.

Currently, an updated curricular design for the foreign languages teaching career is being implemented, so it is indispensable to find ways to ensure learning outcome attainment in order to enable our undergraduates not only to communicate in the foreign language, but also to deal with content-based instruction successfully.

Through this study, we aim to provide English Major students with more efficient academic tools for the development of foreign language skills through Content Based Instruction (CBI) strategies. In order to do so, strategies will be designed and be applied in two specific subjects of the career fourth level. Later, we will assess the efficiency of the CBI strategies applied on the learners' writing skill development.

Review of literature

Content-Based Instruction is an approach to second language learning in which teaching is organized around the content of information that students will acquire, rather than around a linguistic

type of syllabus (Richards, 2008). Lightbown (2014) defines Content-Based Instruction (CBI) as an approach to teaching academic subjects in a language that students are still learning. Dueñas (2004) suggests that optimal conditions for learning a foreign language occur when both, target language and meaningful content are integrated in the classroom. In Content-Based teaching, learners deal with diverse topics rather than language form, which they can become aware of in an implicit way.

Although less than three decades ago Content-Based Instruction was used especially in primary and high school settings, it has become a widespread approach in university-level foreign language instruction (Grabe and Stoller, 2011). Furthermore, Brown (2007, p. 49) argues that in CBI, "language takes its appropriate role as a vehicle for accomplishing a set of content goals".

Content-Based Instruction is a useful way to enhance language learner's motivation by encouraging them to acquire a new language through actually using it, from initial to independent user stages (Stryker and Leaver, 1997). Students tend to be significantly more motivated when authentic materials, content, and contexts are used. This contrasts with traditional instructional methods and materials such as textbooks, rote memorization, and grammar rule drills (British Council, 2018). CBI focuses on what is being taught rather than on the target language itself, which implies learners are being exposed to L2 in a more dynamic and engaging way.

The active nature of Content-Based Instruction allows students to develop critical thinking and life skills that may then be used in countless ways outside of the language instruction environment. It also provides students with the opportunity to think actively by engaging in rich materials that are genuinely connected to the real world. (Tahsildar et al., 2018).

According to Stoller (2008), Content-based instruction is a powerful tool

to innovate foreign language teaching across an ample range of instructional contexts. This makes it possible to apply CBI strategies regardless of the age or level of instruction of the learners involved. This means that CBI supports, in a natural way, the application of methods oriented towards cooperation among learners, low-anxiety environments and diverse types of project-based activities in the L2 classroom.

Writing in the mother tongue (L1)

Mother tongue or (L1) is the language that is acquired naturally, through interaction with the immediate environment, using minimal pedagogical intervention and scarce, or sometimes nonconscious, linguistic reflection. Mother tongue proficiency level is essential for all subsequent learning experiences because it is essential for the development of thought and knowledge acquisition. A low L1 skills level, in general, makes it difficult to learn second languages. Therefore, the mother tongue has a primordial role in the second language learning-teaching process. (Mota, 2006).

In Ecuadorian education, there is a crisis in terms of efficient learning of the mother tongue writing skills, an issue that begins in elementary school, continues in secondary school and is reflected at university level. Commonly, the Spanish and literature classes are characterized by being monotonous, not creative and passive, which triggers a negative attitude towards the subject. In Ecuador, students are finishing high school with a very low linguistic-communicative competitiveness even in their mother tongue (Aguirre, 2017).

According to Chávez (2017), writing is still just used to reply literal questions that are explicitly answered in the textbook of study, or to comply with the order "look for information about ...". When in fact what is required is the critical analysis of the information, most of the students surf on the internet using key words and

only copy and paste, many times without even reading the information, the first task required to complete the task. In other words, L1 writing production is constructed around a sterile practice, which confuses writing with copying or transcribing. The creativity of the student is restricted by denying him the opportunity to experience writing as a tool of free expression, which develops critical thinking and allows to build and share knowledge. For writing consists of expressing our thoughts in written form, and thought is that process of search or realization of connections and disjunctions (Lipman, 1998; Chávez, 2017).

Writing in second language L2

Concerning writing skills development, the problem in the mother tongue has a significant impact on the learning of a foreign language. As Durgunoglu & Goldenberg (2010) pointed out, writing production knowledge and skills in the mother tongue, whether deficient or not, are transferred to writing in a foreign language. This statement corresponds to the hypothesis of linguistic interdependence proposed by Jim Cummins in 1979 reviewed by Jiménez and O'Shanahan, (2010), which predicts that children who have problems in the L1 acquisition will also present difficulties when learning a second language.

Assuming that writing skills are transferred from one language to another, it is possible to affirm that the inefficient performance of the Ecuadorian high school graduates, in terms of the written production in their L1, will be reflected at the time of writing in the foreign language, in this case English. This would partly support the fact that the teaching and learning of foreign languages in our country has not attained the expected results, since the young graduates from high school do not manage to improve the basic skills in receptive and productive language abilities. Evidence of this problem

is found in results of studies as the one conducted by the international company specialized in teaching Languages Education First in its eight-edition entitled EF English Proficiency Index. In this study it was announced that Ecuador was ranked 65 out of 88 globally and 13 out of 15 among Latin America countries with a score of 48.52 out of 100 (Education First, 2015). Given the described scenario, it is vital to promote activities that create an adequate context to address learners' formative and academic needs, which boost not only the language communicative skills, but also general cognitive skills.

The development of writing in a foreign language is a continuous process, which requires the application of a series of strategies and activities based on theoretical contributions that point towards the appropriation of writing as a tool for expressing ideas, building knowledge and the expansion of culture. That is, it should not be limited to dealing with vocabulary and isolated grammatical structures, but also to develop cognitive skills while understanding the language as a tool and not as an end. One of the approaches that meet these requirements is Content Based Instruction. (Arismendi, et al., 2008).

Previous studies

According to Arslan and Saka (2010), who conducted a research at a Turkish university, with students from different majors, argued that Content-Based Instruction proved to increase motivation related to the foreign language acquisition process. Students needed to develop skills such as understanding lectures presented in English, writing assignments and projects related to their field of study, and understanding the detailed information in texts in L2. After the introduction of Content-Based Instruction through thematic units related to their own field of study, students reported improvement of their academic language skills.

In a 2011 research carried out at the

Colombian Universidad del Norte, with Medical English Program students, it has been reported that the participants learned language and content through CBI because the information was meaningful, interesting, and met their present and future needs (Corrales and Maloof, 2011). In this study, students related that they found the material meaningful because it met their present and future needs. Students commented that studying medical topics and vocabulary in English helped them in their other classes where they had to read articles and books in English.

As Spenader, A., Wesley, P. and Glynn C. (2018) studied 36 unit plans developed for a graduate-level course on Content-Based Instruction in one North American institution. They intended to identify and describe teachers' understanding of this methodological approach. In some cases, teachers connected the language and content objectives with more than one academic content area, offering learners a more multidisciplinary scenario. They found that focusing on multiple content areas provided a more complete view of the topic and allowed students to analyse the topic from multiple perspectives. Similarly, we intend to improve our learners' writing skills by implementing Content-Based Instruction class activities in research and psychology related topics.

Al Amrani (2019) developed a research to assess the impact of Content-Based Instruction (CBI) on developing comprehension and vocabulary in a course of English for Specific Purposes at an engineering school in Morocco where English is learnt as a Foreign Language. Forty students participated. They were taught a fifteen-hour course of legal English over a period of six weeks, twice a week. It was found that Content-Based Instruction strategies helped participants improve their comprehension and vocabulary skills in their specific area of knowledge. The researcher concluded that the content aspect of the language should be considered as important as the language

aspect. Besides, relevant content was interesting to learners and enhanced their motivation.

Methodology

This project was developed through a qualitative - quantitative research type, using inductive-deductive methods, in order to find out if fourth level English Major students' writing skills might be improved by the application of Content Based Instruction strategies. Observation, surveys and interviews were used in order to collect all the required data. Five teachers with at least ten years' experience and twenty-seven students from the fourth semester of the English Major were actively involved in this research process. These students have been exposed to the foreign language for at least two years in higher education. So far, they are getting familiar with and showing progress corresponding to B1 Common European Framework of Reference (CEFR) standard.

A diagnose exam was administered to identify the students' actual writing skill command. Students were given a real B1 Cambridge practice exam, which is divided into three different parts: Reading and writing, Listening and Speaking. The B1 exam attempts to assess learners' L2 command at intermediate level. Then, based on the exam results, the research team designed and applied strategies based on the syllabus contents of Psychology for language teachers and Research in TEFL, which are two of the subjects studied at this level of the career. Students were working on these activities for four hours a week along the whole semester.

Interviews were conducted to identify teachers' main concerns dealing with students' writing difficulties, and to determine the strategies they have already applied to deal with them. On the other hand, students were given a questionnaire in order to identify their perception of the relevance and usefulness of the writing tasks used by teachers in the class.

At the end of the semester, students took a post-test with the same B1 standard difficulty level, in order to find out the effect of CBI strategies on their writing skill command. As the objective of this research project was to improve students' skills through the afore mentioned method, the class tasks involved a series of assignments such as bar charts and pie charts analysis, writing survey results and paragraph structuring. Learners were expected to expand their writing skills as a real means of communication.

RESULTS TEACHERS' INTERVIEW AND SURVEY RESULTS



Figure 1: Perceived usefulness of different writing tasks types used by the English Major teachers

Source: Own elaboration

Teachers were required to identify writing tasks usefulness using a using a 1-5 scale, in which 1 means "not useful at all" and 5 "very useful". Teachers consider that the following activities have affected students' writing skills deeply: "Answering questions based on a reading", "Paragraph construction", "Paraphrasing", "Summaries" and "Journal writing", all of them with five points, meaning they are the most useful. On the other hand, the activities perceived as the least useful are "Dictation" and "Writing the appropriate word", with two points each. However, these are the types of tasks used out of the scope of CBI and usually in subjects dealing with L2 skills development, where En-

glish is not the vehicle for learning content but the end itself.

Tabla 2

Perceived effect of writing tasks on writing aspects

Writing activities	Grammar	Spelling	Vocabulary	Punctuation	Paragraph structure	Use of cohesive devices
a. Answering questions based on a reading	X		X			X
b. Correcting mistakes in sentences		X	X	X		
c. Dictation		X	X			
d. Filling in the blanks			X			
e. Journal writing			X	X	X	X
f. Ordering sentences	X				X	
g. Paraphrasing						
h. Paragraph Construction of a specific topic		X	X	X	X	X
i. Role-play conversations			X	X		X
j. Sentence transformation	X		X	X		
k. Writing the appropriate word			X			

After the application of CBI writing tasks for one semester, teachers were required to identify their effect of the CBI class tasks carried out along the semester on the learners' writing quality. Teachers perceived that chart analysis, paragraph structuring, and writing survey results were the most relevant activities in terms of the writing aspects involved in the writing process.

WRITING DIAGNOSE EXAMEN RESULTS



Figure 2: B1 level results of the written quiz given to fourth level English Major students. Source: Own elaboration

No student got a perfect score of ten over ten in the B1 section. Three students got nine over ten; four students got eight and eleven students got seven. In total, seventeen students got grades over seven points. Nine students got grades from three to six in this section of the diagnose quiz. Since these students are required to have reached the B2 level upon completion of their career, and they were taking fourth level at the moment this research was conducted out, it is expected that through the implementation of strategies like this, they will improve their language command in the next four semesters of the career. No student got a perfect score of ten over ten in the B1 section. Three students got nine over ten; four students got eight and eleven students got seven. In total, seventeen students got grades over seven points. Nine students got grades from three to six in this section of the diagnose quiz. Since these students are required to have reached the B2 level upon completion of their career, and they were taking fourth level at the moment this research was conducted out, it is expected that through the implementation of strategies like this, they will improve their language command in the next four semesters of the career.

Ten students got grades over seven in the B2 section of the exam. Seventeen students got grades below seven. This section of the quiz focuses on upper intermediate level and students are not expected to fully master it yet. Based on the results of the writing quiz section, we can see that students are not ready to deal with B2 difficulty level writing tasks yet.

Tabla 3

A2 standard written quiz results

B1	
Grade	Frequency
10	0
9	3
8	10
7	7
6	4
5	2
4	0
3	1
2	0
1	0

Source: Own elaboration

Tabla 4

B1 standard written quiz results

B1	
Grade	Frequency
10	0
9	3
8	10
7	7
6	4
5	2
4	0
3	1
2	0
1	0

Source: Own elaboration

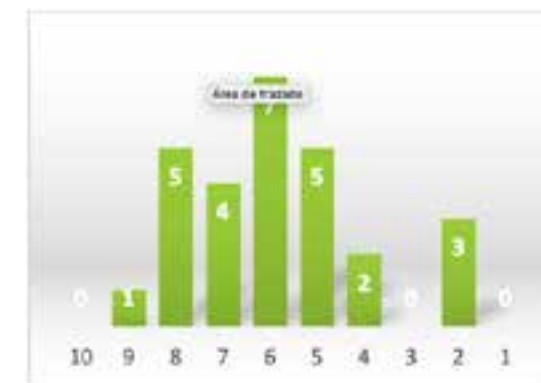


Figure 3: B2 level results of the written quiz given to fourth level English Major students. Source: Own elaboration

Tabla 5
B2 standard written quiz results

B2	
Grade	Frequency
10	1
9	6
8	11
7	6
6	3
5	0
4	0
3	0
2	0
1	0

Source: Own elaboration

By comparing the results of the diagnostic and final test, it can clearly be seen a score improvement in the three language standards indicators shown in each table above. In the A2 standard, however, the same number of students in the highest possible 9 and 10 ranges are maintained, in the grade of 8 from having a 14% of students who obtained this grade, to a 33% of students placed in this range. Concerning indicator B1, the range of grades 9 and 8 placed a 22% of the study participants, in the second test 48% of students reached the range. Finally, in the highest possible indicator of this test B2, one student got the grade of 9 in the diagnostic test, while 6 students reached the same range in the final test results. Finally, in the grade of 8, it went from 5 students to 11. Putting in percentages the range of 9 and 8 numerically increased from 22% to 62% of the population of the study.

Students' survey results

The following data were collected at the beginning of the semester, before the application of CBI writing strategies

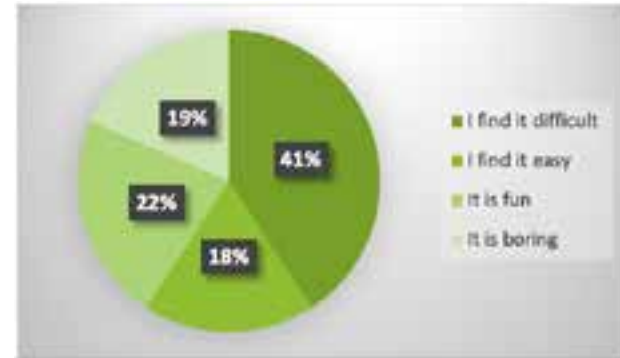


Figure 4: Students' feelings about writing in the foreign language. Source: Own elaboration

This question was aimed at finding out students' general perception on writing. Most students feel writing is a difficult task, 41%, while 18% of 27 students feel it is easy. On the other hand, 22% find writing tasks fun, and 19% find them boring. This might reflect students' experiences of failure and success, as well as their writing skills development and fluency not only in L2 but also in L1 (Cárdenas-Hagan et al, 2007).

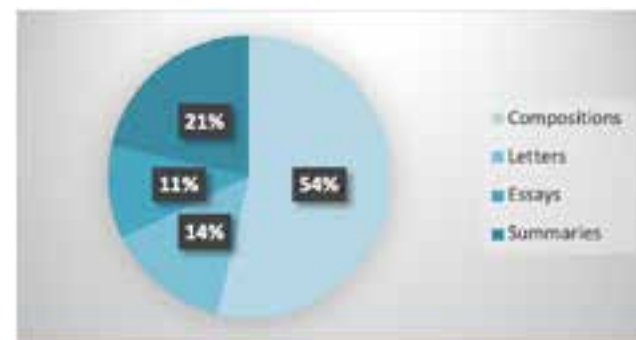


Figure 5: Students' writing tasks preferences. Source: Own elaboration

54% of students like writing compositions. 21% of students enjoy writing essays. 14% of third level students prefer writing letters, and 11% like writing summaries. These percentages might reflect the fact that students perceive compositions as freestyle writing, and therefore not rigid templates nor citation rules are required.

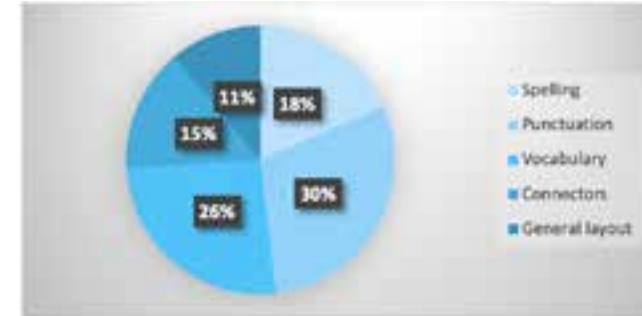


Figure 6: Students' perception of writing aspects they need to improve. Source: Own elaboration

30% of students state they need to improve their use of connectors. 26% of students require help with connectors. 18% of students have trouble dealing with spelling. 15% of students find it hard to deal with vocabulary issues. 11% of students claim they need help with writing general layout, which means templates should be provided for students as a guide. These students are aware of their weaknesses in the writing process, and can describe these aspects with greater precision due to the nature of the subjects they have been studying in the English Major (Universidad Técnica del Norte, 2020). This academic journey includes linguist and methodological subjects.



Figure 7: Students' perception of the difficulty experienced while working on specific class writing tasks. Source: Own elaboration

37% of students find the most difficult class-writing task is structuring paragraphs. 30% of students feel paragraph sequencing is a very demanding writing

task in class. 22% of third level students think finding the main idea in a text is a difficult task. 11% of students perceive text analysis as a complex process. In general terms, our educational system, at all levels, suffers from a lack of emphasis on the development of reading and writing skills. Students' perception of the difficulties they experience when required identifying or articulating ideas, reflecting the Ministry of Education findings regarding functional illiteracy: 10.62% of Ecuadorians do not understand what they read, nor can they solve basic calculations (El Telégrafo, 2017).



Figure 8: Students' identification of class tasks that would help them improve their writing skills. Source: Own elaboration

31% of students think doing teacher-guided tasks would improve their writing skills. 24% believe that incorporating writing correction code and correcting mistakes would help them write better; while 21% feel feedback would be a useful teacher's strategy to identify and understand why they are making mistakes. Before writing, students should be provided with checklists about the goals related to the type of text they will produce (British Council, 2020). This will enable them to gradually avoid making the same writing mistakes.

Discussion

Content Based Instruction was originally designed in the mid-1980s, and applied by full immersion programs to support non-English-speaking students in L2

scholar systems. Therefore, some difficulties may appear when adapting this method to EFL settings at different stages of the language learning process. Applying CBI in an EFL context has yielded positive and negative results, some of which are synthesized in the next paragraphs.

There is strong empirical support for CBI, and the success of many well-documented programs offers additional support for the approach. Moreover, numerous practical features of CBI make it an appealing curricular approach to language instruction.

As some previous studies results show, the application of CBI strategies for one semester, four hours a week, while studying the contents of Research in TEFL, in fourth level of the English major, had an effect on students' writing skills. Students also reported increased interest towards the L2 and the subject matter.

The data analysed also shows that students of the sample groups in this study obtained higher scores in their post-tests, compared with their pre-tests.

As Arismendi, Díaz, and Salazar (2008) state in their study, it could be evidenced that CBI, allows students a better organization and assimilation of the structures, vocabulary and concepts, and forces them to express themselves understanding the language as a tool and not as an end. Therefore, they have strong reasons to use the language that they are learning. They are not memorizing words for a test, which they will soon forget. Instead, they need to use L2 to talk to classmates, read textbooks and write reports.

As Bentley (2010) pointed, the teaching of curricular content through a foreign language fosters the development of cognitive skills, such as reasoning, creativity and evaluation. These skills development occurs when the student works collaboratively in class. Students can develop their cognitive skills when, working in a group, they are able to share their point of view on a given topic and support their arguments. It is in this way that the CBI model

promotes the development of reasoning among the participants. Consequently, the subject matter chosen for this study, Research in TEFL, presented appropriate conditions for the unfolding of L2 writing skills and the development of cognitive skills, through the analysis and assessment of data collected as part of the course objectives.

Bula (2014) explains that peer evaluation is a characteristic of the CBI model. During the implementation of this teaching-learning model, students from the English major exchanged points of view, while evaluating the opinions expressed by their classmates.

Since CBI might not be explicitly focus on language skills development, using Content-Based strategies might represent a cognitive challenge for students. As Pérez and Luque (2005) identified, they can sometimes feel confused, saturated or even frustrated. They could also have a limited time to achieve an adequate academic level. The case scenario presented, was perceived mostly in students that were at a lower English level than the class average.

Conclusions

CBI offers a wide variety of strategies, techniques and activities integrating language teaching and curricular content, that promote an adequate context to address learners' formative and academic needs, and that boost not only students' language communicative skills, but also general cognitive skills. However, it is essential to point out that both, teachers and students, must face several challenges when working with the Content-based approach.

