

Publicación semestral  
Junio, 2022  
Número 10, Volumen 1  
ISSN: 1390-9029  
<https://revistas.unl.edu.ec>

# 10

## EDUCACIÓN, ARTE Y COMUNICACIÓN

Revista académica e investigativa  
Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación



*unl*

Universidad  
Nacional  
de Loja



latindex



## REVISTA ACADÉMICA INVESTIGATIVA Y CULTURAL

La Revista Educación, Arte y Comunicación (EAC) es una publicación semestral centrada en los estudios, reflexiones y aportaciones gnoseológicas y epistemológicas disciplinares e interdisciplinares vinculados con la Educación, el Arte y la Comunicación. Recibe artículos en español e inglés. En aquel, porque es la lengua mayoritaria que otorga identidad a la población lojana; en esta, porque actualmente es la lengua franca de las ciencias.

El interés del aporte científico de la revista está dirigido a la comunidad académica nacional e internacional. Este órgano divulgativo cuenta con grupos de revisores científicos externos e internos especializados en cada área y se ajusta al sistema de dobles pares ciegos.

La revista no solo espera llegar a lectores de diferentes talentos como docentes, comunicadores, psicólogos, artistas, humanistas; sino que también aspira a ofrecer respuestas y generar inquietud en torno a los temas que aborde y así contribuir con el enriquecimiento de la Educación, el Arte y la Comunicación.

URL: [revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)

### Nro. 10

ISSN: 1390-9029

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado y Reinaldo

Espinosa,

La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

[www.unl.edu.ec](http://www.unl.edu.ec)

[revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)

Correo electrónico: [revista.feac@unl.edu.ec](mailto:revista.feac@unl.edu.ec)

Indizada/Resumida: Latindex

Folio: 24885

LOJA-ECUADOR

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Lenin Paladines

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de portada y contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

# AUTORIDADES

Nikolay Aguirre Ph.D  
**Rector**  
**Universidad Nacional de Loja**

Mónica Pozo Ph.D  
**Vicerrectora**  
**Universidad Nacional de Loja**

Yovany Salazar Estrada Ph.D  
**Decano de la Facultad de la Educación, el  
Arte y la Comunicación**

# COMITÉ EDITORIAL

Rita Milagros Jáimez Esteves  
**DIRECTORA GENERAL**

Erika Lucía González Carrión  
**EDITORA GENERAL**

Diana Elizabeth Abad Jiménez  
**EDITORA ASOCIADA**

Eduardo Henriquez  
**EDITOR DE SECCIÓN**

Lenin Vladimir Paladines Paredes  
**EDITOR ACADÉMICO**

Julio César Idrobo Contento  
**EDITOR TÉCNICO**

# COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

Adriana María Ramos Oliveira  
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro  
(CEFET/RJ), Brasil

Celso Medina  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Cristina Aliagas  
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Fernando Lara Lara  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador,  
Sede Santo Domingo

Francisco Marco Marín  
Universidad Autónoma de Madrid, España

Francisco Javier Pérez  
Asociación de Academias de la Lengua Española, España

Jesús Ramón Aranguren  
Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

José Alí Moncada Rangel  
Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Juana Elvira Suárez Conejero  
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Juan Pablo Arrobo Agila  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Lucía Fraca de Barrera  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela /  
Academia Venezolana de la Lengua

Luis Barrera Linares  
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile /  
Academia Venezolana de la Lengua

María Belén Paladines  
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Marlene Fermín  
Universidad Finis Terrae, Chile

Soledad Carla Chávez Fajardo  
Universidad de Chile, Chile

Rocío Ramírez  
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Roberto Limongi  
University of Western Ontario – Robarts Research Institute,  
Canadá

Yraida Sánchez de Ramírez  
Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela /  
Academia Venezolana de la Lengua

Vladimir Stoitchkov  
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Saul Uribe  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

---

---

# EDITORIAL

---

---

Convencido de que la vida universitaria es investigación y que esta significa diálogo con una comunidad académico-científica sin fronteras, el equipo editorial presenta el número 10 de esta revista académica e investigativa. Contiene cinco artículos recibidos desde distintas latitudes, que abordan temas con diversos grados de asociación, con diferentes perspectivas y metodologías; pero que están unidos por un mismo propósito: ofrecer respuestas pertinentes y oportunas a problemas actuales relacionados con las ciencias sociales y las humanidades. De este modo, la revista no solo acredita su compromiso con la universalidad de la universidad, sino que también da cuenta del avance en el conocimiento que espera contribuir con el ecológico progreso de nuestra especie.

Con la presentación de estas investigaciones, estimado lector, el equipo desea que disfrute, mientras complementa su formación personal, académica y profesional. La primera llega del Instituto Pedagógico de Caracas, núcleo central de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Su autora analiza el discurso de tres docentes de enseñanza del inglés como segunda lengua. Específicamente, revisó las estrategias discursivas a las que acuden para ayudar, incentivar y orientar al estudiante en el desarrollo de su competencia expresiva. Para ello, aplicó un modelo que creó a partir de dos propuestas metodológicas suficientemente conocidas por los analistas del discurso: la argumentación en el aula (Cros, 2003) y la teoría de la valoración (Martin y White, 2005).

La segunda investigación, que proviene de la Universidad de Piura (Perú), también se apoyó en el análisis del discurso. La analista atendió primordialmente los roles que asumieron, según su género y estatus en el escalafón, unos docentes universitarios durante una asamblea. El estudio permitió apreciar que el discurso femenino viola algunas normas que deberían cuidarse en un debate académico, por ejemplo, los turnos (Coates, 1997); pero, dadas las escasas intervenciones masculinas, no logró examinar con profundidad el rol asumido por los distintos géneros. Esta circunstancia deja abierta la posibilidad de que estudios sucesivos vuelvan sobre el tema.

En la siguiente investigación, el discurso femenino adquiere mayor notoriedad. Sus autores, adscritos a la Universidad de Cuenca, revisaron cuatro testamentos suscritos por mujeres que vivieron en esa ciudad en el siglo XVII. Ofrecen estos especialistas muestras de los sentimientos, creencias y preocupaciones que embargaban a esas damas justo cuando se despedían jurídicamente de aquella sociedad virreinal. Concluyen que los cuerpos, el



deseo y la sexualidad se construyen desde la memoria, la enfermedad, que no impide el buen juicio, la maternidad aprobada o rechazada socialmente, el legado de bienes y la religiosidad que lo vigilaba todo.

Los dos últimos artículos son de gran relevancia para esta revista por dos motivos: En primer lugar, porque la ubican en la discusión pedagógica actual y, en segundo, porque comparten la ciudad de Loja como origen. Efectivamente, ambos textos demuestran que la educación inclusiva -esa que debe abrazar a todos- es un actitud asumida, defendida y practicada por estos lares. El cuarto artículo representa un gran compromiso ético. Sus suscriptoras diagnosticaron el estatus alcanzado por el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano en materia de inclusión. Para ello, aplicaron, con los ajustes pertinentes, el *Sistema de indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior*. Se trata de un índice avalado por la Universidad Nacional Autónoma de México y por el Instituto Nacional de las Mujeres de ese país, cuya autoría corresponde a tres féminas que trabajan en esta línea de investigación, Ana Buquet Corleto, Jennifer A. Cooper e Hilda Rodríguez Loredo. Este artículo de diagnóstico es seguido por uno de aplicación áulica. Quienes redactaron el quinto escrito, docentes de la Universidad Nacional de Loja, luego de exponer la discalculia como trastorno que dificulta el aprendizaje numérico y ciertas disposiciones ministeriales, proponen, en una planificación micro-curricular correspondiente al Primero de Bachillerato General Unificado, adaptaciones de grado 3, las de mayor complejidad. Este órgano divulgativo espera que tanto el ensayo evaluativo realizado como esta propuesta sirvan como horizonte y guía a otros instituciones y profesionales de la docencia no solo en ejecuciones, sino también en el reporte de resultados investigativos. Es esa pluralidad de voces el camino que fortalece las sociedades investigativas.

Ya finalizada este editorial, por supuesto, redactada cuando ha concluido el proceso evaluativo de la revista, se advirtió que todos los artículos aparecen suscritos por mujeres. Esta circunstancia, sin duda alguna, nos complace, no por esnobismo, sino por la coherencia que guarda con nuestra convicción y responsabilidad: Definitivamente, estamos de cara a las demandas sociales del siglo XXI.

*EL EQUIPO EDITORIAL*

---

---

# ÍNDICE

<b>Propuesta de un modelo para el análisis de las prácticas discursivas de profesores de literatura</b> Adriana C. González L.	<b>09</b>
<b>Aproximación a los roles de género y de estatus en debate entre profesores universitarios</b> Isabel María Martins Vieira	<b>20</b>
<b>De pecados carnales a almas salvadas: cuatro testamentos de mujeres en Cuenca (Ecuador), siglo XVII</b> María Teresa Arteaga, Julio Suárez Suárez	<b>34</b>
<b>Análisis de indicadores de igualdad en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano</b> Jéssica Andrea Paucar Quishpe, Paulina Alemania Martínez Vega	<b>45</b>
<b>Necesidades Educativas Especiales (NEE) que afectan la enseñanza-aprendizaje de Matemáticas: Un análisis desde la planificación micro-curricular</b> María Eugenia Armijos Espinosa, Fabiola Elvira León Bravo, Johanna Socorro Ordóñez Celi	<b>59</b>

---

---

# INDEX

<b>A model proposal for the analysis of the discursive practices of literature teachers</b> Adriana C. González L.	<b>09</b>
<b>Approaching gender and status roles in debate among university professors</b> Isabel María Martins Vieira	<b>20</b>
<b>From carnal sins to saved souls: Four women's wills in Cuenca (Ecuador), 17th century</b> María Teresa Arteaga, Julio Suárez Suárez	<b>34</b>
<b>Analysis of equality indicators at Instituto Superior Tecnológico Sudamericano</b> Jéssica Andrea Paucar Quishpe, Paulina Alemania Martínez Vega	<b>45</b>
<b>Special Educational Needs (SEN) that affect the teaching - learning of Mathematics: An analysis from micro-curricular planning</b> María Eugenia Armijos Espinosa, Fabiola Elvira León Bravo, Johanna Socorro Ordóñez Celi	<b>59</b>





---

*Propuesta de un modelo para el análisis de las prácticas discursivas de profesores de literatura*

---

*A model proposal for the analysis of the discursive practices of literature teachers*

---

Adriana C. González L.

Universidad Pedagógica experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas  
adrig78@gmail.com

---

**RECIBIDO:** 16/02/2022

**ACEPTADO:** 06/05/2022

**RESUMEN**

En el siguiente artículo se presentan los resultados del estudio de las prácticas discursivas de tres profesores de literatura. Para ello, proponemos un modelo de análisis sustentado en la articulación de la Teoría de la Argumentación (cf. Lausberg, 1968; Curtius, 1975; Moeschler, 1985; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989) y la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005). Nuestra orientación metodológica es cualitativa, bajo el paradigma constructivista con un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Consideramos las nociones poder, autoridad e ideología del análisis del discurso (AD). La investigación fue de campo, de corte etnográfico con un diseño de Estudio de Casos. Se concluye lo siguiente: (i) las prácticas discursivas de todos los docentes incluyen tanto los argumentos para regular la interacción como los argumentos para articular los razonamientos con diferentes grados de preponderancia y (ii) en cada caso predominaron los recursos valorativos de compromiso.

**Palabras claves:** Prácticas discursivas, literatura, Argumentación, Valoración

**ABSTRACT**

In this paper the results obtained from the study of the discursive practices of three professionally trained literature teachers are presented. To do so, we propose a model sustained on the articulation of the Argumentation Theory (cf. Lausberg, 1968; Curtius, 1975; Moeschler, 1985; Perelman and Olbrechts-Tyteca, 1989) and the Appraisal Theory (Martin and White, 2005). This study was qualitative in nature and grounded on the constructivist paradigm with a phenomenological-hermeneutic approach. The notions, power, authority and ideology of discourse analysis (DA) were considered. This was a field, ethnographic research, with a Case- Study design. We concluded that: (i) all teachers use argumentative strategies to regulate interaction as well as arguments to articulate reason with different levels of preponderance and (ii) in each case, the valuation resources of engagement predominated.

**Keywords:** Discursive practices, literature Argumentation, Appraisal.



## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es proponer un modelo para el estudio de las prácticas discursivas de profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura a partir de la interpretación de sus estrategias argumentativas y recursos valorativos. A tal fin, se presentan los resultados del estudio del discurso docente de tres profesores del Programa Inglés, Departamento de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), sede capitalina de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Nos interesamos por comprender cómo estos educadores, a través de sus estrategias discursivas, proveen a sus estudiantes de los medios necesarios para la construcción de conocimientos y saberes. Sustentamos nuestro objeto de estudio en el hecho de que el lenguaje oral es la vía principal a través de la cual se produce el proceso de mediación entre el docente, su área disciplinar y la subjetividad del estudiante.

Nuestro marco teórico y referencial se fundamenta en la articulación de la Teoría de la Argumentación (cf. Lausberg, 1968; Curtius, 1975; Moeschler, 1985; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Plantin, 2002; Toulmin, 2002) y la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005).

En cuanto a las estrategias argumentativas consideradas para realizar este estudio, partimos de las categorías de análisis del modelo desarrollado por Cros (2003), basado en la división de los recursos argumentativos empleados por los docentes en dos tipos: estrategias para articular los razonamientos y estrategias para regular la interacción.

Las estrategias para articular los razonamientos, según Cros (2003), tienen como función mostrar la desigualdad entre los docentes y los educandos. Las mismas están basadas en la autoridad y el poder institucional conferido al profesorado en el ámbito académico, y funcionan como validadoras de este estatus. Están a su vez divididas en tres tipos: (i) estrategias basadas en el Argumento de Autoridad (cita de autoridad, autoridad polifónica, referencia a la propia autoridad); (ii) estrategias basadas en el Argumento del Modelo (referencia al modelo, referencia a la incompatibilidad, referencia a la reciprocidad, referencia al beneficio) y (iii) estrategias basadas en el Argumento del Poder (órdenes explícitas, órdenes implícitas).

Cros (2003) denomina como estrategias para regular la interacción a aquellas que están relacionadas con la necesidad de reducir la distancia social que separa a los profesores de los estudiantes, de manera que así se favorezca una mejor disposición por parte de estos últimos hacia el curso y hacia el docente. Se emplean para facilitar la identificación del estudiante con el docente, a través de la complicidad y la propiciación de un sentimiento de pertenencia que ayude a fomentar la cooperación y el acuerdo, y están divididas en las siguientes categorías: (i) estrategias basadas en la Solidaridad (apóstrofe, presuposición de conocimientos, oferta de opciones e identificación de grupo) y (ii) estrategias basadas en la Complicidad (ironía, *captatio benevolentiae*).

En cuanto al estudio de los recursos valorativos empleados por los docentes consideramos los tres dominios semánticos propuestos por Martin y White (2005): actitud (dividido en los subsistemas de Juicio, Afecto, y Apreciación); gradación (dividido en los subsistemas de Fuerza y Foco) y compromiso (dividido en las dimensiones Monoglósica y Heteroglósica). En esta investigación se considera el dominio semántico de la gradación como un eje transversal de la valoración dado que una característica tanto del dominio semántico de la actitud como del Compromiso es precisamente su gradabilidad (Martin y White, 2005; y Kaplan, 2007), por tanto, las expresiones de Fuerza o Foco no se estudiaron de forma separada de los otros subsistemas o dimensiones. Al considerar el estudio de los recursos valorativos empleados por profesores de literatura en inglés, nos interesamos principalmente en profundizar en cómo a través del posicionamiento de sus propias valoraciones, el docente ayuda/incentiva/orienta al estudiante a perfeccionar y robustecer sus propias capacidades expresivas y a la vez, a asumir (o rechazar) sus posturas.

En la siguiente figura presentamos nuestra propuesta de integración de ambas teorías. Inicialmente, habíamos considerado el análisis articulado de aquellas categorías y dominios semánticos que parecían análogos o complementarios. Por ejemplo, en las Estrategias de Autoridad de la teoría de la Argumentación, encontramos similitudes con la Heteroglosia, la cual es una categoría del dominio semántico de compromiso de la Teoría de la Valoración. Asimismo, consideramos que las estrategias sustentadas en el Poder, que se basan más en la fuerza y la dominación, podrían complementarse con las categorías del dominio semántico de la actitud.



Sin embargo, como se apreciará en la sección de los resultados, dicha correspondencia no ocurrió de la manera prevista. Nuestros informantes emplearon recursos valorativos con diferentes grados de

Este trabajo está planteado bajo el

preponderancia dependiendo del propósito de su argumentación y de la fuerza perlocutiva de su discurso, por lo cual, la articulación de ambas estrategias se dio de manera no lineal y más bien mezclada.

Tabla 1

*Integración de las teorías de la argumentación y valoración*

<b>ARGUMENTACIÓN</b>	ESTRATEGIAS QUE ARTICULAN LOS RAZONAMIENTOS	Argumento de Autoridad		Afecto Juicio Apreciación	GRADACIÓN Fuerza y Foco	<b>VALORACIÓN</b>
		Argumento del Modelo				
		Argumento del Poder				
	ESTRATEGIAS PARA REGULAR LA INTERACCION	Solidaridad		Heteroglosia Monoglosia		
		Complicidad				

## **MARCO METODOLÓGICO**

paradigma constructivista. Desde el punto de vista epistemológico, apuntamos a una comprensión dialéctica de los fenómenos estudiados con un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Ángel, 2011). El modelo de investigación que más se ajustó a este estudio fue el cualitativo. Nuestro objeto de estudio tiene una representación “súgnica” (Santander, 2011), por tanto, fue menester utilizar un modelo de análisis orientado hacia la lengua (León, 2011) constituido en este caso por el análisis del discurso (AD) que se inscribe en lo se denomina el saber cualitativo (Santander, 2011).

Es así como fundamentamos este estudio en tres nociones esenciales del AD: poder, ideología y autoridad (van Dijk, 1999), articuladas dentro de las categorías de análisis derivadas de las teorías de la argumentación y valoración. El poder y la autoridad constituyen categorías explícitas en nuestro modelo. La ideología, por otro lado, se manifiesta en la interpretación del sistema de creencias y valores de los sujetos participantes en el estudio. Partimos de la aserción de que toda práctica discursiva involucra las relaciones dialécticas existentes entre un evento particular y las instituciones y estructuras sociales que los enmarcan (Fairclough, 1992)

La modalidad de esta investigación es de

campo, con un corte etnográfico. Se recogieron los datos necesarios de manera directa de la realidad de la comunidad en estudio (Arias, 2012). Asimismo, se realizó el estudio bajo el diseño de Estudio de Casos, definido por Pérez Serrano (1994) como una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. En resumen, abordamos el quehacer cotidiano de cada docente desde sus particularidades sin pretender establecer generalizaciones entre cada caso. Sin embargo, al abordar cada fenómeno desde su individualidad establecimos patrones de coincidencia y divergencia que permitieron también realizar aportes teóricos y pedagógicos significativos en las áreas de pedagogía del discurso y enseñanza de la literatura en inglés.

Para el desarrollo de nuestra investigación acudimos a tres profesores del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos del IPC, el cual está dedicado desde sus orígenes a la formación de docentes de Inglés para todos los niveles y modalidades de la educación en Venezuela. Estos tres profesores constituyeron en palabras de Hernández Sampieri et al. (2010), nuestros casos-tipo, y cumplieron con tres criterios fundamentales: (a) formación profesional literaria; (b) experiencia en la formación de profesores de inglés tanto a nivel de pregrado como de postgrado y (c) experiencia, también en ambos niveles, como

profesores de literatura. Para identificar a cada profesor nos apoyamos en la orientación de cada práctica profesional de manera individual. Así pues, al informante del caso número lo identificamos como Profesor de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés; a la informante del caso número dos como Profesora de literatura en inglés de pregrado y postgrado y, al informante número tres, se le identificó como Profesor adscrito a la Cátedra de Idioma del Programa Inglés.

Las técnicas de recolección de la información empleadas en este estudio fueron la observación cualitativa y la entrevista cualitativa, siguiendo las orientaciones de Creswell (2009).

Se observaron clases de literatura en inglés de pregrado y postgrado. Una observación por cada participante. Se seleccionaron cursos del área de enseñanza de la literatura dirigidos a profesores graduados de Inglés como Lengua Extranjera o a docentes de Inglés en formación. Nuestro objetivo fue estudiar el proceso de construcción argumentativa del profesor que debe atraer a un estudiante de lengua a su área de conocimiento y convencerlo a través de sus valoraciones acerca de la importancia de la literatura en su formación profesional y su desarrollo personal.

El contenido de las entrevistas se concentró en la evaluación de las estrategias pedagógicas por los mismos profesores. Nos interesamos de manera concreta en que cada uno de ellos sustentara sus prácticas docentes, el abordaje de temas y la selección de materiales teniendo como punto de partida cada una de las sesiones observadas. El propósito de recoger información a través de la entrevista fue obtener evidencia lingüística explícita acerca de cómo los informantes percibían, valoraban y argumentaban las estrategias que emplearon esperando alcanzar estos propósitos: (a) propiciar el desarrollo de las competencias cultural y literaria que emplean en clase; (b) construir la interpretación del texto literario en clase y (c) establecer la relevancia de la literatura en la formación del docente de inglés. En este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, abordaremos exclusiva y específicamente los resultados obtenidos de la interpretación que se deriva del análisis discursivo.

## **Modelo de Análisis: articulación de categorías de Argumentación y Valoración**

### ***Los Argumentos de Autoridad y los dominios de COMPROMISO y ACTITUD***

Según Cros (2014), aunque los docentes tienen, institucionalmente hablando, un prestigio académico y no necesitan argumentar o explicar exhaustivamente lo que imparten, el éxito de su discurso está determinado también por su capacidad de mantener esa reputación a lo largo del curso. Por tanto, a partir de los argumentos de autoridad, el docente no solamente demuestra su conocimiento de la materia, también logra la confianza y el respeto de su auditorio, que necesita ver en su docente a una persona con conocimiento, reputación y competencia.

De igual forma, los argumentos empleados por los docentes para acercar a los estudiantes a los conocimientos de su especialidad nos muestran sus posturas personales respecto a su campo de experticia. Es así como empleando recursos heteroglosicos tales como los de atribución, contra- expectativa, negación, o pronunciamiento, el docente se distancia o muestra adhesión a los argumentos de autoridad que emplea en clase, pero igualmente, a partir de las valoraciones de Juicio, por ejemplo, los profesores pueden demostrar hasta qué punto apoyan o refutan ciertos enunciados.

### ***Valoración y los Argumentos del Modelo:***

A través de los valores expresados en los subsistemas que se relacionan con el dominio semántico de la actitud, tenemos una referencia léxico-gramatical a partir de la cual se construyen los sentimientos y las emociones (Martin y White, 2005). Los recursos usualmente empleados por el hablante que se relacionan con este dominio, se acoplan de manera efectiva con los denominados Argumentos del Modelo, en el sentido de que estos últimos ofrecen evidencia de cómo los docentes establecen sus puntos de vista en cuanto a los comportamientos o conductas que se consideran prototípicas y que, por lo tanto, intentan que sus estudiantes copien, imiten o adquieran (Cros, 2003).

Considerando que los Argumentos del Modelo no se centran tanto en el conocimiento, sino en modelos de conducta aceptables o deseables, consideramos que los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación encontraríamos recursos más afines con este tipo de argumentaciones. No obstante, recursos



heteroglósicos y monoglósicos fueron empleados con frecuencia por los informantes para sustentar desde la extra-vocalización y la intra-vocalización, las razones por las que ciertos patrones de conducta son considerados (o no) como arquetípicos.

**Argumentos del poder, imposición y fuerza:**

Hemos establecido con anterioridad, de acuerdo con lo identificado por el modelo presentado por Cros (2003), que los Argumentos del Poder se relacionan sobre todo con la imposición y la fuerza. De manera que están más vinculados con la construcción de las emociones, manifestados en las actitudes que con el compromiso. Sin embargo, debemos tener en consideración que los recursos monoglósicos tienen en sí mismos una gran carga de imposición de puntos de vista que no podemos ignorar, ni descartar, a pesar de que la monoglosia sirva al propósito de establecer posturas frente a argumentos que se basan más en la razón que en la fuerza.

**La solidaridad, la complicidad y la valoración:**

Las estrategias de solidaridad y complicidad contribuyen a involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje de manera activa. Con estas estrategias, el docente busca principalmente hacer al estudiante corresponsable de su proceso de instrucción, toda vez que lo incentiva a adoptar posturas y posiciones a partir de la identificación de grupo. Dada la carga emocional de este tipo de argumentaciones, no es extraño pues encontrar que las mismas ocurran junto con valoraciones realizadas desde el afecto, el juicio y la apreciación. No obstante, la buena disposición del estudiante también se logra a partir de su acercamiento al conocimiento técnico, demostrando que el educando o bien tiene la competencia, o comparte con el docente las referencias necesarias para dominar la asignatura. Por lo tanto, este tipo de argumentación es afín también con los recursos de extra-vocalización e intra-vocalización.

En el siguiente cuadro, presentamos cómo se resumen las categorías consideradas para nuestro análisis junto con los temas en los que profundizaremos en la sección de resultados:

Tabla 2  
*Categorías de análisis consideradas para la interpretación del discurso docente*

TEMAS	Categorías de Análisis consideradas		
Desarrollo de competencias culturales y literarias	ARGUMENTACIÓN	ESTRATEGIAS QUE ARTICULAN LOS RAZONAMIENTOS	ACTITUD Afecto Juicio Apreciación
Construcción del análisis del texto literario		Argumento de Autoridad	
		Argumento del Modelo	
		Argumento del Poder	
Relevancia de la literatura en la formación docente		ESTRATEGIAS PARA REGULAR LA INTERACCIÓN	COMPROMISO Monoglosia Heteroglosia
		Estrategias de solidaridad	
	Estrategias de complicidad		
			VALORACIÓN GRADUACIÓN

## RESULTADOS

### Caso número 1: Profesor de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés

La forma de interacción dominante para el curso Literatura Británica fue fundamentalmente dialogal. La organización del discurso del profesor se basó en turnos de palabra gestionados por él de manera exclusiva. La estructura de la clase se ajustó a la secuencia tradicional de una clase: inicio, desarrollo y conclusión.

En la construcción de su argumentación, este docente se valió principalmente de argumentos reguladores de la interacción. La función de este tipo de argumentos fue directiva. Su preocupación para que el proceso de análisis del texto literario fuese sistemático y organizado fue coherente con su manera de organizar su discurso y los modos de participación de los estudiantes. En cuanto a sus recursos valorativos, predominaron los del dominio del compromiso, especialmente, los enunciados monoglósicos. A continuación, presentamos un ejemplo de lo aquí expuesto:

Professor: (...) Okay, let's begin working. [APÓSTROFE] Uh, before we start analyzing, I suppose you have been reading, [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS] which is the first step, the first necessary step [MONOGLOSIA]. But before we start analyzing... drama, there are some questions we have to ask. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [APÓSTROFE] And the first question I already asked last session. We were talking about, literature, we were talking about different genres and we were saying, we were checking, what is the central ingredient in drama? [APÓSTROFE] [MONOGLOSIA]

Entre los recursos que articulan los razonamientos, el docente mostró predilección por aquellos que destacan conductas o competencias modélicas.

You see? The same thing happens with literature. When you take a book, whenever you come into a film, whenever you come into a poem or a novel or a book, the first thing you want to do is Okay, let's take it, let's read. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA AL BENEFICIO]] I know this is fiction, let's see what it has to tell me. So what do you do? You suspend disbelief. [RECIPROCIDAD] Why? Because in the

bottom of your minds, we know that literature represents reality. [MONOGLOSIA]

Existe una coherencia grande entre lo observado en clase y la evaluación del docente en cuanto a sus prácticas docentes. Dada su experiencia reconoce que sus estrategias discursivas y pedagógicas responden a un proceso extenso de sistematización del trabajo. En la entrevista, persistieron muchas prácticas discursivas empleadas en el aula, con lo que se demuestra que el discurso pedagógico de este docente trasciende el contexto convencional del aula de clase.

Profesor: Quizás, aprovechando esa palabra, regulación, quizás sea una cuestión de regular tiempo y espacio. [CONSIDERACIÓN] A ver, la clase tiene un contexto limitado. Tiene un número de horas en un sitio específico, por lo menos dentro del... del currículo tradicional hasta ahora porque ahora cuando hablamos de contextos de enseñanza virtuales y contextos no formales y lugares que no son precisamente el aula, pero si tomamos el aula como el punto de referencia hasta ahora, hay un límite, o sea esa clase es de las 8:00 a las 10:00 en el aula 847; entonces para aprovechar al máximo ese contexto, dentro de esas limitaciones, moderar... en ese sentido, regular ¿Okay? [CITA POLIFÓNICA] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

Claro están las otras limitaciones que son más amplias, pero que existen, o sea, ¿el semestre tiene cuántos días? ¿Cuántas sesiones de clase? ¿Cuántas se dedican a evaluar? ¿Cuántas a revisar evaluación? ¿Cuál es el tiempo hábil que realmente te queda? [CONSIDERACIÓN] Y si tú no tomas en cuenta eso pues no cubres, no logras los objetivos que tienes planteados en un programa ¿no? [INCOMPATIBILIDAD]

### Caso número 2: Profesora de literatura e inglés de pregrado y postgrado

La estructura de la sesión tuvo un formato mixto. Durante la introducción y una buena parte del desarrollo, la clase consistió en una exposición prolongada por parte de la docente acerca de los objetivos de la clase y el tema a tratar, en este caso, la literatura como producto socio-cultural, contenido del curso de postgrado denominado: Lenguaje, Literatura y Sociedad.



El discurso docente estuvo sustentado principalmente en argumentos para articular los razonamientos, especialmente por aquellos que se basan en la Autoridad, en concordancia con el formato magistral predominante. También encontramos una preponderancia de valoraciones que se relacionan con el dominio semántico del compromiso. A través de este tipo de estrategias argumentativas la profesora buscó darles a sus afirmaciones fuerza y credibilidad.

Let me start, or let me continue with another triad that... is presented and discussed very well... in a piece of research, that I received recently by... whose authors are professors A. G and D. D. And this is their... eh... promotional work, uh... as part of the requirements we have at the university to get promoted to different scales as teachers. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] In this case they are going to eh... Agregado, was it? [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

Well, they come up with very different ideas I've been reading this for a long time now, and... I find it more and more interesting, the more I read it; [AFECTO: SATISFACCIÓN/ APRECIACIÓN POSITIVA] they have a triad that they discussed throughout the paper, and it deals with three aspects. One, culture, another, society, and the other part would be... language. [CITACIÓN DE AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

De igual modo, predominaron en la argumentación de la profesora, las citas polifónicas. Este tipo de argumentos funcionó para demostrar el conocimiento disciplinar de la docente, así como para darle verosimilitud y sustento a sus posturas. En los siguientes extractos, presentamos algunos ejemplos de este tipo de estrategias, en los cuales se ilustran también diversos tipos de enunciados de compromiso.

Professor: Language literature and society. It's a triad, three elements that interact with one another [CITA POLIFÓNICA] [MONOGLOSIA] When I arrived, Adriana was telling you about... umm...how... the canon is defined and what is considered literature at a certain point in time and what is not. It's got to do with this interaction between culture, society and language. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITA POLIFÓNICA]

At some point, umm...protest songs were considered not only a... a... musical manifestation, of some sort of... umm... unhappiness... or... eh... discomfort with the ways that the societies were managing certain things, but they were also considered as new and interesting language... umm... what can I say? [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] Evidence, or language text, linguistic texts. So... umm... at those moments, I'm talking about the 1960s... uh... probably Bob Dylan's music, and some protest music was not considered art, for some people, for... for the canon. [CONSIDERACIÓN] From the canonical point of view. Say, 'that's not... poetry, that's just... rubbish that's just... noise...nothing else.' But then things change, with time and... there are different concerns. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITA POLIFÓNICA]

Existe también una coherencia grande entre lo observado en clase y la evaluación de la docente en cuanto a sus prácticas discursivas y pedagógicas. Para la profesora, el uso de la literatura, tanto en pregrado como postgrado, tiene un carácter complementario necesario para ampliar el abanico de opciones y conocimientos del docente en la enseñanza de lenguas.

Umm... eso fue bien interesante. [AFECTO: SATISFACCIÓN] Eh... mi objetivo principal fue sensibilizar al estudiante frente al hecho... literario dentro de un entorno socio- cultural. Y para ello, me apoyé en tres grandes segmentos que representé en la pizarra que fueron la parte teórica... nuestro interés como educadores y nuestro interés como investigadores, o sea me fui hacia esos tres vértices. Y... eh... jugué un poco con la teoría, un poco como para hacer una especie de torbellino de ideas con ellos, de que... vieran algunos elementos jugando parte ¿no? de... en el equipo, formando parte de ese equipo que yo llamé contexto. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Entonces... eh... mi objetivo principal fue... eh... concientizar sobre eso, ¿no? despertar el interés en todas esas áreas. Resaltar que como maestrantes, como cursantes de maestría, prestar atención a esos tres elementos a la teoría, que es lo que fundamenta el asunto, no es una maestría en educación, per se, es una maestría en educación, mención tal. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]



### Caso número 3: Profesor adscrito a la Cátedra de Idioma del Programa Inglés

El discurso del docente se construyó fundamentalmente a partir de las estrategias argumentativas que regulan la interacción. Dada la naturaleza del curso denominado Introducción a la literatura y cultura de los países del mundo de habla inglesa, su prioridad fue orientar al estudiante a realizar un análisis del texto literario de manera autónoma y crítica a partir del uso de sus propias habilidades y conocimientos previos. Esto concuerda con la evaluación del profesor de sus estrategias pedagógicas y discursivas.

So... uh... what we are going to do [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] today, is very simple, [AFECTO: SEGURIDAD] before we start I want to tell you two things; yes, before we start, because we haven't started... yet. [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] The first thing I want to tell you is a comment, and the second thing I want to tell you is a question, okay? So, let me begin with the comment.

Las estrategias para articular los razonamientos surgieron en el discurso del docente para apoyar sus valoraciones, aportar ejemplos o explicar aspectos relacionados con el análisis. Estos recursos fueron mayormente utilizados cuando el profesor evaluó sus prácticas docentes en la entrevista.

el estudiante de Introducción a la Literatura es un estudiante que se está apenas eh... familiarizando con lo que es el texto literario, e Introducción a la Literatura es un curso bastante teórico a nivel de historia, geografía, cultura, pero a nivel de análisis es un curso introductorio... es muy introductorio, [JUICIO: CAPACIDAD] entonces iniciando en Introducción a la Literatura me parece que... el estudiante todavía tiene muchas dudas sobre cómo hago yo para llegar a una respuesta apropiada. [CONSIDERACIÓN] Sobre todo cuando ellos por lo general tienden a... a... a decir que el... cualquier cosa se vale. Lo que yo sea que diga eso se vale, entonces... y no siempre es así, [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

El Poder como estrategia argumentativa surgió concretamente para justificar la orientación de las actividades. Con ellas, el docente incidió en el comportamiento de los estudiantes al imponer de manera tácita la forma de realizar la lectura y en

general la dinámica de la clase.

Professor: Right... uh...What is your first impression... of the poem? [APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Students: The grammar <voices\_ overlapping>

Student: The grammar.

Professor: The grammar... What happens with the grammar? [APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Students: <voices\_ overlapping>

Student: Syntactical isn't very...

Student: The man doesn't know how to... speak, doesn't know how to write... another language. He... he want to... to say that... he doesn't... he doesn't know how to speak well. This language, any language, I mean.

Las valoraciones del profesor apuntaron a demostrar en qué medida se identificaba o se distanciaba de las afirmaciones presentadas por los estudiantes. Es por ello que, en su discurso docente, predominaron los recursos del dominio semántico del compromiso.

Professor: From what you see... you're saying that the speaker doesn't know how to speak the language very well. [APÓSTROFE] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Student: That language.

Professor: Okay, okay.

Student: It's like unusual... unusual English.

Professor: It's not his native language, according to what you see there. [APÓSTROFE] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

## DISCUSIÓN

Del estudio de las prácticas discursivas de estos tres profesores pudimos identificar los siguientes aspectos coincidentes:

Independientemente de las estrategias argumentativas dominantes en cada caso, todos los profesores utilizaron tanto las estrategias para articular los razonamientos, como las estrategias para regular la interacción para lograr la adhesión de los estudiantes a sus planteamientos. Razón por la cual, afirmamos que el discurso argumentativo de ninguno de estos docentes puede considerarse como lineal u homogéneo. Esto último quizás se explique en la naturaleza de la formación profesional de cada uno. Al ser profesores formadores de docentes, los mismos buscan valerse de diferentes medios, estrategias y





recursos no solamente con el propósito de transmitir información a su audiencia, sino también para modelar, a través del ejemplo, conductas que son deseables o que se esperan de un educador.

En los tres casos, se pudo observar que las argumentaciones del modelo constituyeron, entre las estrategias para articular los razonamientos, una parte fundamental del discurso docente, aun cuando en apariencia no fueron las dominantes en cada interacción. A través de las mismas, los docentes ejemplificaron a los estudiantes patrones de conducta a seguir o imitar que son deseables tanto para el desarrollo de competencias como en la construcción de un análisis sistemático y objetivo del texto literario.

La imposición de razonamientos a través de los argumentos del poder se dio en los tres casos de manera sutil o mitigada a partir del uso de preguntas, con las que los docentes llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre sus planteamientos, los incentivaron a auto-corregirse o los guiaron para que llegasen a determinadas conclusiones. Igualmente, con este tipo de argumentaciones los profesores impusieron al estudiante un rol activo en la interacción, dado que con las preguntas los compelieron en cierto modo a participar. De esta forma se evidencia la relación de fuerza expresada en el poder manejado por cada docente.

En referencia a los recursos valorativos, queda demostrado en el análisis que los profesores utilizaron en mayor medida recursos relacionados con el dominio semántico del compromiso –con una inclinación hacia los enunciados heteroglósicos de proclamación– que valoraciones relacionadas con la actitud, lo que pudiera explicarse en el hecho de que en el discurso docente es de suma importancia sustentar los planteamientos a través de mecanismos de extra-vocalización, para aludir al discurso referido, y mecanismos de intra-vocalización para responsabilizarse de los enunciados y mostrar grados de adhesión ante ciertos postulados. Sin embargo, las valoraciones de actitud sirvieron en muchos casos, para perfilar de manera más clara la ideología de los profesores, posicionada también, a través de sus argumentaciones.

Por otra parte, es necesario destacar las siguientes diferencias:

En cada caso, las estrategias de regulación de la interacción cumplieron un rol distinto. Con

respecto al profesor número uno, las usó para que el estudiante demostrara un dominio básico de las convenciones literarias. Aunque el docente incentivó a los estudiantes a contribuir con sus propias ideas, la orientación de estas estrategias fue mucho más directiva en el sentido de que se basaron sobre todo en elementos del texto destacados por el profesor. Esto último contrastó significativamente con el profesor número tres, quien durante su clase moderó el análisis a partir de aspectos señalados por los estudiantes. Mientras que la profesora número dos se valió de estas estrategias para indagar de manera abierta sobre las impresiones de los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto al empleo de las estrategias de argumentación para articular los razonamientos se observaron también finalidades diferentes, especialmente en cuanto al uso de las estrategias basadas en la autoridad. Por una parte, fue notable la preponderancia de estas en el discurso de la informante número dos, quien dio fuerza y sustento a sus enunciados de manera explícita demostrando a través de su discurso sus conocimientos. En los casos de los informantes uno y tres, por otro lado, estas estrategias de autoridad se utilizaron de manera muy concreta e infrecuente, por ejemplo, cuando fue necesario aclarar conceptos, dar explicaciones o proveer definiciones. En definitiva, estas no constituyeron la base del discurso de estos dos profesores.

Finalmente, hallamos en el discurso del profesor número uno una mayor propensión a combinar diferentes estrategias argumentativas en su discurso en comparación con los otros dos docentes. Del mismo modo, encontramos una mayor combinación de recursos valorativos, especialmente distintos recursos heteroglósicos que están relacionados con el dominio semántico del compromiso. En cuanto al dominio semántico de la actitud (que surgió con menos frecuencia en el discurso del primer informante en comparación con los otros dos profesores), las afirmaciones más frecuentes fueron las relacionadas con el juicio y la apreciación.



## CONCLUSIONES

El principal aporte de este estudio es el modelo discursivo de análisis de las Estrategias Argumentativas empleadas por los profesores, sustentadas y/o enriquecidas con los recursos lingüísticos de la Teoría de la Valoración. Con este modelo, consideramos que se sientan las bases teóricas para el desarrollo de nuevas investigaciones en las que se continúe estudiando la incidencia de las posturas ideológicas adoptadas por los hablantes en la construcción de sus argumentos.

A partir de los postulados de la Teoría de la Valoración, identificamos una vía para el estudio de las estrategias de las que se vale un docente para construir su argumentación ante los estudiantes. Esto con base en el hecho de que el complejo articulado ideológico de las valoraciones de un docente se refleja en su discurso y en la manera que se suscribe o se distancia de los fundamentos disciplinarios o académicos de la asignatura que imparte.

La limitación más importante que encontramos en el acoplamiento de ambas teorías fue hallar una correspondencia exacta entre las categorías argumentativas y los dominios semánticos de la actitud y el compromiso. Por ejemplo, aunque en un inicio, basándonos en la información teórica que tuvimos a nuestra disposición, encontramos una afinidad aparente entre los recursos para regular la interacción y el dominio semántico de la actitud, no siempre se evidenció en el análisis valoraciones relacionadas con esta dimensión, sino con la Heteroglosia o la Monoglosia. Del mismo modo (aunque de manera menos frecuente), encontramos valoraciones de juicio o apreciación en argumentaciones basadas en la autoridad, las cuales, asociamos inicialmente más bien con el compromiso. No obstante, nuestra investigación demuestra que la construcción de las argumentaciones en el discurso docente está influida y enriquecida por sus valoraciones personales, ya sea a través de recursos de compromiso o de actitud sin importar la naturaleza de tales estrategias. A pesar de esta limitación, nuestro modelo de análisis constituye una contribución significativa para el estudio sistematizado del discurso oral, aunque este siempre será de naturaleza compleja e imprevisible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, D. (2011) *La hermenéutica y los métodos de Investigaciones en Ciencias Sociales en Estudios Filosóficos* 44, 9-37.
- Arias, F. (2012) *El Proyecto de Investigación. Introducción la metodología científica*. Episteme.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications. Inc.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Cros, A. (2014). El discurso académico como discurso argumentativo: el argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 95-106.
- Curtius, E. R. (1975). *Literatura Europea y Edad Media Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Dijk, T. van (1999). El Análisis Crítico del Discurso, *Anthropos*, 186, 23-36.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos Desarrollos en el Estudio de la Evaluación en el Lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre evaluación en el lenguaje. *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* (pp. 66-116). El Nacional.
- Lausberg, H. (1968) *Manual de retórica literaria*. Gredos.
- León, E. (2011). Construcción discursiva de las posiciones de poder de los personajes en cuentos escritos para niños. [Tesis de doctorado no publicada. Universidad Central de Venezuela.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave-MacMillan.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation*. Hatier- Credif.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Universidad Surcolombiana - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Programa de Comunicación Social y Periodismo.



- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. La Nueva retórica. Gredos.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Morata.
- Plantin, C. (2002). *La argumentación*. Ariel.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso en *Cinta Moebio*, 41, 207-224
- Toulmin, S. (2002). *Los usos de la argumentación*. Península.



Isabel María Martins Vieira  
Universidad de Piura  
isabel.martins@edep.edu.pe

---

**RECIBIDO:** 09/02/2022

**ACEPTADO:** 06/05/2022

 **RESUMEN**

El objetivo central de este trabajo es describir los roles de género y de estatus en una interacción formal de un grupo de profesores universitarios. El corpus analizado corresponde a la secuencia dialogal del primer momento crítico (debate) que experimentan estos profesores cuando evalúan las fortalezas y debilidades de los sílabos (o programas) de formación lingüística que imparten, vigentes desde 2005. El análisis de sus discursos comprendió: 1) los diversos elementos del diálogo (su estructura y los elementos de la argumentación); y 2) los actos, intervenciones e intercambios en los que se manifiestan los mencionados roles objeto de estudio. Como resultados se halló que es notoria la relación entre el rol de poder respecto al hecho de ejercer (o no) un cargo y/o su clasificación en el escalafón universitario, y también en la selección de las estrategias discursivas y de cortesía. Asimismo, resaltan características del discurso femenino: la construcción entre varias participantes de un solo texto, lo que a veces lleva a violar algunas normas de un debate formal y académico.