Effective CBI application requires considering various guidelines, the most important along this study can be summarized as follows:

1. The teacher should clearly define the content and language objectives, ensuring that they are appropriate for the

students of a specific class.

2. Educators must also adapt the contents to the academic-linguistic needs of the students, using complementary material. It is important to highlight and practice new language items, to connect them with students' personal experiences and the content knowledge that will be studied.

3. It is also necessary to emphasize that teachers must explain tasks by using visual aids, gestures, negotiating meaning, realia, among others, to adapt content explanations to student current knowledge and skills development level and in order to minimize L1 use in the foreign language class.

4. It is worth mentioning that this methodology does not deny the importance of grammar but approaches it in a different way. In CBI, rather than the learning object, grammar, which is conscious and transferable knowledge, is seen as a tool to help students improve their language use.

5. Students must be actively engaged in the foreign language class in order to make the most of the learning opportunities available for them, to fully immerse in the new language learning experience, being aware of their own learning process, and to assume their irreplaceable role as co-constructors of knowledge.

6. By applying this method daily with English Major fourth level students, it was evident that they acquire more than academic vocabulary as they learn through content. They also learn the ways of writing and jargon used in different academic fields. The language learned includes the knowledge of the various genres used in

several academic disciplines. For instance, English Major fourth level curricula include subjects like Research in TEFL, Psychology for language teachers and Methodology.

7. Concerning CBI possible disadvantages in an EFL setting, three major difficulties arose while conducting this research. First, in order to use CBI it is necessary that educators are not only content specialists, but also have to be at a high English proficiency level. In Ecuador's higher education context, it is sometimes challenging to find experts on a specific subject who can additionally speak fluent English. On one hand, it is very common that instructors in Ecuador are not proficient enough to teach a content-based course; on the other hand, English teachers may not be content specialists.

8. Finally, excessive use of the native language from both, students and teachers, is a potential issue in the process. Given the fact that the lesson is explicitly focused on the content rather than the teaching of the language per se, students could find it much easier to use their mother tongue during the class. Teachers could find themselves in a dilemma, try sharing a rationale with students using only L2, that would take longer and require more resources, or switching from time to time to L1 to optimize the time and available materials. It is imperative to be aware that students in the class do not have the same abilities understanding L2, some learners might lose interest in the lesson due to lack of content comprehension taught in the target language.

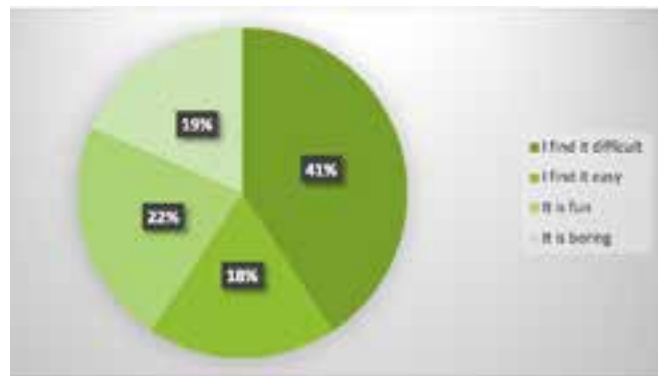
APPENDIX

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE. FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA - FECYT. ENGLISH MAJOR RESEARCH PROJECT: CONTENT BASED INSTRUCTION TO DEVELOP FOURTH LEVEL STUDENTS WRITING SKILLS

ANNEX 2

INTERVIEW QUESTIONNAIRE

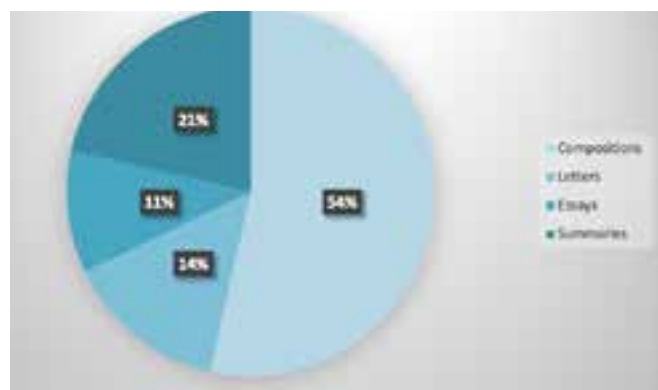
1. How do you feel about writing



Source: Own elaboration

Most students feel writing is a difficult task, 41%, while 18% of 27 students feel it is easy. On the other hand, 22% find writing tasks fun, and 19% find it boring. This might reflect students past experiences of failure and success. This question was aimed at finding out students' general perception on writing.

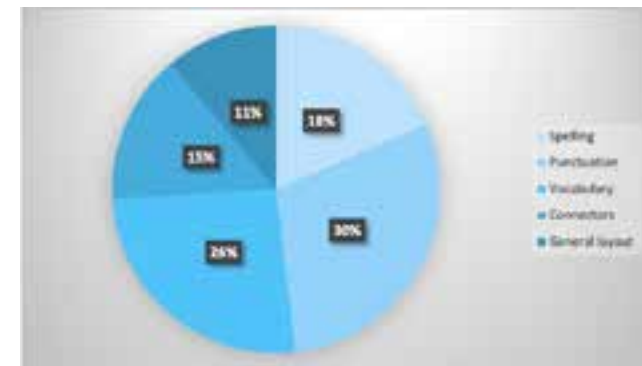
2. What do you like to write?



Source: Own elaboration

51% of students like writing compositions. This might reflect the relatively simple structure of a composition. 21% of students enjoy writing essays. 14% of third level students prefer writing letters, and 11% like writing summaries.

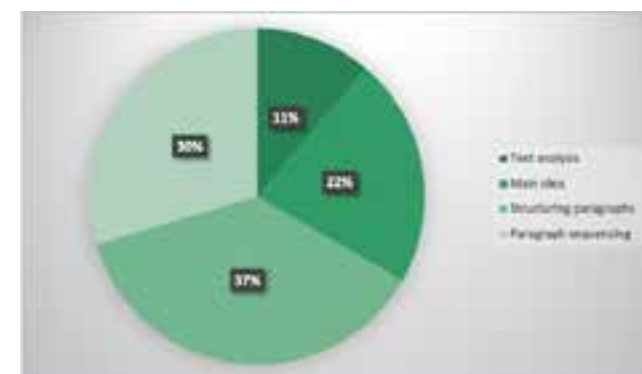
3. What do you need help with in your writing?



Source: Own elaboration

30% of students states they need to improve their use of connectors. 26% of students requires help with connectors. 18% of students have trouble dealing with spelling. 15% of students find it hard to deal with vocabulary issues. 11% of students claim they need help with writing general layout, which means templates should be provided for students as a guide.

4. What is the most difficult class-writing task for you?

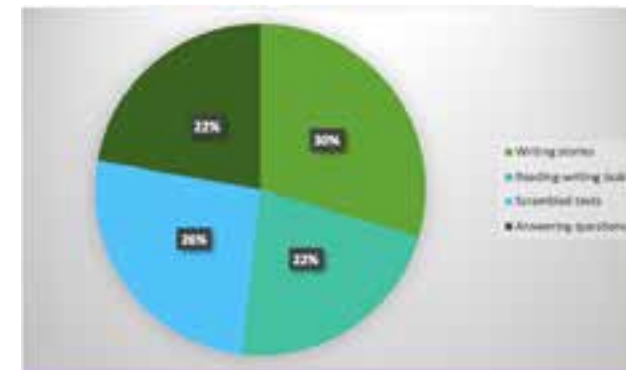


Source: Own elaboration

37% of students find the most difficult class-writing task is structuring paragraphs. 30% of students feel paragraph se-

quencing is a very demanding writing task in class. 22% of third level students think finding the main idea in a text is a difficult task. 11% of students perceive text analysis as a complex process.

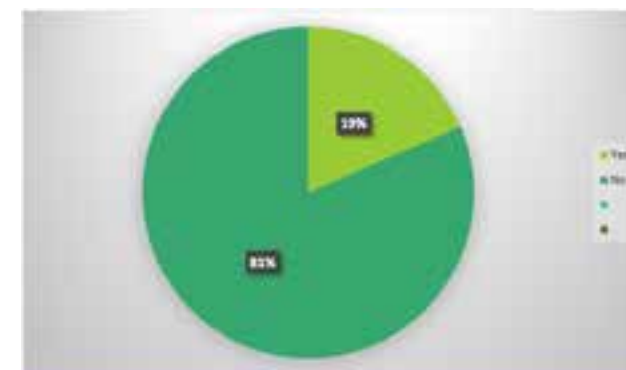
5. What is the class-writing task you enjoy the most?



Source: Own elaboration

30% of surveyed students enjoy writing stories. 26% like answering questions about a text. 22% of students prefer answering questions and reading-writing tasks.

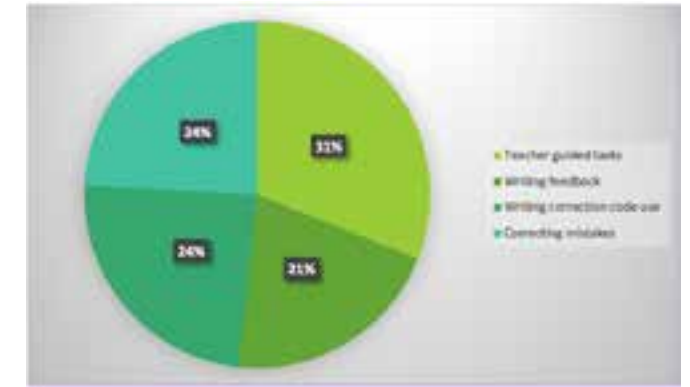
6. Do you know your writing skills development level, according to the CEFR?



Source: Own elaboration

Most students ignore what Common European Framework of Reference (CEFR) their writing skills development corresponds to, 81%, while 19% can identify what CEFR standard their level is.

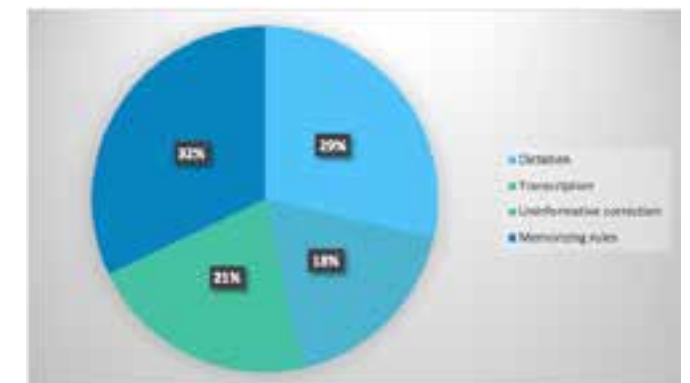
7. What class tasks would help you improve your writing skills.



Source: Own elaboration

31% of students think doing teacher guided tasks would improve their writing skills. 24% believe that incorporating writing correction code and correcting mistakes would help them write better, while 21% feel writing feedback would be a useful tool.

8. Which class tasks have not been helpful?



Source: Own elaboration

32% of surveyed students feels memorizing rules has not been a useful strategy. 29% of students think dictation does not contribute to the development of their writing skills. 21% of participants perceive uninformative correction as a non-relevant task for writing skill improvement. Finally, 18% of students have experienced that transcription does not impact their written production in a positive way.

**UNIVERSIDAD
TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLOGÍA - FECYT
Carrera de Pedagogía en idiomas
Extranjeros
Professor's survey results
RESEARCH PROJECT: CONTENT
BASED INSTRUCTION TOOLS TO
IMPROVE THIRD LEVEL ENGLISH
MAJOR STUDENTS FOREIGN
WRITING SKILLS
COMMAND**

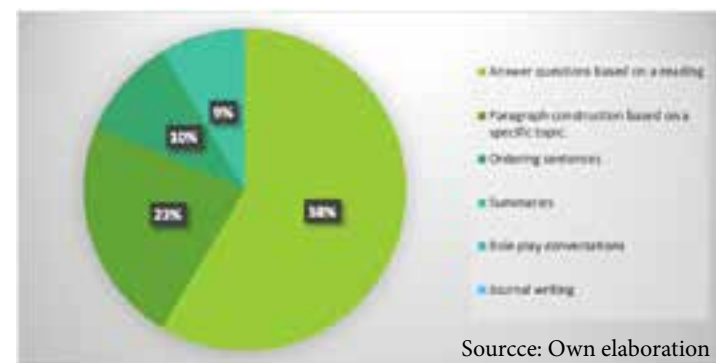
1. Do you apply writing activities in your classes?



Source: Own elaboration

All teachers surveyed apply writing skills in class. One of them is in charge of an academic writing skills subject, the others are teaching content-based subjects. Therefore, besides concentrating on the subject contents, students are, at the same time, developing their linguistic skills.

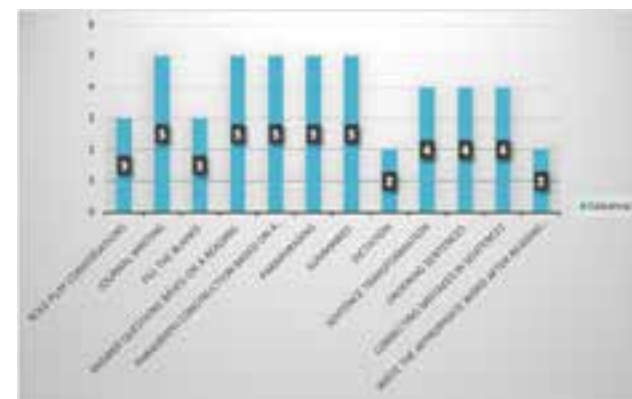
2. Which of the following writing activities do you apply in your classes this semester? Mark with an "X".



Source: Own elaboration

Teachers are mostly applying the Answer questions based on a reading strategy, with 58% relevance. Paragraph construction based on a specific topic is another useful strategy, with 23%. Ordering sentences and summaries are not considered relevant, with 9% and 10%.

3. Based on your experience, how useful do you think the following activities are to help your students improve their writing skills? Write a number, considering 5 as the most useful and 0 as the least useful.



Source: Own elaboration

The activities teachers consider impact writing skills deeply are Answer questions based on a reading, Paragraph construction, Paraphrasing, Summaries and Journal writing, all of them graded with 5 points, meaning they are the most useful. On the other hand, the activities perceived as the least useful, are Dictation and Writing the appropriate word, with 2 points each.

4. In which area have you seen more impact after applying the following strategies? Mark with an x.

Writing activities	Grammar		Spelling		Vocabulary		Punctuation		Paragraph structure		Using cohesive devices	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
l. Role-play Conversations						X					X	X
m. Journal Writing		X							X	X		
n. Fill in the blanks					X							
o. Answer questions based on a reading	X											
p. Paragraph construction specific topic.						X					X	X
q. Paraphrasing												
r. Summaries									X	X		X
s. Dictation												
t. Sentence transformation		X										
u. Ordering sentences		X									X	
v. Correcting mistakes in sentences	X	X	X									

Source: Own elaboration

Teachers were required to associate strategies and area of language impact. As we can see, in their opinion, Grammar is developed by journal writing, sentence transformation, ordering sentences and correcting mistakes in sentences. Spelling is developed by correcting mistakes in sentences. Vocabulary is positively affected by Role-play Conversations, Fill in the blanks and Paragraph construction specific topic strategies. Finally, paragraph structure is developed by applying Journal writing and summaries strategies. Using cohesive devices is a skill developed by applying Role-play Conversations, Paragraph construction specific topics and Summaries.

5. Are there any other writing activities you think should be incorporated in class in order to improve your student's writing skill? Please explain.

- Multi-tasking
- Composition writing
- Essay writing
- Reaction paper writing
- Writing emails
- Writing short stories
- Writing advertisements
- Writing surveys
- Writing surveys results
- Writing projects
- Writing postcards
- Writing thanking notes
- Writing examples- Grammar review.

Source: Own elaboration

Teachers surveyed suggested a set of tasks not considered in the data collection instrument, in order to be considered in the design of Content Based Instruction strategies for this research project.

Bibliographical references

- Aguirre, R. (2017) Relevancia del pensamiento crítico para la mejora de la educación en la sociedad global. Retrieved: 24/08/2018 from http://www.pucesi.edu.ec/congreso_LESG2017/wpcontent/uploads/2017/09/Actas-COILESG-2017.pdf
- Al Amrani, M. (2019). ASSESSING THE IMPACT OF CONTENT-BASED INSTRUCTION ON LEARNING EFL IN AN ESP CLASS. *Journal of Languages for Specific Purposes*. -. Retrieved: 02/01/20 from https://www.researchgate.net/publication/331647992_ASSESSING_THE_IMPACT_OF_CONTENTBASED_INSTRUCTION_ON_LEARNING_EFL_IN_AN_ESP_CLASS/link/5cd968a2299bf14d9591e800/download
- Amiri, M and Fatema, A. (2014). The Impact of Content-Based instruction on Students' achievement in ESP Courses and their Language Learning Orientation. Retrieved: 10/02/2019 from <http://www.academy-publication.com/issues/past/tpls/vol04/10/24.pdf>.
- Arismendi, F. Díaz, C. y Salazar, N. (2008). Designing and Implementing Content-Based Courses in English with a Non-Language Faculty at a Public Colombian University. Retrieved: 01/16/2019 from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&id=S165707902008000200007
- Arslan, R. and Saka, C. (2010). Teaching English to Science Students via Theme-Based Model of Content-Based Instruction. Retrieved: 27/12/2019 from https://www.academia.edu/3139873/Teaching_English_to_Science_Students_via_Theme-Based_Model_of_Content-Based_Instruction
- Bentley, K. (2010). The TKT course CLIL Module. Oxford University Press.
- British Council (2018). Retrieved: 22/12/2018 from www.teachingenglish.org.uk/article/content-based-instruction
- British Council (2020). Retrieved: 01/20/2010 from <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/loli-iglesias/giving-learners-feedback-their-writing>
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles*. United Kingdom: Longman.
- Bula, O. (2014). *Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching*. Retrieved: 11/09/2018 from [ContentBasedInstruction-5181354.pdf](https://www.researchgate.net/publication/26111354_Content-Based_Instruction-5181354.pdf)
- CES. (2016). *Reglamento de Régimen Académico*.
- Chávez, J. (2017). LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA. Retrieved: 08/06/2018 from http://www.pucesi.edu.ec/congreso_LESG2017/wp-content/uploads/2017/09/Actas-COILESG-2017.pdf
- Cárdenas-Hagan, Elsa & Carlson, Coleen & Pollard-Durodola, Sharolyn. (2007). The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: The Role of Initial L1 and L2 Skills and Language of Instruction. *Language, speech, and hearing services in schools*. 38. 249-59. 10.1044/0161-1461(2007/026). Retrieved: 01/23/2010 from https://www.researchgate.net/publication/6213252_The_Cross-Linguistic_Transfer_of_Early_Literacy_Skills_The_Role_of_Initial_L1_and_L2_Skills_and_Language_of_Instruction/citation/download
- Corrales, K. and Maloof, C. (2011). Student perceptions on how content based instruction supports learner development in a foreign language context. Retrieved: 26/12/2019 https://www.google.com/search?q=ContentBased+Instruction+in+Higher+Education+Settings&rlz=1C1NHXL_esEC704EC704&oeq=ContentBased+Instruction+in+Higher+Education+Settings&aqs=chrome..69i57j69i61.727j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Durgunoglu, A. Y. & Goldenberg, C. (2010). *Language and literacy development in bilingual settings*. New York: Guilford.
- Dueñas, M. (2004). *The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education*. Retrieved: 15/02/2019 from [DialnetTheWhatsWhysHowsAndWhosOfContentBasedInstructionInS-919483.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919483)
- El Telégrafo. (2017). El 10,62% de los ecuatorianos no entiende lo que lee, ni puede resolver cálculos básicos. Retrieved: 11/01/20 from <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/41/4/el-10-62-de-los-ecuatorianos-no-entiende-lo-que-lee-ni-puede-resolver-calculos-basicos>
- Gaffielf-Vile, N. (1996). *Content-Based second language instruction at the tertiary level*.
- Grabe, W. and Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching Reading*. Routledge
- Heredia, V. (2017/11/18) Ecuador alcanzó el puesto 55 de 80 en idioma inglés, según EF English Proficiency Index. *El Comercio*. Retrieved 27/02/2018 from <https://www.elcomercio.com/tendencias/ecuador-ingles-evaluacion-aprendizaje-educacion.html>.
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: Un estudio de revisión en Canadá EE. UU. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52(2010), pp. 179-202.
- Lightbown, P. (2014). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Mota, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl / efl): una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15, 56 – 63.
- Pérez, M. and Luque, G. (2005). *Current approaches and teaching methods*. Universidad de Granada.
- Richards, J. (2014). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Shibata, N. (2016). Improving Students' Writing Abilities through Content Based Instruction. Retrieved: 29/03/2019 from www.nufs.ac.jp/media/Naoya2016.pdf
- Spenader, A., Wesley, P. and Glynn C. (2018). When culture is content: Applications for content-based instruction in the world language classroom. Retrieved: 28/12/19 from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168818799768>
- Stoller, Fredricka. (2008). *Content-Based Instruction*. 10.1007/978-0-387-30424-3_89.
- Stryker, S. and Leaver, L. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown University Press.
- Tahsildar Tehrani, Hesam & Razali, Abu Bakar. (2018). *Developing Thinking Skills in Teaching English as a Second/Foreign Language at Primary School*. Retrieved: 27/02/2019 from: <https://www.researchgate.net/publication/328968451>
- Universidad Técnica del Norte. (2020). *Pedagogía de los idiomas nacionales y Extranjeros*. Malla Curricular. Retrieved: 01/23/2020 from <https://www.utn.edu.ec/fecyt/carreras/idiomas/index.php/malla-curricular/>

De los modelos tradicionales hacia una pedagogía dialogante

Félix Wilmer Paguay Chávez
Universidad Politécnica Estatal del Carchi
felix.paguay@upec.edu.ec

Amanda Viviana Paguay Chávez
Unidad Educativa Consejo Provincial. Carchi

Edwin Leonel Paguay Chávez
Unidad Educativa del Milenio Carlos Romo Dávila

RESUMEN

El presente ensayo constituye un recorrido a través de la evolución de los modelos pedagógicos, desde los tradicionales o heteroestructurantes hasta el paradigma de la pedagogía dialogante, con el propósito analizar los elementos esenciales de dichos modelos pedagógicos en la Reforma Curricular de septiembre del 2016, promovida por el Ministerio de Educación en el Ecuador, la cual orienta el quehacer educativo hacia un perfil de salida del Bachiller ecuatoriano, "Justo, Innovador y Solidario" (JIS). En ese sentido, varios fueron los pasos que orientaron el desarrollo del presente trabajo académico, el cual inició con la determinación de un marco referencial relacionado con los modelos pedagógicos, posteriormente la realización de un estudio comparativo de dichos modelos, sus componentes principales y recomendaciones en la puesta en práctica de la Reforma Curricular; finalmente, se presentan varias conclusiones.