**Palabras clave:** análisis del discurso, argumentación, debate, rol de género, rol de poder.

 **ABSTRACT**

The central objective of this work is to describe the roles of gender and status in a formal interaction of a group of university professors. The analyzed corpus corresponds to the dialogic sequence of the first critical moment that these teachers experience when they evaluate the strengths and weaknesses of the syllables of linguistic training, in force since 2005. The analysis of their speeches included: 1) the various elements of the dialogue: its structure and the elements of the argument; and 2) the acts, interventions and exchanges where gender roles and status are stated. As a result, the relationship between the role of power regarding the fact of exercising (or not) a position and/or its classification in the university ladder, and the selection of discursive and courtesy strategies is notorious. Likewise, they highlight characteristics of female discourse: the construction among several participants of a single text, which sometimes leads to violating some norms of a formal and academic debate.

**Keywords:** discourse analysis, argumentation, debate, gender role, power role.

## INTRODUCCIÓN

En las reuniones de trabajo solemos creer que lo que más interesa es la información compartida, pero ciertamente obtenemos mucho más, ya que estos encuentros están marcados en gran medida por quiénes son los interlocutores y cuál es su conducta discursiva. Estas otras informaciones no suelen considerarse ni analizarse, pero es importante hacerlo, ya que traen consecuencias en el ámbito laboral, por ejemplo, en términos de mayor o menor eficacia para abordar los problemas académicos y avanzar en nuestros objetivos como comunidad.

En concreto, el objetivo general de esta investigación consiste en describir los elementos propios de la argumentación en la estructura del diálogo de tipo formal y académico (debate), así como los diversos roles que cumplen los profesores de lengua y literatura según su género y su estatus. Sobre esta temática existen otros estudios que relacionan género y poder en los ámbitos educativos (Arana, 2001; Tomás y Durán, 2009), pero no en el contexto de una discusión de un grupo de profesoras (más un profesor) con diferente poder en la institución.

Consideran el contexto anterior, nos planteamos algunas preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características discursivas del debate?, ¿Cómo se organiza el diálogo en esta interacción de tipo argumentativa?, ¿Qué tipo de recursos discursivos emplean tomando en cuenta el rol de estatus?, ¿qué funciones cumplen en la comunicación entre colegas?, ¿Qué tipos de recurso emplean tomando en cuenta el rol de género? Y ¿cuáles funciones cumplen en la comunicación entre colegas?

## MARCO DE REFERENCIA

### El enunciado como unidad de análisis

En el capítulo titulado “El problema de los géneros discursivos” de su obra *La Estética de la creación verbal* (1989), Bajtín señala que la palabra es siempre dialógica y por ello siempre adopta significados diferentes. Este significado es inseparable de un contexto de enunciación que se compone tanto de la situación social inmediata como de una serie de creencias y valores del grupo social y de la época:

La expresividad de un enunciado siempre en mayor o menor medida, contesta, es decir, expresa la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos, y no únicamente su actitud hacia el objeto de su propio enunciado. (p. 282).

Cada enunciado aislado representa un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva. Sus fronteras son precisas y se definen por el cambio de los sujetos discursivos (hablantes), pero dentro de estas fronteras, el enunciado [...] refleja el proceso discursivo, los enunciados ajenos, y, ante todo, los eslabones anteriores de la cadena. (p. 284).

Según Reyes (1995), interpretar lo que otro dice es reconocerle una intención comunicativa, y esto es mucho más que reconocer el significado de sus palabras. La comunicación parte de un acuerdo previo entre los hablantes, de una lógica de la conversación que permite pasar del significado de las palabras al significado de los hablantes.

### Estructura del diálogo

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que el diálogo es la forma básica de comunicación humana. Esta forma de organizar el discurso está relacionada con la función interpersonal (Halliday, 1978), ya que sirve de base para establecer relaciones con otras personas. Por medio del diálogo se crean y mantienen relaciones y se enrarecen o se rompen cuando la comunicación se hace difícil.

La estructura dialogal es secuencial y jerárquica; secuencial porque el sentido de cualquier enunciado solo podrá interpretarse en función de lo mencionado anteriormente o de lo dicho a continuación; y jerárquica porque señala la existencia de unidades de diferente rango superpuestas unas en otras de menor a mayor en la construcción conversacional desde el acto hasta la interacción (de lo micro a lo macro).

Contiene los siguientes elementos discursivos: acto, intervención, intercambio, secuencia temática o de finalidad, e interacción.

### La secuencia textual argumentativa

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999), esta secuencia textual corresponde a la función conativa o apelativa de Jakobson (1963), en cambio en la clasificación de Adam (1992) se trata de una función orientada a “hacer creer” o “hacer hacer” (o ambas) a un interlocutor o a un público. Así, la argumentación

es el discurso de los maestros, políticos, publicistas, ensayistas, en fin, de cualquier persona que quiera influir o seducir. Se argumenta en cualquier situación con el objetivo de provocar la adhesión, convencer, persuadir, seducir al interlocutor o público para que acepte una forma de ver la idea que se debate. Asimismo, este modo de organizar el discurso posee unas características fundamentales: el objeto es cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo; el locutor manifiesta una manera de interpretar la realidad; su carácter se basa en la contraposición de dos o más posturas y se manifiesta en la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque o la provocación.

Según estas autoras, el texto argumentativo puede tener un orden progresivo (de la premisa a la conclusión) o regresivo (de la conclusión a la premisa) y los instrumentos que emplea pueden estar orientados a la racionalidad o a la emoción. Asimismo, en él pueden encontrarse descripciones, narraciones, explicaciones que funcionen como argumentos o refuercen la función dominante persuasiva. Específicamente, las estrategias de tipo explicativo son la definición, la reformulación, la ejemplificación, la inserción de citas de autoridad, la clasificación y la analogía.

Por su parte, Vela (2006, pp. 107-123) ofrece información sobre las condiciones de uso de los tipos de argumentos para que el hablante logre sus fines comunicativos, a saber:

El argumento de autoridad solo podrá considerarse si cumple con condiciones como: el manejo de información relevante que aporta a la tesis planteada; si proviene de personas, instituciones o entidades que no están comprometidas con el tema tratado, y, por lo tanto, son equilibradas; si proviene de una fuente con trayectoria investigativa y amplio manejo del tema; si sus afirmaciones no se basan en suposiciones o especulaciones, sino en investigaciones realizadas competentemente. Asimismo, las citas pueden incluirse también con la finalidad de aportar, afianzar, corroborar o contrastar datos que sean útiles para que el lector comprenda la relevancia y contexto del problema.

- El argumento de ejemplo será válido si se trata de sucesos verdaderamente representativos en el tema que se está tratando; si estos no están alterados por factores o causas externas; si son los sucesos se

repiten y pueden encontrarse en más de un caso; y si los contraejemplos que puedan aducirse no son más significativos o recurrentes.

- El argumento por analogía intenta buscar semejanzas y diferencias entre dos casos, por ello es necesario que estos puedan compararse porque comparten un mismo contexto o responden a un tema similar. De modo que es fundamental que este tipo de argumentos tomen dos situaciones reales que tengan semejanzas y diferencias notables entre ellas y cuya comparación no requiera extrapolaciones o exageraciones. También es importante que no extraigan conclusiones más amplias que lo permitido por la naturaleza de los hechos que se están comparando.

- Los argumentos acerca de las causas se refieren a una conclusión recurriendo al hecho que la origina. Así, se requiere investigar en profundidad sobre un asunto. Es relevante no solo enunciar la causa sino también justificar y explicar dicha elección. Para hacer un buen argumento acerca de las causas es necesario cumplir con estas condiciones: indagar acerca de la causa más probable y original del fenómeno planteado; asegurarse de que no se ha tomado un efecto por la causa; explicar por qué lo enunciado es una causa del fenómeno; relativizar la causa y no creer que es el único factor en juego a la hora de analizar el problema.

- La apelación a las emociones corresponde al uso de ironías, advertencias, burlas, figuras, matices, dudas, apreciaciones personales... Pero se corre el riesgo de hacer demasiado subjetivo el desarrollo argumentativo, y la sustentación de la tesis se vuelve banal y fácil de refutar.

- Los contraargumentos corresponden a las opiniones de personas diferentes al autor que estén en contra de la tesis planteada. El objetivo de incluir estas otras voces es invalidar otras tesis, es mostrar su falta de solidez o sus contradicciones internas. El esquema a seguir sería: 1) Razón, indicador argumentativo y conclusión propia; 2) argumento contrario; 3) refutación del argumento contrario.



## El estudio

### Contexto y sujetos

Evaluamos la interacción (de casi 53 minutos) llevada a cabo por 14 profesores, quienes se reunieron en marzo de 2010 con la finalidad de evaluar los tres programas (o sílabo) de la asignatura Lenguaje que imparten durante el primer año a todas las carreras. Es importante señalar que esta muestra corresponde a casi la mitad de la población del Departamento de Lengua y Literatura de una prestigiosa universidad pública de Caracas, Venezuela. De este corpus, solo analizamos una parte (nueve minutos), los correspondientes al primer momento crítico (desacuerdo).

De este grupo destacan dos aspectos: la gran mayoría son mujeres y con diversidad de perfiles profesionales. Así que nos pareció crucial considerar en este estudio tanto el rol de género como dos aspectos vinculados con el rol de estatus: 1) el ámbito de investigación al que se dedican los profesores (si su formación es en lengua o si es en literatura), y 2) la cuota de poder que les da ejercer un cargo y/o su clasificación en el escalafón académico.

En este primer momento crítico (debate) intervienen un 01 hombre (H) y 08 mujeres (L, A, N, I, K, G, Ca y Co). Asimismo, en cuanto al rol de estatus existen dos grupos (entre paréntesis se indica el número total por grupo): 1) los profesores de escalafón (el orden de menor a mayor categoría de profesor en Venezuela sería: instructor, asistente, agregado, asociado y titular) que ocupan para el momento de esta reunión un cargo (05), en detalle: 01 coordinadora del decanato de Investigación, 01 responsable de la Sección de Lenguaje y 03 miembros del consejo asesor del departamento de Lengua y Literatura. Todos ellos tienen entre sus funciones evaluar a los profesores noveles (estatus de poder). 2) Los profesores noveles (04), quienes aún están contratados y en un período de evaluación para ingresar formalmente a esta universidad caraqueña.

Asimismo, es importante destacar la relación de los programas de Lenguaje, objeto de discusión en la interacción, con estos saberes especializados de los profesores, ya que por sus contenidos y objetivos los programas I y II están más vinculados al área de las ciencias del lenguaje (lingüística textual, básicamente), mientras que Lenguaje III se centra sobre todo en la literatura y en los estudios culturales.

Tabla 1

Datos de los participantes

Interlocutores	Roles			Especialidad en investigación	
	Nombres	Género	Estatus		
			Categoría		Cargo
H	Hombre	Novel	no	literatura	
Ca	Mujer	Agregado	sí	lingüística	
Co		Agregado	sí	literatura	
G		Titular	sí	literatura	
K		Novel	no	literatura	
I		Agregado	sí	lingüística	
N		Novel	no	lingüística	
L		Novel	no	lingüística	
A		Asistente	sí	lingüística	

En resumen, se observan tres asimetrías. La primera es el predominio en el grupo del género femenino. La segunda es de tipo epistémico porque, aunque todos comparten como labor docente la ejecución de los cursos de Lenguaje I, II y III, estos sujetos pertenecen a dos áreas distintas de acuerdo con su perfil como investigadores, es decir, manejan distintos tipos de saberes. En este caso, predominan los profesores dedicados a las ciencias del lenguaje. La tercera es una asimetría de poder en cuanto a su pertenencia (o no) al escalafón universitario y a las funciones gerenciales que cumplen (o no).

## ■ RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Después del trabajo realizado en la primera parte de la reunión que consistió en que tres pequeños grupos analizarán cada uno de los programas de Lenguaje, la organizadora del evento (I) solicitó permiso a todos los participantes para registrar en audio el debate final para hacer una síntesis y consultar posteriormente sobre las principales propuestas a los profesores ausentes en tal evento.

En primer lugar, realizamos una síntesis del contenido del debate para determinar la estructura global del diálogo, sus momentos críticos y los tipos de actos. Posteriormente, transcribimos (adaptando la propuesta de Tusón, 1995, pp. 148-149) los turnos del primer momento crítico, como ya señalamos. En



el texto, empleamos nombres ficticios para denominar a los participantes, pero haciendo coincidir dichos nombres con el género real de cada uno; añadimos la codificación que señala el subgrupo al que pertenecen y sus estatus (asimetrías epistémicas y de poder), como se muestra a continuación:

Tabla 2  
Codificación

Codificaciones empleadas
<b>Nombres:</b> Como ya se apuntó en una nota se trabajará con iniciales.
<b>Subgrupo:</b> 1, 2, 3.
<b>Asimetría epistémica:</b> L (Literatura) y l (Lingüística).
<b>Asimetría de estatus:</b> n (es novel) y c (ocupa un cargo)
<b>Ejemplo:</b> I / subgrupo 2/ lingüística / cargo = I2lc

### Tres conceptos empleados en el análisis:

#### 1. Características del diálogo en un debate

Como se trata de un evento comunicativo de tipo formal: una discusión entre profesores sobre un aspecto del quehacer académico, pueden verificarse los elementos propios de una argumentación: asunto problemático, diferentes puntos de vista y uso de estrategias para lograr convencer. Además, los turnos están pautados de acuerdo con la actividad que se lleva a cabo. Se sabe quién va a hablar y cuál será su finalidad (contribuir con el debate). Por ello, se deben respetar los turnos de palabra según esta estructura dialogal: primero habla el proponente: un vocero(a) del subgrupo y, luego, pueden intervenir los demás participantes para aceptar u oponerse a lo dicho por cada subgrupo, o también añadir una información que se considera valiosa. Los turnos son gestionados según un orden, en este caso, la profesora K es quien cumple esa función (anotar las solicitudes de turno de palabra, así como dar, quitar o permitir el robo de turnos). Asimismo, hay un límite de tiempo, en este caso una hora (de 11 a 12 m.), por lo tanto, deben organizarse las intervenciones para distribuir lo más equitativamente posible el tiempo disponible entre los tres subgrupos y los que debaten sus propuestas para así lograr el fin del evento comunicativo. En este sentido, la profesora I. es quien ha organizado el evento y se encarga de supervisar esta progresión.

Como elementos relevantes del diálogo en nuestro análisis tenemos dos: la secuencia y el acto. La primera se define por la porción de la interacción que se centra en un determinado asunto y/o una función. La segunda permite a un hablante llevar a cabo una determinada acción. En el caso de este debate las secuencias están previamente pautadas de acuerdo con un tema y varias funciones: analizar, proponer y debatir para llegar a acuerdos. En cuanto a los actos, básicamente tenemos cuatro: proponer, oponerse, defender un cambio e informar. En definitiva, los actos típicos de cualquier evento que se base en la argumentación. En cada acto, los participantes hacen uso de estrategias argumentativas tanto de tipo racional (definiciones, ejemplos, citas, etc.) como emotivas (burla, exageración, metáforas, etc.).

#### 2. Rol según el estatus

Los profesores conforme a su área de especialización podrían gestionar su conocimiento en términos de “poder” sobre los otros que pertenecen a un área diferente. Asimismo, el estatus en esta universidad como profesor novel o como profesor ordinario (muchos de los cuales ocupan un cargo) es otro elemento para considerar, ya que podría manifestarse en el tipo que estrategias que emplea cada uno de acuerdo a su más o menos estable condición laboral, lo que implica más o menos “poder” en términos de libertad de acción y toma de decisiones.

#### 3. Roles según el género

Para analizar este aspecto consideramos lo propuesto por Tannen (1990) a partir de un artículo que resume su libro *Usted no me entiende*, en el que presenta una serie de seis contrastes entre el uso del lenguaje femenino y el masculino, como ya se expuso en el marco de referencia. Hay que acotar que nos centraremos no en las diferencias con los hombres, sino en lo que caracteriza el estilo de la comunicación femenina dado que en la sección analizada la presencia masculina es mínima. Asimismo, emplearemos los fenómenos lingüísticos propuestos por Coates (1996) para analizar el discurso entre mujeres.

Como primer abordaje realizamos un análisis de todo el diálogo, en este caso, de tipo argumentativo identificando los distintos elementos de este modo de organizar el discurso, según la estructura referida por Calsamiglia y Tusón (1999). Para este análisis,



identificamos y cuantificamos los diversos elementos de interés: la estructura del diálogo (interacción, secuencia intercambio, intervención y acto) y los elementos de la argumentación (proponentes, oponentes y sus argumentos).

El segundo abordaje se centra específicamente en los actos, intervenciones e intercambios en los que se manifiestan los roles de género y estatus. Para ello se transcribieron los turnos correspondientes al primer momento crítico (del minuto 4:15 al 13:13) y se analizaron atendiendo a los aspectos que interesan relacionar: estrategias argumentativas, y la relación con el estatus del profesor (dos asimetrías) y el género (femenino / masculino).

## RESULTADOS

### Primer abordaje: Estructura del diálogo del debate

El diálogo en este debate tiene una estructura que se corresponde a un evento de esta naturaleza. En este caso, la agenda señalaba evaluar los tres programas de Lenguaje; por ello, se presentan tres secuencias (microdebates) organizados también de acuerdo con el guion preestablecido: presentar propuestas y discutir la evaluación que cada uno de los tres subgrupos ha realizado previamente mediante el esquema FODA. Los intercambios repiten la siguiente estructura: propuesta del subgrupo a través de un vocero y debate posterior en asamblea. Las intervenciones varían en número; en el intercambio 1 se da en mayor cantidad de ellas (09); y en el 02, la menor (07). En cuanto a los actos, en el intercambio 3 se realizan en mayor número (23); y en los 2 y 3, las cantidades se dan de forma similar (19 y 18, respectivamente). A modo de síntesis, presentamos el cuadro que cuantifica los elementos encontrados la estructura dialógica de la interacción:

Tabla 3  
*Elementos de la estructura dialógica del debate*

Secuencias	Intercambios	Intervenciones	Actos
03 de acuerdo con el tema tratado y la función: debate sobre los tres programas de Lenguaje analizados	03 debates de algunas propuestas de cada subgrupo	Número variable en cada intercambio: 12 07 09	N ú m e r o variable en cada intercambio: 19 18 23

En cuanto al análisis de toda la interacción y los elementos de la argumentación, en la siguiente tabla se reflejan los resultados obtenidos.

Tabla 4  
*Elementos argumentativos analizados en el debate*

Secuencia I: propuestas y debate L1	
Actos	Oposición / Proposición / Defensa
A1 al A4	Oposiciones al programa L1 Proposiciones
A5	Oposición a A4
A6	Defensa de A4
A7	Oposición a A5
A8	Defensa de A4
A9	Oposición a A6
A10	Defensa de A4
A11	Propuesta
A12	Oposición a A4
A13	Oposición a A4
A14	Propuesta
A15	Oposición a A12
A16	Defensa de A4
A17	Oposición a A4
A18	Propuesta
Secuencia II: propuestas y debate L2	
Actos	Oposición / Proposición / Defensa
A1 al A9	Oposición a programa L2 Propuestas
A10	Propuesta
A11	Oposición a A4 – A5 – A6 – A7
A12	Oposición a A11
A13	Defensa de A11
A14	Defensa de A12
A15	Propone
A16	Defensa de A11
A17	Propuesta
Secuencia III: propuestas y debate L3	
Actos	Oposición / Proposición / Defensa
A1 al A11	Oposición al programa L3 Propuestas
A12	Oposición a A4
A13	Oposición a A4
A14	Defensa de A4
A15 al A16	Propuestas
A17	Oposición a A10
A18	Propuesta
A19	Propuesta
A20	Propuesta
A21	Propuesta
A22	Propuesta

Como puede observarse, cada una de las tres secuencias se inicia con las críticas al programa de Lenguaje evaluado para, luego, presentar los cambios que cada subgrupo propone. Posteriormente, los diversos participantes del público intervienen para hacer nuevas propuestas o bien para oponerse; en esta dinámica también participan los integrantes de cada subgrupo proponente para defenderse o negociar los cambios.

En cuanto a los números por cada tipo de acto en cada intercambio y los totales, mostramos la síntesis en el siguiente cuadro.

Tabla 5  
*Tipos de acto en cada intercambio*

Acción	ITC1	ITC2	ITC3
Criticar	5	5	5
Proponer	5	7	12
Defender	5	3	1
Oponerse	4	2	2
Informar	0	1	3
<b>TOTALES</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>23</b>

Al comparar en las tres interacciones los tipos de actos que en ellas se realizan, observamos como relevante lo siguiente: las críticas se dan en igual número (05); las propuestas son significativamente mayores en la interacción 3 (12) en relación con la 1 y 2 (05 y 07, respectivamente); las defensas predominan en la interacción 1 (05), así como las oposiciones (04) en comparación con las otras dos; y en la interacción 3 las informaciones están presentes en mayor número (03).

Tabla 7  
*Frecuencia de rasgos de la comunicación femenina*

Discurso femenino	Cantidad de enunciados	Comentario analítico
Intimidad	15	Predomina la intención de mantener la cercanía y apoyo entre quienes hablan. En segundo lugar, se manifiesta el deseo de dar apoyo y mantener la comunicación para lograr el consenso. Aunque esto se nota sobre todo entre las participantes de conformidad con su afiliación de tipo epistémico (lengua o literatura). En tercer lugar, se observa se manifiesta la comunicación indirecta por medio de la cortesía. En cuarto lugar, aunque se manifiesta la comprensión es evidente que en un debate donde lo que predomina es la confrontación esta sea la menos empleada.
Apoyo	11	
Propuesta	8	
Comprensión	4	
Sentimientos	2	Aunque manifestar sentimientos no es un acto propio del debate, en dos oportunidades se presentan y se pueden vincular con el uso de estrategias emotivas y aspectos paralingüísticos.
Compromiso	0	Como era esperado, esta característica no está presente. Se trata de un evento en el que el conflicto es parte de la tarea y los sentimientos no constituyen un argumento válido.



En el siguiente cuadro se muestran distintos fenómenos lingüísticos relacionados con el género en la conversación entre mujeres, aunque como ya se señaló en nuestro caso es de tipo formal, no coloquial (Coates, 1997).