Palabras Clave: PEDAGOGÍA, MODELOS TRADICIONALES, PEDAGOGÍA DIALOGANTE, REFORMA CURRICULAR

ABSTRACT

From traditional models to a dialoguing pedagogy

This essay is a journey through the evolution of pedagogical models, from the traditional or heterostructive models to the paradigm of dialogue pedagogy, with the purpose of analyzing the essential elements of said pedagogical models in the Curriculum Reform of September 2016, promoted by the Ministry of Education in Ecuador, which guides the educational work towards an exit profile of the Ecuadorian Bachelor, "Fair, Innovative and Solidarity" (JIS). In that sense, several were the steps that guided the development of the present academic work, which began with the determination of a referential framework related to the pedagogical models, later the realization of a comparative study of said models, their main components and recommendations in the implementation of the Curricular Reform; finally, several conclusions are presented.

Keywords: PEDAGOGY, TRADITIONAL MODELS, DIALOGUING PEDAGOGY, CURRICULAR REFORM

Introducción

Un modelo pedagógico se entienden como “un esquema o patrón representativo de una teoría psicológica o educativa”(Morales, 2011, p.30), misma que facilitará los lineamientos para establecer los propósitos, estrategias metodológicas y la secuencia del currículo; por su parte, el modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple, a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (Bernheim, 2008, p. 45).

En el campo de la educación, el término pedagogía experimentó múltiples transformaciones, ocurridas desde el cristianismo hasta el siglo actual, las cuales consideran tres aspectos fundamentales: el conocimiento, el docente y el estudiante. En ese orden de ideas, es preciso partir de algunos hitos históricos relacionados con los distintos modelos de pedagogía.

El primer hito indica que “la diferencia entre la historia de la educación y la pedagogía, radica en que, la primera apareció como acción espontánea y natural, surgiendo después el carácter intencional y sistemático que le propicia la pedagogía a la educación” (Pedagogía, s/f. párr. 1). Aunque adopte ciertas denominaciones

complementarias, por ejemplo, Pedagogía Crítica, cuya vocación es relacionar la educación y la situación social (Cascante y Martínez, 2013, p.16) o Pedagogía Social, vinculada a las prácticas de asistencia a la población más necesitada o problemática (Bedriñana, 2012, p.120); los cimientos corresponden a las ideas (pedagógicas) que se hacen manifiestas con la diferenciación social, ya que resulta una consecuencia del devenir histórico de la humanidad. (Acosta, 2005, p. 2).

El segundo hito se refiere al desarrollo de distintos modelos pedagógicos, la pedagogía tradicional originaria en las escuelas de la Alta Edad Media, (...) fundadas sobre una base religiosa (Lifeder.com, 2018, párr. 5). El modelo conductista que nace, de acuerdo a Flórez (1994) citado en Gómez y Polanía (2008: p. 56), con la racionalización y planeación económica en la fase superior del capitalismo, bajo la búsqueda del moldeamiento meticuloso de una conducta productiva en los individuos. Por su parte, el romanticismo o naturalismo pedagógico orientado al desarrollo pleno del niño, tiene su origen en los postulados de Rousseau en el siglo XVIII (Gutiérrez Zuloaga, 2002, p. 7). El desarrollismo aparece a finales del siglo XIX y sus principales exponentes son Dewey y Piaget (Gutiérrez Zuloaga, 2002, p. 8). La pedagogía socialista propia de Alemania,

nacida a mitad del siglo XX, producida por los “cambios sociales relacionados al advenimiento de la industrialización y de una revolución de la concepción de la educación que se descentró de los valores tradicionales para ir hacia otros nuevos de la llamada sociedad del proletariado y de las masas”. (Bedriñana, 2012, p.122)

El constructivismo comienza a gestarse en la década de los años veinte en el siglo XX en los trabajos del eminente psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget, y su postulado referido a las etapas del estudiante que construye y reconstruye su manera de pensar, sentir y actuar (Ortiz, Sánchez, y Sánchez, 2015, p. 189). Finalmente el modelo autoestructurante, de acuerdo a De Zubiría citado en Carmona y Hernández (2014, p. 36), se entiende desde dos perspectivas la pedagogía activa y la pedagogía constructivista.

La tesis central a abordarse en el presente ensayo se refiere a la pedagogía dialogante como alternativa a los modelos pedagógicos citados en párrafos anteriores, y como sus ideas pueden aportar a la Reforma Curricular de septiembre del 2016 del Ministerio de Educación en el Ecuador, que orienta el quehacer educativo mediante el perfil de salida del Bachiller ecuatoriano, Justo, Innovador y Solidario JIS. En ese sentido, el presente trabajo se organizó en un marco referencial relacionado a los modelos pedagógicos, posteriormente se presenta un comparativo de los modelos pedagógicos y unas recomendaciones que parten de la pedagogía dialogante hacia los componentes de la reforma curricular; finalmente se exponen algunas conclusiones.

Modelos pedagógicos

Algunos autores afirman que un modelo pedagógico, “es la construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta” (Andrade, 2010, p. 4). El modelo varía de acuer-

do con la realidad cambiante del entorno educativo y al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social.

Clasificación de los modelos pedagógicos

De acuerdo a las investigaciones realizadas por De Zubiría (2006), Andrade (2010) y Castro, (2010), los modelos pedagógicos evolucionaron en función del comportamiento social, por ejemplo, las necesidades de educación cambiaron sustancialmente con el advenimiento de la industrialización, de hecho, con el desarrollo de las TIC las brechas entre el sistema de educación actual y el ideal, es significativa y sugiere nuevos cambios referidos a los aspectos pedagógicos y modelos educativos. Anteriormente se comentó que los distintos modelos consideran tres elementos, a los que Porlán (1983) citado en Gómez y Polanía (2008, p. 41) agrega ciertas interrogantes “a) el conocimiento ¿qué enseñar?, b) el docente ¿cómo enseñar?, y c) el estudiante ¿cómo evaluar?”, en ese sentido, se describen las principales características que adoptaron los modelos pedagógicos.

El modelo educativo tradicional

Denominado enciclopedista, de acuerdo a Canfux (1996) citado en Gómez y Polanía (2008) por tratarse al “contenido de la enseñanza como un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, transmitidas a los alumnos como verdades acabadas; estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales”. (p.53)

Este modelo se centra en la elaboración de un programa de estudios, sin demasiados elementos adicionales. Sus metas principales son el humanismo metafísico-religioso y la formación del carácter. La relación con el maestro es vertical, “su método es el transmisionista, de imitación

del ejemplo donde el estudiante aprende por ejercicio y repetición, y existe rigurosidad en la disciplina”. (Leifeder.com, 2018)

En este sentido, el modelo tradicional presenta una escasa influencia de los avances científico-tecnológicos en la educación, bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor y el aprendizaje es entonces un acto de autoridad (De Zubiría, 1994 citado en Gómez y Polanía, 2008, p. 54), así que resulta algo limitado su aplicación en la actualidad (Pla, Cano, y Lorenzo 2007, p. 82).

El modelo Conductista

“Este modelo se caracteriza por la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo” (Gómez y Polanía, 2008, p. 55), en otras palabras, se fundamenta en el materialismo, con énfasis en el moldeamiento de la conducta técnico-productiva, el maestro actúa como intermediario-ejecutor que utiliza métodos de fijación, refuerzo y control de aprendizajes.

Su objeto de estudio es el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control,..., el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente,..., el modelo considera que la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad. (Gómez y Polanía, 2008, p. 58)

A partir de las ideas anteriores, el papel del docente es diseñar situaciones de aprendizaje (estímulos y refuerzos) que permitan al estudiante alcanzar los objetivos instruccionales, reflejados en las conductas que adopte (positivas o negativas), es preciso indicar que dichos escenarios son contruidos con ayuda de las tecnologías propias del campo de educación.

El romanticismo pedagógico

Para este modelo también conocido como naturalismo, el contenido más importante es el desarrollo del niño en su máxima autenticidad y libertad individual, el maestro se convierte en auxiliar entre el niño y el conocimiento, su misión es suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión. Se programa el contenido de acuerdo a la progresividad del niño irreversible porque cada etapa está montada sobre la anterior y prepara a su vez- la siguiente. (ver figura. 1)



Figura 1. Etapas de la educación.
Fuente: Gutierrez Zuloaga (2002).
Elaborado por el autor

Rousseau hace de la naturaleza el fin y el método de la enseñanza. Propone la reacción a todo artificio, porque considera que se debe dejar hacer al alumno y que deben ser respetadas las etapas de su propio desarrollo..., debe educarse, no para ejercer una determinada profesión u oficio, sino para ser verdaderamente hombre. Lo que realmente le interesa es la condición humana. (Gutiérrez Zuloaga, 2002, p.7)

Por su parte Gómez y Polanía, (2008, p. 62) señalan que “la evaluación en este modelo es innecesaria y, no hay comparación con el desempeño de los otros. Premios y distinciones son rechazados porque desvían el desarrollo normal de la personalidad”. En ese sentido, el romanticismo es el primer modelo, que, a diferencia de los anteriores, reconoce al alumno como el ente capaz de considerar qué aprender y desmitificar el poder absoluto del profesor.

El desarrollismo

Este modelo propone que la educa-

ción debe buscar que “cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa”. (Gómez y Polanía, 2008, p. 63), en otras palabras, dirige su atención hacia el desarrollo intelectual del niño, donde el maestro es facilitador y los contenidos tienen menos valor siempre y cuando las actividades contribuyan al desarrollo de las estructuras mentales del niño.

Las ideas anteriores, sugieren que el desarrollismo conserva la libertad del niño, respecto a la casi personalización de los conocimientos, de hecho, los profesores son guías y diseñan escenarios y consideran “los factores internos de la personalidad como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, intereses, expectativas, al mismo tiempo se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas” (Sacker & Bernal, 2013, p. 61), que permitan el alcance de nuevos niveles de desarrollo.

Los indicadores de evaluación, generalmente acompañados de retroalimentación, que considera este modelo son:

- Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos. (Gómez y Polanía, 2008, p. 65)
- Superación de sus conflictos cognitivos. (Scheerens y Blömeke, 2016, p. 74)

La pedagogía socialista Flórez (1994), citado por Castro (2010) manifiesta que,

El desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo, está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual, el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico; y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas

generaciones. (p.27)

Sus representantes más destacados son Makarenko, Freinet, y en América Latina Paulo Freire (Castro, 2010, p. 30). El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje – como creen los conductistas – ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen quienes promueven el desarrollismo. La pedagogía socialista pretende alcanzar el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones, sus capacidades y sus intereses serán el punto de partida y abarca su cultura, la sociedad de la cual es parte y los valores legados a su historia. (Blandón, 2014)

El constructivismo

“El constructivismo privilegia la reflexión metodológica modificando la didáctica para que el docente adopte procedimientos pedagógicos que lleven al estudiante a descubrir o inventar por sí mismo” (Carmona y Hernández, 2014, p. 42). Se determinó que la esencia de la educación constructivista propone que el niño construye y reconstruye su particular forma de pensar, conocer, su sentir y su actuar y lo hace de modo activo, con la interacción dinámica entre sus capacidades innatas, el tratamiento de los conocimientos previos y la información que recibe del entorno, en cooperación con sus compañeros y la orientación del docente.

De acuerdo a De Zubiría (2006), “El constructivismo representa la posición más desarrollada y sustentada de las vanguardias pedagógicas contemporáneas y ha alcanzado, según la expresión de Novak, un consenso emergente entre la comunidad pedagógica y psicológica en el mundo actual. Sin duda, el constructivismo pedagógico se sustenta en los más importantes avances alcanzados a nivel epistemológico y psicológico durante el siglo pasado, al considerar el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad, al postular el carácter relativo de la verdad y al

reconocer que la ciencia constituye hipótesis y no descubre realidades”. (p. 180)

La nueva escuela y el posmodernismo Cada modelo pedagógico deja huellas en el desempeño de la Escuela, es así como las teorías constructivistas son la base teórica de la Nueva Escuela. La teoría constructivista de Piaget, la zona de desarrollo potencial de Vigotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Brunner, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje holístico de Marlan, constituyen las bases científicas para el diseño del plan de lección basado en los procesos de la educación integral (De Zubiría, 2006). El reto de la Nueva Escuela es romper el esquema del paradigma tradicionalista defendiendo la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje, esto genera de cierta forma una revolución que se expresará en la búsqueda de los propósitos, secuencias, metodologías y criterios de evaluación distintos.

El postmodernismo representa la deslegitimación de la modernidad, (...) la utilización de un concepto nuevo, la “conmodificación” – proceso abstractivo en virtud del cual a los objetos se les segrega de los contextos físicos, psíquicos y socioculturales en que se generan, para reducirlos a unos términos de beneficio económico – desde el que se interpela a la Psicología (Pinillos Díaz, 2002, p. 2).

El posmodernismo trae consigo cambios y experiencias nuevas de cierta forma una revolución de conceptos como explica López (2001),

Este cambio postmoderno hace referencia a un nuevo orden cultural, a un despertar de la conciencia de otredad (reconocimiento del otro), implica utilizar los procesos, modificar la forma de pensar inspirada en la física Newtoniana y abrir espacio a la física relativista y cuántica, implica una ruptura epistémica a la hora de dar cuenta del mundo, tomar como posible la fantasía de Richard Bach de “los mundos paralelos” y aceptar como posible que las próximas guerras no irán a hacerse con armas físicas sino con ideas que mo-

dificarán las conciencias individuales y colectivas. (p.83)

Se anhela que la forma de pensar se desenvuelva hacia la capacidad de síntesis, contradicción y relativismo, principios básicos del pensamiento post formal, buscando su sustento en la lógica dialéctica y aceptando la incertidumbre y la duda como parte de la cotidianidad.

El Modelo Pedagógico Autoestructurante

La pedagogía activa propone que el aprendizaje se da con la práctica o acción. Según De Zubiría (2006). “El elemento principal de diferencia que establece el activismo proviene de identificación del aprendizaje con la acción. Se aprende haciendo Dice Declory en un intento por sintetizar los lineamientos centrales de la Escuela Nueva”. (p. 111)

Un modelo autoestructurante concibe:

- La educación como un proceso de construcción desde el interior y jalonada por el estudiante.
- El saber cómo una construcción interna al sujeto y al salón de clases: idiosincrasia.
- Privilegia las estrategias por descubrimiento e invención.
- Proceso centrado en la dinámica y el interés del propio estudiante.
- Paidocentrista. El docente como guía o acompañante.
- La defensa de la evaluación cualitativa con pregunta abierta y centrada en la opinión. (De Zubiría, 2006, p. 116)

Sin duda que es imperante cambiar de actitud frente al cómo enseñar, ya que está en las manos de los maestros el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, para entregar a la sociedad personas formadas integralmente, con valores, que respeten su cultura, el medio ambiente y estén preparados para enfrentarse a los grandes cambios que trae consigo la era del posmodernismo.

¿Pedagogía dialogante?

Quizás el término no es nuevo, de hecho, las investigaciones de Not (1992), Vigotsky (1988), Wallon (1987) y Merani (1969), ya construían un estado prospectivo de un modelo pedagógico que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. (De Zubiría, 2006, p.196)

La pedagogía dialogante en su primer postulado contradice a modelos ampliamente difundidos (conocidos como heteroestructurantes, los tradicionales), porque,

(...) la función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes. La esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje, ... La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir; la “humanización del ser humano”. La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados. (De Zubiría, 2006, p.212)

A diferencia de los modelos heteroestructurantes, en términos de didáctica, la propuesta de la pedagogía dialogante (metodologías interestructurantes)

(...) está asociada al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente, que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante. De allí que recurran al diálogo desequilibrante para generar desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con los que llega el estudiante, pero también valoran la necesidad de la exposición docente, siempre y cuando ella presente la búsqueda intencional de la comprensión, la trascendencia y la mediación del significado y no esté concentrada en la rutina y la mecanización, como lo buscaron los enfoques tradicionales (Feuerstein, 1995

citado en De Zubiría, 2006, p. 233).

A partir de las ideas anteriores, la pedagogía dialogante busca generar en los estudiantes un pensamiento crítico, que en principio el maestro debe colaborar, mediar y guiar, con el propósito de inducir la práctica constante y propia del estudiante, que le permita superar la etapa de aprendizaje hacia el desarrollo humano, convirtiéndose en un elemento autosuficiente y capaz de generar dudas y reflexiones que contribuyan a una percepción, para sí mismo, de todos los constructos y dimensiones que componen el complejo tejido social.

Análisis comparativo de los elementos de los modelos pedagógicos y la reforma curricular 2016 de Ecuador.

En Ecuador entra en vigencia una nueva reforma, la misma que busca un currículo abierto y flexible, enfocado en el perfil de salida del bachiller ecuatoriano Justo Innovador y Solidario, donde los contenidos se expresan en destrezas con criterios de desempeño y pueden ajustarse de acuerdo al contexto histórico-social y a la necesidad del estudiante.

Para el análisis comparativo (ver tabla 1), se partió de los elementos esenciales de los modelos pedagógicos analizados a lo largo del presente ensayo de revisión, así como también de aquellos aspectos clave de la Reforma Curricular del 2016 que entró en vigencia según ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A

De la tabla anterior, se concibe que las reformas al currículo obedecen a ciertos principios de los modelos pedagógicos social, constructivista y desarrollista, dado que el resultado es justicia, innovación y solidaridad en los bachilleres. Significa, que los órganos rectores de la educación en Ecuador, comienzan a vislumbrar los postulados de la ideal pedagogía dialogante que concibe a un estudiante como agente activo en busca de su propio desarrollo, es decir, de convertirse en un pescador.

Por otra parte, es necesario reconocer la importancia del conocimiento pedagógico del contenido como un eje articula-

Tabla 2

Tabla comparativa de los modelos pedagógicos y la reforma curricular.