Tabla 8

*Fenómenos lingüísticos en la conversación entre mujeres*

Fenómeno lingüístico (turnos)	Ejemplo (en negrita)
Solapamientos (2 al 7; 8 al 14; 17 al 31; 33 al 40; 42 y 43; 45 al 50; 53 al 58; 61 al 65)	1. L1ln: Hablaríamos de esquema resumen y explicación\== 2. A1lc: =exacto\ 3. I2mlc: =ah ok\ 4. L1ln: =son= cosas distintas\ pero/ que muestren el procesamiento de la información= 5. I2mlC: =procesamiento de la información 6. H1Ln: exact-= 7. A1lc: =llegaríamos hasta el comentario\ lo que se ha llamado comentario explicativo\ 
Enunciados conjuntamente construidos (8 al 10; 15 al 19; 24 y 25; 25 al 26; 34 al 36; 47 al 49)	8. G3Lc: bueno lo que están ustedes/ sintetizando/ me imagino de la discusión de ustedes= 9.HM3Ln: =sí sí sí 10. G3Lc: =es que= el resumen sea  de textos que progresi:vamente a lo la:rgo de ese/ trimestre sean más complejos y no puros textos digamos= 
Encontrar palabra (10 y 11)	10. G3Lc: =es que= el resumen sea  de textos que progresi:vamente a lo la:rgo de ese/ trimestre sean más complejos y no puros textos digamos= 11. NM2ln: =expositivos 
Enunciados incompletos (15)	15. Ca3Lc: mmm digamos una: un comentario\ un comentario sobre el comentario (ríe) ya que tenemos tantos problemas con eso de definir el comentario explicativo  ¿no podría llegarse/ a ese mismo punto y\ denominarlo algo así como informe? que es un formato que a ellos les piden a veces en en-  (viendo la reacción de N) dime Nina ¿por qué no se puede? == (se ríe pero se nota cierta molestia) 

Como aspectos relevantes tenemos varios: primero, el solapamiento es el fenómeno que más recurrente. Abarca casi todos los turnos. Es notable esta característica en un evento donde los turnos están regulados y además si se considera que los solapamientos son propios de la conversación coloquial. Segundo, en varias oportunidades las participantes intervienen para hacer una síntesis de lo dicho por otro interlocutor, formando un texto coherente con la porción que le precede. Tercero, N ofrece a G la palabra que necesita para completar su enunciado; este es el único ejemplo de este tipo en todo el intercambio transcrito. Cuarto, Ca deja incompleto su enunciado y al observar la reacción de N entiende que “no acepta su propuesta”. Esto se corrobora cuando N comienza a explicar cuál es la diferencia entre los dos géneros. Por lo tanto, entre ellas asumen algo, aunque no ha sido dicho (el que N rechace la propuesta). Es el único ejemplo de este tipo fenómeno.

### Rol de estatus

A continuación, se muestran mediante el cuadro los intercambios donde se evidencia el rol de estatus. Se presentan centrados en las participantes que manifestaron mediante diversos recursos lingüísticos y paralingüísticos su rol de acuerdo con su mayor o menor estatus dentro de esta universidad



Tabla 9  
Ejemplos del rol de estatus

Participante / Asimetrías	Comentarios analíticos
Co/ Literatura - Cargo	<p>Primero minimiza la amenaza de su propuesta con un juego de palabras y se ríe. Pregunta retórica también para minimizar la amenaza.</p> <p>Hace una pregunta directa a Nina (molestia, aunque ríe): se anticipa a Nina y entiende que ella no acepta su propuesta; aunque sonrío es evidente que le molesta la oposición de Nina. Finalmente ejerce su poder haciendo esta pregunta de manera tan directa a Nina.</p>
Ca / Literatura – Cargo	<p>Minimiza las amenazas de su propuesta con elemento paralingüístico (em:): es un modo sutil de introducir la pregunta que contraviene lo propuesto por N.</p> <p>Pregunta retórica: esta clase de recursos minimizan de algún modo la amenaza de la afirmación que encierran. En realidad, lo que está proponiendo es que no se use la terminología sobre el comentario con los estudiantes.</p> <p>Emplea estrategias emotivas: exageración y tono de burla (imita a L). Como no son estrategias adecuadas en un debate formal y académico, pueden vincularse con el rol de estatus de C respecto a L.</p> <p>Se roba el turno de palabra. No le toca hablar, pero se impone y le dejan hacerlo. Podría deberse a la relación de Ca con K en términos de estatus.</p> <p>Emplea la primera persona del singular. Se siente libre de emplearla. Contrasta con el uso de las formas verbales más distante e impersonales de sus pares noveles.</p>
K Literatura - Novel	<p>No interrumpe a Ca. En esta oportunidad no gestiona los turnos. Esto podría estar vinculado no con su incapacidad para gestionar los turnos, ya que en otras oportunidades cumple sin problemas su papel; sino que podría deberse a la asimetría de poder con respecto a Ca.</p>
N Lingüística - Novel	<p>Se apoya en sus saberes de experta al hacer referencia a conceptos, clasificaciones, ejemplos. Esto con el fin de ser objetiva. Está claro que en este ámbito los argumentos de tipo racional son los que deberían ser más eficaces.</p> <p>Emplea elementos paralingüísticos para minimizar la amenaza de sus comentarios: baja el tono de la voz, habla rápido, titubea, hace pausas. Esto podría tener relación con su condición de novel en el intercambio con los profesores de mayor rango.</p> <p>Otros recursos usados que manifiestan cooperación en la comunicación con todos los participantes son:</p> <p>Usa la función fática: con ello manifiesta querer seguir teniendo el contacto o la aprobación de sus opositores de categoría superior.</p> <p>Emplea con su oponente con frases concesivas y “podríamos”.</p> <p>Apoya a L con quien tiene igualdad de condiciones.</p> <p>Pasa del “yo” al “nosotros” y al “tú como yo”.</p>
L Lingüística - Novel	<p>Cita a sus pares: I y N. La primera con asimetría de poder; la segunda en igualdad de condiciones. Busca apoyo para sus argumentos incluyendo las voces de otros participantes, independientemente del estatus de poder.</p> <p>Autocita: no tiene problemas en citarse a ella misma.</p> <p>Reelabora la pregunta de su oponente para cooperar y mantener el diálogo.</p> <p>Finalmente acepta la propuesta de Co intentando resolver el conflicto. Esto sucede justamente después del turno de Co en el que ella hace referencia a las evaluaciones de profesores noveles.</p>

Como se ejemplifica el rol de estatus es un elemento que pareciera condicionar la comunicación, en particular en lo referente a la selección de estrategias discursivas y de cortesía. Esto sobre todo se evidencia en los “esfuerzos” de los participantes de menor poder dentro del Departamento para cooperar con sus pares de mayor rango.

## CONCLUSIONES

Como señalamos anteriormente, únicamente transcribí el primer momento crítico del debate. Esto es importante de destacar porque es una limitación que permitirá al lector entender en su justo alcance los comentarios interpretativos que en este apartado realizaré. Asimismo, constituye otra limitación las escasas intervenciones de los hombres y, por ello, no se pudo analizar por completo del rol de género, en particular la presencia de los seis elementos que los diferencian de las mujeres (Tannen, 1990).

Como se trata de un evento formal de comunicación, se manifiesta una estructura recurrente en cuanto a secuencias e intercambios, focalizada temática y funcionalmente por lo propuesto en la agenda del debate, un evento típicamente argumentativo. Cabe destacar que en menos de una hora de interacción se registran seis momentos críticos. Esto podría interpretarse en relación con la finalidad de la reunión: existen importantes desacuerdos entre los profesores. Esta podría ser una conclusión general que derivará seguramente en la realización de otros encuentros, si se desean implementar de manera consensuada los cambios en los programas de Lenguaje.

La estructura del debate analizado es prototípica. En la interacción, así como en el corpus transcrito se manifiestan todos los elementos de la argumentación: existe un asunto problemático (los programas); se intercambian puntos de vista para enfrentarlo (diversas opiniones sobre los cambios que debieran hacerse); el carácter es de confrontación (oposición y defensa de las propuestas); y la función principal es convencer o provocar la adhesión del otro. Sin embargo, no hay absoluta rigurosidad en cuanto a la selección de los turnos. Se registran varios intentos por organizarlos, autoselecciones y solapamientos. Asimismo, aunque negocian las distintas opciones,

no existe en este debate un espacio para “fijar” los acuerdos. Pareciera que esta es una tarea pendiente por resolver.

Relacionando las intervenciones con sus correspondientes actos, en líneas generales, llama la atención la diferencia entre el número de intervenciones del intercambio 1 con el de los del 2 y 3. En el 1, con 12 intervenciones se registran 19 actos; en cambio, en el 2 y 3, aparecen 18 y 23 actos con solo 7 y 8 intervenciones, respectivamente; es decir, en todos los intercambios se registra un número similar de actos. Esto podría explicarse porque en el intercambio 1 se manifiesta el primer momento crítico que lleva a los participantes a una extensa discusión. En este caso, los turnos son más largos. La causa puede deberse a que es la primera etapa del debate, es decir, “hay tiempo suficiente”; luego, esta situación cambia. Es necesario ajustarse a la variable “duración del evento” y al logro de los objetivos; de esta manera pareciera más efectiva la “acción verbal” en los intercambios 2 y 3. Aunque hay otra posibilidad para explicar estas asimetrías. Esto es, la relación de poder impone que quienes se sienten silenciados cedan, porque saben que no van a ganar.

En relación con la naturaleza de los actos que se registran tenemos: 1) criticar 2) proponer 3) defender una propuesta con argumentos 4) oponerse a una propuesta con contraargumentos, y 5) ofrecer algún tipo de información. Como puede evidenciarse en los resultados expuestos previamente en este informe, los actos que predominan son los de la crítica y los referidos a la discusión (defensa y oposición). Este tipo de actos se ajusta a lo esperado en este tipo de eventos. En este sentido, destacamos solamente dos aspectos: el primero, los actos de crítica son iguales en cada interacción (05); y segundo, el número de propuestas generadas en la interacción 3 (12) es más elevado si lo comparamos con las interacciones 1 (07) y 2 (05). La razón que proponemos es similar a la anunciada en el punto anterior, así como la consecuencia en cuanto a efectividad en la comunicación.

Sobre las estrategias empleadas tenemos que predominan las de tipo racional. Esto es también esperado en un evento de tipo académico. Sin embargo, se registran las de tipo emotivo. En particular, vale destacar que este tipo de estrategias (de acuerdo con nuestra interpretación) pudieran estar asociadas con el rol de poder de algunos participantes. Es emblemático

el uso de la emulación en dos oportunidades con cierto tono de burla para referirse a las propuestas de los profesores noveles. Es importante señalar que la pertinencia de esta interpretación debería ser triangulada.

Sobre el rol de género en la interacción, lo más resaltante es que registramos gran cantidad y variedad de muestras de que los participantes son en su mayoría mujeres. La explicación de este hecho pudiera deberse a las características del estilo comunicativo femenino que logra imponerse en todo el debate. En el caso de las intervenciones masculinas, hay que señalar que casi siempre son para manifestar apoyo, dar información u oponerse (iniciar un momento crítico), pero en contadas ocasiones para defender una determinada postura.

Sobre el rol de estatus, en sus discursos los participantes con mayor rango de poder dentro de la dinámica departamental parecieran sentirse más “libres” en la comunicación, en el sentido de ser muy directos (o hasta agresivos) y abandonan las estrategias de cortesía al manifestar sus desacuerdos con los interlocutores noveles. Ahora bien, esto no impide que los de menor “poder” ofrezcan sus aportes e intenten lograr convencer a la otra parte, pero es notorio los esfuerzos en términos de cortesía verbal y empleo de estrategias que hacen para lograr sus objetivos. En definitiva, es notorio que se trata un elemento de peso para seleccionar las estrategias discursivas y de cortesía. Tendría que verificarse, pero es posible que a “más poder” la comunicación es más directa (incluso agresiva) entre los pares con asimetría de este tipo.

Tomando en consideración el ámbito de investigación al que se dedican los profesores (asimetría epistémica) conseguimos que su pertenencia al área de lengua o de la literatura y que sus saberes les permiten manejarse con libertad en la comunicación, ya que con ellos llevan a cabo los actos de defensa de sus propuestas. Por el contrario, cuando están en situación de “desventaja” recurren para oponerse a su experiencia con los estudiantes o a estrategias emotivas (en contados casos).

Y para finalizar, vale comentar que la interacción y el corpus transcrito están marcados por las características del discurso femenino (Coates, 1997). Esto permite en muchos momentos

la construcción entre varias participantes de un solo texto. Así se evidencia que comparten una manera similar de comunicarse que a veces lleva a violar algunas normas de un debate formal y académico (por ejemplo, en los turnos), pero que en definitiva no pone en riesgo el logro de la actividad en las que están involucradas.

## ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Arana, I. (2006). Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. *Nómadas*, 4, 90-101.
- Bajtín (1989). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Coates, J. (1997). The Construction of a Collaborative Floor in Woman's Friendly Talk. En Girón, J., *Cognitive, Communicative and Social Perspectives*. (pp. 55-89). Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Arco Libros.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. <http://www.teachit.co.uk/armoore/lang/gender.htm>
- Tomás, M. y Durán, M. (2009). El género y la participación en algunos órganos del gobierno de la universidad. *Revista complutense de educación*, 201, 151-163.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Vela, J. (2006, 107-123). *¿Cómo escribir ensayos?* Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

## ANEXOS

### Transcripción del primer momento crítico (desacuerdo)

**Notas:** sólo se han usado las letras iniciales de los nombres de los participantes para facilitar el trabajo; sólo en el caso de coincidencias se usó también la segunda letra: Carolina = Ca, Corina = Co. En el caso de otras coincidencias (Mary y Marta) no hizo falta, ya que estas participantes nunca intervinieron en el debate.

Minuto 04,15

Turnos

1. L1ln: Hablaríamos de esquema resumen y explicación\==
2. A1lc: exacto\=
3. I2mlc: =ah ok\=
4. L1ln: =son cosas distintas\ pero/ que muestren el procesamiento de la información=
5. I2mlC: =procesamiento de la información
6. H1Ln: exact=
7. A1lc: =llegaríamos hasta el comentario\ lo que se ha llamado comentario explicativo\
8. G3Lc: bueno lo que están ustedes/ sintetizando/ me imagino de la discusión de ustedes=
9. H3Ln: =si si si=
10. G3Lc: =es que= el resumen sea| de textos que progresivamente a lo largo de ese/ trimestre sean más complejos y no puros textos digamos=
11. N2ln: =expositivos
12. G3Lc: algo así=
13. H1Ln: =es deci-
14. A1lc: =exacto |
15. Ca3Lc: mmm digamos una: un comentario\ un comentario sobre el comentario (ríe) ya que tenemos tantos problemas con eso de definir el comentario explicativo| ¿no podría llegarse/ a ese mismo punto y\ denominarlo algo así como informe? que es un un formato que a ellos les piden a veces en en- | (viendo la reacción de N) dime Nina ¿por qué no se puede?== (se ríe pero se nota cierta molestia)
16. N2ln: por qué el informe/ lo que pasa es que el comentario explicativo yo e:: a mí no me importaría de repente revisar un poco (pp ac) de la bibliografía\ comentar siempre implica de alguna que otra manera em para algunos argumentar\ ¿okey? pero cuando nosotros tenemos la concepción del comentario explicativo/ porque nosotros trabajamos/ es la explicación de ese texto\ y es la explicación de dos aspectos\ el aspecto de forma y el aspecto de contenido\ entonces e::: yo e::: yo no veo como:: (hay voces de fondo que piden el turno de palabra) pero cuando tú presentas el informe\ un informe\ entonces puede estar enmarcado dentro de: de unos pasos ¿me entiendes?| como: más estructurados en el ámbito de en

el ámbito científico| no/ o sea:| el informe como tal/ la tipología textual del informe\ no no no se relaciona mucho con aspectos de forma\ si no sólo de contenido\ entonces nosotros cuando evaluamos un contenido/ casualmente una explicación\ porque nosotros estamos viendo aspectos relacionados con lo que nos dicen y cómo nos lo dicen\ eso es lo que tratamos de evaluar\ |||

17. Co3Lc: e::m| a mí me enreda todo el tiempo lo de comenta:rio explicati::vo lo del comentario crí::tico (Nina se ríe) y creo que los estudiantes se engallean\ porque e: ¿es necesario que un estudiante conozca esa tipología de los textos (ac) es decir que a un estudiante se le pida esto es un comentario explicativo esto es un comentario crítico (el tono es un poco de burla) (ac) es decir no se les puede decir=

18. K3Ln: =explica=

19. Co3Lc: =simplemente= explícame explícame el asu::nto o o comé:ntame lo=

20. N2ln: =claro=

21. G3Lc: =sí exacto=

22. N2ln: =lo que pasa=

23. Co3Lc: =es decir yo siento que e::=

24. G3L: =esa etiqueta= está enredando todo=

25. Co3Lc: =esa etiqueta/ no les sirve a ellos\ no nos sirve a nosotros\ ellos en su vida van a hacer un comentario explicativo o un comentario crítico así son son tipologías que:: para un profesor (ac) okey (ac) versado en el área funciona pero al nivel que estamos trabajando con los estudiantes yo siento que nos engalle:ta (ac) entonces los estudiantes dicen bueno entonces qué era explicativo (ac) qué era crítico entonces| no me parece que eso esté ayudando en los programas con eso con terminologías tan específicas y con términos tan| técnicos digamos/ y por qué no le dices al estudiante simplemente oye e:: explí::came este texto=

26. G3Lc: =o el= qué y el cómo=

(Voces que se solapan, ininteligibles)

27. N2ln: =bueno lo que pasa a menos que: lo que pasa es que| dentro de la tipología del texto expositivo/ y hay e: o sea ¿qué podríamos entender? podríamos entender que entonces estamos viendo como en el 111 (L1) exposición\ y en el 112 (L2) argumentación\ ¿me entiendes? y en el 113 (L3) otra tipología de argumentación\ o sea e e e es más o menos algo así\=

28. K3Ln: =en general ¿no? =

29. N2ln: =entonces= les podrías decir la explicación de un texto expositivo\ pero la intención del texto expositivo/ que no se quede solo en la parte de contenido\ es diferente\| o sea que e: que quizás nosotros como docentes podamos tener la capacidad de entender (ac) que pasa es que cualquier persona que llegue y lea el programa

puede entender que el texto explicativo simplemente sea una exposición\|

(Voces de fondo ininteligibles)

30. I2lc: entonces=

31. N2ln: =que se= XXX (inteligible por las voces de fondo) en el aspecto de contenido y no de forma==

32. I2lc: bueno perdón\ Karla\

33. Co3Lc: pero eso ¿lo entiende el estudiante? | cuando tú le dices hágame (ac) un comentario explicativo o hágame un comentario crítico=

34. L1ln: =pero= es que el problema es que no lo estamos entendiendo

35. K3Ln: =nana: no te toca hablar= (tono de regaño)

36. N2ln: =el problema= es que si nosotros lo tuviéramos claro ellos lo tuvieran claro=

37. L1ln: =si no es tan=-

38. Co3Lc: =pero ¿es necesario que él sepa? (voces de varios, enunciados ininteligibles) yo creo que no no es necesario que lo sepa\|

39. K3Ln: bueno más allá de=-

40. G3Lc: =es decir-

41. K3Ln: Gabriela no te toca hablar a ti (eleva el tono de voz)

42. I2lc: los turnos de pala:bra/| (voces al fondo) si para que no se solapen las voces=

(Risas de algunos)

43. G3Lc: =y además ya estaría- XXX(ininteligible)

44. I2lc: exacto\|

45. K3Ln: em:: yo estoy de acuerdo con eso y (ac) o sea siempre lo comentamos en los pasillos y todo eh eh esa exigencia (ac) XXX (hace un inciso ininteligible) de pasar de un resumen y terminar supuestamente en una postura crítica/ me parece la cosa más | jalada por los pelos que (ac) he visto nunca en mi vida=

46. I2lc: =aja=|

47. K3Ln: pero algo que yo veo/ es\ el resumen es importantísimo\ porque yo creo que sí que ello es la comprensión lectora llevado a lo escrito\| pero la explicación que también sea como progresi- e:: conjunto y progresiva\| es decir pero es que yo veo que de repente uno habla de la explicación como ah eso es facilito/ y es muy difícil para ellos/ explicar algo/ es más hay distintas maneras de enfrentar la explicación/ porque no es lo mismo\ explícame que está diciendo el autor en su contexto\ (como si estuviera dando una instrucción) a| explícame esta frase a partir de tus conocimientos/ a| explica tal cosa ¿sabes? entonces| también hacer hincapié en esa complejización de la explicación aparte del resumen| y ya es muchísimo lo que se abarca| o sea ¿sabes? por eso estamos claros todos de que lo argumentativo ahí/ por eso es que también quedan como cojos\| porque tú pasas| bruscamente de|

no he termina:do de entender qué es explicar/ y ya estoy opinando\ y todavía no he entendí como explicar lo que está diciendo ese autor\ porque no es solo repetirlo no es solo repetir él dice\| si no después| explica lo que está diciendo el señor\| no\ hay una:: por eso es que yo siempre echo broma diciendo imagínate que es tu hermanito| que le tienes que explicar/| porque él no entiende\ (ac) lo que está diciendo el autor\ (desciende el volumen de la voz) esto es lo que dice\ aja pero no te entiende\|

48. I2lc: bueno entonces en un ejercicio de paráfrasis/ lo que tú estás proponiendo\ (ac) o sea decir con tus palabras/ lo que:: el autor=

49. K3Ln: =pero= ampliación también\ porque cuando tú explicas tú amplías cuando tú te paras a explicar algo en una clase tú no solo repites los conocimientos sino que tienes que explicarlos darle ejemplos e: e: empiezas a manejar estrategias discursivas también=

50. I2lc: =si= (en voz baja) bueno aunque no es mi turno ¿es mi turno? no\

51. K3Ln: no\ le tocaba a Luisa\|

52. I2lc: tal vez ya se paso:::/

53. L1ln: bueno voy a tratar de ser breve de alguna manera este::: aun retomando la cosa de si es crítico o no es crítico\ yo lo dije en una oportunidad::d en una discusión muy vie::ja que hicimos y el comentario que hice fue creo que la intención de ponerles ese nombre es precisamente pedagógica\ es decir precisamente didáctica\| que en efecto nosotros manejemos esa terminología/ no porque sea un término técnico/ porque inclusive está demostrado/ y lo decía Isabela\ que fuera de aquí seguramente no lo vamos a conseguir con ese nombre\ sino que la intención es que podamos establecer para nuestros estudiantes\ la diferencia entre explicar un texto\ y dar mi opinión sobre ese texto\ eso lo dije en una oportunidad::d y lo e: insisto ahora en que se trata de eso\ luego\ por otro la::do nosotros que revisamos el programa de 111/ (L1) e::: notamos de nuevo/ lo que también decía Isabela\ hay un énfasis en el procesamiento de la información\ (ac) es decir estamos tratando de verificar/ que los muchachos entiendan los textos\ ¿cómo vamos a verificar eso? bueno ellos van a hacer esquemas de ideas que de alguna modo reflejen cuáles son las informaciones que están allí y cómo están jerarquizadas\ o cómo están relacionadas\ además de eso/ bueno\ van a hacer resúmenes\| se (le) supone que si un estudiante es capaz de hacer un resumen es porque hubo un procesamiento de la información/ previo\ pero hay un nivel\| un poquito más elevado/| que es precisamente explicar no solo lo que dice el autor sino cómo lo dice=

54. K3Ln: =eso=

55. L1ln: =es decir=/ lo que se ha e:: lo que decía Nina creo forma y fo:ndo\ es decir\ nosotros\ cuando llegamos



Minuto 13, 13

a 112/ (L2) si logramos hacer esta separación lógica por bloques\ cuando los muchachos llegan a 112/ (L2) deberían (l) empezar a argumentar sobre la base de un texto previo\ es decir\ (ac) un comentario crítico/ ¿por qué se llam- por qué darle ese nombre? porque bueno ellos van a pasar todo el trimestre haciendo textos argumentativos/ y el primer texto argumentativo/ va a tener como tema/ un texto previo\ entonces\ es| un comentario| que se va a hacer sobre otro texto | pero que implica | mi opinión\ cosa que en 111 (L1) a mí nadie me pidió nunca=

56. Co3Lc: =pero ¿por qué no se les puede decir así como lo acabas de decir?=  
57. N2ln: =porque lo que pasa es que cuando=  
58. Co3Lc: =un comentario| donde voy a dar| mi opinión\ (emula a Luisa, cierto tono de burla)| punto\ (Voces al fondo, enunciados ininteligibles)

59. L1ln: ¿es más funcional un comentario de de opinión que decir crítico?

60. G3Lc: yo creo que los dos adjetivos son los que están enredado todo  
(voces al fondo que parece que piden la palabra)

61. K3Ln: =sí le tocaba a Gabriela=  
62. Co3Lc: =a ver= yo evalué a tres profesores noveles\ y los tres hacían tres cosas distintas con los comentarios críticos\ los tres\ cada uno en posiciones casi que (le) opuestas uno decía que había que opinar (ac) el otro decía que no- tres profesores\ y los tres hacían una cosa distinta de lo que yo estaba haciendo\ todo esto con el comentario crítico\ entonces| (le) ¿habría que empezar (voces al fondo) a ver lo que está pasando ahí? (voces) y si no hay maneras un poco\ ya pensando en el estudiante/ más amables de XXX ininteligible=(por las voces al fondo)

63. L1ln: =claro= claro\ entonces habría que dar la instrucción completa\ (ac) un comentario de texto a través del cual se dé la opinión me imagino=  
64. K3Ln: =Gabriela=  
65. I2lc: =Y luego= pasamos a 112 (L2) para ir avanzado e irnos todos a tiempo\

Lista de convenciones para la transcripción (Tusón, 1995, p. 48- 49)

1. Numerar las líneas a la izquierda .  
2. Usar las grafías normales, salvo cuando se quiere señalar algún aspecto fonético de interés para el análisis; entonces usar los símbolos del alfabeto fonético.

3. Símbolos prosódicos:

¿? interrogación

¡! entonación exclamativa

/ tono ascendente

\ tono descendente

...- corte abrupto en medio de una palabra

| pausa breve

|| pausa mediana

<...> pausa larga, también <pausa> o <9>, indicando segundos.

| tono agudo

| tono grave

ac ritmo acelerado

le ritmo lento

subr énfasis

MAYÚS mayor énfasis

:: alargamiento de un sonido

p piano (dicho en voz baja)

pp pianissimo (dicho en voz muy baja)

f forte (dicho en voz más alta)

ff fortissimo (dicho en voz muy alta)

4. Símbolos relativos a los turnos de palabra

= al principio de un turno para indicar que no habido pausa después del turno anterior.

=.....=

=.....= solapamiento en dos turnos



---

De pecados carnales a almas salvadas:  
cuatro testamentos de mujeres en Cuenca (Ecuador), siglo XVII

---

From carnal sins to saved souls:  
Four women's wills in Cuenca (Ecuador), 17th century

---

María Teresa Arteaga  
Universidad de Cuenca, Ecuador  
maria.arteagaa@ucuenca.edu.ec

Julio Suárez Suárez  
Universidad de Cuenca, Ecuador  
julio.suarez@ucuenca.edu.ec

---

**RECIBIDO:** 25/08/2021

**ACEPTADO:** 04/05/2022

 **RESUMEN**

Los testamentos son fuentes de indiscutible valor a la hora de reconstruir la materialidad y la inmaterialidad de una cultura. En ellos, se registra una serie de creencias, prácticas, concepciones/actitudes sobre la vida y la muerte de quienes testan, así como su contexto social y económico. Además, en el acto testamentario, tan cercano a la muerte, se hace evidente la vida de quien se “confiesa” frente al escribano. De ahí que estos sujetos jurídicos, dadas las circunstancias y bajo el ideal del cumplimiento del bien morir, en principio, se preocupen más por la salvación de su alma, en desmedro de su cuerpo por lo que cabe preguntarse, por ejemplo, ¿cómo se construye la sexualidad y la corporalidad femenina en el siglo XVII en el acto testamentario? Para responder esta inquietud, se considerarán cuatro testamentos de mujeres mestizas fechados en el siglo XVII y se acude al método histórico, desde la perspectiva de historia de la vida cotidiana, que hace uso de este documento legal para manifestar sus últimas voluntades.

**Palabras clave:** Testamentos, Historia de género, Sexualidad, Corporalidad, Siglo XVII, Cuenca

 **ABSTRACT**

Testaments are sources of undisputable worth when reconstructing a culture's material or immaterial value. A series of beliefs, practices, conceptions/attitudes about life and death of those who make a testament are registered, as well as their social and economic context. Additionally, in the act of making a testament, so close to death, the life of the people who 'confess' before the notary becomes evident. Hence, these legal subjects, given the circumstances, and with the ideal of accomplishing a good death, in the beginning are concerned more with the salvation of their souls in detriment to their body, for which it is necessary to ask: how does female sexuality and corporality in the XVII century is constructed in the making of a testament? To answer this question, four testaments of mestizo women at the XVII century are considered, from the historical method from the perspective of history of everyday life, who make use of a legal document to manifest their last will.

**Keywords:** Wills, Gender's history, Sexuality, Corporality, Seventeenth century, Cuenca

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la preocupación por la sexualidad ha estado presente como una inquietud permanente. “Por eso cabe afirmar que aunque ‘eros’ y ‘civilización’ parezcan haber estado enfrentados desde siempre, también parece como si desde siempre hubieran establecido una fructífera colaboración” (Choza, 1991, p. 76). Bataille, incluso, señala que la presencia del erotismo está vinculada estrechamente con la conciencia de la muerte, ya establecida desde el hombre de Neanderthal, pues “el momento realmente interesante (en particular en el plano del erotismo) es aquél en que la muerte se hace consciente, y viene señalado con la aparición de las primeras sepulturas” (1981, p. 42). Es desde aquí que se en donde la vida íntima de los individuos y comienza a tomar importancia al generarse una consciencia sobre algo tan particular y personal como es la conducta sexual. En adelante, la sexualidad de los individuos, especialmente la femenina, se reviste de interés al ser una manifestación de la vida en oposición a la muerte.

Para comprender mejor la realidad aludida, es necesario situarnos en el contexto del siglo XVII en la América hispana. Como antecedente, el Concilio de Trento (1543-1563), marcó claramente una línea divisoria en los estados de las personas (celibato y matrimonio), y en consecuencia se estableció una forma diferente entre vivir y servir a Dios. Por otro lado, parte de la estrategia, para recuperar las almas perdidas, será la iconografía en los templos. Así, el culto mariano, la veneración al Niño Jesús y la Sagrada familia “que tendría importancia decisiva en la formación cultural y en particular en la resignificación de la diferencia sexual”, serán los principales encargos del clero a los pintores y escultores de los siglos XVI y XVIII (Rodríguez, 2006, p. 48).

Este contexto da lugar a una “mente barroca [que] conoce formas irracionales y exaltadas de creencias religiosas, políticas, físicas incluso, y la cultura barroca en cierta medida, se desenvuelve para apoyar estos sentimientos” (Maravall, 2002, p. 44).

A todo esto, se suma “un nuevo discurso sobre el cuerpo” (Armas, 2001, p. 674), en el que la discusión sobre la correcta sexualidad se torna en tema de interés, lo cual se reflejará en los tratados de medicina y los manuales de confesores. Es decir,

L'inquiétude du salut, la revalorisation du mariage et de la vie laïque, une attention plus grande portée aux humbles (femmes, enfants) expliquent la multiplication, à partir du XVIIe siècle, des traités qui abordent le thème de la sexualité dans le cadre du mariage (Daumas, 2004, p. 8).

En síntesis, tanto la Iglesia como el Estado se preocupan por el control de los cuerpos, y este es implantado en la América hispana, pues, y de acuerdo con Armas, se presenta como

Un discurso profundamente religioso, en tanto la Iglesia había tenido un rol descollante en su formulación, donde el sexo era visto estrictamente como un vehículo para la reproducción humana, y sobre el cual no podía haber placer ni recreaciones. Por supuesto era un sexo que sólo se concebía dentro del matrimonio y por mecanismos sumamente tradicionales. Así el sexo fuera del matrimonio era condenado por las leyes de la Iglesia, como también lo era el sexo dentro del matrimonio hecho sin fines reproductivos y es más, no efectuado de una manera “natural”. Ya el Concilio Laterano IV había condenado la sodomía como pecado reservado. Y también el “nefando” (2001, p. 691).

Como se observa, el discurso que mantiene la Iglesia católica acerca de la sexualidad, favorece en todos sus ámbitos, principalmente, el relacionado con el acto reproductivo. En consecuencia, rechaza toda intención de hacer del sexo una actividad para el placer y disfrute de quienes la practiquen. Este discurso profundamente enraizado en la mentalidad de sacerdotes, confesores y religiosos, en general, no cupo hondo en la vida cotidiana de los individuos y mucho menos se hizo eco en la dinámica de las relaciones entre hombres y mujeres cuya realidad muestra una situación diferente. A través de los procesos de conquista, colonización y mestizaje en la América hispánica la situación se va a presentar con una serie de matices para la implantación de estas ideas. Por otra parte, el colonialismo va a fortalecer las jerarquías sociales, así como las relaciones entre hombres y mujeres, por ejemplo, estas últimas van

a ser consideradas débiles pero al mismo tiempo peligrosas. A partir de esto, se establecieron relaciones principalmente verticales sobre los indígenas y los esclavos, lo que también marcó las relaciones entre los géneros y la identidad femenina. Así, “las relaciones entre hombres y mujeres se tiñeron de los rasgos propios de las relaciones sociales predominantes, generándose así una particular forma de jerarquización entre los géneros” (Mannarelli, 2004, p. 65).

En principio, la sexualidad de todos estaba regulada; sin embargo, este control tuvo matices en la aplicación para hombres y mujeres, pues se hace evidente la “complementariedad y [la] asimetría entre los sexos” (Choza, 1991, p. 74). La sexualidad femenina estaba más controlada; tanto que en el siglo XVII apareció una serie de manuales de buen comportamiento femenino. A esto se suma que el honor recae en el comportamiento sexual de las mujeres. La honra femenina se sostiene, por ejemplo, “en el recogimiento de las mujeres, en su virtud y modestia sexual; en su virginidad en el caso de ser solteras, en su fidelidad en el caso de ser casadas. Es decir, en la forma en que ellos se comportaban frente a los hombres” (Mannarelli, 2004, p. 148). De este modo, la pérdida del honor “excluía a una familia de los privilegios de su grupo, razón por la cual toda afrenta al honor familiar era vivida con especial dramatismo psicológico y social, obligando a que las familias y la comunidad cuidaran celosamente de conservar su orden sexual” (Rodríguez, 2006, p. 188).

De ahí que existan actitudes –sutiles y tenaces– frente al control de sexualidad, como “las coplas y los versos cantados. En las fiestas familiares y municipales era habitual que improvisados copleros acompañados del tañer de guitarras, hicieran versos satíricos sobre los asistentes o, incluso, sobre las autoridades” (Rodríguez, 2006, p. 192). En consecuencia, a nivel discursivo, el sexo placentero, extramatrimonial, contra natura, sin concepción era un pecado. No obstante, siempre existen “espacios posibles de flexibilización” (Armas, 2001, p. 699), pues, ya en la práctica, los espacios públicos como los privados no fueron completamente posibles de controlar, y esto se hace evidente en “el cúmulo de adulterios, amancebamientos, hijos ilegítimos, sacerdotes solicitantes, y mujeres que no se dejaban extorsionar por las normas sociales (desde las de bajos estratos sociales hasta las de alta sociedad) nos dan prueba de ello” (Armas, 2001, p. 699).

## 1. Las historias personales confesadas a través de los testamentos

Según el Tesoro de la lengua castellana (1611), el testamento “es el testimonio de nuestra última voluntad. Se confirma con la muerte del testador” (Covarrubias Orozco, 1611, p.43). Esta confirmación estaba a cargo del escribano, que no se limitaba solamente a la redacción del manuscrito, pues una vez que ha muerto el otorgante, debía dirigirse a su casa y comprobarlo, para ello se acercaba al cuerpo y llamaba tres veces al difunto, Ariès (1999) se refiere a esta situación como la *conclamatio*.

Por otro lado, los testamentos son documentos notariales de carácter legal, regidos por unas leyes, por medio de los cuales los sujetos reconocían hijos, pagaban y cobraban deudas, legaban sus bienes, pero sobre todo se preocupaban por su alma. Sin embargo, si bien “poner el alma en carrera de salvación” se ubica como uno de los elementos primordiales a la hora de hacerlos redactar, es necesario señalar que, en los primeros años de la Colonia, “un testamento indígena llevaba consigo un contenido vernáculo, ajeno a unos propósitos, forma y significado cristianos, todavía poco y mal asimilados” (Caillavet, 2008, p. 62). Es decir, se han encontrado testamentos en donde los otorgantes no mencionan su alma ni se preocupan por el destino de su cuerpo. Esta distancia de la praxis religiosa católica también se hace evidente en el número (tres) de misas, las cuales al ser consideradas el pasaporte al cielo eran solicitadas en el mayor número posible de conformidad con la condición económica de los otorgantes.

En los testamentos (ver tabla no1) se puede analizar una cantidad de situaciones personales como sociales, por ejemplo: origen geográfico, edad, origen familiar, estado de salud, religiosidad, funerales y entierros, estado civil, descendencia, ascendencia, bienes materiales, relaciones sociales, papel del albacea y testigos (Arteaga, 2017). Sin embargo, el presente estudio a través del método histórico con la observación documental de 4 testamentos de mujeres mestizas, busca conocer cómo se construyó la sexualidad y la corporalidad femenina del siglo XVII en Cuenca. Todo esto desde la perspectiva de la historia de la vida cotidiana, que de acuerdo con Gonzalbo (2009), permite un acercamiento a diversos temas y objetos de estudios de forma inagotable, y con la posibilidad de enfocarla desde distintas perspectivas.

Tabla 1  
*Las testadoras*

Fecha	Testadora	Origen geográfico, étnico y estado civil	Padres	Descendientes
17 de enero de 1604	Ana Muñoz		hija natural de Alonso Muñoz y de Leonor yndia de Cuenca del Pirú	establesco por mi heredero universal de todos mis bienes derechos y acciones al dicho convento de monjas de Nuestra Señora de la Limpia Concepción
12 de junio de 1691	Joana de Parada	natural de Cuenca de la parroquia de San Blas, soltera	hija natural de Doña Juana Tenemasa, difunta	Dr. Sebastián de Mora y Contreras, hijo natural; Clara Volantes, nieta natural
1676	María Núñez	mestiza en habito de india	hija natural de Mayora Mochug, india natural del pueblo de Azogues	Francisco Basques de Espinosa, Luis Basques de Espinosa, Jerónima Gertrudis de Espinosa, Petrona Basques Espinosa, hijos naturales, y Petrona Coronel de Mora, nieta natural
09 de enero de 1678	Catalina Ortiz	mestiza en habito de india		Tomas Culis, sobrino

Si bien los testamentos son otorgados por hombres y mujeres, este artículo se concentra en las segundas, dado que en la época colonial, las mujeres para llevar acciones (compras, fianzas, donaciones, etc.) frente a un notario requerían de la licencia del marido o del padre. No obstante, la realización de un testamento está eximida de ese permiso. De esto modo, las mujeres de “libre y espontánea voluntad” en estos manuscritos se presentan con independencia económica para administrar sus bienes según las leyes y capacidad jurídica para tomar decisiones (reconocimiento de hijos, otorgamiento de donaciones, disposiciones sobre sus funerales y entierros, etc.). Lo anteriormente señalado quiebra la visión de las mujeres únicamente en posición de inferioridad frente a los hombres. Si bien a nivel legal y de costumbre, las mujeres por la “imbecilidad de su sexo” son consideradas menores de edad, la redacción del testamento les permite un margen de acción desde sus ámbitos más privados hasta los espacios públicos.

De los documentos analizados se constata cómo a pesar de su aparente “debilidad innata” tanto

en lo físico como en el carácter (Lavrin, 1990), ellas manifestaron autonomía y agencia en la administración de sus bienes y de sus espacios cotidianos. Asimismo, construyeron una perspectiva acerca de su propia sexualidad y corporalidad, lograron expresar cómo querían que fueran concebidas y conocidas por escribanos, familia, allegados y vecinos.

Los testamentos, durante el siglo XVII en la ciudad de Cuenca, son un claro ejemplo en el que las vidas se manifiestan y evocan todo tipo de recuerdos. Estos documentos debían cumplir con una serie de cláusulas para ser considerados legítimos y con validez legal, de ahí que sus suscritores, para hacer un testamento nuncupativo, se dirigían donde hallarían a un escribano que era “aquel funcionario público autorizado para dar fe de los contratos, testamentos y otros autos extrajudiciales” (Hidalgo, 1994, p. 307). Es así que exponían sus vidas “privadas e íntimas” ante notarios y escribanos.

Por otra parte, la presencia real o virtual de la muerte impulsaba un cambio en la importancia de los bienes, ya que las posesiones materiales debían

ponerse al servicio de los bienes eternos es decir “los bienes temporales eran rehabilitados y se obtenía la seguridad de los bienes eternos, gracias al espacio dado a los legados y obras pías” (Rojas, 2005, p.191). A esto se suma que la Contrarreforma, como respuesta a los postulados de Martín Lutero, puso más énfasis en el acto legal como en el “pseudosacramental” de la redacción, consecuentemente, se “convirtió en objeto pastoral la preparación para la muerte durante toda la vida, durante la salud y no solo cuando la enfermedad recordaba palpablemente la brevedad y la fragilidad de la vida material y de la vida eterna ante el pecado” (Rojas, 2005, p. 192). He ahí la importancia de prepararse para redactar el testamento y hacerlo en el momento indicado. Así, Baltasar Bosch de Centallas y Cardona, clérigo seglar, ministro de los enfermos, recomendaba:

Pero hago juicio de que es mucho mejor hacer el testamento al principio de la enfermedad, y aun tenerlo hecho en sana salud, o cuando al principio de la enfermedad aún están despiertos los sentidos, y no entorpecidas las potencias. Mejor tratara cualquiera de lo que conduce a su salvación; y al contrario sucede cuando se agrava la enfermedad, de que nacen muchos inconvenientes; olvídense algunas veces deudas y restituciones; resultan pleitos entre los mismos parientes y deudos; hácenles muchos testamentos nulos, interpretándose la última voluntad del testador con sentido siniestro (1866 [1759] , p. 21).

El hecho de hacer hincapié en la correcta redacción del testamento tiene como base los problemas en los cuales se ven involucrados los deudos tras la muerte del testador. Una forma incorrecta de elaborar el testamento implica disputas entre los posibles herederos, además que no se pagarían, por ejemplo, las deudas de los otorgantes. En este contexto, la redacción del testamento lleva a pensar en una situación de vulnerabilidad, pues, al momento de inscribirlo y pese a las recomendaciones, las personas, generalmente, se encuentran enfermas, tres de las cinco mujeres de este estudio lo están. Sin embargo, el juicio de quien dispone de su “última y postrera voluntad” no ha sido afectado; así, en el testamento de Ana Muñoz se lee:

Estando como estoy en mi libre juicio entendimiento memoria y voluntad tal qual Dios fue serbido deme dar y con toda santidad temiéndome de la muerte que es cossa natural a toda criatura y deseando mi salvación y estar aparejada para quando Dios fuere seruido deme llevar hago y hordeno mi testamento en la forma y manera siguiente.

Como se puede observar la muerte, como “cosa natural a toda criatura”, es temida. A esto hay que sumar que la Contrarreforma con el fin de destruir los postulados reformistas y reafirmar los suyos enfatizó en acercar a las personas a Dios a través del miedo. La Iglesia se encargó de inculcar temor por todo aquello que estuviera vinculado con el pecado y condujera al infierno (Burbano, 2006). De ahí que al momento de la redacción del testamento, se haga una reevaluación de la existencia a todo nivel: personal, familiar, social, material, económico, religioso. Dicho de otro modo, redactar el testamento supone volver a un pasado – cercano o lejano–, de ahí que el acto testamentario se vincule estrechamente con una confesión de tipo civil. En este sentido, la confesión que se efectúa en los testamentos posibilita la “la liberación de secretos y sentimientos que el testador ha ocultado durante toda su vida” (Bribiesca y Flores, 2011, p. 58).