No.	Modelo pedagógico	Descripción	Ideas clave del modelo	Componentes de la reforma curricular	Recomendaciones desde la pedagogía dialogante
1	Tradicional	Se centra en un programa de estudios. Sus metas son el humanismo metafísico-religioso y la formación del carácter. Es transmisionista.	Programa de estudios Disciplina Ejercicio y repetición Verticalidad	Se mantiene un programa de estudio con contenidos expresados en las destrezas con criterios de desempeño.	Sugiere que las destrezas no siempre se construyen en el aula sino también fuera de ella. Defendiendo la acción, la vivencia y experimentación.
2	Conductista	Se fundamenta en el moldeamiento de la conducta técnico-productiva.	Conocimientos técnicos: códigos, destrezas y competencias observables.	Pretende alcanzar el perfil de salida del Bachiller ecuatoriano, IS.	Pretende lograr el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones, humanas y sociales. (Cognitivas, afectivas y praxiológicas).
3	Romántico pedagógico	Centrado en el desarrollo del niño en su máxima autenticidad y libertad.	Contenidos de acuerdo a lo que el niño solicite. Docente auxiliar.	Se constituye un currículo abierto y flexible donde se establece la prioridad de contenidos según la necesidad de los estudiantes.	Sugiere que el docente toma un papel de guía o acompañante. Puesto que el conocimiento se construye del diálogo pedagógico entre el docente, el estudiante y el saber. Enseñando al estudiante a pensar, amar y actuar.
4	Desarrollismo	Desarrollo intelectual del niño de acuerdo con sus necesidades y condiciones.	Las actividades contribuyen al desarrollo de las estructuras mentales del niño.	Los objetivos generales de cada área por niveles y subniveles, los objetivos específicos por año, contribuyen al desarrollo intelectual del estudiante.	Los principios de la pedagogía dialogante se enfocan en el desarrollo del estudiante para alcanzar mayores niveles de pensamiento. Entonces el docente juega su papel de mediador.
5	Pedagogía socialista	Desarrollo del individuo en todas sus dimensiones, capacidades e intereses.	Desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo.	La Junta académica institucional determina los contenidos a desarrollarse según la necesidad de los estudiantes.	Recomienda que la institución elabore los planes de estudio partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades.
6	Constructivismo	El niño construye y reconstruye su particular forma de pensar, conocer, sentir y actuar.	El conocimiento se considera una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad.	La reforma actual pretende lograr estudiantes innovadores, creativos e investigadores.	El estudiante alcanza su óptimo desarrollo haciendo lo que le gusta. Es el momento en que se empodera del conocimiento. Si a esto se le suma creatividad, investigación e innovación, se están desarrollando sus capacidades.
7	Autoestructurante	El aprendizaje empieza en la práctica y culmina en la práctica.	Se aprende haciendo.	En los criterios de evaluación según la nueva reforma se evalúan procesos, es decir la evaluación es formativa y sumativa en igual valor.	Se sugiere que la evaluación sea cualitativa con preguntas abiertas centradas en la opinión. Además, no se evalúa con fines de promoción sino de mejora continua de procesos y desarrollo de destrezas con criterio de desempeño. La evaluación es sumativa y formativa, centrada en la opinión personal.

Fuente: Elaboración propia.

Elaborado por: Autores.

dor en el proceso de formación de profesores; la vinculación entre teoría y práctica para contribuir en el desarrollo de una estrategia para articular y confrontar los anteriores elementos en la formación de educadores (Guerra y Montenegro, 2017, p.663), son necesarios para reducir la brecha entre el sistema de educación actual y el modelo ideal que necesitan las TIC.

La pedagogía dialogante, exige nuevas competencias.

Con el análisis realizado se puede determinar que la práctica de una pedagogía dialogante, exige el desarrollo de nuevas competencias en los maestros, respecto al desarrollo de los escenarios que incentiven a los estudiantes a cumplir los propósitos de dicha pedagogía, es decir, el aprendizaje para su desarrollo como agentes críticos y participes del sistema social.

Las metodologías interestructurantes, requieren un verdadero compromiso por parte de los profesores, para impedir que se convierta en un proceso mecánico y más bien, a través del diálogo y los debates, se genere una especie de caos desestabilizador, pero ordenado, en cuanto las corrientes de conocimiento previos.

(...) El conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. (De Zubiría, 2006, p. 247).

En ese sentido, las reformas curriculares posteriores al considerar nuevas competencias, según De Zubiría (2006, p.250), deben ser analíticas o cognitivas, afectivas o valorativas, prácticas, comunicativas y sociales y corresponden al postulado del desarrollo del estudiante en sus

distintas dimensiones, en las que los maestros y padres son corresponsables.

Conclusiones

A partir de la investigación desarrollada, podemos determinar rasgos importantes de cada uno de los modelos educativos, cuyos alcances constituyen aportes valiosos que, de aplicarse en el aula, fortalecerían la aplicación de la reforma curricular 2016 planteada por el Ministerio de Educación en el Ecuador. Entre ellos, los modelos pedagógicos social, constructivista y desarrollista, incluyen en sus consideraciones, el desarrollo de competencias blandas, referidas a la interacción social, todavía pueden mejorarse en ciertos aspectos, quizás en la evaluación de los conocimientos que no necesariamente se producen en la escuela.

Varios de los componentes de la Reforma Curricular 2016 que se citan a continuación, promueven en la actualidad procesos pedagógicos que permiten precisamente la práctica de una pedagogía dialogante, toda vez que: Se mantienen programas de estudio con contenidos expresados en las destrezas con criterio de desempeño. Se constituye un currículo abierto y flexible donde se establece la prioridad de contenidos según la necesidad de los estudiantes. Los objetivos generales de cada área por niveles y subniveles, los objetivos específicos por año, contribuyen al desarrollo intelectual del estudiante. Se determina los contenidos a desarrollarse según la necesidad de los estudiantes.

Un paso importante hacia una pedagogía dialogante en la Reforma Curricular de 2016 es la identificación de la necesidad de generar estudiantes innovadores, creativos e investigadores.

Los contenidos deben tener un orden secuencial y utilizarse metodologías activas con conceptos estructurantes e interestructurantes, reconociendo que el conocimiento se construye también fuera de la escuela.

La evaluación debe realizarse de ma-

nera constante durante todo el proceso, privilegiando la no utilización de escalas de rendimiento peyorativas y que generalmente terminan desmotivando el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

A pesar de los cambios en la configuración del rol del docente, este no ha perdido su relevancia en el proceso de interaprendizaje incluso en el ideal de pedagogía dialogante, lo que determina que las instituciones educativas sean minuciosas y exigentes en cuánto a las competencias y perfiles de los maestros; así, los vestigios de maestros autoritarios deben desecharse por completo, porque el papel del profe-

sor, dentro de este paradigma pedagógico, está referido a mediar entre el estudiante y el saber, de modo que los alumnos se puedan desarrollar en todas sus dimensiones.

El nuevo paradigma pedagógico recomienda que el docente tome un papel de guía o acompañante, puesto que el conocimiento se construye del diálogo pedagógico entre el docente, el estudiante y el saber, enseñando al estudiante a pensar, a amar y actuar.

Las capacidades de investigación, creatividad e innovación del estudiante, se desarrollan promoviendo la realización de actividades que sean de su agrado.

Referencias bibliográficas

- Acosta Navarro, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. *Análisis comparativo. Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). Recuperado el 15 de abril de 2019, de <http://bit.ly/2WHHFK9>
- Andrade, S. (2010). Módulo Paradigmas, teorías y modelos pedagógicos, Maestría en diseño curricular y evaluación educativa.
- Bedriñana, F. T. (2012). Pensamiento y acción socio-educativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista historia de la Educación Latinoamericana*, 18(14), 119-138.
- Bernheim, C. (2008). *Los Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Blandón, J. (2014). Implementación del modelo pedagógico social desarrollista y las emergencias suscitadas en la institución educativa Federico Carrasquilla. Programa de Maestría en Educación. Manizales: Universidad Católica de Manizales. Recuperado el 15 de abril de 2019, de <http://bit.ly/2Q5FiOJ>
- Carmona, P., & Hernández, M. (2014). El modelo pedagógico implementado en El Centro Educativo Bachillerato en Bienestar Rural del Departamento de Risaralda. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de https://www.academia.edu/19892597/Modelo_auto
- Cascante Fernández, C., & Martínez Bonafé, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 15-21.
- Castro, N. (2010). Módulo de Concepciones teóricas de la educación. Quito: Universidad Tecnológica América.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gómez Hurtado, M., & Polanía González, N. R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos. Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Facultad de Ciencias de la educación. Colombia: Universidad de la Salle. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10185/1667>
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>
- Gutiérrez Zuloaga, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia. *Arbor*, 173(681), 3-17. doi:10.3989/arbor.2002.i681.1105
- Leifeder.com. (24 de marzo de 2018). Modelo Pedagógico Tradicional: Origen y Características Principales. Recuperado de Leifeder.com: <https://www.leifeder.com/modelo-pedagogico-tradicional/>
- López, H. (2001). *Un Enfoque Histórico-Hermenéutico y Crítico-Social en Psicología y Educación Ambiental*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Morales, G. (2011). *Currículo por Competencias*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Ortiz, A., Sánchez, J., & Sánchez, I. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológico-espiritual. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 13(15), 183-194.
- Pedagogía. (s.f.). Historia de la Pedagogía. Recuperado el 15 de abril de 2019, de Pedagogía: <https://pedagogia.mx/historia/>
- Pinillos Díaz, J. (2002). Postmodernismo y Psicología. Una cuestión pendiente. *Anales de Psicología*, 18(1), 1-11.
- Pla, M., Cano, E., & Lorenzo, N. (2007). María Montessori: El método de la pedagogía científica. La pedagogía de María Montessori. En Trilla, J. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. 73-89. Barcelona: Colección Historia de la educación.
- Sacker, J., & Bernal, M. (2013). Pedagogía desarrollista en la práctica del docente de Ciencias Económicas de la Universidad de la Costa. *Revista Económicas CUC*, 34(1), 55-84.
- Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, 18, 70-87. doi:10.1016/j.edurev.2016.03.002

Situación y perspectivas de la educación intercultural bilingüe en el cantón Cotacachi

César Alfredo Laso Bonilla

Universidad de Otavalo
celasobonilla@yahoo.com

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue visibilizar la situación de la Educación Intercultural Bilingüe EBI y reconocer las perspectivas administrativas, técnico pedagógicas y socio-organizativas en el cantón Cotacachi. La metodología se basó en el paradigma cualitativo, se aplicó una entrevista a las principales autoridades del Distrito educativo 10D03, directivos de los centros educativos y la Unión de Organizaciones Indígenas del cantón Cotacachi UNORCAC, corresponsable de la EBI en el cantón. La revisión documental comprendió el análisis de los antecedentes históricos de la educación bilingüe y la propuesta del Modelo de Educación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB. Los resultados muestran que la acción pedagógica en los Centros Educativos Comunitarios CECs no responde a los lineamientos pedagógicos y metodológicos del MOSEIB. Las perspectivas de la EBI en el cantón no son muy alentadoras, requiere un replanteamiento de la oferta educativa para el cantón.

Palabras Clave: EDUCACIÓN BILINGÜE, CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO, PLURINACIONALIDAD, INTERCULTURALIDAD, MOSEIB.

ABSTRACT

Situation and Perspectives about Intercultural Bilingual Education in Cotacachi Canton

The objective of the research was to make the situation of EBI Bilingual Intercultural Education visible and to recognize the administrative, technical, pedagogical and socio-organizational perspectives in the Cotacachi canton. The methodology was based on the qualitative paradigm, an interview was applied to the main authorities of the Education District 10D03, representatives of educational centers and Union of Indigenous Organizations from Cotacachi Canton called UNORCAC which is a co-responsible of EBI in this place. The literature review included the analysis of the historical background of bilingual education and the proposal of the Education Model of the Bilingual Education System (MOSEIB). The results show that the pedagogical action in the Community Educational Centers (CECs) does not respond to the pedagogical and methodological guidelines of the MOSEIB. The prospects for EBI in the canton are not very encouraging, it requires a rethink of the educational offer for the canton.

Keywords: BILINGUAL EDUCATION, COMMUNITY EDUCATIONAL CENTER, MULTINATIONALITY, INTERCULTURALITY, MOSEIB.



Introducción

La educación rural hasta la década de los 80, constituyó según Martínez (1994), un medio eficaz “para someter, castellanizar y adoctrinar, un instrumento sutil de alienación y violencia contra los valores indígenas” (p. 97) generadora de relaciones de autoritarismo, desprecio y desvalorización del indígena por parte de docentes ciudadanos que desconocen la lengua, las costumbres que se practican en la comunidad (Conejo, 2008, p. 2).

Las falencias y condiciones de pobreza crítica que padece la escuela rural, llevaron a las organizaciones indígenas a proponer como prioridad al Estado ecuatoriano, “una educación propia que permita expresar y desarrollar su cultura, su religión, así como garantizar un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado” (Paronyan y Cuenca, 2018, p. 6).

En este contexto, en el año 1982, se oficializó la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). A su vez, se desarrolló un proceso de definición de la jurisdicción bilingüe en el país. Las instituciones educativas con una población mayoritariamente indígena se constituyen en Centros Educativos Comunitarios (CEC) y se realizó un proceso de implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), aprobado en el año 1993.

Con la oficialización del MOSEIB se desarrollan un sin número de acciones administrativas, técnico-pedagógicas y socio-organizativas tendientes a operarizar la política de educación bilingüe en cada centro educativo comunitario, tarea por demás compleja dadas las limitaciones de recursos humanos y financieros que enfrentan las nuevas autoridades del sistema de educación intercultural bilingüe.

La investigación se realizó en el cantón Cotacachi, territorio caracterizado por una alta población indígena, (40,56%), distribuida en las 20 comunidades ubicadas principalmente en la zona andina. La oferta del sistema de educación bilingüe para el año 2010 se desarrolla en 18 Centros Educativos Comunitarios CEC, para el año 2015 se reducen a 10 CECs como resultado del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa en el país (Rodríguez, 2017; Espín y Pérez, 2017).

Un aspecto fundamental de la investigación es establecer la situación actual de la educación bilingüe, en el marco de las reformas educativas emitidas desde el nivel central y determinar las perspectivas a partir de la visión de los principales actores involucrados en la administración bilingüe en el cantón.

La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

La educación intercultural bilingüe

(EBI) en Ecuador responde por un lado a la lucha de las nacionalidades y pueblos indígenas y por otro, al reconocimiento del Estado de la plurinacionalidad y la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana. La primera intencionalidad de educación bilingüe se remite a la Constitución de 1945, esta alude a la educación en idiomas autóctonos, como estrategia para superar los altos índices de analfabetismo. El Art. 5, “reconoce al quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional”, Según el Art. 143, (...) en las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se enseñará, además del castellano, el quechua o la lengua aborígen respectiva (Krainer, 1996. p. 19). En la misma década, se organizan las primeras escuelas indígenas de Cayambe, a cargo de maestros de las mismas comunidades, quienes educaron en la lengua materna, promovieron la revalorización de la cultura y la defensa de la tierra. (MOSEIB, p. 16).

La lucha de las organizaciones indígenas consigue: en el año 1982, la oficialización de la EBI mediante Acuerdo Ministerial No. 000529 y en el año 1992 la institucionalización de la EBI (creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), mediante Acuerdo Ministerial 0112, con autonomía y capacidad de organización técnica, administrativa y financiera (MOSEIB, p. 24).

La declaración de las Naciones Unidas (2007) sobre los derechos de los pueblos indígenas, menciona:

Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos (Art. 13, p. 7).

La declaratoria de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales fortalecieron las iniciativas locales de rescate, revitalización y promoción de las manifestaciones culturales, especialmente

la lengua considerada elemento fundamental que mantiene viva la identidad de un pueblo.

En el año 2008, de conformidad con el Art. 343 de la Constitución de la República; el sistema educativo nacional asume una “visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. El Estado asume la rectoría del sistema educativo nacional a través de la autoridad educativa nacional (Art. 344), en consecuencia, regulará y controlará el funcionamiento de las entidades del sistema. En este caso, mediante Acuerdo 0015-14 del 3 de febrero de 2014, se cierra definitivamente las Direcciones provinciales de educación hispana y bilingüe y se instaura un nuevo modelo de gestión a través de las Unidades Administrativas: zonales, distritales y circuitos hispanos y bilingües unificados. En este contexto, mediante Acuerdo Ministerial 0445 del 6 de julio de 2018 se crea la “Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación con independencia técnica, administrativa, pedagógica, operativa y financiera [...]”. Para Muylema (2018), la creación de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, no garantiza que la EBI haya vuelto a manos de las nacionalidades indígenas, “es la negación de la plurinacionalidad y el principio de autodeterminación política consagrado en el derecho internacional” (p. 1). En este caso, amerita una definición de los conceptos de rectoría, autonomía, independencia, desconcentración del sistema educativo intercultural bilingüe. Al respecto, el director del Distrito 10D03, plantea “la necesidad incorporar alternativas públicas y privadas para efectivizar la aplicación del MOSEIB en el cantón”. (M. A. Lema, indígena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2019).

Materiales y métodos

La metodología utilizada se sustenta en el paradigma cualitativo, el investigador plantea las preguntas de investigación que no siempre se han conceptualizado ni definido por completo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 41). Según los autores, se basan más en una lógica y proceso inductivo de explorar, describir, y luego generar perspectivas teóricas. Es de carácter descriptiva, en tanto; busca especificar opiniones, propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno social que sea sometido a análisis como sostienen Hernández et al. (2010, p. 122). Para recabar información se utilizó la entrevista, entendida como “un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas” (Rojas, 2010, p. 85). Consiste en obtener los puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. Se analizó documentación sobre la educación bilingüe en el contexto nacional y regional.

La información se obtuvo mediante entrevistas realizadas a las principales autoridades administrativas, personal docente y dirigentes involucrados en el sistema bilingüe del cantón Cotacachi. En el Distrito 10D03 se entrevistó al director distrital y asesor pedagógico (26 de diciembre de 2019). A nivel instituciones educativas se entrevistó a la Lic. María Bolaños subdirectora de la Unidad Educativa Nazacota Puento, de la comunidad San Pedro, institución guardiana de la lengua, el 21 de febrero de 2020. Con fecha 27 de marzo de 2020 se recogió información sobre la problemática y perspectivas

de la EBI en el cantón del presidente de la Unión de Organizaciones Indígenas y Campesinas de Cotacachi UNORCAC. Anteriormente, mediante oficio del 16 de noviembre de 2019, se solicitó a la autoridad del distrito 10D03, información relacionada con a) la matrícula, repetición y deserción escolar de los años 2009-2010 y 2017-2018 y b) problemáticas y perspectivas para la aplicación de la EBI en el distrito 10D03; petición que fue respondida mediante comunicación MINEDUC-CZ1-10D03-2020-0082-OF, con fecha 27 de enero de 2020.

Resultados y discusión

Problemática del Sistema de Educación Bilingüe en el cantón Cotacachi

La principal problemática de la EBI está en la capacidad de retención de la población estudiantil en el centro educativo comunitario. La tabla 1, muestra la reducción de la población estudiantil entre el año 2010 y 2018 como resultado del proceso de unificación educativa dispuesto por el Ministerio de Educación a partir del año 2014. La disminución en la matrícula para el año 2018 se debe a la implementación de la Unidad Educativa del Milenio ubicada en la parroquia Imantag. Los centros educativos que mantienen o aumen-

Tabla 1

Población estudiantil del Distrito 10D03: 2010 – 2018

CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO	EDUCACIÓN BÁSICA					
	MATRÍCULA		REPETENCIA		DESCERCIÓN	
	2010	2018	2010	2018	2010	2018
Provincia El Oro	99	42				
Alejo Sáez	16	9	3			
Nazacota Puento	112	153	11			
Martín González	33	64	6			
San Jacinto	245	330	12	6	5	1
Pichincha	97	84				
Enrique Varas Galindo	60	62	3		7	1
José Vasconcelos	95	21	3		1	
Virgilio Torres	36	31				
Jaime Chávez	45	41			5	

Fuente: Elaboración propia.

tan la población estudiantil responde a la ubicación geográfica y en otros casos a la decisión de las autoridades comunitarias.

La operatividad del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en el aula está supeditado a la disposición de docentes bilingües coordinados, (Acuerdo Ministerial 0445, p. 6), a fin de que el estudiante pueda usar con fluidez y en una perspectiva intercultural el Kichwa como lengua materna y el castellano como segunda lengua (Valiente y Küper, 1998, p. 10). Según información del Distrito 10D03:

Apenas el 26,7% de docentes que son parte de la planta docente de los CECIBs del Distrito 10D03 Cotacachi son Kichwas; situación que limita la aplicación de contenidos curriculares enmarcados en los procesos de revitalización de conocimientos, saberes ancestrales y utilización de la lengua materna como medio de comunicación oral y escrita en todas las áreas del conocimiento. (MINEDUC 10D03, 27/01/2020).

Una planta docente (73,3%) que desconoce el Kichwa hace poco probable aplicar los postulados de la EBI, en muchos casos, se desaprovecha la riqueza trilingüe que presentan ciertos niños dado que el profesor es monolingüe (Abarca, 2015). Concretar el objetivo 2, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de los pueblos indígenas, cuya meta es “% de niños y niñas indígenas que lean, escriban y hablen en sus lenguas originarias (Pacari y Vega, 2008, p. 63) resulta imposible. En este caso, ¿no será preferible “delegar la responsabilidad docente a bachilleres kichwa hablantes en reemplazo de un licenciado o doctor en pedagogía que desconozca la realidad de la comunidad, que sea monolingüe?” (MOSEIB, p. 56).