Para esta liberación, según Aude Argouse, se parte de la idea de que en los testamentos existe “una voluntad de decir y la memoria de haber dicho”, de ahí que “la palabra escrita en el registro público del escribano es una garantía de la existencia de una voluntad, elemento que es esencial en derecho” (2012, p. 216). En otras palabras, al realizar esta confesión “Se refresca la memoria”, como declara María Núñez, sobre todo de aquello que se calló, que se ocultó o que no se dijo de una manera frontal, tiene que ser declarado/confesado frente al escribano, los familiares y los testigos. En este sentido, Ivernizzi señala que para el “bien morir” se construyen:

Imágenes de vidas “enderezadas” que se proyectan como modelos de “bien vivir”, es decir, de un vivir ajustado al orden y estado que Dios determinó desde la creación y que las “dos espadas”, o sea, el poder espiritual y el temporal, deben mantener en el mundo (2002, p. 23).

A partir del XVI y la Contrarreforma, la confesión se presenta como una “práctica opresora y hostil” (Gruzinski, 1989, p. 105), al constituirse en una estrategia de la Iglesia novohispana para ejercer su control sobre el comportamiento de los individuos. Según Grusinski: “Sería un error reducir la confesión al análisis crítico del comportamiento del sujeto. Su intención es penetrar en el pensamiento y en las experiencias más íntimas y subjetivas, con especial predilección por las fantasías sexuales” (1989, p. 111). Esto implicó que a través de este mecanismo la Iglesia encontrara el instrumento ideal para que ejerciera su poder en el marco de la dominación colonial. En este contexto, la confesión religiosa, por medio de la introspección, es la única vía para exponer y arrepentirse de los pecados –capitales y veniales– cometidos. Como se advierte, lo que ocurrió en el territorio mexicano, se extiende al virreinato del Perú.

Lavrin sobre los confesionarios y las teologías morales señala que “se volvieron una guía para la exploración del terreno del alma, pues estudiaban todas las posibles debilidades de la humanidad, sondeaban todos los rincones de la mente y descubrían todas las fuentes oscuras de la vergüenza humana” (1989, p. 21). A esto se suma, que hubo un énfasis, por parte de los confesores, en cuanto al nivel de detalle con el que debían ser narrados los pecados de carácter sexual, incluso aquellos que solo se habían manifestado en el pensamiento o en los sueños. En la visión moral-sexual de la época, la línea divisoria entre la práctica y el deseo, es porosa en cuanto a la relevancia y el sentido como actos pecaminosos. En consecuencia, los sujetos de esta época debían confesarse normalmente por la vía religiosa y la civil para el sosiego y descanso eterno de su alma.

De manera que el acto de testar se experimenta aquí más como un memento mori que como una experiencia radical de la conciencia ante la posibilidad de su paso al “más allá” con la “muerte imaginada” que hace que cada otorgante se represente su propia muerte. “En este sentido, el testamento por viaje exhibe menos un examen desgarrado de la conciencia que una conciencia en el acto de “disponer el mundo” y dispuesta para el mundo” (Martínez, 2014, p. 189). Parecería que este mismo deseo de contarlo/ confesarlo “todo”, hace que las testadores entren en detalles tan íntimos de su vida. De este modo, ellas

cuentan que son hijas naturales o legítimas, los hijos naturales o legítimos que han tenido, la veces que se han casado, los bienes que han adquirido, las afectos a los familiares o allegados, etc.

### 3. Cuerpo y sexualidad: cuatro mujeres en Cuenca como sujetos de derecho

Desde la historia de las mujeres y los estudios de género, el cuerpo ha sido reescrito, visibilizado y abierto –en contraposición a lo cerrado como claustro retórica y literalmente–, dado que “los cuerpos de las mujeres han constituido los principales objetivos –lugares privilegiados– para el despliegue de las técnicas de poder y las relaciones de poder” (Federichi, 2010, p. 27). En este sentido, se habla incluso, y de acuerdo con la propuesta de Van Deusen, que “Las epistemologías femeninas se basan más en lo experimentado a través de sus cuerpos” (Como se citó en Mejías, s/a, p. 9). Por lo que cabe preguntarse: ¿Cómo se construye la corporalidad y la sexualidad de las mujeres en Cuenca en el siglo XVII?

En primer lugar, las mujeres con su reconocimiento de “sui iuris” se reafirman como sujeto de derecho con “personalidad jurídica plena” (Condes, 2002, p. 17). Si bien en la América hispánica, las féminas siempre debían estar respaldadas por un tutelaje del padre, tutor o marido, el otorgamiento de un testamento, como se señaló, presenta sus particularidades dado que este

era uno de los raros documentos notariales que las mujeres podían ejecutar sin necesidad de contar con la autorización del marido en el caso de las mujeres casadas, o del padre para las solteras, puesto que las mayores de veinticinco años gozaban de plena capacidad jurídica, y eran consideradas capacitadas a partir de los doce años para otorgar testamentos (Iglesias Saldaña, 2000, p. 178).

En segundo lugar, el cuerpo se construye contradictoriamente a través de la enfermedad. Las cuatro testadoras de este estudio declaran estar “enfermas y en cama”, pero no es el cuerpo enfermo el que nos interesa sino el cuerpo en “juicio” que permite que ejerzan su derecho a confesar sus historias

personales a través del testamento. Sus cuerpos enfermos, y más tarde sepultados, son el testimonio de su existencia. Por otro lado, el cuerpo, también, se construye a través del vestido. Resulta interesante en esta construcción, la autodesignación de estas mujeres, pues tanto Catalina Ortiz (1678) como María Núñez (1676) se presentan como “mestiza en hábito de india”. Esto nos da cuenta de la performatividad del vestido, pero, al mismo tiempo, de las porosidades en la construcción de identidades. Finalmente, partir de los bienes que inventarían, se pueden conocer sus gustos, ideas de confort y preferencias, por ejemplo, Catalina Ortiz posee:

Más medio anaco y lliglla de chamelote negro de mi uso. Más otra lliglla y anaco de ormesí celeste con su guarnición de servillaneta de oro, de mi uso. Más otra pieza de medio anaco y lliglla de chamalote fraileSCO con su guarnición de punta negra de seda, de mi uso. Más otra pieza de anaco y lliglla [...] morado de mi uso. Más una lliglla de bayeta negra de castilla la qual la dejo de la dicha Casilda de Rosas, mi madre. Más declaro por mis bienes otra lliglla de bayeta morada de Castilla, de mi uso. Más declaro por mis bienes una pollera rosada de bayeta de Castilla con cinco vueltas de servillaneta de hilo de plata y una guarnición pequeña de punta de hijo de plata de mi uso. Más otra pollera de estameña rosada de la tierra con vueltas de cintas amarillas. Más dos camisas de ruan y dos enaguas de ruan de Castilla. Más otras dos camisas de ruan de castilla usadas. Más un paño de cabeza bayeta de Castilla echo sus puntas grandes, usado. Más un pecho bordado con seda carmesí e hilo de oro y lentejuela, usado. Más una gargantilla de perlas finas mediana con doce hilos. Más tres zarcillos de oro con sus pinjantes de perlas finas, los dos pares con piedras coloradas y el otro par con esmeraldas pequeñas que están en empeño de la dicha doña Inés Fuentes de Navia. Más un par de medias de seda de mujer amarilla. Más un rosario de coral con sus botonadura de hilo de plata y seda azul. Más una lliglla de lana morada de la tierra prensada, con su franja de servilleta de oro [...]. Más

declaro por mis bienes dos almohadas de ruan con sus fundas...igual una frazada de Cajamarca igual un par de sábanas de lienzo de la tierra igual una caja de madera, un espejo mediano.

Como se puede observar sus bienes declarados están vinculados con la construcción de la corporalidad de las mujeres. Esto se debe a que, por un lado, “el vestido no solo cumple la función de cubrir el cuerpo para protegerlo del frío, el calor o la suciedad, sino que a su vez proyecta en el exterior una imagen de la persona” (Moreyra, 2012, p. 165). Por otro lado, la vestimenta como un está relacionada con la distinción social, el género, la profesión, etc. Además, se presentan como objetos íntimos que solo pueden ser legados a otra mujer, en este caso concreto su madre. Además, en cada detalle vemos la construcción de Catalina como mujer, sobre todo el “espejo mediano” que inventaría. Ella se proyecta y se refleja a través de sus bienes.

Por otro lado, el cuerpo está presente en sus hijos legítimos, ilegítimos, vivos y muertos e incluso en los nietos, de las testadoras. En este punto, y al referirnos a la descendencia, nos ubicamos en un punto álgido que muestra la tensión –resuelta a nivel médico y teológico– sobre la sexualidad, el placer y el deseo. Hablar de este último en la historia, en general, se torna complejo. Si bien se dispone de reflexiones médicas y religiosas, que lo prohíben más allá del acto sexual como reproducción, en los documentos notariales, concretamente los testamentos, no se puede realmente tener una imagen clara sobre esta inquietud.

A esto se suma que la mujer es presentaba como un ser casi asexuado, en el sentido, en que no necesitaba sentir placer para procrear, pues debía cumplir con sus deberes como esposa y más tarde como madre. Sin embargo, en Nueva Granada el médico Méndez Nieto, quien en sus Discursos medicinales (1607-1611) escribe lo siguiente:

Luego en la mañana [...] aviendo el marido oydo misa y encomendado el negoçio a Dios nuestro Señor, a quien nynguna cosa es impussible ny difícil de azer, juntarán cama al cuarto del alva [...] y, aviendo dormido



apartados y abstinentes tres o cuatro días por lo menos, y estando bien despiertos y hartos de dormir, podrán al romper del alva comenzar a jugar de las armas con destreza y a placer, de suerte que vengan ambos a concluir la partida de un mismo tiempo y punto (Lux Martelo, 2006, p. 96).

Como observamos el placer no se encontraba ausente en las relaciones sexuales, incluso era recomendado por los médicos para desarrollar una descendencia fuerte y vigorosa y para evitar problemas de fertilidad, y que en caso de que se produjera la culpa recaería en la mujer al considerarse ella y su cuerpo como la mantenedora de la vida. Además, debido a estos problemas ellas no podrían permanecer al no poder dar una descendencia al hombre, así ellas no serían las candidatas ideales para una relación matrimonial. Los testamentos en tanto documento en sí, manifiestan ese deseo de permanecer de las mujeres y de hacer que su tarea a nivel reproductivo y sexual se vea recompensada en una descendencia fructífera. Por otra parte, si consideramos dos niveles en la relaciones entre hombres y mujeres, la situación cambia. Joana de Parada

declaro por mi hijo natural al doctor Sebastián de Mora y Contreras presbítero ausente en la tierra de arriba vivo según he tenido noticia que habrá 26 años más o menos que estará ausente y así mismo hijo natural de Manuel de Cabrera habido siendo ambos solteros, y asimismo declaro a mi nieta natural a Clara Volantes hija natural de Mariana Volantes difunta mi hija natural y de Luis Volantes [...] hago esta declaración para que conste en todo el tiempo.

Si miramos su historia no desde una visión de desdicha, sino más bien de una elección de tener dos hijos naturales con diferentes hombres, podríamos distinguir dos posibles formas de relacionarse: “el amor marital y el amor prematrimonial o extramatrimonial. Mientras que el primero atiende fundamentalmente a los intereses socioeconómicos de la familia, es decir, conseguir un matrimonio favorable o ventajoso, el segundo atiende más a los deseos (sentimientos) o el simple placer sexual.” (Hernández, 2015, p. 492).

Tanto el aspecto reproductivo como el aspecto del placer se configuran en la corporalidad de las mujeres y se constituyen en distintas formas igualmente válidas para que las mujeres vean sus vidas realizadas. El hecho de que Joana de Parada afirme y reconozca a su progenie radica en esa necesidad de permanecer a través de sus herederos.

Aquí, entramos en otro problema, la presencia de juicios de mujeres contra hombres a quienes han entregado su virginidad después de la promesa de matrimonio, y por la falta de incumplimiento han perdido su honor. Esto se explica desde un par de perspectivas. La primera, según Twinan, que “no era extraordinaria la entrega de la virginidad en tales circunstancias, pues aparentemente la sociedad toleraba (aunque no perdonaba) las relaciones premaritales entre las parejas comprometidas.” (1989, p. 137). La segunda, y de acuerdo a Lavrin, que

idealmente, se suponía que las mujeres debían mostrarse firmes ante las proposiciones masculinas durante el enamoramiento, si deseaban cuidar su reputación para conservar el honor y la virginidad. La sumisión o debilidad ante los deseos del hombre podían ser interpretadas como falta de virtud moral (1989, p. 69).

Sin embargo, consideramos que Joana legitima su decisión cuando señala no haber tenido impedimento de ningún tipo, ya que “ambos [eran] solteros”. La sola afirmación de no haber estado impedidos para casarse ubica su sexualidad y la legitimidad de su hijo en la frontera de lo tolerado socialmente. Además, “tanto del derecho consuetudinario como la costumbre popular establecían categorías intermedias, incluida la de hijos naturales, o sea hijos nacidos de padres solteros que sería automáticamente y totalmente legitimados por un matrimonio subsiguiente” (Twinan, 2009, p. 52).

Para finalizar, queremos presentar a Ana Muñoz quien es un ejemplo de la construcción sexual y corporal desde lo religioso. Al final de sus días decide convertirse en monja en Loja, pues sus intenciones son:

Yten digo que por quanto yo tengo yntento con el favor de Dios Nuestro señor de ser monja profesa del monasterio de Nuestra señora de la Concepción de la çidad de Loxa para donde



estoy de camino y para conseguir lo suso dicho e de entrar con la docte de los bienes que alcansare que son los que al presente tengo.

Terminaría sus días, junto a la “negrita María” que fue dejada por Juana de Amedano. Este acompañamiento no es nada extraño pues “los conventos y los hospitales también estaban plagadas de servidoras negras. Muchas veces, sobre todo en el caso de instituciones de encierro femenino, las esclavas eran las que establecían el puente entre el enclaustramiento y ‘el siglo’” (Mannarelli, 2004, pp. 91-92). En su testamento, se hace un énfasis en lo no corporal, sus bienes serán destinados para su funeral y para la dote del convento. De este modo, Ana “se inserta en un protocolo de conductas, gestos, cierres, aperturas, etc. para destruir su cuerpo (la carne)... y construir uno angélico, digno de presentarse ante Dios” (Mejías, 2004, p. 4). Su decisión de convertirse en monja al final de los días le “permiten superar lo carnal. La recompensa a tanto trabajo era ser santos, angélicos, con cuerpos en “olor de santidad”; los buenos olores de la santidad anuncian su triunfo sobre la muerte: la corrupción del cuerpo” (Araya Espinoza, 2004, p. 73).

#### A manera de cierre

Los cuerpos, el deseo y la sexualidad de las mujeres en Cuenca en el siglo XVII se construye desde varias perspectivas: la enfermedad sin desmedro del buen juicio y memoria, la maternidad, los bienes que son legados y la religiosidad. Todo ello converge a través de la legalidad del testamento, por medio de la confesión de lo más íntimo y privado, de los gustos, de los amores y los fracasos. Los cuerpos que amaron, dieron a luz o se entregaron a la devoción dejaron sus huellas en las últimas voluntades y en las memorias de las almas que se salvaron. La construcción de la corporalidad de estas mujeres en los testamentos implicó para ellas recordar no solo sus actos piadosos, sino volver a un pasado lejano en donde habitan sus pecados. Allí en la etapa joven cuando ellas eran solteras y tuvieron a sus hijos sin contraer matrimonio, las obliga, en se presente tan cercano a la muerte, a dejar por escrito sus yerros y deslices, pero también sus triunfos y victorias. En el episodio final de sus vidas buscaban la redención para ellas, sus hijos y nietos, pero al mismo tiempo alcanzar la eternidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Corpus

- Testamento de Ana de Muñoz. Archivo Nacional de Historia, Sección del Azuay. Fondo Notarías. Notaría III Libro 521b, folios 313-314v.
- Testamento de Joana de Parada. Archivo Nacional de Historia, Sección del Azuay. Fondo Notarías. Notaria I Libro 526, folios: 860-861v
- Testamento de María Núñez. Archivo Nacional de Historia, Sección del Azuay. Fondo Notarías. Fondo Notarías. Notaría IV, Libro 5, folio 376.
- Testamento de Catalina Ortiz. Archivo Nacional de Historia, Sección del Azuay. Fondo Notarías. Notaría III, Libro 521a, folios 437-440v.

### Estudios críticos

- Araya Espinoza, A. (2004). La pureza y la carne: el cuerpo de las mujeres en el imaginario político de la sociedad colonial. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, VIII, 1/2, 67-90.
- Argouse, A. (2012). Testamentos de Indígenas, ¿Una Fuente Excepcional? La “Voz del Pueblo” y el Escribano. Cajamarca, Perú, Siglo XVII. *Temas americanistas*, 29, 200-221.
- Ariès, P. (1999). *El hombre ante la muerte*. Taurus.
- Armas Asín, F. (2001). Religión, género y construcción de una sexualidad en Los Andes (siglos XVI y XVII). Un acercamiento provisional. *Revista de Indias*, 60(223), 673-700.
- Arteaga, M. T. (2017). Aproximaciones al estudio de los testamentos de mujeres en Cuenca: memoria y herencia, 1860-1900. Procesos. *Revista Ecuatoriana De Historia*, 45, 35-64.
- Bataille G. (1981). *Las lágrimas de eros*. Tusquets Editores.
- Bosch de Centellas y Cardona, B. (1866 [1759]). *Prácticas de visitar los enfermos y ayudar á bien morir. Obra muy necesaria para los Párrocos y Confesores y útil á todo género de personas*. Imprenta de Don Juan de la Costa.
- Briebesca Sumano, M. E. y Flores García, G. (2011). El comportamiento ante la muerte en el Valle de Toluca a través de los testamentos 1565-1623. *Contribuciones desde Coatepec*, 20, 47-74.



- Burbano Arias, G. (2006). El honor, o la cárcel de las mujeres del siglo XVII. *Memoria & Sociedad* 10(21), 17-28.
- Caillavet, Ch. (2008). Como caçica y señora desta tierra mando"... Insignias, funciones y poderes de las soberanas del norte andino (siglos XV-XVI). *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines* 37(1), 57-80
- Choza, J. (1991). *Antropología de la sexualidad*. Ediciones Rialp S.A.
- Condes Palacios, Ma. T. (2002). *Capacidad jurídica de la mujer en el derecho indiano (Reflexiones sobre fuentes impresas)*. Tesis de doctorado del Departamento del América. Universidad Complutense de Madrid.
- Daumas, M. (2004). La sexualité dans les traités sur le mariage en France, XVIe-XVIIe siècles. *Revue d'histoire moderne & contemporaine* 51(1), 7-35.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana/Departamento de Historia.
- De Covarrubias Orozco, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellano, o española*. Luis Sanchez, impressor del Rey N. S.
- Federichi, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de sueños.
- Gonzalbo, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. Colegio de México.
- Gruzinski, S. (1989). Individualización y aculturación: La confesión entre los nahuas de México entre los siglos XVI y XVIII. En A. Lavrin (Coord.). *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI-XVIII* (pp. 105-126). Grijalbo.
- Hernández, G. (2015). Amor, estudiantes y sociedad barroca: fragmentos existenciales de un sentimiento desordenado. En P. Hernández Rodríguez, G. Hernández Sánchez, P. Ortega Martínez, C. Píriz González y P. Poveda Arias, P. (Coords.). *Amor y Sexualidad en la Historia*, (pp. 479-496). Colección Temas y Perspectivas de la Historia.
- Hidalgo Nuchera, P. (1994). El escribano público entre partes o notarial en la Recopilación de Leyes de Indias de 1680. *Espacio, Tiempo y Forma*, 7, 307-330.
- Iglesias Saldaña, M. (2000). En nombre de Dios por nuestras inteligencias, me pertenece la mitad y mi última voluntad...Mujeres chilenas del siglo XVII a través de sus testamentos. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 4, 177-195.
- Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo*. Ediciones Cátedra.
- Lavrin, A. (1989). La sexualidad en el México colonial: Un dilema para la Iglesia. En A. Lavrin (coord.). *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI-XVIII* (pp. 55-104). Grijalbo.
- Lavrin, A. (1990). La mujer en la sociedad colonial hispanoamericana. En L. Bethell (Edit.). *Historia de América Latina* (pp. 109-138). Crítica.
- Lux Martelo, M. E. (2006). *Las mujeres de Cartagena de Indias en el siglo XVII. Lo que hacían, les hacían y no hacían, y las curas que les prescribían*. Universidad de Los Andes.
- Mannarelli, M. E. (2004). *Pecados públicos. La ilegitimidad en Lima siglo XVII*. Centro de la mujer peruana Flora Tristán.
- Maravall, J. A. (2002). *La cultura del barroco. Análisis de una estructura histórica*. Ariel.
- Martínez, L. A. (2014). La muerte desigual: Testamentos barrocos en la Capitanía General de Chile. *Universum* 2(29), 185-202.
- Mejías Navarrete, E. (2004). Cuerpos consagrados a Dios: La experiencia mística y la liberación de los sentidos a través de los escritos de la Madre Francisca de la Natividad y los de la Madre María de San José. América, siglo XVII. *Anuario de pregrado*, 1, 1-17.
- Moreyra, C. (2012). La vestimenta femenina en Córdoba. Prácticas, representaciones y discursos entre finales del siglo XVIII y mediados del XIX. *Revista Dos Puntas*, IV(6), 163-183.
- Ponce Leiva, P. (1997). El poder informal. Mujeres de Quito en el siglo XVII. *Revista Complutense de Historia de América*, 23, 97-111.
- Rodríguez, P. (2006). Hablando de honor ¿Dónde estaba el de mujeres coloniales? *En busca de lo cotidiano. Honor, sexo, fiesta y sociedad s. XVII-XIX* (pp. 185-196). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.



- Rojas Vargas, A. G. (2005). La paz interior y el testamento. El testar como acto liberador. Siglo XVII, *Fronteras de la Historia*, 10, 187-207.
- Twinam, A. (1989). Honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial. En A. Lavrin (Coord.). *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI-XVIII*. (pp. 127-172). Grijalbo.
- Twinam, A. (2009). *Vidas públicas, secretos privados. Género, honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial*. Fondo de Cultura Económica.