Según el Plan de desarrollo de la EBI, (2008), “cuando una socialización no es evidente y sustentada, nada se mueve, nace la duda y se aviva el desinterés” (p.54). En este sentido, “la capacitación desde la Dirección Zonal de Educación Intercultural Bilingüe dirigida hacia los docentes de los CECIBs ha sido muy limitada e insuficiente” (MINEDUC, 27/01/2020). Las deficiencias en el ámbito de la capaci-

tación tienen relación con los logros educativos de los estudiantes. En sus inicios, el sistema bilingüe se vio en la necesidad de inventar sus maestros, “con una precaria formación inicial, la mayoría no terminó la educación media y muchos no cursaron completa la básica”. En consecuencia, como afirma Serrano (1998): “la enseñanza es vacilante y los logros en los alumnos no alcanzan a convencer a los padres de familia, quienes ven avances mucho más notables de aprendizaje en la segunda lengua” (p. 6). Estudios realizados en la región “demuestran que, en términos generales, los logros académicos de niños y niñas indígenas siempre fueron considerablemente más bajos que aquellos de los niños criollos de los urbanos y rurales” según Bonetti, Corbetta, Bustamante y Vergara (2018).

El sistema educativo bilingüe implica una filosofía distinta a la forma tradicional de concebir la educación. Un limitado conocimiento o el desconocimiento del Modelo de Educación Bilingüe por parte de los docentes, podría conllevar a una distorsión conceptual y actitudes que entorpezcan la operatividad del modelo en el aula. Esta distorsión conceptual de la EBI, desembocó en manifestaciones de rechazo al modelo bilingüe desde los docentes y los padres de familia, como sucedió en la comunidad Zuleta (Ibarra) en la década de los 90.

Los docentes, dirigentes de la comunidad y padres de familia del Centro Educativo Galo Plaza Lasso retuvieron al equipo técnico de la administración bilingüe, se cuestionó la incorporación del centro educativo a la jurisdicción bilingüe. El conflicto terminó con el traspaso del centro educativo a la jurisdicción hispana (Laso, 2004, p.52).

La falta de información, información distorsionada generó actitudes de rechazo y oposición, especialmente en la primera década de la administración bilingüe. En la actualidad, aún persiste “la resistencia en un sector importante de padres de familia” (MINEDUC, 27/01/2020). Sin

embargo, en algunos casos, la acción del docente bilingüe es valorado por el aporte al desarrollo del aprendizaje en niños kichwa hablantes, cuando afirman “me gustaría un profesor como Anrango, cuando no entendíamos lo que dicen los libros, el profesor traducía o nos explicaba en Kichwa, permitiéndonos entender y captar mejor el contenido” (Laso, 2004, p. 83).

La decisión de Montaluisa de incorporar jóvenes bachilleres como docentes no fue bien recibida en ciertas comunidades, iniciándose un proceso de migración estudiantil hacia la ciudad, como se puede apreciar en la tabla 2. Esta problemática persiste en la actualidad, “instituciones educativas como los CECIBs: Provincia de El Oro, Pichincha y José Vasconcelos han sufrido disminución de su población estudiantil, del 53%, 13% y 88%; respectivamente, en relación a la estadística del año 2018” (MINEDUC, 27/01/2020). Según el presidente de la UNORCAC, “en los CECIBs encontramos 10, 15 estudiantes; mientras en las instituciones educativas de la ciudad se educan 40 y 45 niños y niñas” lo que sin duda también incide en la calidad de la educación y el sostenimiento de

Tabla 2

Matrícula de niños indígenas en instituciones educativas de la jurisdicción hispana

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SECTOR URBANO			CABECERA PARROQUIAL		
	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
SOIS DE JULIO	63	52	115			
MODESTO PEÑAHERRERA	143	75	218			
MENUELA CAÑIZARES	153	71	224			
SANTISIMO SACRAMENTO	25	29	54			
ELOY PRIDAÑO					116	116
ANDRÉS AVELINO DE LA TORRE				123		123
PEDRO FERMIN CEVALLOS				298	269	567
TOTAL	384	227	611	421	385	806

Laso (2004, p. 97).

los docentes en los centros educativos comunitarios (A. Morales, indígena, comunicación personal, 27 de marzo de 2020).

La reducción de estudiantes en el CECIB conllevó el reajuste de docentes, lo que generó un impacto negativo en las

preferencias de los padres por la educación bilingüe (p. 79). Los estudiantes que asisten al CECIB no tienen otra opción, dadas sus limitaciones económicas, pese al convencimiento en la mayoría de los casos, que los logros educativos no serán satisfactorios.

El éxito o el fracaso de la acción docente en cualquier sistema es la responsabilidad de los padres de familia, garantizando la asistencia del estudiante a la institución educativa. La tabla 3, evidencia la inasistencia en uno de los centros educativos comunitarios. Los estudiantes faltan en promedio 17.94 días al año, llegando incluso a faltar hasta 65 días. “Esta es una situación recurrente con los niños/as que vienen de comunidad”. (M. Gualacata, mujer indígena, comunicación personal, 19 de febrero de 2020).

Tabla 3

Inasistencia estudiantil al centro educativo comunitario: José Vasconcelos.

	Nivel educativo	Inasistencia del estudiante	Género del estudiante
N	Válidos	36	36
	Perdidos	0	0
Media		1,50	17,94
Mediana		1,50	13,50
Moda		1*	0

Fuente: Elaboración propia.

Una problemática adicional vista desde el Distrito 10D03 es la “ausencia de política o plan integral desde el nivel nacional o zonal para el fortalecimiento de los CECIBs en el territorio”. Consecuentemente, cada CECIB diseña sus propias iniciativas para operativizar el MOSEIB, no existe una orientación que garantice una oferta educativa de calidad con pertinencia cultural dada la falta de materiales y recursos humanos formados para el sistema bilingüe. La Lic. Bolaños sostiene “no tenemos ningún apoyo desde las autoridades de la EBI, estamos solos y hacemos lo que podemos” (M. Bolaños, mestiza, comunicación

personal, 21 de febrero de 2020).

Perspectivas administrativas, pedagógicas y socio-organizativas de la EBI

Frente a las dificultades y limitaciones de operativización del MOSEIB en el cantón, se analiza las perspectivas administrativas, pedagógicas y socio-organizativas que fortalecerían la EBI en la comunidad.

La autoridad distrital, consciente de las debilidades del sistema bilingüe plantea: “dentro del ámbito de competencia establecido en el Acuerdo Ministerial No. 20-12, la necesidad de fortalecer y mejorar la coordinación entre la Dirección Zonal 1 de Educación Intercultural Bilingüe, el Municipio de Cotacachi, la UNORCAC, Cabildos y ONGs”.

La propuesta está orientada hacia una verdadera descentralización del sistema bilingüe, la Secretaría Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y por ende las Direcciones Distritales y organizaciones sociales interesadas podrían plantear estrategias particulares de aplicación del MOSEIB en el territorio local.

En el ámbito administrativo, la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y las organizaciones de base deberían asumir un proceso meritocrático, participativo de designación de autoridades distritales, institucionales y docentes para un efectivo fortalecimiento de la educación bilingüe en el CEC. La autoridad debe “conocer los principios, fundamentos, principios, políticas, fines, objetivos y más características del sistema de educación intercultural bilingüe” según establece el MOSEIB (P. 37), de manera que garantice el cumplimiento de las políticas y estrategias del sistema bilingüe. En este sentido, se debe promover una reinvencción de la educación bilingüe, como sostiene Muyolema (2018, p. 3), o “generar un debate nacional sobre los orígenes de la EBI para redimensionarla” propuesto por Chasiguano (2003, p. 141).

Es necesario incorporar administradores y docentes con el perfil requerido, con capacidad pedagógica, evitando “reproducir las prácticas consideradas abe-

rrantes” como sostiene Serrano (1998, p. 4). El sistema bilingüe requiere desarrollar el bilingüismo, para lo cual es fundamental afianzar la escritura en el idioma materno y luego incorporar el tratamiento de la segunda lengua en los primeros grados, primero en forma oral y paulatinamente en forma escrita (López y Küper 1999, p. 63). El problema es el centralismo desde la Dirección Nacional de Educación Bilingüe DINEIB, “estamos sujetos al cumplimiento de disposiciones de las autoridades superiores” haciéndose imposible otro tipo de acción por iniciativa propia como sostiene el ingeniero Lema (M. A. Lema, indígena, comunicación personal, 26 de diciembre, 2019).

En el ámbito pedagógico, conviene replicar experiencias positivas, exitosas desarrolladas en ciertos centros educativos comunitarios. Un caso particular refiere Laso (2004, p. 93), tiene que ver con dinamizar la relación entre autoridades del CECIB y directivos de la comunidad, asumiendo la educación como “un proyecto vivo enraizado en la comunidad” (Muyolema, 2018, p. 4) para eliminar las desigualdades y la pobreza, en especial de las niñas, debido a que una mayor escolaridad, como sostiene León (2002) “acarrea un conjunto de efectos sociales positivos como una menor tasa de fecundidad, una mayor educación de sus hijos, y una mayor y mejor participación en el mercado laboral”. En este sentido, es fundamental que las autoridades comunitarias garanticen la corresponsabilidad de los padres de familia para superar los altos índices de inasistencia al centro educativo, una situación muy común en el sector rural.

En el aspecto curricular existen iniciativas innovadoras para fortalecer la implementación del MOSEIB. Es necesario rediseñar el currículo por unidades de aprendizaje que va desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta el Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI). Esta recta educativa comprende 75 unidades de aprendizaje, equivalente a la Educación General Básica (EGB) del siste-

ma tradicional. SEIB (2019, p. 21). Como fundamento pedagógico proyecta:

Desarrollo de métodos que focalizan su atención en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación y promoción flexible se fundamenta en el aprendizaje por dominios del conocimiento. La matrícula responde a las necesidades e intereses de los padres de familia, estudiantes y la comunidad, posibilitando organizar el tiempo de acuerdo al calendario agroecológico y festivo (P. 40).

La organización curricular por unidades constituye una alternativa innovadora del sistema bilingüe. Cada estudiante logra el dominio de los contenidos en función de su ritmo de aprendizaje (capacidades y aptitudes personales), no está obligado a iniciar y terminar el periodo de estudios en un tiempo establecido; lo que haría que cumpla las unidades o el nivel en un tiempo que puede ser mayor o menor al establecido por el sistema regular. No concibe la pérdida del nivel (año), la propuesta permite darle continuidad en función del tiempo de estudio y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

En el ámbito socio-organizativo, propone desarrollar los “saberes, sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas socio culturales y sistemas cosmovisionales [...] usando las lenguas ancestrales”, se incorpora los saberes de los adultos, integrando a las organizaciones locales en los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso educativo. MOSEIB (p. 37). Sin embargo, “una de las dificultades del sistema es la carencia de personal bilingüe coordinado” como sostiene, Bolaños (M. Bolaños, mestiza, comunicación personal, 2 de enero de 2020), “la mayoría somos profesores hispano-hablantes, eso dificulta la aplicación del MOSEIB” llevando como en el caso del CECIB Nazacota Puento a tomar decisiones que van en contra del desarrollo de la lengua Kichwa. No han recibido capacitación, carecen de recursos diseñados para el sistema, no existen investigaciones y publicaciones para cada na-

cionalidad” (Benítez, Gurría y Hernández, 2017, p. 10). Según Bolaños, en el mejor de los casos, la lengua kichwa se desarrolla como área (M. Bolaños, comunicación personal, 2 de enero de 2020). A decir de Morales (UNORCAC), “la unificación del idioma Kichwa es un problema, los niños no entienden el nuevo vocabulario incorporado y no tienen ningún interés por leer los materiales diseñados para la EBI”. (A. Morales, indígena, comunicación personal, 27 de marzo de 2020).

El MOSEIB establece un sistema de evaluación, “no como medición del rendimiento por notas o calificaciones, sino la comprobación del dominio del conocimiento y su aplicación en la vida real”. Otros criterios de valoración son la gestión de administradores, docentes, padres de familia y la organización comunitaria. Los resultados son un referente para el diseño de políticas y acciones de capacitación (p. 54) en los mismos niveles de evaluación.

Existe consenso entre los distintos actores sobre la necesidad de evaluar las limitaciones y los logros del sistema bilingüe en el cantón a fin de tomar los correctivos más adecuados para la vigencia de la EBI como alternativa de promoción del desarrollo de los pueblos indígenas.

Conclusiones

La oficialización de una educación propia constituye una de las principales conquistas de los pueblos y organizaciones indígenas, se institucionaliza y desarrolla la EBI a partir de experiencias propias desarrolladas por dirigentes y personal docente de las mismas comunidades, sin embargo, es evidente un amplio sector que se resiste al modelo educativo bilingüe dentro y fuera de la comunidad.

Entre las principales falencias del sistema de educación bilingüe está el desconocimiento de la filosofía y el componente pedagógico entre los principales actores responsables de la administración bilingüe. Como consecuencia no existe un norte que oriente la gestión del aspecto técni-

co pedagógico y socio-organizativo, a tal punto que se plantea la necesidad de una reinversión del modelo en territorio.

La creación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe no garantiza que las organizaciones indígenas asuman la administración de la EBI, no existen procesos confiables de selección de los administradores y docentes idóneos para el sistema, en consecuencia; la aplicación del MOSEIB, es una cuestión relativa, depende en buena parte de la capacidad y compromiso de los directivos institucionales.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe plantea innovaciones pedagógicas que supera el tradicio-

nal calendario escolar, valora el ritmo de aprendizaje y el interés de los estudiantes a través de la implementación de la recta educativa que establece la organización de unidades didácticas desde la Educación Familiar Comunitaria hasta el Proceso de Aprendizaje Investigativo, se descarta la pérdida de año.

Es evidente un desmantelamiento de la EBI en los Centros Educativos Comunitarios, la carencia de recursos didácticos para el sistema, la falta de recurso humano, bilingüe coordinado y comprometido con la causa son entre otras las prioridades para una reinversión de la EBI y aplicación de la EBI en el cantón.

Referencias bibliográficas

- Abarca, G. (2015). Education and Development Post-2015, Intercultural Bilingual Education: Education and Diversity, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, recuperado de: <https://url2.cl/2rMAJ>
- Acuerdo Ministerial 0015-14 (2018). Cierre definitivo de las direcciones provinciales de educación hispanas y bilingües. Ministerio de Educación, Quito, Ecuador.
- Bastidas, B. N. M., Gurría, G. J. L., y Hernández, C. A. M. (2017). Realidades y desafíos de la educación intercultural Bilingüe en los pueblos Kichwas de Imbabura, desde mediados del siglo XX. II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE la educación en el siglo XXI, marzo, 281-299. Recuperado de: <https://url2.cl/QTIJn>
- Bonetti, C., Corbetta, S., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. Comisión Económica Para América Latina y El Caribe, 127.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad. Revista de Educación*, 3, 64-82 <http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Constitución de la República. (1945). Recuperado de: <https://url2.cl/YBZmM>
- Chisaguano, M. S. (2003). La participación de las organizaciones indígenas del Ecuador en la institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Asuntos Indígenas); Flacso – Ecuador.
- Decreto Ejecutivo No. 0445. (2018). Creación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- Espín, G., y Pérez, P. (2017). Impactos de la aplicación del Reordenamiento de la oferta educativa, en la parroquia Zumbahua, provincia de Cotopaxi. Tesis de pregrado. Recuperado de: <https://url2.cl/hSBB5>
- Hernández, R., Fernández C., Baptista P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hernández, R., Fernández C., Baptista P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL. Recuperado de: <http://observatorio.epa-cartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). Resultados educativos, retos hacia la excelencia, Quito, Ecuador.
- Krainer A. (1996). Educación Bilingüe Intercultural en Ecuador, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.
- Laso, C. (2004). Factores que intervienen en la decisión de los indígenas al elegir la educación de sus hijos

- en las comunidades de Topo Grande y Piava San Pedro del cantón Cotacachi. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, Ecuador.
- León, M. (2002). Educación desigual, Mecanismo de Transmisión intergeneracional de la pobreza, Secretaría Técnica del Frente Social, Quito, Ecuador.
- López, L., E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas, *Revista Iberoamericana de la Educación*, No. 20, p. 17-85.
- Martínez C. R. y Burbano J. B. (1994). La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi. Quito, Ecuador. Ediciones Abya-Yala.
- Ministerio de Educación. (2012). Plan de reordenamiento de la oferta educativa.
- Ministerio de Educación. (2017). Acuerdo Nro. MINEDUC-2017-00017-A. Quito. Recuperado de: <https://url2.cl/d1sJ5>
- MINEDUC-CZ110D03-2020-0082-OF. Contestación al oficio del 27 de enero de 2020 sobre "Problemáticas y perspectivas para la aplicación del EBI en el Distrito 10D03.
- Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. (2013). Quito, Ecuador.
- Muyolema, A. (2018). La Secretaría de la Educación Intercultural Bilingüe. Ni restitución, ni autonomía. La línea del fuego. Revista digital. Recuperado del sitio web. <https://url2.cl/ekqNe>
- Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: <https://url2.cl/rwPLW>
- Pacari N., y Vega L. (2008). Objetivos de Desarrollo del Milenio desde la perspectiva de los pueblos indígenas. Acciones y estrategias para alcanzar los ODM en zonas con pueblos indígenas. Quito.
- Paronyan, H., Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad, 14 (3): 310-326.
- Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del cantón Cotacachi. (2015 – 2035). Recuperado de: <https://url2.cl/NFwNB>
- Plan de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (2008). Dirección Provincial de Educación Bilingüe de Imbabura.
- Rodríguez, M. (2017). Unidades educativas del milenio, educación intercultural bilingüe, y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 38 (1): 41-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6645980>
- Rojas B. (2014). Investigación cualitativa, fundamentos y praxis, Caracas: FEDUPEL.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. (2019). Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB, Quito, Ecuador.
- Serrano, J. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación, Educación, Lenguas, Cultura*, 17, 91-102.
- Valiente, T., y Küper, W. (1998). Pueblos indígenas y educación, un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador, (1990 – 1993), Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.

Recibido para revisión: 09 de abril 2019
Aceptado para publicación: 29 de mayo 2019

Flipped classroom en el desarrollo gramatical de idioma Inglés

Luis Antonio Paredes Rodríguez
Myrian Johana Chicaiza Chango

Universidad Central del Ecuador
laparedesr@uce.edu.ec

RESUMEN

Este artículo surge ante la necesidad de implementar nuevos modelos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. El objetivo general es analizar la incidencia del Modelo Flipped Classroom en el desarrollo gramatical del idioma Inglés en los estudiantes del Primero (BGU) del Colegio Nacional Experimental Mixto "Amazonas" en la ciudad de Quito, Ecuador. El enfoque de la investigación es cualitativo, con un diseño no experimental a nivel descriptivo. La modalidad es socio-educativa considerando un tipo de investigación documental y de campo, puesto que se recopila la información de las variables a través de otras fuentes. Adicionalmente, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos son una entrevista-guía de preguntas abiertas dirigida a los docentes, así como también observación de clases. Según los resultados obtenidos del análisis e interpretación de los instrumentos, se concluye que el modelo Flipped Classroom aporta significativamente al desarrollo gramatical del idioma Inglés. En este sentido, se propuso un curso sobre herramientas tecnológicas (TICs) basado en el modelo Flipped Classroom.

Palabras clave: MODELOS PEDAGÓGICOS, PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, MODELO FLIPPED CLASSROOM, DESARROLLO GRAMATICAL, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

ABSTRACT

Flipped classroom en el desarrollo gramatical de idioma Inglés

This research arises from the need to implement new pedagogical models in the teaching-learning process of a second language. For this reason, the general objective of this research is to analyze the incidence of the Flipped Classroom Model in the grammatical development of the English language in the students of the First (BGU) of the National Experimental Co-ed High School "Amazonas" in Quito, Ecuador. The focus of the present investigation is qualitative-quantitative, including a non-experimental design, within a descriptive level. The modality of the research is socio-educational with a documentary and field research because the information of the variables is collected through other sources. Additionally, the techniques and instruments for data collection are an interview-open questions guide aimed at teachers, and, on the other hand, an observation is applied to the students. According to the results obtained from the analysis and interpretation of the instruments, it is concluded that the Flipped Classroom model contributes significantly to the grammatical development of the English language. In this sense, a course on technological tools based on the Flipped Classroom model is proposed.

Keywords: PEDAGOGICAL MODELS, TEACHING-LEARNING PROCESS, FLIPPED CLASSROOM MODEL, GRAMMATICAL DEVELOPMENT, MEANINGFUL LEARNING.

Introducción

Hoy en día, el idioma inglés es considerado una lengua franca a nivel mundial, debido a que hay millones de personas que lo usan para comunicarse. Dentro de la sociedad actual se observa la importancia para aprender este idioma, ya sea porque abre nuevas oportunidades laborales, permite reconocer la información en un mundo globalizado o como vehículo para acceder a niveles de educación superior. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés debe estar enfocado en el dominio de las cuatro destrezas para que se haga uso del mismo de manera eficaz en los diferentes eventos comunicativos. Uno de los aspectos de gran importancia es el dominio estructural del idioma, pues saber cómo escribir mensajes, ideas y pensamientos con un correcto uso de reglas gramaticales resulta imprescindible al momento de plasmarlos en un contenido escrito o hablado.

Sin embargo, la gran mayoría de estudiantes presentan un limitado conocimiento de la gramática al momento de hacer uso del idioma en cualquier contexto, considerando las habilidades productivas (escritura y producción oral). Los docentes escasamente llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera innovadora y tampoco utilizan recursos digitales

para el desarrollo de la gramática, sin tener en cuenta que, para aprender inglés, la tecnología y el aprendizaje están estrechamente ligados, más aún en este tiempo de pandemia, donde la generación de conocimientos se da a través de entornos virtuales de aprendizaje. Esto sin duda, será de relevancia absoluta en el desarrollo de las habilidades para un correcto uso de la lengua meta.

En virtud de lo mencionado anteriormente y con el fin de desarrollar el conocimiento estructural de esta segunda lengua, resulta imperante la implementación de modelos pedagógicos, interactivos y dinámicos como es el modelo Flipped Classroom (aula invertida); el mismo que facilita el conocimiento gramatical del idioma en estudio y a la vez permite hacer uso correcto de la lengua en actos de comunicación, ya que crea un ambiente lúdico de aprendizaje dentro y fuera de clase. Este modelo resalta la importancia de la flexibilidad en la generación de conocimientos, fomentando una cultura de aprendizaje con base en contenidos intencionales producto de la selección de temáticas de estudio acorde a los niveles y contextos en los que se aprende la lengua objeto de estudio. Cabe mencionar también que los docentes juegan un papel importante como monitores, facilitadores y mentores en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

En este marco, es de vital importancia por parte de los profesores de inglés el promover el desarrollo no solo de habilidades inferiores de pensamiento como conocer, entender y aplicar, sino también las que denotan un aprendizaje altamente significativo y profundo como por ejemplo el analizar, evaluar, crear y/o producir intelecto. Bajo esta perspectiva, el modelo Flipped Classroom, el cual consiste de dos escenarios fundamentalmente, requiere de trabajo autónomo por parte de los educandos para el desarrollo de habilidades de pensamiento inferior desde casa, mientras que el trabajo guiado en clase fundamenta el análisis, evaluación y producción de la información recibida.

Con el afán de demostrar científicamente la factibilidad y beneficios del modelo Flipped Classroom para el desarrollo gramatical, el presente artículo es importante porque permite al estudiante indagar y conocer una variedad de recursos que la tecnología ofrece, y por ende entender de mejor manera la explicación gramatical no solo en casa, siendo la fase autónoma de aprendizaje en este modelo, sino también en el salón de clases, que es en donde se lleva a cabo la práctica y consolidación del proceso de aprendizaje.

Para una mejor concepción de lo que significa Flipped Classroom, es importante conceptualizar este enfoque de enseñanza de manera holística. En tal virtud, vale citar a Prieto (2017), quien menciona, “Flipped Classroom engloba toda una serie de metodologías basadas en la transmisión de la información aprendida por medios electrónicos fuera del tiempo de clase” (pág. 23). Asimismo, Reidsema, Kavanagh, Hadgraft, and Smith (E.D.). (2017) afirman que en el aula invertida, se requiere que los estudiantes se conecten con, o completen algún trabajo de aprendizaje preliminar en línea para desarrollar una actividad de aprendizaje estructurada en el campus con sus instructores y pares (pág. 6). A este respecto, Santiago (2014), indica que el modelo Flipped cambia el rol del profesor y del alumno, debido a que el

estudiante pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, en el que participa activamente construyendo el conocimiento y explorando una gran variedad de temas a profundidad. Además, en clase, se crean más circunstancias de aprendizaje y son los propios estudiantes quienes evalúan su aprendizaje de forma significativa.

Bajo este marco literario, cabe resaltar que dentro del modelo de enseñanza en el aula invertida se busca fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), en consonancia con el desarrollo de las habilidades para el análisis e interpretación de la información. Esta fusión permite replantear el rol del estudiante y docente desde una perspectiva crítica y analítica en la aplicación de estrategias de enseñanza, así como también en el desarrollo de las distintas habilidades en el uso del idioma inglés. Entre estas habilidades, se pueden mencionar el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, el trabajo autónomo, y el aprendizaje dirigido que, de manera holística, permiten un aprendizaje de la lengua meta en función de este modelo.

El pensamiento crítico, según Elder y Paul (2003), “es ese modo de pensar sobre algún tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento apoderándose de las estructuras inherentes del acto de pensar hasta someterlas a estándares intelectuales.” Es este tipo de pensamiento que deriva en un mejor trabajo autónomo que, para Abeli (1991) indica que no es suficiente aprender y saber de algún tema en específico. El objetivo de aprender es comenzar a lidiar con el aprendizaje autónomo para de esta manera orientar el proceso de aprendizaje con conciencia y éxito. Por otro lado, el modelo del aula invertida implica también el trabajo cooperativo el cual según Johnson, Johnson y Holubec (1999), consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros

del grupo. En la misma línea de pensamiento, Podestá (2014), indica que existen varias condiciones para que el proceso distintivo del aprendizaje sea correcto, una de ellas es la formación de grupos y colaboración entre ellos. Por otra parte, también es necesaria la presencia del tutor o profesor que oriente al estudiantado en las actividades de aprendizaje. Con la presencia del docente en el campus es que se puede complementar el trabajo autónomo, en función del pensamiento crítico, con un tipo de aprendizaje ya más dirigido y guiado. Para Díaz (2017), el aprendizaje dirigido “es una actividad de aprendizaje que realizan los estudiantes con el auxilio de guías trazadas por el profesor, conforme a sus necesidades o a las de la clase.” Con este contexto, se puede deducir que, gracias a la ayuda del docente y actividades planificadas de antemano, sean estas individuales o grupales, el proceso de aprendizaje se torna más activo, al mismo tiempo que motiva al estudiantado a afianzar conocimientos anteriores evidenciando resultados en su aprendizaje práctico. Para una mejor concepción de un aprendizaje activo, se debe entender que el discente aprende haciendo, experimentando, reflexionando, interactuando y comunicándose con las personas y materiales a su alrededor, de esta manera se conseguirá un aprendizaje activo, debido a que el estudiante aprenda a escuchar activamente, hablando de manera reflexiva, mirando, leyendo y escribiendo con un fin David (1999). Este aprendizaje activo resalta las estrategias visuales, auditivas y kinestésicas (VAK), que precisamente hacen del proceso de adquisición de una lengua una activa generación de conocimientos.

El estudiante en este tipo de aprendizaje deja de ser un espectador para transformarse en un ente más activo y consciente de su aprendizaje, ya que adquiere mayor compromiso con lo que debe aprender y con lo que aún no ha aprendido. En otras palabras, aprende haciendo, desarrolla habilidades de orden superior para en un futuro cambiar su entorno para bien.

Por otro lado, el aprendizaje activo de los estudiantes tiene mucho que ver con la velocidad que habla el docente y la velocidad con la que escucha el discente, ya que un discente con una mala audición no podrá seguir el paso de un docente locuaz lo que implica que el estudiante no podrá desarrollar un aprendizaje activo debido a que comenzará a vagar en su mente y aburrirse Silberman (2008).

En estudios como el referenciado en la revista de Educación a Distancia. Núm. 58, Art. 11, Martínez (2018) en su investigación titulada “Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público”, se exploró el uso de nuevos modelos tecno-educativos con la aplicación de las TICs (tecnologías de información y comunicación). Dentro de estos modelos se encuentra el modelo de aprendizaje invertido que permite al docente compartir materiales de aprendizaje con la utilización de la plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), es un sistema de gestión de aprendizaje, el mismo que usa recursos digitales, actividades multimedia para fuera de clase y las tareas se vuelven actividades dentro del aula de forma activa.

Bajo esta perspectiva literaria, se debe entender que el desarrollo en el aprendizaje de estructuras gramaticales del idioma inglés, requiere de un proceso dinámico, interesante y desafiante para poder asimilar las diferentes estructuras a ser puestas de manifiesto en un acto comunicativo. Este uso de la lengua requiere de un dominio sintáctico de parte del docente, quien, motivado por la aplicación de recursos tecnológicos a través del modelo del aula invertida, recibe la información respecto de correcto uso de la gramática de manera altamente significativa. Es por ello que resulta oportuno citar el trabajo de investigación encontrado en el repositorio de la Universidad Central del Ecuador con el título “Técnicas Activas en el desarrollo de la competencia gramatical del idioma inglés en el cual, Chamorro (2017) “determina que las actividades utilizadas en el

aula y su efecto indican el progreso y conocimiento de los tiempos gramaticales, elementos, estructuras y significados.”

Considerando el abordaje científico-literario mencionado anteriormente, el presente artículo fundamenta su esencia en analizar las características del modelo Flipped Classroom que optimizan el desarrollo gramatical del idioma inglés.

De la misma manera, con fundamentación en el análisis de algunas investigaciones empíricas en el mismo ámbito de conocimiento, el presente artículo resalta los hallazgos y aportes de estos estudios para un mejor entendimiento del modelo del aula invertida para el aprendizaje del idioma inglés.

Materiales y métodos

El enfoque de la investigación es de carácter cuali-cuantitativo en razón del uso de la técnica de la entrevista con su instrumento el cuestionario para los docentes, mientras que con el estudiantado se aplicó una guía de observación y una lista de cotejo para el análisis. Además, la investigación en la que se desarrolló el presente trabajo según su diseño es no experimental, por la observación en los estudiantes de primero de bachillerato del Colegio Experimental Mixto Amazonas en Quito, Ecuador, para de esta manera descubrir como el estudiantado desarrolla el aprendizaje gramatical del idioma inglés. Es importante indicar que la variable independiente Flipped Classroom no fue manipulada para la obtención de información. Por otro lado, según su nivel, la investigación es de tipo descriptivo, dado que los instrumentos utilizados facilitaron la descripción del objeto a ser analizado. Asimismo, el tipo de investigación es documental y de campo, debido a que se conceptualizaron las variables a través de la recopilación de la información en investigaciones anteriores, libros, artículos, entre otros.

Etapa 1 – Población y muestra

La población que fue escogida para la elaboración de la presente investigación fueron los/las estudiantes del Primero año de Bachillerato General Unificado, los cuales están conformados por 152 estudiantes y 4 docentes del área de inglés, dando un total de la población de 156 personas. Por otra parte, una muestra es una parte representativa de una población, cuyas características deben producirse en ella, lo más exactamente posible.” Además, la toma de una muestra resulta imprescindible cuando la población tiene una cantidad considerable, de ahí queda al criterio del investigador si es necesario o no seleccionar un muestreo. En este caso, la población tiene un total es de 157 personas, por lo tanto, no es necesario extraer una muestra.

Etapa 2 – Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

A continuación, se especifican las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, obteniendo así resultados legítimos, fundamentales y seguros. En este sentido, cabe mencionar que las técnicas de recolección de datos son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación. En otras palabras, es imprescindible seleccionar una técnica y un instrumento, los cuales deben tener una estrecha relación entre el problema, los objetivos y el diseño de la investigación.

En síntesis, en este estudio se utilizó la entrevista como técnica de recopilación de información y una guía de 21 preguntas abiertas como instrumento, las cuales estuvieron dirigidas hacia los docentes del área de inglés. Para los estudiantes de primero de bachillerato del “Colegio Experimental Mixto Amazonas” se aplicó la técnica de la observación y una guía de observación-lista de cotejo como instrumento, la cual contó con 15 aspectos a ser observados y tres opciones de respuesta (sí, no, a veces) según el tipo de escala de Likert.

Etapa 3 – Validez y confiabilidad

Se procedió a la validación de los instrumentos por cuatro docentes, expertos en metodología de la enseñanza del inglés, que trabajan en la Carrera de Inglés, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Dicha validación se la realizó en el mes de noviembre de 2019 y a los profesionales antes mencionados, se les entregó la solicitud de validación, los objetivos tanto generales como específicos, la matriz de operacionalización de variables, la hoja de instrucciones para la validación del contenido del instrumento, la guía de entrevista a los docentes y la guía de observación-lista de cotejo para las correcciones necesarias para de esta manera poder pulir los instrumentos al momento de su aplicación. Finalmente, los instrumentos fueron aplicados a los docentes de Primero de Bachillerato y docentes del área de inglés del Colegio Nacional Mixto Amazonas.

Etapa 4 – Procesamiento de datos

La entrevista dirigida a los cuatro docentes del área de inglés, y mencionando nuevamente que la investigación tenía un enfoque cualitativo, fue transcrita en el programa Microsoft Word de acuerdo a la fiel grabación realizada por el investigador. Seguidamente, las palabras clave o códigos fueron extraídos, subrayados y resaltados con color amarillo de manera ordenada para facilitar el análisis e impedir posibles confusiones por el lector. Después de decodificar la entrevista, se elaboró un mapa conceptual para cada entrevista, con el fin de analizar la información y sustentar el trabajo de investigación.

En la técnica de la observación, los datos fueron tabulados en el programa Microsoft Excel en el cual se calcularon las frecuencias, así como los porcentajes, para luego realizar un gráfico de datos con el fin de representarlos y proceder al análisis según las opciones sí, no y a veces. Después del análisis de datos sobre los porcentajes positivos y negativos, se finalizó con la interpretación de la información obtenida.

Etapa 5. Análisis de datos

Para el análisis de datos, la entrevista-cuestionario de 21 preguntas abiertas fue examinada a través de una decodificación, y para el detalle de la información obtenida a través de la observación, los resultados fueron ingresados en el programa de Excel para luego realizar tablas indicando el ítem, la escala (sí, no, a veces), luego la frecuencia y el porcentaje. Finalmente, la información de las tablas se reflejó en gráficos estadísticos circulares con sus respectivos colores y porcentajes.

Además, después de haber tabulado los 15 ítems de la lista de cotejo en Excel, los mismos fueron copiados a Word para su respectivo análisis e interpretación.

Resultados

En los resultados del aspecto 1 de la lista de cotejo en la observación a los estudiantes: *Se utilizan enfoques y métodos de enseñanza centrados en el estudiantado*; de acuerdo a los datos estadísticos encontrados el 74% indica que la enseñanza impartida por el docente de inglés hacia los y las estudiantes no utiliza enfoques y métodos centrados en el estudiantado, mientras que el 26% sí utilizan enfoques y métodos innovadores. Por lo tanto, se puede deducir que el docente al no integrar métodos variados, el alumnado no podrá ser protagonista de su propio aprendizaje ni tendrá un papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Utilización de enfoques y métodos.

Ítem	Escala	Frecuencia	Porcentaje %
	Sí	39	26%
1	No	113	74%
	A veces	0	0%
	Total	152	100%
Fuente: I.E.F. "Amazonas"			
Elaborado por: Los autores			

En referencia a la expresión crítica y reflexiva de parte del estudiantado, en el aspecto 2 se pudo observar que el 50% del estudiantado no expresa sus puntos de vista, mientras que el 26% de la población expresa sus pensamientos y dudas a veces. Sin embargo, el 24% de los y las estudiantes sí participan activamente. En base a lo expuesto, se determina que la participación del estudiantado es nula o a veces, debido a que las metodologías o estrategias que el docente utiliza no llaman la atención del educando provocando aburrimiento y desinterés durante la clase de inglés, puesto que su participación pasiva afecta al desarrollo del vocabulario y estructuras gramaticales.

Tabla 2. Expresan puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Ítem	Escala	Frecuencia	Porcentaje %
	si	37	24%
2	no	76	50%
	a veces	39	26%
	Total	152	100%
Fuente: I.E.F. "Amazonas"			
Elaborado por: Los autores			

En la observación del monitoreo de la clase por parte del docente, se observa que el 74% de docentes sí monitorea el desarrollo del aprendizaje, mientras que el 26% del estudiantado no recibe monitoreo alguno por parte del profesor. Esto quiere decir, que el docente de inglés se halla comprometido en el desarrollo de habilidades de sus alumnos afianzando de una manera efectiva los conocimientos a través de técnicas de monitoreo y retroalimentación del proceso de aprendizaje.

Tabla 3. La clase es monitoreada por el docente.

Ítem	Escala	Frecuencia	Porcentaje %
	Sí	113	74%
3	No	0	0%
	A veces	39	26%
	Total	152	100%
Fuente: I.E.F. "Amazonas"			
Elaborado por: Los autores			

Otro aspecto que se consideró fue la parte gramatical del idioma inglés a través de la función de los niveles lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática) para que el docente pueda comprender, reflexionar y argumentar sobre estructuras y reglas gramaticales. De acuerdo a los datos conseguidos, el 74% del estudiantado no comprende las estructuras y reglas gramaticales, el 26% indicó que a veces se desarrolla la gramática del idioma inglés a través de sus componentes lingüísticos. En consecuencia, se deduce que la mayoría de docentes desconoce la importancia de los componentes del idioma inglés al momento de entablar una conversación oral o escrita. La aplicación de los componentes antes mencionados incrementaría significativamente las cuatro destrezas, debido a que cada una de ellas cumple con una función específica.

Tabla 4 *Se desarrolla los niveles lingüísticos en la gramática.*

Ítem	Esca- la	Frecuencia	Porcentaje %
	Sí	14	9%
9	No	113	74%
	A veces	25	16%
	Total	152	100%
Fuente: I.E.F. "Amazonas"			
Elaborado por: Los autores			

En cuanto a la utilización de plataformas educativas o herramientas tecnológicas en el proceso enseñanza-aprendizaje, en un 76% no utiliza plataforma alguna para mejorar la parte gramatical del idioma inglés, mientras que en un 24% se observó que el docente si hace uso de la plataforma schoology para enviar material e información a sus discen-tes. Por lo tanto, se interpreta que el uso de plataformas educativas traerá muchos bene-ficios a la casa de inglés, si fuesen utilizados a menudo, ya que permiten que el docente pueda organizar su clase y entregar información de calidad a sus estudiantes.

Tabla 5 *Utiliza plataformas educativas.*

Item	Esca- la	Frecuencia	Porcentaje %
	Sí	37	24%
6	No	115	76%
	A veces	0	0%
	Total	152	100%
Fuente: I.E.F. "Amazonas"			
Elaborado por: Los autores			

Del mismo modo se observó que en el trabajo con actividades lúdicas con el uso de plataformas y ejercicios previamente trabajados en casa para una mejor comprensión de temas gramaticales difíciles de razonar, se entiende que el 87% de los y las estudiantes no realiza actividades lúdicas, puesto que el docente no puede trabajar eficientemente con

grupos de 37 a 40 estudiantes. Asimismo, el 13% de la población dio a conocer a través de la observación que a veces trabaja con actividades mediante plataformas en casa que ayuden a entender estructuras y tiempos, puesto que no todos ponen el mismo interés en aprender. Por consiguiente, se determina que existe una deficiencia al enseñar temas gramaticales de alto nivel, debido a que los docentes utilizan modelos tradicionales que se enfocan en la memorización de estructuras sin tomar en cuenta la función de los mis-mos; lo cual impide el uso y la aplicación en una conversación.

Tabla 6 *Actividades lúdicas para una comprensión gramatical.*

Ítem	Escala	Frecuencia	Porcentaje %
	Sí	0	0%
7	No	132	87%
	A veces	20	13%
	Total	152	100%
Fuente: I.E.F. "Amazonas"			
Elaborado por: Los autores			

Análisis e interpretación de la entrevista-cuestionario aplicada a los docentes de inglés

Luego de la aplicación del instrumento a los docentes de la institución objeto de estudio, se puede establecer criterios que respondieron a los nudos problemáticos en el desarrollo gramatical del idioma inglés. A continuación se reflejan algunas de las preguntas planteadas a los docentes en la entrevista guiada con su respectiva codificación gráfica a través de mapas conceptuales para el análisis respectivo:

Nº	PREGUNTA
1	¿Qué opina sobre el modelo Flipped Classroom y con su utilización qué tipos de aprendi-zaje se desarrolla?
2	¿Qué tipo de actividades para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo dentro y fuera del aula?
3	¿Emplea frecuentemente actividades de trabajo cooperativo?
4	¿Cree que con la utilización de tics (tecnologías de la información y comunicación) se fomenta un aprendizaje activo-dirigido de aula?
5	¿Cree usted que mantener un ambiente flexible y organizado es fundamental para lograr un aprendizaje eficiente?

En la codificación de la entrevista 1, se puede decir que el interés que da el docente a la parte gramatical del idioma inglés, indica que en el libro que utiliza para impartir esta materia ya vienen señaladas las estrategias para explicar las reglas gramaticales. También, manifiesta que se hace una explicación en la pizarra para luego completar los libros de trabajo y realizar más ejercicios en el cuaderno.