## Análisis de indicadores de igualdad en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano

### Analysis of equality indicators at Instituto Superior Tecnológico Sudamericano

Jéssica Andrea Paucar Quishpe  
Instituto Superior Tecnológico Sudamericano  
japaucar@tecnologicosudamericano.edu.ec

Paulina Alemania Martínez Vega  
Instituto Superior Tecnológico Sudamericano  
pmartinez@tecnologicosudamericano.edu.ec

**RECIBIDO:** 24/02/2022

**ACEPTADO:** 13/06/2022

#### RESUMEN

El objetivo de esta investigación consiste en reportar los resultados de la aplicación del Sistema de indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior (Buquet Corleto et al, 2010) en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, Loja. En el marco de los principios de la Educación Inclusiva, este es un paso para profundizar en políticas en igualdad que garanticen el respeto a los derechos humanos y propicien ambientes idóneos para el desarrollo integral de nuestros actores institucionales. Conforme a este Sistema, se emplearon indicadores de entrada, de insumo, de proceso, de resultado y de impacto. Gracias a ellos se identificará la gestión y realidad institucional. Tal como lo establece este índice, la investigación de campo tiene carácter cuantitativo y cualitativo. El nivel de análisis es descriptivo. La población objeto de estudio la integran 1185 estudiantes, 58 docentes, 27 entre autoridades y administrativos, y 3 auxiliares de servicios. Los resultados obtenidos destacan que el 81% del personal de la institución cree que las políticas, protocolos de equidad de género y prevención de violencia son los adecuados; además el 97.20% de estudiantes refiere que el trato es igualitario. Se concluye que las políticas, acciones, campañas de igualdad llevadas a cabo en este centro de estudio ha tenido un impacto favorable, pues se ha mejorado su nivel de inclusión, aunque hay que continuar trabajando hasta alcanzar la plena inclusión.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, Equidad de Género, Indicadores, Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, Loja.

#### ABSTRACT

The objective of this research is to report the results of the application of the System of Indicators for Gender Equity in Higher Education Institutions (Buquet Corleto et al, 2010) at Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, Loja. Within the framework of the principles of Inclusive Education, this is a step towards deepening equality policies that guarantee respect for human rights and foster suitable environments for the integral development of our institutional actors. According to this system, entry indicators were used, which were of input, process, result and impact. Thanks to them, the institutional management and reality will be identified. As established by this index, the field research is quantitative and qualitative in nature. The level of analysis is descriptive. The study population is composed of 1,185 students, 58 teachers, 27 authorities and administrative staff, and 3 service assistants. The results obtained show that 81% of the institution's personnel believe that the policies and protocols for gender equity and violence prevention are adequate; in addition, 97.20% of the students say that they are treated equally. It is concluded that the policies, actions, equality campaigns carried out in this study center have had a favorable impact, since their level of inclusion has improved, although it is necessary to continue working until full inclusion is achieved.

**Keywords:** Inclusive education, Gender equity, Indicators, Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, Loja.

## ■ INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación no ha dejado de avanzar en la historia de la humanidad. Si en el pasado se destinó a un grupo élite, las circunstancias fueron cambiando, sobre todo a partir del siglo XVIII cuando Francia abrió las primeras escuelas que atenderían a aquellos llamados “deficientes”. El que haya existido el interés por estudiar estos casos permitió, por ejemplo, que Jean Itard atendiera a Victor de L’Aveyron, el niño francés criado en los montes y hallado cuando fenecía esa misma centuria (Crf. Vázquez-Romero, 2012).

Por supuesto, que en el siglo XX se vivió el gran progreso. Hubo una rápida transición de modelos y en este orden: el Modelo del déficit, el Modelo de asistencia y educación segregada, el Modelo de Necesidades Educativas Especiales, el Modelo de la Educación Integrada hasta alcanzar el modelo actual, el Modelo de la Escuela Inclusiva (González García, 2009), que surgió gracias al esfuerzo de un grupo de padres que en Estados Unidos y Canadá en la década del 70 de la mencionada centena cronológica advirtió que el modelo integracionista demandaba que los niños con alguna diversidad se adaptaran a la mayoría. Estos familiares empezaron a manifestar que la escuela era la que debía adaptarse, flexibilizarse de forma tal que atendiera pertinentemente a todos y cada uno de los pequeños sin importar su condición (Ávila Durán y Esquivel Cordero, 2009). Tres décadas más tarde fue publicado en español el índice que lo cambió todo, el Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas propuesto por un equipo liderado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002).

¿En qué consiste el modelo vigente este modelo educativo?, ¿Qué nuevas trae? Se atiende a todos, enfatizando en los habitualmente marginados. Sin embargo, para responder con mayor detalle estos planteamientos se acude a Parra Dussan (2010), quien lo refiere de este modo:

La educación inclusiva se puede resumir en las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad [...] El verdadero sentido radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa,

de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general. (p.82)

Entonces, la educación inclusiva no excluye a nadie. Considera a todos las personas porque todos poseen habilidades y potencialidades cognitivas, visuales, auditivas, motriz. Además, no se debe tomar en cuenta su condición distinta acerca del origen, cultura, raza, etnia, lengua, religión, economía, nacionalidad o género. En este marco, se entiende que la escuela debe capacitar a la sociedad en esta inédita perspectiva, debe conducir a la en enculturación, primero auto-enculturarse a través de la formación de sus actores para, más tarde, enculturar la sociedad. Es la llamada a hacerlo no solo por el rol social que tiene asignado, sino también porque es el medio más rápido y seguro de llegar a más gente, su radio de acción es amplísimo. En este sentido, la investigadora mexicana, Solís Sabanero (2016), señala que “la escuela suele verse como agente de cambio” (p.98). Y así se ha entendido en muchas latitudes por esa razón desde hace algún tiempo las instituciones vienen siendo diagnosticadas, lo que es una gran ventaja, responsabilidad y compromiso debido a que es el primer paso hacia la inclusión (Cfr. Booth y Ainscow, 2002).

La igualdad educativa garantiza promover equidad en las aulas, generando atención y respeto a la diversidad porque se pretende el acceso y permanencia en la institución, así como la titulación de cada persona. Por lo tanto, se espera que estos establecimientos implementen diversas medidas e iniciativas que permitan que grupos vulnerables o históricamente excluidos alcancen estas pretensiones.

En el caso concreto de Ecuador, Tárraga-Mínguez et al. (2021), luego de estudiar 19 escuelas (37,6% públicos y 62,4 % privados), ubicados en Cuenca, expresan su preocupación por que no solo se está lejos de consolidarse la educación inclusiva, sino porque los directores de las instituciones están satisfechos con lo alcanzado hasta ahora. El grupo de investigadores se expresa de este modo:

Esta falta de preocupación por la situación de los centros en cuanto a inclusión supone



un importante obstáculo en la aspiración de conseguir escuelas más inclusivas, ya que el primer paso para poder desarrollar culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas es precisamente la realización de una autoevaluación del propio centro, que ayude a construir un proceso de transformación encaminado a mejorar la educación de todos en la escuela. (p.15)

Esta perspectiva general acerca de la educación inclusiva puede hacerse más precisa, por ejemplo, si se estudia el género. Es decir, si se escudriña sobre las oportunidades que tiene la mujer. Es importante realizar este estudio, porque a las mujeres, se suelen ubicar entre los grupos más vulnerables (Cfr. Shinoda Bolen, 2002 y Ledesma, 2018). La propia Solís Sabanero (2016) cree que la escuela debe trabajar para ello.

La escuela como agente de socialización tiene el encargo de transmitir saberes, formar valores y establecer normas de comportamiento, proyectándose hacia modelos no sexistas y más democráticos, de manera que las presentes generaciones estén capacitadas para enfrentar los retos de esta compleja sociedad con expectativas de equidad. (p.98)

La autora reitera que “es el agente más importante en la formación integral de la personalidad del individuo; debe ser el espacio fundamental para la educación en igualdad de género y de esa manera corregir cualquier tipo de inequidad social” (p. 102). Esta tarea se ha intentado realizar igualmente en Ecuador. Según el registro del Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE), durante el primer semestre de 2019, los estudiantes matriculados en educación superior representaron el 52% de hombres registrados, mientras que las mujeres ascendieron a 48%. En este sentido, debe reconocerse que la disparidad no representa una brecha significativa, aunque la balanza se inclina a favor de ente masculino. Con respecto a la figura de la mujer como docente universitaria y de escuelas politécnicas, la SENESCYT (2020) registró un incremento de 2 puntos con respecto al 2015, pues el último estudio halló que, aunque los hombres llevan

una ventaja, aumento la presencia de las docentes como responsable de las aulas: Para el año 2018, los hombres representaban el 60%, mientras que el 40% quedó para las damas, quienes en el año 2015 habían alcanzado 38%.

El progreso experimentado en el respeto a la mujer en Ecuador ya había sido reportado por ONU Mujeres Ecuador (2016), institución que aseveraba:

Uno de los avances más importantes para las mujeres, entre 1995 y 2014, es el acceso a educación en todos los niveles; la cobertura casi universal de la educación básica ya fue conseguida hace 5 años; la secundaria muestra incrementos muy importantes durante la última década sin llegar a la cobertura completa pero sin brechas de género en promedio; en el caso de la educación superior son mayores los avances en acceso de las mujeres que de los hombres, presentando también cambios cualitativos en el perfil de las profesionales. (p.35)

Pese a estas mejoras, algunos investigadores se sienten insatisfechos, desean precisar más la realidad a fin de arraigar la cultura inclusiva en todos los rincones de la nación. De hecho, hay quienes creen que hay realidades que deben cambiar y se está a la espera de la multiplicación de las investigaciones que al reporten, impulsen o mantengan. Por otro en un arqueo de fuente realizado en la web, se encontró un estudio que aborda esta problemática en el General Básica Superior y Bachillerato. Vizúete-Salazar y Lárez-Lárez (2021) aplicaron un instrumento, Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género en la Unidad Educativa Amelia Gallego Díaz. Se reveló que, en las poblaciones púber y adolescente estudiadas, aunque permanecen “actitudes arcaicas como el machismo y la homofobia, las tendencias han variado a favor de la igualdad de género y condiciones” (p.138). Estos investigadores sugieren que se continúe investigando en esta temática, lo que se pretende realizar en este trabajo, que se enfoca en educación superior.

La igualdad de los derechos según el género también ha sido una preocupación en el nivel universitario en países como España desde hace unos tres lustros. Soler et al. (2006) en la justificación un



proyecto de investigación que desarrollarían en seis universidades españolas, sostenía lo siguiente:

La violencia de género es una problemática social que afecta a mujeres de diferentes edades, clases sociales, culturas o niveles académicos y supera los estereotipos respecto a quiénes la sufren, por qué y dónde se produce. Los datos de muy diversas investigaciones internacionales indican que también es un fenómeno que se da en el ámbito universitario. (p. 1)

En México, igualmente ha sido recientemente atendida esta problemática. Por ejemplo, Ordorika (2015), luego de presentar un panorama general sobre cuál es el estatus, propone una serie de acciones, entre las que rescatamos esta: “generar un diagnóstico [cursivas añadidas] para combatir la violencia de género (hostigamiento y acoso sexual en el ámbito laboral y escolar, homofobia y otras formas) en cada institución de educación superior y cada universidad” (p.15). Las itálicas se han agregado porque cada diagnóstico es el primer paso para iniciarse en la práctica de la Educación Inclusiva en Educación Superior.

En lo referente a Ecuador, diagnosticar y avanzar hacia la inclusión se fundamentan en el artículo 12 del CAPITULO 3 PRINCIPIOS DEL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que reza:

El Sistema de Educación Superior, al ser parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social, se rige por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación.

Estas ideas han tenido eco en algunos especialistas andinos. Bodero y Terranova (2012), aseguran que, desde la adopción del Plan Nacional del Buen Vivir, se promueve la inclusión educativa de personas tradicionalmente marginadas con el propósito no solo de que las instituciones de educación superior promuevan la igualdad, sino con la misión de

transformar la sociedad, mejorarla y perfeccionarla y, de este modo, cumplir con este encargo social que se traduce en igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad facilitando, de esta manera, su desarrollo pleno, integral y holístico (Borja Herrera et al., 2019). Mayorga (2018), por su lado, hace poco insistía en la necesidad de acompañar a los jóvenes universitarios hacia las últimas visiones sociales, ofrecerles la oportunidad de reaprender el modo cómo comprender el mundo actual con respecto al rol de la mujer. Adicionalmente, señalaba que en los docentes recae mucha responsabilidad.

La vinculación de la educación superior con la igualdad de género es un enfoque con la finalidad de crear revolución en los cambios de la mentalidad de los estudiantes y futuros profesionales con el afán de generar una sociedad justa, igualdad de derechos, las universidades. Los profesores son la clave para la fomentación en clases sobre la igualdad de género y los alumnos para la sociabilización de manera externa con su ejemplo y abasto conocimiento de derechos de igualdad de género. (p.144)

En este mismo orden de ideas, se mantienen Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2019), quienes aseguran que “situar la inclusión como eje fundamental de la educación especialmente en el sistema universitario supone favorecer sociedades más equitativas y justas” (p.120). Esta inquietud ha tenido diversas respuestas positivas, aunque aisladas. Por ejemplo, estos autores, Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2019), presentan el caso de la Universidad de Cuenca, plantel que cuenta con políticas de acción afirmativa como la institucionalización de un Instructivo que regula el proceso de inclusión educativa en la Universidad de Cuenca, cuyo objetivo primordial consiste en asegurar el derecho de todos a la educación superior. Delgado Valdivieso et al. (2021) describe los indicadores aplicados en un estudio desarrollado en la Universidad Nacional de Loja con el propósito de evidenciar la gestión en educación inclusiva. Usaron el Modelo Social de Educación Inclusiva (MSEI). Específicamente, examinaron tres variables: i) Políticas en educación inclusiva, ii) Condiciones de los estudiantes y iii) Actitudes hacia



los estudiantes. Entre las variables señalan el PEI (igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, entre otros.); CE ( lugar o situación de origen, situación de riesgo, religión e ideología, política, etc.); AHE (Currículo y evaluación de aprendizajes). Este MSEI obtuvo un 63.2% de aceptabilidad, mientras que el índice de efectividad acerca de la gestión en educación inclusiva alcanzó un 72,8%, lo que les permitió tomar decisiones de apoyo e intervención. Sin embargo, estos son esfuerzos aislados que deben generalizarse para conseguir el estado ideal.

El escenario arriba expuesto son argumentos que le otorgan relevancia al diagnóstico que se pretende reseñar aquí. Otro diagnóstico acerca de cómo evoluciona la inclusión en la educación superior ecuatoriana, aunque dada las limitaciones de recursos humanos y materiales, se hará apenas una aproximación mediante la aplicación de un instrumento en un instituto que pertenece al nivel de educación superior. Con su concreción, se estaría complementando el mapa de Ecuador: Ya se tiene una idea de lo que pudiera estar ocurriendo a nivel de escuela y en el nivel General Básica Superior y Bachillerato. Con este ensayo se obtendrá también una aproximación de lo que acontece en educación superior y se complementará la investigación realizada en la UNL.

En efecto, se puede estudiar el estatus de la educación inclusiva referida al género en instituciones de educación superior porque ellas tienen el reto de promover el acceso y la calidad de los procesos educativos (admisión, inclusión, adaptaciones curriculares, entre otros) de modo que lleguen a todas las personas. En este escenario, el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano (ISTS) de la ciudad de Loja ha comprendido la importancia de ingresar en esta tendencia y se ha propuesto analizar la gestión, las políticas y prácticas que en materia de igualdad educativa ha desarrollado; pero conociendo que los índices son varios y que sus alcances son bastante numerosos o que consideran un abanico diverso de indicadores, escogió analizar la igualdad de género acudiendo al conocido como Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior propuesto en 2010 por Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Nacional de las

Mujeres de ese país.

En resumidas cuentas, este es el alcance de este estudio: evaluar las condiciones de igualdad en las que se encuentran los integrantes de la comunidad académica (estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio) para determinar el impacto de las políticas institucionales y estrategias de paridad frente a la desigualdad institucional y/o identificar las debilidades que deben mejorarse. Frente a ello se realiza una profundización de los indicadores y ejes de igualdad, de las prácticas inclusivas desarrolladas en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano de la ciudad de Loja para un ambiente libre de violencia basada en el respeto a los derechos humanos. En este sentido, el objetivo esencial de este estudio consiste en reportar los resultados de la aplicación del Sistema de indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior (Buquet Corleto et al, 2010) en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, Loja.

## METODOLOGÍA

A continuación, se presentará el camino que se ha seguido con la intención de conseguir el objetivo. Se enfatizará en la descripción del instrumento escogido para realizar el diagnóstico y los sujetos a quienes se aplicó.

### **Método**

El método escogido es el estudio de campo. Significa que se fue al sitio directamente donde se hallaban los sujetos que se deseaban estudiar para aplicarles un instrumento especialmente diseñado o ad hoc. Seguidamente se detallará el método, los sujetos y el instrumento aplicado. La investigación de campo “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (Arias, 2016, p. 31). Para este estudio, se contactó y visitó el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, ubicado en Loja, sur de Ecuador, y se aplicó el instrumento sin alterar las condiciones originales existentes. Debido a esta condición, esta investigación de campo no es de carácter experimental.

## Los sujetos de estudio

¿Por qué se escogió a esta institución? Dos criterios fueron considerados: Por conveniencia y accesibilidad (Hernández et al., 2014). Hay que considerar que debía ser una institución educativa que atendiera el nivel superior y este instituto tecnológico cumple con este requisito. Entonces, resultó conveniente porque como cualquier centro educativo contaba con los casos, las personas, las circunstancias y situaciones que se deseaban investigar. Sin embargo, el rasgo determinante fue este: la posibilidad de acceso. Se contaba con la autorización para ingresar al plantel y de aplicar el instrumento a los miembros de su comunidad.

Como ya se ha sugerido, los sujetos de estudio se encuentran delimitados por la pertenencia a la comunidad del mencionado instituto educativo (autoridades, docentes, personal administrativo y de servicio). Son 1185 estudiantes, 58 docentes, 27 autoridades-personal administrativo y 3 personal auxiliar de servicios. El 58.06% pertenecen al género masculino y 41.94% al femenino. En lo referente a la población de la planta docente, el 46.6% es femenino y el resto 53.4% masculino. En la población de personal administrativo, se halla que el 56.7% es de género femenino y el 43.3% del masculino. La población del personal de servicio es 100% género masculino.

## El instrumento

El instrumento se elaboró a partir del Sistema de indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior (Buquet Corleto et al, 2010). Las autoras de este Sistema son Ana Buquet Corleto, Jennifer A. Cooper e Hilda Rodríguez Loreto, investigadoras vinculadas con el Instituto Nacional de las Mujeres que opera en el seno de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este instituto cuenta con un Programa Universitario de Estudios de Género que ha venido desarrollando varios proyectos, entre los que destaca, Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM (2006), que ha conseguido frutos importantes como el libro Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía y el Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Proyecto piloto en la Facultad de Economía (2007), y que, sin duda alguna, sirvieron como base para que el equipo consiguiera perfeccionar el Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior como

un índice transferible a cualquier realidad que se desee diagnosticar con respecto a la igualdad de género. En palabras de García Gaytán y de Belausteguigoitia Rius (2010):

Este material es una herramienta metodológica que apoya la labor de centros educativos de nivel superior del país, para incorporar la perspectiva de género, así como detonar procesos democratizadores y de justicia social. (p. 9)

Esta conceptualización puede ser complementada con otra ofrecida por las propias autoras, quienes refieren que este recurso se elaboró considerando dimensiones que:

podrían advertir desigualdades entre los sexos: participación en los diferentes sectores de la institución, oportunidades en el acceso al empleo y a la educación, empoderamiento y autonomía, reconocimiento al trabajo y al desempeño escolar, distribución por nivel educativo, discriminación, tensión entre el ámbito laboral o escolar y el familiar, hostigamiento sexual y satisfacción en el trabajo y la escuela. (Buquet Corleto et al, 2010, p.10)

La enumeración leída, representan las bondades de este índice y hablan de la importancia de su aplicación. Se supone que de ejecutarse ofrecerá datos sobre la consideración de la figura femenina a través de acciones cotidianas que se dan en cualquier institución educativa. Pero además de información tan interesante, aporta, adicionalmente, información sobre las acciones que deberían efectuarse para alcanzar la equidad, así que también es una guía:

Es un catálogo de referencias asociadas a la equidad de género de una institución. Los datos que se obtienen proporcionan información acerca de las desigualdades entre mujeres y hombres; ofrecen los conocimientos que se necesitan para poner en marcha programas y acciones en pro de la equidad, y muestran los factores clave para incidir en una transformación de las relaciones entre los sexos. El diseño de políticas efectivas y adecuadas para el bienestar de las personas de cualquier



institución u organización social debe basarse en diagnósticos acertados y pertinentes a la realidad de la organización que será sujeto de políticas transformadoras. (Buquet Corleto et al, 2010, p.13).

El propio documento contempla la mezcla de metodologías según los indicadores: considera una cuantitativa y otra cualitativa. Aquella, además de representarse en cifras (v.g. “coeficientes, proporciones, rangos, estratos de una estructura de edad e índices de comportamiento de un fenómeno en el tiempo”), alude a “relaciones objetivas y materiales de los hechos o fenómenos que se producen en la realidad natural o social” (p.18). Véanse ejemplos de indicadores que este índice considera como cuantitativos:

- Porcentaje de mujeres y de hombres en el nombramiento de Técnico académico titular nivel C.
- Proporción de mujeres y de hombres que vivieron algún evento de hostigamiento y denunciaron el hecho (Buquet Corleto et al, 2010, p.18).

Los indicadores cualitativos reseñan las opiniones y percepciones sobre determinados hechos, situaciones o circunstancias en la que interaccionan los dos sexos. Estos suelen ser “particularmente útiles para comprender el punto de vista, los intereses y las prioridades de los actores de un espacio o proyecto” (Buquet Corleto et al, 2010, p.19).

Para este estudio, se ha tomado como referencia los indicadores de igualdad institucional de (Buquet

Corleto et al., 2010), los cuales son: de entrada, de insumo, de proceso, de resultado y de impacto. Léase el rol que cumple cada uno:

Indicadores de entrada: Diagnostican la equidad o inequidad entre mujeres y hombres, también revelan en dónde y cómo ocurren las desigualdades.

Indicadores de insumo: Identifican los recursos o condiciones que se necesitan para que se dé el proceso de equidad de género.

Indicadores de proceso: Expresan las tendencias. Esto es: responden si hay o no mejoras, también si hay retroceso.

Indicadores de resultado: Permiten evaluar la efectividad o no de proyectos o programas de carácter inclusivo que se han puesto en marcha.