MAPA CONCEPTUAL 1

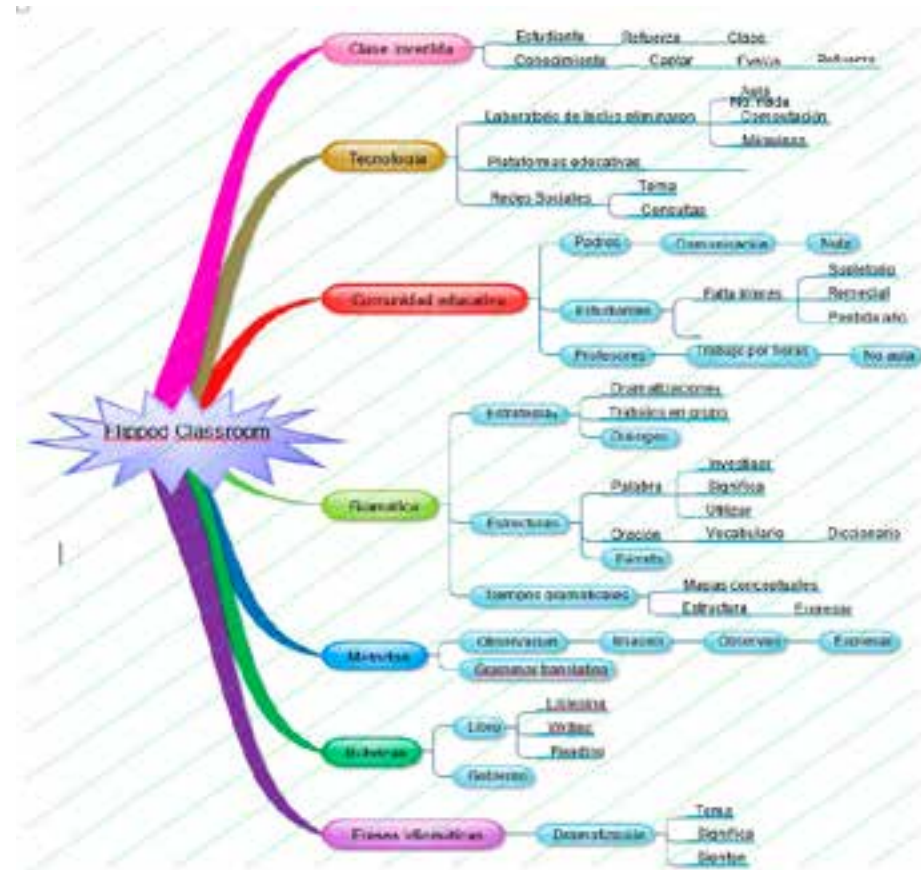
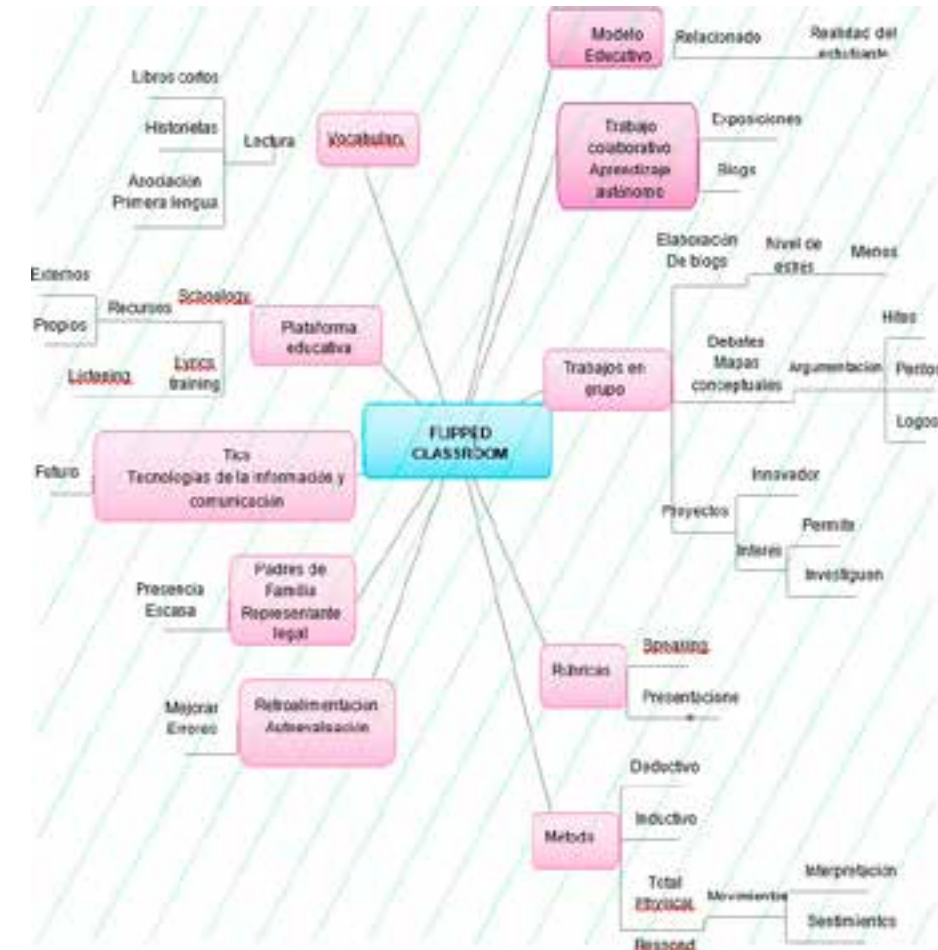


Figura 1. Entrevista N°1 Flipped Classroom en el desarrollo gramatical del idioma inglés

Fuente: Entrevista-cuestionario. Elaborado por: Los autores

Asimismo, en la entrevista 2, el docente puso en claro que no desarrolla conscientemente la gramática debido a que le falta tiempo para terminar las unidades y también porque debe seguir un cronograma ya establecido al principio del año escolar. Es por este motivo, que el desconocimiento que tienen los y las estudiantes sobre estructuras, reglas gramaticales, vocabulario y funciones, limita el aprendizaje del idioma inglés.

MAPA CONCEPTUAL 2



Fuente: Entrevista-cuestionario. Elaborado por: Los autores

Con respecto a la entrevista 3, respecto de la utilización de plataformas educativas tres de los docentes entrevistados coinciden que no utilizan ninguna herramienta tecnológica, ya que con el libro es suficiente, mientras que el docente que tuvo preparación en el exterior si se preocupa por mejorar la parte gramatical a través de la aplicación lyric training y la plataforma schoology. Además, el docente menciona que la retroalimentación se da a partir de rúbricas para evaluar las habilidades productivas y en el mismo ámbito, también es necesario la retroalimentación en la autoevaluación desde el proceso de enseñanza. Finalmente, el docente plantea que el uso tecnología no ha incidido en los resultados del desarrollo de la gramática debido a que las condiciones institucionales, familiares y sociales han derivado en una deficiente tecnología puesta de manifiesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

MAPA CONCEPTUAL 3

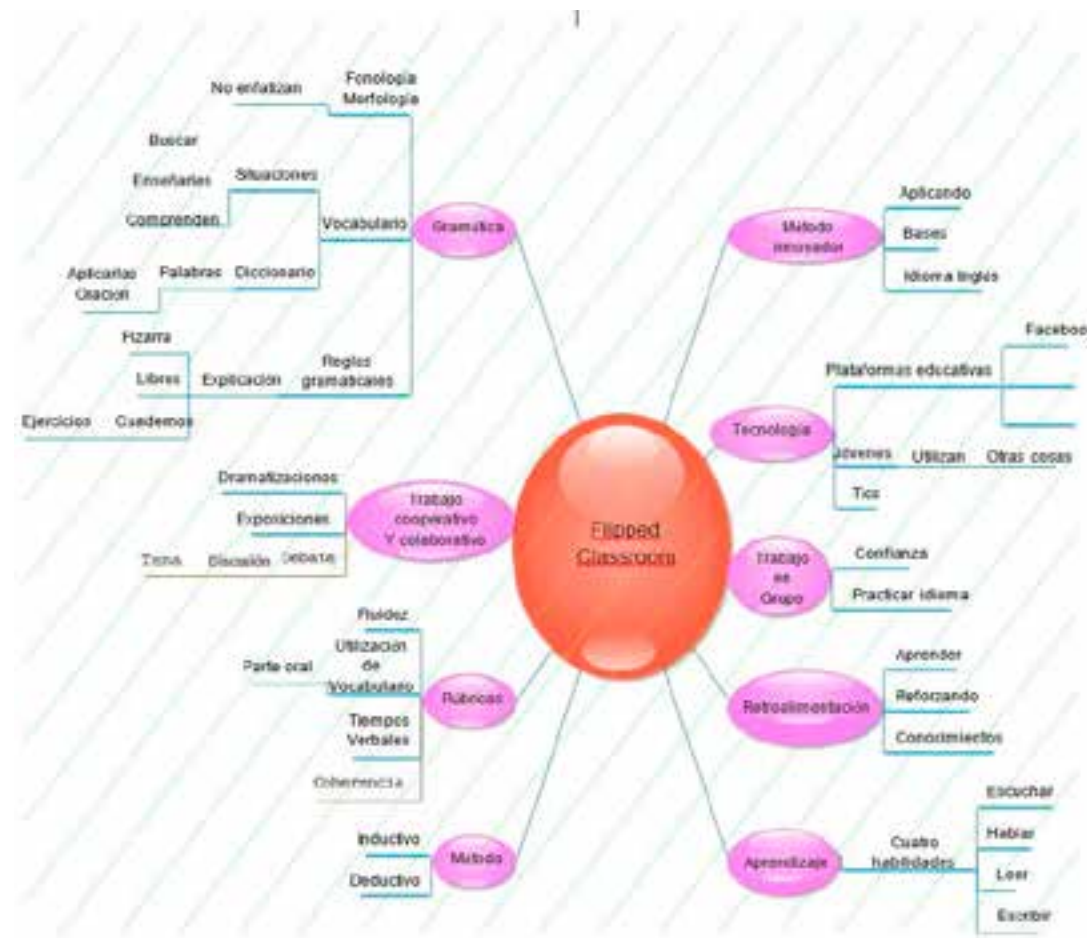


Figura 3. Entrevista N°3 Flipped Classroom en el desarrollo gramatical del idioma inglés

Fuente: Entrevista-cuestionario. Elaborado por: Los autores

MAPA CONCEPTUAL 4

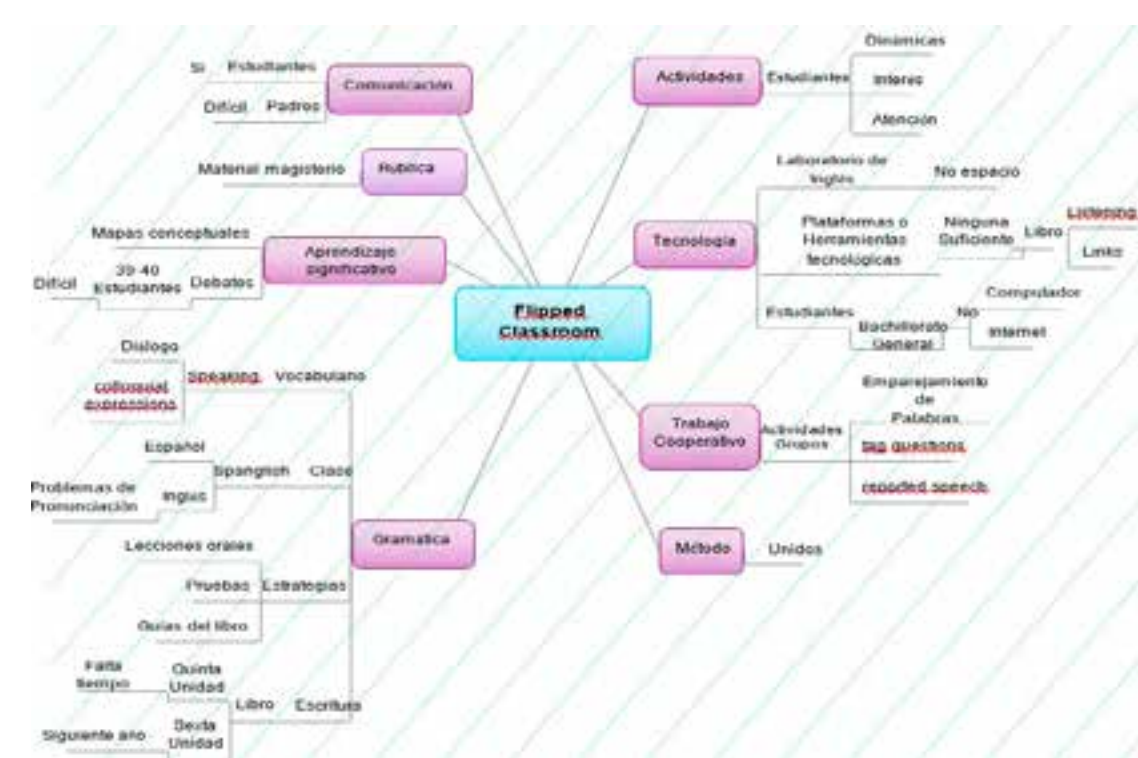


Figura 4. Entrevista N°4 Flipped Classroom en el desarrollo gramatical del idioma inglés

Fuente: Entrevista-cuestionario. Elaborado por: Los autores

Tras decodificar y analizar las cuatro entrevistas realizadas a los docentes del área de inglés del “Colegio Nacional Mixto Experimental Amazonas”, estos afirmaron que , al utilizar nuevos modelos o métodos del siglo XXI, ayudan significativamente a revolucionar la tradicional forma de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, debido a que el sistema educativo actual está caduco. Además, indicaron que la tecnología ayudará en un futuro y en la actualidad también a motivar a los estudiantes a investigar y consultar sobre temas a ser aprendidos en el aula, evitando de esta manera el desinterés, aburrimiento y la desorganización en la hora de inglés. También, manifestaron que al utilizar las redes sociales y blogs mejora el trabajo en equipo, desarrollando de esta manera un aprendizaje colaborativo y autónomo.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación denotan que, independientemente del tipo de educación, pública o privada, el uso de plataformas educativas traerá muchos beneficios a la clase de inglés , si fuesen utilizados a menudo, puesto que permiten que el docente pueda organizar su clase y entregar información de calidad a sus estudiantes, resultado que de la misma manera se ve reflejado en la investigación realizada por Mangua Rommel (2013), quien recomienda integrar la Plataforma Social Educativa EDMODO para desarrollar la competencia gramatical del estudiantado. Es precisamente esta

integración tecnológica el objetivo que se planteó al inicio de este estudio, y, como muestran los resultados, en efecto, no solo el desarrollo gramatical, sino también la motivación extrínseca se ven significativamente desarrollados.

Por otro lado, autores como Martínez (2018) sostiene que debido a la falta de exposición natural a la lengua meta y el escaso manejo de herramientas tecnológicas en el aula, se evidencia un nivel bajo del Inglés tanto en la parte gramatical como en el vocabulario, los mismos que dificultan la comunicación, punto de vista que concuerda con lo manifestado por Harmer (2007), quien dice que el aspecto similar que incumbe al profesorado de inglés como lengua extranjera es su eficiente trabajo, reflejado básicamente en su aplicación didáctica así como en su crecimiento y desarrollo continuo académico, considerando la innovación pedagógica de la enseñanza mediante el uso de tecnologías. Los argumentos mencionados por los autores citados previamente tienen relación estrecha con los resultados obtenidos mediante la guía de observación a los estudiantes, donde se encontró que metodologías tradicionales de enseñanza, sin la consideración de recursos tecnológicos, siguen siendo premisas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Rodríguez (2009), el desarrollo de la expresión crítica y reflexiva del estudiantado a través de un dominio gramatical en la comunicación acertada de ideas en el contexto en que esta se lleve a cabo, se debe tomar en consideración el proceso de enseñanza con el uso de enfoques y métodos que motiven al estudiantado a experimentar su aprendizaje de manera holística, tomando en cuenta el uso de plataformas online y ambientes de aprendizaje autónomos que despierten el interés en aprender la estructuración precisa de ideas mediante el uso de la lengua meta, Inglés. Esta apreciación se ve reflejada en lo que Hantla (2015) argumenta respecto del uso crítico y reflexivo de la lengua meta al momento de expresarse. Según los

autores citados, y luego del análisis de la guía de observación, el deficiente uso del inglés por parte de los estudiantes, desde una perspectiva gramatical-comunicativa, se ve reflejado por el desconocimiento y deficiente uso de estrategias de enseñanza que impliquen un aprendizaje integral-holístico donde la precisión en la comunicación de ideas sea un aspecto neurálgico en actos comunicativos en la lengua objeto de estudio.

Después de la tabulación de datos en este trabajo de investigación, es válido sostener que el uso del modelo clase invertida o Flipped Classroom incentiva la creación de actividades grupales atrayentes utilizando las herramientas que ofrece el internet. A pesar de que las Instituciones Educativas del Ecuador aún no cuentan con un servicio de internet eficiente, se debería mostrar actividades donde no sea necesario el uso de la red, criterio que es compartido por Pujólas (2008), quien afirma que una de las técnicas que el aprendizaje cooperativo utiliza es la denominada '1-2-4', en la cual primero se plantea una pregunta o dos y tienen que ser respondidas de manera individual después de cuatro minutos. Pasado este lapso, se forma parejas para revisar que tienen en común sus respuestas. Finalmente, se forma grupos de cuatro estudiantes para nuevamente poner que tienen en común sus respuestas.

Cabe resaltar que el vertiginoso crecimiento y uso de las tecnologías de comunicación implica reconsideraciones en los ambientes de aprendizaje, dando lugar a variados escenarios de generación de conocimientos más interactivos y desligados de la tradicional aula de clase, en los cuales el estudiantado accede a la información sin importar el lugar y la hora, pues la versatilidad del aprendizaje en función del aula invertida, permite mejores resultados en el desarrollo gramatical del Inglés, reflexiones que se enmarcan en lo dicho por Achútegui (2014). Al respecto, (Yarbro et al, 2014), sostiene que, "El producto resultante es un aprendizaje interactivo y dinámico que acentúa los mecanismos de

interiorización, en un proceso en el cual el rol del educador apunta a guiar a las/los estudiantes dentro y fuera del aula." Dichas postulaciones de los autores referidos se enmarcan dentro de lo analizado en la encuesta a los docentes, quienes aseveran hacer uso de tics en la impartición de contenidos académicos, pero que en la práctica, y, según los datos de la observación al estudiantado, no se da por razones de desconocimiento, infraestructura y hasta de desempeño profesional producto de una formación discontinua en el profesorado de inglés.

Finalmente, se establece que el desarrollo gramatical del idioma inglés, dependerá del enfoque de enseñanza basado en un modelo que implique el uso de las tecnologías de la comunicación para el desarrollo de una didáctica de enseñanza más interactiva desde el profesorado de Inglés como lengua extranjera, así como también el propio compromiso del estudiantado cuando de trabajar autónomamente se trata mediante el uso de recursos tecnológicos en un proceso de enseñanza sincrónico y asincrónico.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación y, según el objetivo de determinar la metodología de enseñanza de inglés, se concluye que la mayoría de los docentes del área del "Colegio Nacional Mixto Experimental Amazonas" no utilizan un modelo pedagógico donde el estudiantado sea el centro del aprendizaje, ni envían a casa trabajos de menor nivel cognitivo, para en el aula trabajar temas donde la presencia y ayuda del docente es necesaria para afianzar el proceso enseñanza-aprendizaje.

A través de la guía de preguntas abiertas dirigida a los docentes del área de inglés, en la pregunta sobre si utiliza algún tipo de métodos en el desarrollo gramatical del idioma inglés, se concluyó que la mayoría de los entrevistados utilizan el método inductivo y deductivo,

información que responde al objetivo de la descripción del método imperante en la adquisición de la lengua meta, dando a entender que aún existe una enseñanza tradicional y monótona en el desarrollo de la gramática.

Por otro lado, se concluye que la participación activa durante la clase de inglés y el desarrollo del pensamiento crítico, como alternativas para el desarrollo gramatical, según uno de los objetivos planteados, son características necesarias para llegar a un aprendizaje significativo, el mismo que se ve afectado por el desconocimiento de estrategias de enseñanza y el compromiso limitado por parte de los docentes para su formación continua en el desarrollo de nuevas tendencias de enseñanza. Durante el análisis de cada indicador de la matriz de variables, se llega a la conclusión que el modelo Flipped Classroom se encuentra ligado con el aprendizaje de la gramática del idioma inglés, debido a que la explicación gramatical que los docentes imparten durante la hora de clase les toma un tiempo considerable, siendo este aprovechado para realizar otras actividades de interés del educando, así como afianzar conocimientos a través de la retroalimentación.

Debido a la factibilidad y los beneficios del modelo Flipped Classroom en el desarrollo gramatical del idioma inglés, es fundamental dar a conocer este modelo a los y las docentes el área del a través de un curso sobre herramientas tecnológicas basado en el modelo Flipped Classroom.

Recomendaciones

Se recomienda trabajar con nuevos modelos o enfoques donde el alumno sea el centro del aprendizaje, y de esta manera cambiar la forma como el alumnado realiza sus deberes y como el docente imparte su clase, es decir invertir la clase tradicional.

Mediante el desarrollo del marco teórico y el análisis de las dimensiones del presente proyecto de investigación, se recomienda utilizar el modelo Flipped

Classroom en el desarrollo del aprendizaje activo sobre estructuras y reglas gramaticales, así como el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, cooperativo y dirigido que caracterizan a este modelo en los discentes de primero de bachillerato.

Al invertir la clase con la utilización del modelo Flipped Classroom se cambia la manera como el docente enseña la gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que la explicación de la misma es enviada a través de videos donde el estudiantado puede verlos tantas veces lo crean necesario. De esta manera, la explicación será recibida en casa y el tiempo en el salón de clases será aprovechado para realizar actividades de mayor nivel cognitivo, así como una oportuna retroalimentación de los conocimientos aprendidos.

Limitaciones

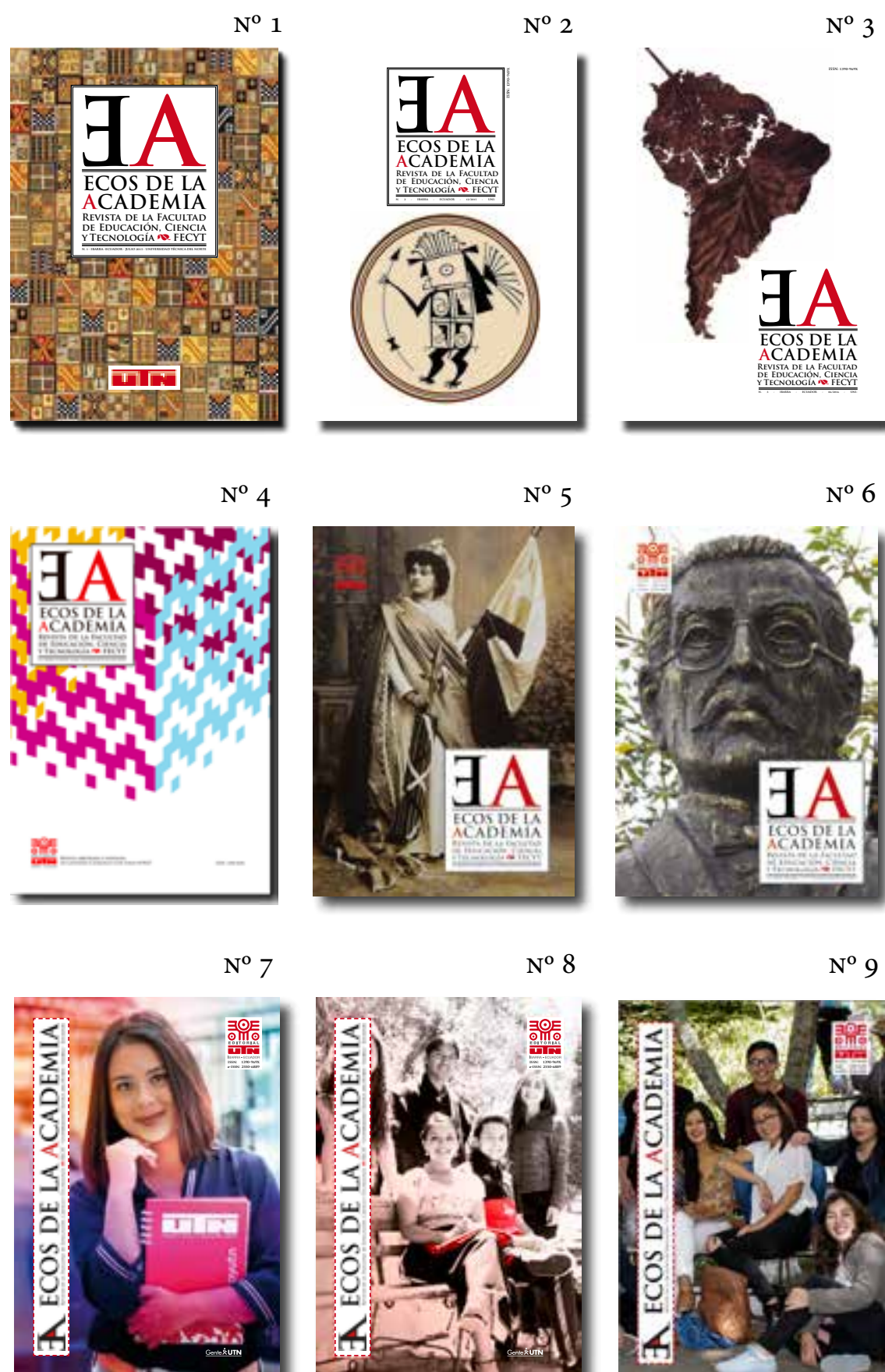
Luego del estudio realizado, es importante señalar que en relación a los estándares de calidad según el Ministerio de educación, la deficiente infraestructura y los escasos recursos tecnológicos en el sector público especialmente, son limitantes para poner en práctica el modelo Flipped Classroom.

La escasa formación continua que se ofrece al profesorado de inglés desde el estado resulta ser otro obstáculo para los docentes, pues sin una actualización permanente de conocimientos, es imposible desarrollar estándares de calidad en la enseñanza del idioma inglés. Esto deriva en un conformismo en los docentes y desmotivación entre el estudiantado durante el desarrollo de conocimientos y habilidades respecto de la necesidad de lograr mejores niveles de aprendizaje en el uso de la lengua objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Achútegui, S. (2014). Posibilidades didácticas del modelo Flipped Classroom en la Educación Primaria. Universidad de la Rioja. España.
- Chamorro, M. (2017). Técnicas Activas en el Desarrollo de la Competencia Gramatical del Idioma Inglés (tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Quito.
- David W. Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Díaz, J. (2017). Edmodo como Herramienta Virtual de Aprendizaje. *INNOVA Research Journal 2017, Vol 2, No. 10, 9-16.*, 8.
- Elder, L. y Paul, R. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and tools*.
Obtenido de The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and tools: https://www.academia.edu/10006132/Critical_Thinking_Concepts_and_Tools_by_Richard_Paul_and_Linda_Elder
- Hantla, B. (2014). *The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a Christian College: a quasi-experimental, mixed-methods study. A dissertation for the Degree Doctor of Education. Southeastern Baptist Theological Seminary. Wake Forest. North Carolina.*
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson. UK.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argetina: Editorial Paidós.
- Maigua Sigcha, R. P. (21 de 09 de 2013). *Repositorio digital Carrera Inglés*. Obtenido de La plataforma social educativa Edmodo en el desarrollo de la competencia gramatical del Inglés.: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/3413>
- Martínez-Olvera, W. &-G. (2018). Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público. *RED Revista de Educación a Distancia*, 17.
- Monteros, I. (16 de 02 de 2016). *Repositorio digital Instituto de Investigación y Postgrado*.
Obtenido de Repositorio digital Carrera Inglés: F:\MUESTRA TESIS\TUCE-0010-1022 (1).pdf
- Podestá, P. (2014). *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning Aplicar el Modelo del Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., Smith, N. (E.D.). (2017). *The Flipped classroom: Practice and Practices in higher education*. Sidney, Australia: Springer Nature.
- Rodríguez, J. (2009). Plataforma de enseñanza virtual para entornos educativos. *Revista de Medios y Educación*, 217-233. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036015.pdf>
- Santiago, R. (2014). *Flipped Classroom*. España: Digital-text.
- Silberman, M. (2008). *Aprendizaje activo/ Active Learning*. Argentina: Editorial Troquel.
- Yarbro, J., Arfstrom, K., McKnight, K., & MsKnight, P. (2014). *Extension of a Review of Flipped Learning*, Flipped Learning Network, Pearson, George Mason University. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de <http://www.flippedlearning.org>

Normas de presentación de artículos en la revista *Ecos de la Academia*, de la FECYT-UTN



Ecos de la Academia

Ecos de la academia, Revista de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología es una publicación científica de la Universidad Técnica del Norte, con revisión por pares a doble ciego que publica artículos en idioma español, quichua, portugués e inglés. Se edita con una frecuencia semestral con dos números por año. En ella se divulgan trabajos originales e inéditos generados por los investigadores, docentes y estudiantes de la FECYT, y contribuciones de profesionales de instituciones docentes e investigativas dentro y fuera del país, con calidad, originalidad y relevancia en las áreas de ciencias sociales y tecnología aplicada.

Tipos de artículos que publica la revista

Los artículos podrán enmarcarse dentro de las siguientes categorías: Artículos de investigación, de Revisión, Ensayos, Notas Técnicas, Reseñas bibliográficas y Notas del editor.

Artículos de investigación

Presentan resultados originales producto de un proceso de investigación científica. El texto deberá tener preferentemente las siguientes partes: Título y autores con su filiación y correo electrónico institucional, Resumen, Palabras Clave, Abstract, Keywords, Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusiones, Conclusiones, Agradecimientos, Referencias Bibliográficas, Cuadros y Figuras.

Artículos de revisión

El ensayo debe ser de un tema científico específico y discutirse con opinión crítica, los re-

sultados de los trabajos citados que deben ser no menos de 20 artículos. Las revisiones tendrán una Introducción con la fundamentación y un Desarrollo con los criterios de los autores sobre el tema, una Discusión con los autores citados, las Conclusiones y las Referencias bibliográficas.

Ensayos

Investigación de carácter científico que presenta las ideas del autor y su opinión sustentada con argumentos y revisión bibliográfica. Ha de entregar conclusiones fuertes que permitan a otros autores continuar realizando estudios sobre el tema.

Notas técnicas

Se describe el estado de un problema técnico o se informa sobre una investigación en curso. Es aconsejable que tengan las siguientes partes: Introducción, Desarrollo, Conclusiones y Referencias Bibliográficas.

Reseñas bibliográficas

Análisis de una o varias obras científicas y su relevancia en la investigación de un tema en determinado momento.

Notas del editor

Normalmente las escribe el Editor cuando quiere aclarar algún tema que quedó abierto o anunciar algo importante del número editado; tienen por objetivo establecer una comunicación entre los lectores y el Consejo Editorial.

Formato del manuscrito

Los manuscritos deben ser presentados en formato Pages o MS Word 2013 o superior, en idioma español, inglés, quichua o portugués, en formato DIN A4, a una columna, con los cuatro márgenes de 2.5 cm, tipo de letra Times New Roman 12 puntos, espaciados a 1.5, justificado y con las páginas numeradas, con un breve resumen curricular del autor/res.

Como parte del proceso de envío, los autores deben verificar que el manuscrito cumpla con todas las indicaciones orientadas, caso contrario serán devueltos.

Originalidad

Para ser publicados en la Revista científico tecnológica de la FECYT, los artículos deben ser inéditos, no pueden haber sido publicados en otras revistas. Los autores deben indicar en su primer envío del artículo que cumplen con esta norma a través de una carta de originalidad.

Los derechos de publicación de los artículos que sean recibidos y publicados serán de propiedad de la revista y para su eventual publicación en otras fuentes u otros medios, se citará la fuente original.

Estructura de los artículos

1. Título, autor:

- Título del artículo, debe ser claro, corto (hasta 18 palabras) y conciso, evitando términos tales como “Estudio sobre...” “Observaciones...” “Contribución a...” ; con inicial mayúscula y el resto en minúsculas, resaltado en negrita, centrado, con tamaño de letra de 14 puntos.

- Autor o Autores: Nombre(s), Apellido(s) y deben ser escrito en negrita, centrado. Se aceptarán artículos con 5 autores como máximo.

- Afiliación institucional: Institución, país y correo electrónico de los autores e indicar cuál es el autor encargado de la correspondencia; el texto debe ser escrito en 10 puntos y centrado.

2. Resumen, Palabras Clave (Abstract, keywords)

La extensión del resumen no debe ser mayor de 200 palabras. El estilo debe ser conciso y no contener referencias. La estructura incluirá preferentemente:

- Fundamentación del estudio.
- Objetivos.
- Descripción breve de materiales y métodos señalando el área geográfica donde fue realizado.
- Presentación de los resultados más relevantes y las conclusiones.

Se redactará en un solo párrafo, separado por

coma, punto y coma y punto seguido.

Todos los artículos escritos en español deben incluir un resumen en inglés (abstract). Los artículos que se presenten en el idioma inglés, quichua o portugués, deben incluirlo en español.

Palabras clave: Al final del resumen se deben citar hasta seis palabras clave que describan el contenido de la investigación.

3. Introducción: Debe informar sobre la importancia del tema, respaldada por una revisión bibliográfica actualizada que refleje el contexto con otras investigaciones, incluyendo las citas bibliográficas, para finalizar con una o dos frases que definan los objetivos y la esencia del artículo.

4. Materiales y métodos: Debe proporcionar la información suficiente para permitir la réplica de los estudios, subdividiéndolos en secciones según los materiales, los métodos de recolección y análisis de datos. Se explicará el tipo de investigación, y los métodos, técnicas e instrumentos utilizados; de ser necesario la población y muestra.

5. Resultados: Deben ser expuestos de manera clara, en función de los objetivos planteados en la investigación.

6. Discusión: Se deben resaltar los logros relacionándolos con los resultados de otros autores, tratar de explicar el porqué de los resultados obtenidos. De ser necesario se puede unificar en un solo ítem los resultados y discusión.

7. Conclusiones: Deben ser sintéticas y consistentes con los resultados y la discusión. Las conclusiones deben ser presentadas claramente como respuesta a los interrogantes que originaron el estudio y a los objetivos planteados, por lo tanto es recomendable que haya tantas conclusiones como objetivos. Es conveniente dejar en claro las limitaciones que el estudio presentó y la forma como pudieron afectar a las conclusiones.

8. Recomendaciones: Son opcionales y deben ser breves.

9. Referencias bibliográficas: El total por artículo deberá ser de al menos 20, todas citadas en el texto. Se podrá también incluir una Bibliografía recomendada, aunque no haya sido citada en el texto. Ejemplos de cómo referenciar los diferentes tipos de trabajos científicos según las normas APA:

a) Artículos de revistas referenciadas:

Sánchez, O. E.; Rodríguez, J. G.; Mesa, M. E.; Valls J. y Canales H. (2004). “A methodology for the selective dissemination of information using

EBSCO research database service”, en *Revista de Salud Animal*, 26 (2) 102-107.

Molina G., S. (2003). “Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 151-175.

b) Disertaciones y tesis:

Fernández Sierra, J. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Tesis de Doctorado, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

c) Libros:

Bartolomé, M.; Echeverría, B.; Mateo, J. y Rodríguez, S. (Coord.). (1982). *Modelos de investigación educativa*. Barcelona, Catalunya: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

d) Capítulos de libros:

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno, J. y Pérez, A. (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165) Madrid: Akal.

e) Ponencias presentadas en eventos científicos:

Pérez G., A. (1992). La formación del profesor como intelectual. Simposio Internacional sobre Teoría crítica e Investigación Acción, Valladolid, 1-4 abril, (ponencia).

f) Citación de fuente electrónica:

Banco Central del Ecuador, BCE (2012). (http://www.portal.bce.fin.ec/vto_bueno/seguridad/ComercioExteriorEst.jsp)

g) Citas en el texto:

Debe usar el autor y el año de la publicación entre paréntesis. Algunos ejemplos son:

Un autor: Molina (1997) o (Molina, 1997)

Dos autores:

Vega y Muñoz (1995) o (Vega y Muñoz, 1995)

Tres o más autores:

Cave, et al. (1988) o (Cave, et al. 1988)

10. Figuras y cuadros: Enumerarlos con números arábigos, pero usar secuencia separada para cada una. El título debe estar incorporado en el texto y no en las figuras. Los datos pueden presentarse en figuras o cuadros, pero no la misma información en las dos formas. Las figuras o gráficos se recomiendan para mostrar tendencias, comportamientos y relaciones entre los datos presentados. Las leyendas en los ejes deben indicar la variable, las unidades de medida y todos los símbolos empleados. Las figuras y cuadros deben explicarse por

sí solos, esto significa que el lector debe entenderlos totalmente sin tener que buscar información adicional en el texto, auxiliados por un título claro y conciso. Las figuras presentadas deben ser de alta resolución mínima de 300 dpi y aparecer citadas en el texto siguiendo el orden numérico.

11. Representación de numeración y simbología de datos:

Se deberá usar el Sistema Internacional de Medidas (SIU) y sus abreviaciones. Use números arábigos para todos los números con dos o más dígitos y para todas las medidas de tiempo, peso, largo, área, cantidad, concentración, grados de temperatura, entre otras, excepto cuando el número es la primera palabra de una o si es menos de 10 y no corresponde a una medida, excepto cuando en una serie un número tiene dos o más dígitos.

12. Ecuaciones: Debe utilizarse el editor de fórmulas de MS Word y no insertarlas como imagen, centrar las ecuaciones en una línea separada y numerarlas empezando con 1 y colocar este número entre paréntesis angulares en el margen derecho.


13. Mayúsculas: Evitar su uso excesivo según las normas generales.

14. Abreviaturas o símbolos: Evitar el uso de abreviaturas, excepto las unidades de medida. Evitar el uso de abreviaciones en el título y en el resumen. El nombre completo al que sustituye la abreviación debe preceder el empleo de ésta, a menos que sea una unidad de medida estándar. Las unidades de medida se expresarán preferentemente en Unidades del Sistema Internacional.

15. Acortador de URL: Todas las direcciones de Internet citadas en los artículos, deberán pasarse por el “Google URL Shortener”, en la dirección <https://goo.gl/>, a fin de obtener una Url reducida.

Proceso de revisión de los artículos

El envío de artículos debe ser en versión electrónica vía email a la siguiente dirección de correo electrónico: ecos@utn.edu.ec, acompañada de una breve carta dirigida al Comité Editorial de la Revista, indicando la originalidad del trabajo y el aporte de la investigación.

Todos los artículos recibidos, que cumplan con los requisitos formales serán sometidos a revisión por pares ciegos. Su aprobación estará sujeta al contenido científico, respaldado por los criterios de los dos árbitros y el Consejo Editorial. 

Autoridades académicas



Créditos revista *Ecos de la Academia*



RECTOR

PhD. Marcelo Cevallos Vallejos

VICERRECTOR ACADÉMICO

PhD. Miguel Naranjo Toro

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Mgs. José Revelo

DECANO FECYT

Mgs. Raimundo López Ayala

SUBDECANA FECYT

PhD. Alexandra Mina Páez

EDITA

Editorial Universidad Técnica del Norte
y Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología
de la Universidad Técnica del Norte.
Av. 17 de Julio 5-21
IBARRA, ECUADOR
Tel: +593 6 2997800 Ext. 7503 / Fax: 7500
ecos@utn.edu.ec / www.utn.edu.ec/ecos

DIRECCIÓN GENERAL

Mgs. Raimundo López

DIRECCIÓN EDITORIAL

PhD. Miguel Posso

DIRECCIÓN DE ARTE

PhD. Albert Arnavat

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Alexandra Mina
PhD. Andrea Basantes
PhD. Albert Arnavat
Mgs. José Revelo

COMITÉ CIENTÍFICO REVISOR INTERNO

PhD. Paúl Andrade
PhD. Lorena Toro
PhD. Ernesto Osejos
PhD. Elmer Meneses
PhD. Juan Carlos López
Mgs. Nelly Acosta
Mgs. Verónica León
Mgs. Milton Mora
Mgs. Paola Mantilla

COMITÉ CIENTÍFICO REVISOR EXTERNO

PhD. Ana María Hernández Carretero
Universidad de Extremadura - España

PhD. Diana María Cruz Hernández
Universidad de Oriente - Cuba

PhD. Marcos Cabezas González
Universidad de Salamanca - España

PhD. Isidro Marín
Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador

Dra. Sara Esperanza Lucero Revelo
Universidad Mariana - Colombia

PhD. Anna Pi i Murugó
Centro de Investigación y Docencia Económica -
México

PhD. Sonia Casillas Martín
Universidad de Salamanca - España

PhD. Mari Carmen Caldeiro Pedreira
Universidad de Santiago de Compostela - España

PhD. Anays Mas
Humboldt International University, Estados Unidos

Dr. Xosé Rúas
Universidad de Vigo - España

Dra. Carmen Sarceda
Universidad de Santiago de Compostela - España

Dr. Antonio Gonzalez Molina
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España

Dra. Lucía Camarero Cano
Dr. Javier Gil Quintana
Universidad Nacional de Educación a Distancia - Ma-
drid, España

Dra. Jennifer Rodríguez López
Universidad de Huelva - España

Dra. Luisa González Rodríguez
Universidad de Salamanca - España

Dra. Montserrat Corretger
Universitat Rovira i Virgili - Catalunya

Dr. Miquel Fernández
Universitat Autònoma de Barcelona - Catalunya

Dra. Mariana Coolican
Universidad de Kobe - Japón

PhD. Narcisa Fuertes
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba -
Ecuador

COMITÉ DE ARBITRAJE

Mgs. Vivian Ojeda
Abg. Rocío Grijalva

SECRETARÍA EDITORIAL Y CORREC- CIÓN LINGÜÍSTICA

Mgs. Sandra Guevara Betancourt

FOTOGRAFÍAS

Ing. Bladimir Herrería

DIAGRAMACIÓN

Elizabeth Maldonado y Erika Cristina Tulcanaza

ISSN

Edición impresa: 1390-969X
Edición en línea: 2550-6889

Ecos de la Academia es una publicación científica, de frecuencia semestral orientada a la investigación y dirigida a investigadores, estudiantes, profesores y comunidad científica nacional e internacional. Todos los artículos publicados en esta revista son revisados y aprobados por pares externos. Las opiniones expresadas en los artículos de esta revista son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de *Ecos de la Academia* ni de su Comité Editorial.



11

ENERO - JUNIO 2020

www.utn.edu.ec/ecos