Indicadores de impacto: Evalúan los cambios que se han dado en las interrelaciones de género en diversos ámbitos. Vale apuntar que son resultados de los programas o acciones que procuran equidad.

A continuación, se presenta el uso que, de ellos, se hizo a fin de conocer la igualdad y desigualdad que existe en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano. Tal como se muestra en la Tabla 1, se siguieron también las recomendaciones sobre las operaciones estadísticas que debían hacerse, incluso el uso de las fórmulas reconocidas por el mencionado Sistema. La descripción contiene, las dimensiones escogidas.

Tabla 1  
*Indicadores de igualdad ISTS*

Indicadores	Descripción	
Indicadores de entrada	Personal que labora ISTS	- Determina la presencia de equidad o inequidad entre hombres y mujeres - Igualdad de oportunidades de acceso laboral de acuerdo con la fórmula $PM = (M/P) * 100$ $PH = (H/P) * 100$ M= es el número de mujeres en personal; H es el número de hombres en el personal, P es el total del personal
	Estudiantes	- Determina la presencia de equidad o inequidad entre hombres y mujeres - Igualdad de oportunidades de acceso a la educación de acuerdo con la fórmula $EM = *100(M/P)$ $PH = (H/P) * 100$ M= es el número de mujeres estudiantes; H es el número de estudiantes hombres, P es el total de estudiantes <b>Dimensiones</b> - Políticas de igualdad de oportunidades en el acceso - Hostigamiento y acoso sexual institucional
Indicadores de insumo	Integrantes de la comunidad educativa	- Refieren las condiciones institucionales que promueven la igualdad. - Perspectiva de género en la institución



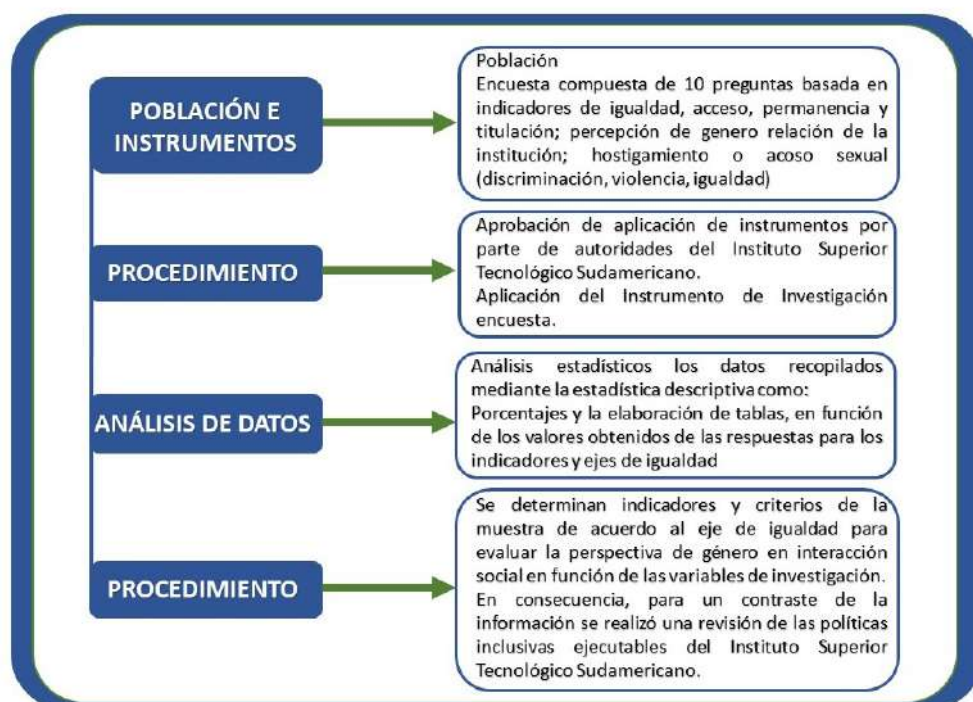
Tabla 1  
Indicadores de igualdad ISTS

Indicadores	Descripción	
Indicadores de proceso	Integrantes de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra la realidad institucional en ámbitos de dirección.</li> <li>- Incorporación de profesoras con cargos de dirección académica <b>MCDA = 100* (NMCDA/NCDAO)</b> MCDA: Mujeres en cargos de dirección académica (en porcentaje) NMCDA: Número de mujeres que ocuparon cargos de dirección académica. Solo se validan las mujeres que ocupan cargos de dirección académica que son profesoras TC. NCDAO: Número de cargos de dirección académica ocupados. Solo se validan los cargos de dirección académica ocupados por profesores TC. <b>Nota:</b> Los cargos académicos de dirección considerados, para efectos de esta evaluación, son: rector/a, vicerrector/a, director/a académico/a, coordinadores/as de carrera, jefes/as departamentales, o su equivalente (CACES, 2021)</li> <li>- Incorporación de mujeres en el gobierno estudiantil.</li> </ul>
Indicadores de resultado	Integrantes de la comunidad educativa	Permiten valorar si proyectos y/o programas están contribuyendo a relaciones de igualdad.
Indicadores de impacto	Integrantes de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúan como están las relaciones de género en la institución en el eje de igualdad.</li> <li>- Relaciones entre hombres y mujeres en la institución</li> <li>- Participación en talleres sobre género</li> </ul>

### Aproximación al procedimiento para la recolección de la información

A continuación, en flujo se detalla el procedimiento efectuado para recoger los datos (Figura 1). Simultáneamente, se presenta un resumen de lo afirmado sobre la población e instrumentos y el procedimiento empleado en la investigación.

Figura 1  
Flujo de metodología de investigación





Con los resultados de la aplicación de las encuestas de la muestra del Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, se pretende evidenciar situaciones que reflejan la igualdad educativa, información clara, precisa de la realidad institucional sobre el género.

## Resultados

A través del estudio realizado se obtuvieron resultados claros, concisos y reales de los indicadores de igualdad en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, los mismos que han permitido conocer los procesos de paridad institucional que se detallan a continuación:

### Personal docente

#### Indicadores de entrada

##### *Acceso laboral*

En la variable de género se considera el personal que labora en el ISTS en el periodo académico octubre 2021- febrero 2022. Se nota que el 50% pertenece al género femenino y en el mismo porcentaje al género masculino, es decir, que hay una equiparación de género cuando se aplica la fórmula de la igualdad de oportunidades de acceso laboral.

##### *Políticas de igualdad de oportunidades en el acceso*

Conforme a los resultados obtenidos de la encuesta de percepción de género, el 81% de personal docente, refiere que las políticas y protocolos de equidad de género, prevención de la violencia institucionales son adecuados en la institución; mientras que el 19% de docentes encuestados refiere lo contrario. Además, expresan que se debe dar mayor publicidad a las políticas de igualdad.

##### *Hostigamiento y acoso sexual institucional*

En este aspecto, el 82.80% de docentes encuestados expresa que no ha observado ni ha sido víctimas de acoso y/o hostigamiento laboral institucional; entre tanto, el 17.80% de encuestados señala que ha observado y/o ha sido víctimas de hostigamiento laboral.

##### *Acceso a la educación*

En el periodo académico comprendido entre octubre 2021 y febrero 2022 en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, el 58.06% de estudiantes

corresponde al género masculino y el 41.94% al género femenino. De este modo se evidencia un mayor porcentaje en género masculino con una diferencia 16.12%. Estos resultados se evidencian en la aplica de la fórmula de igualdad de oportunidades de acceso a la educación:

$$41.94\% = (497/1185) * 100$$

$$58.06\% = (688/1185) * 100$$

##### *Políticas de igualdad de oportunidades en el acceso*

En la encuesta aplicada a los estudiantes de la institución, en referencia a la pregunta que aborda el criterio de percepción de género, el 88.6% de estudiante cree que las políticas y protocolos sobre equidad de género, prevención de la violencia institucionales son adecuadas para detectar y disminuir la desigualdad en la institución; por el contrario, el 11.4% estudiantes indica que no son adecuadas y que requieren ser fortalecidas. En lo referente a si en algún momento dentro de la institución ha sido discriminado, el 97.90% de la población opina que no ha recibido ningún tipo de discriminación y tan solo el 2.10% respondió que sí. Entre los motivos señalados refiere que, en aula y entre compañeros, se oyen comentarios negativos sobre terceras personas.

##### *Políticas de igualdad de oportunidades en el acceso*

En la encuesta aplicada a los estudiantes de la institución, en referencia a la pregunta que aborda el criterio de percepción de género, el 88.6% de estudiante cree que las políticas y protocolos sobre equidad de género, prevención de la violencia institucionales son adecuadas para detectar y disminuir la desigualdad en la institución; por el contrario, el 11.4% estudiantes indica que no son adecuadas y que requieren ser fortalecidas. En lo referente a si en algún momento dentro de la institución ha sido discriminado, el 97.90% de la población opina que no ha recibido ningún tipo de discriminación y tan solo el 2.10% respondió que sí. Entre los motivos señalados refiere que, en aula y entre compañeros, se oyen comentarios negativos sobre terceras personas.

##### *Hostigamiento y acoso sexual institucional*

El 97.40% de los estudiantes encuestados del Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, manifiesta que en ningún momento ha sido víctima





de hostigamientos o acoso sexual, mientras que el 2.60% ha observado o ha sido víctima de algún tipo de discriminación mediante burlas emitidas por compañeros de aula. Recomiendan que en la institución se cree un Club de Inclusión.

### **Indicadores de insumo**

En este indicador se evalúan las condiciones institucionales (criterios de género) que promuevan la igualdad educativa.

### **Perspectiva de género**

De acuerdo con el criterio de los estudiantes encuestados, los ejes de igualdad e inclusión en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, son alentadores. El 98.8% afirma que existe igualdad de acceso a la educación, mientras tan solo el 1.2% de estudiante considera que no todas las personas tienen acceso a la educación. En cuanto al indicador de condiciones laborales, los resultados obtenidos del personal encuestado el 87.90% valoran como positivo que existe igualdad laboral y el 12.10% refiere que no. Arguyen que hay ciertos favoritismos. Consecuentemente, se evidencia que se camina hacia la eliminación de barreras de desigualdades, pero hay aspectos que deben mejorarse para alcanzar los niveles de igualdad e inclusión deseados.

### **Indicadores de proceso**

Este indicador muestra la realidad institucional en ámbitos de dirección, gestión referente a la variable de género.

### **Incorporación de profesoras con cargos de dirección académica**

De acuerdo con los registros la institución tiene 10 cargos académicos y 16 administrativos, de los cuales el 59% lo dirigen mujeres y el 41% hombres. Se encuentran así más mujeres con liderazgo/ autoridades / representación/ participación.

### **Incorporación de mujeres en el gobierno estudiantil**

En los resultados de estudiantes mujeres que participaron en la elección del Gobierno estudiantil del Instituto Superior Tecnológico Sudamericano 2022, se halla representado en paridad de género con las siguientes designaciones: presidenta, vicepresidenta representada por mujeres y los hombres en dignidades de tesorero y secretario.

### **Indicadores de impacto**

Los indicadores de impacto, evalúan como están las relaciones de género en la institución en el eje de igualdad.

### **Relaciones entre hombres y mujeres en la institución**

Según con los datos obtenidos el 97.20% considera que el trato es igualitario en la institución; únicamente el 2.80% de estudiantes encuestados reporta que en algún momento recibió un trato diferente por razón de tu género y orientación sexual.

### **Acciones institucionales**

En relación con el accionar del Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, sobre acciones como jornadas de identidad, igualdad de género, derechos humanos dirigidas a toda la comunidad educativa; divulgación de fechas establecidas por UNESCO por convivencia armónica y paz mediante redes sociales y página oficiales del ISTS; también sobre la disposición de espacios de convivencia social, cultural, deportiva en cada carrera con la finalidad de realizar acciones que equiparen brechas y sobre todo se promueva una cultura y práctica de paridad y equidad, estos fueron los resultados:

En investigación: se ha considerado un proyecto de investigación estudiantil sobre la inclusión del género LBGTI en el ámbito laboral. En la vinculación con la sociedad: se menciona que las empresas públicas y privadas mantienen convenios para que se efectúen las prácticas pre-profesionales con base en la diversidad de género. En gestión laboral institucional: se ha observado la igualdad de oportunidades. En la gestión académica: existe el libre acceso a la educación y se promueve la calidad y calidez humana.

Por otro lado, el presente estudio ofrece un flujo de procesos para determinar los indicadores de igualdad en la comunidad educativa y, de este modo, ofrece un camino para conocer la realidad y fortalecer los aspectos positivos como lo indica la figura 2. Ella detalla los indicadores de entrada (políticas de igualdad de acceso) e indicadores de insumo (perspectiva de género); indicadores de proceso (perspectiva de género); indicadores de resultado (proyectos y programas); indicadores de impacto (convivencia y actitudes).

Figura 2  
*Análisis de indicadores de igualdad*



## DISCUSIÓN

En el presente trabajo investigativo se analizaron los diferentes indicadores de igualdad en la educación superior técnica, específicamente, se enfocó en medidas, políticas de igualdad dirigidos a la mujer como representante grupos más vulnerables. De esta manera, se esperaba colaborar con la lucha por sus derechos. La idea era que sostuviera programas educativos dirigidos a la población estudiantil y según sus necesidades educativas detectadas a partir de la valoración que se consiguió con respeto a la igualdad de género en el Instituto.

La igualdad es un derecho humano, un fundamento que garantiza una sociedad justa, armónica y sostenible de conformidad con el objetivo 4 del Desarrollo Sostenible, que demanda que se garantice la educación inclusiva, la equitativa y la calidad, y que se promuevan las oportunidades de

aprendizaje a todos a lo largo de su vida. La meta es asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad (Naciones Unidas y CEPAL, 2018). El ISTS, como institución de educación superior, aporta a este objetivo con políticas, acciones, capacitaciones, campañas de sensibilización y estrategias de igualdad e inclusión; con la alerta permanente con el propósito de que se dé la permanencia y el egreso de profesionales con calidad humana basada en valores de estudio, disciplina y equidad.

En estudios, realizados por Carpio Vera et al. (2018) se encontró que el estado ecuatoriano tiene como un papel primordial garantizar la igualdad de oportunidades en acceso y permanencia de estudiantes que buscan prepararse académicamente para la obtención de un título profesional, con independencia de su carácter público o particular,

pero las instituciones de educación superior tienen el deber de garantizar las mismas posibilidades y condiciones a todos los actores del Sistema de Educación Superior para promover la igualdad de oportunidades, trato y el ejercicio de los derechos. Se trata de un trabajo mancomunado en el que debe participar toda la sociedad.

Tomando en cuenta el antecedente antes mencionado, y luego de la aplicación del instrumento, en el ISTS se evidencia un trabajo participativo de todos los actores, quienes tienen la libertad de pensamiento y acción, involucrándose en todas las actividades institucionales como estas: transferencia tecnológica, proyectos, producción, vinculación, investigación aplicando políticas de paridad y desarrollo de campañas de inclusión, talleres de equidad, capacitaciones de prevención de violencia, jornadas de respeto a los derechos humanos. Todas estas acciones han logrado espacios positivos de igualdad e inclusión.

El análisis de resultados evidenció que en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano ciudad de Loja se tiene un índice 93.35% de aceptabilidades. Significa que está por encima de la UNL en cuanto a cultura inclusiva. Por otro lado, también es cierto que se ha avanzado, que el grado de satisfacción es positivo de un alto porcentaje de quienes hacen vida en la institución tecnológica; sin embargo, también es verdad que no se alcanza el 100%, la meta deseada; que un porcentaje, si bien bajo, existe, que se siente afectado, los autores de este estudio saben que aún hay mucho camino por recorrer. En este sentido, es oportuno considerar la recomendación hecha por este minúsculo grupo: crear un club de educación inclusiva.

## CONCLUSIONES

Los indicadores de igualdad han permitido realizar un análisis de los aspectos que resultan más útiles para acompañar procesos de reflexión y sensibilización, los cuales se basaron en esta oportunidad, solo en la variable o condición género. Se reconoció la realidad de paridad en la institución, aunque también se conocieron los puntos de desigualdad institucional, esos que señalan el futuro camino de actuación. En efecto, los aspectos dispares son tareas inconclusas, obligan a elaborar estrategias efectivas que permitan minimizar o eliminar tales

perspectivas de desigualdad institucional, y a la vez promuevan un ambiente igualitario que facilite el desarrollo integral de la comunidad educativa.

La investigación permitió construir un análisis de los indicadores de igualdad que son representaciones que muestran la realidad institucional y proporciona información de ejes de género. Resalta que los integrantes del Instituto Superior Tecnológico Sudamericano tienen un elevado deseo de inclusión, guardan una actitud positiva hacia el establecimiento del trato igualitario con respeto al género.

Se evidenció, que en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano ciudad de Loja, presenta un índice 93.35% de aceptabilidades, mientras, que otras instituciones están en deuda en cuanto a cultura inclusiva.

Además, el trabajo participativo de todos los actores fue mostrado mediante su libertad de pensamiento y acción en la institución. El involucramiento fue registrado en todas las actividades institucionales como planes, producción, transferencia tecnológica, vinculación, investigación, entre otros. Utilizando las políticas de paridad y desarrollo de campañas de inclusión en diferentes actividades en torno a talleres de equidad, capacitaciones de prevención de violencia, jornadas de respeto a los derechos humanos.

Finalmente, se agrega y se reconoce, que se debe continuar trabajando en los indicadores de igualdad para alcanzar una plena inclusión educativa. Para ello, se espera que estos datos sean un punto de partida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. G. (2016). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Asamblea Nacional. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*. Última modificación: 02-ago.-2018. Ecuador. [https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a2\\_Reformas/loes.pdf](https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a2_Reformas/loes.pdf)
- Ávila Durán, A. L. y Esquivel Cordero, V. E. (2009). *Educación Inclusiva en nuestras aulas*. Costa Rica. [https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen\\_37.pdf](https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_37.pdf)





- Bodero, L. y Terranova, E. (2016). La inclusión de los estudiantes con discapacidades en la universidad laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. *Yachana Revista Científica*, 1(1), 103-107. <https://doi.org/10.1234/yach.v1i1.180>
- Borja Herrera, L. A., Tusa Jumbo, F. y Maza-Córdova, J. (2019). La universidad ecuatoriana como entorno inclusivo: el derecho a una educación integral. *Revista Espacios*, 40(8). <https://doi.org/10.47189/rcct.v18i18.166>
- Buquet Corleto, A.; Cooper, J. A. y Rodríguez Loredó, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/eisistindi.pdf>
- Carpio Vera, D.; Toapanta Suntaxi, A. V.; Intriago Alcívar, G. C.; Estupiñán Ricardo, J. y Oviedo Rodríguez, M. D. (2018). Políticas de inclusión social y el sistema de ingreso a las instituciones de educación superior del Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(1), 1-13. <https://n9.cl/mrrnk>
- Clavijo Castillo, R. G. y Bautista-Cerro, M. J. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Delgado Valdivieso, K. V.; Vivas Paspuel, D. A.; Sánchez Ruiz, J.; y Carrión Berrú, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(ESPECIAL 3), 14-27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>
- García Gaytán, M. del R. y Belausteguigoitia Rius, M. I. (2010). Presentación. En A. Buquet Corleto, J. A. Cooper y H. Rodríguez Loredó, *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. (pp.8 y 9). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/eisistindi.pdf>
- González García, É. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En M. R. Berrueto Albeniz y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 Vol. 1. (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.
- Herdoíza-Estévez, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito. [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior\\_nov\\_2018.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf)
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill
- Ledesma, M. (2018). La vulnerabilidad del género. Una mirada desde el diseño social. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. 69, 69-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7328327>
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior. *Palermo Business Review*, 18, 137-144. [https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR\\_18\\_07.pdf](https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf)
- Naciones Unidas y CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- ONU Mujeres Ecuador. (2016). *Mujeres ecuatorianas dos décadas de cambios 1995 - 2015 (resumen ejecutivo)*. [https://ecuador.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Ecuador/Documentos/Publicaciones/2016/2016\\_001%20Mujeres%20Ecuatorianas%20Resumen%20ejecutivo.pdf](https://ecuador.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Ecuador/Documentos/Publicaciones/2016/2016_001%20Mujeres%20Ecuatorianas%20Resumen%20ejecutivo.pdf)
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista Educación superior* 44(174), 7-17. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001)
- Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación. (2020). *Boletín Anual*. [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/Boletin\\_Anual\\_Educacion\\_Superior\\_Ciencia\\_Tecnologia\\_Innovacion\\_Agosto2020.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/Boletin_Anual_Educacion_Superior_Ciencia_Tecnologia_Innovacion_Agosto2020.pdf)



- Shinoda Bolen, J. (2002). *Las diosas de cada mujer*. Kairós.
- Soler, M.; Ríos González, O.; Flecha Fernández de Sanmamed, A.; Serrano Alfonso, M. Á. y Pulido, C. (2006). Violencia de género en las universidades españolas. En J. Giró Miranda, *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado*. XII conferencia de sociología de la educación: Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006. (pp. 1-10). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=273443>
- Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/2-5Solis.pdf>
- Tárraga-Mínguez, R.; Vélez-Calvo, X.; Sanz-Cervera, P.; Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–21. <http://doi:10.11144/Javeriana.m14.eiep>
- Vázquez-Romero, J. M. (2012). VICTOR DE L'AVEYRON, aprendiz del deseo. *Bajo palabra. Revista de Filosofía*. II Época, 7, 373-390. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3941679>
- Vizuite-Salazar, X. P. y Lárez-Lárez, A. R. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad*, 16(1), 130–141. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>



## Necesidades Educativas Especiales (NEE) que afectan la enseñanza-aprendizaje de Matemáticas: Un análisis desde la planificación micro-curricular

### Special Educational Needs (SEN) that affect the teaching - learning of Mathematics: An analysis from micro-curricular planning

María Eugenia Armijos Espinosa  
Universidad Nacional de Loja  
maria.e.armijos.e@unl.edu.ec

Fabiola Elvira León Bravo  
Universidad Nacional de Loja  
fabiola.leon@unl.edu.ec

Johanna Socorro Ordóñez Celi  
Universidad Nacional de Loja  
johanna.s.ordonez@unl.edu.ec

**RECIBIDO:** 28/02/2022

**ACEPTADO:** 11/05/2022

#### RESUMEN

Este trabajo de investigación muestra una problemática que permite conocer ¿qué características debe reunir la planificación micro-curricular para atender las Necesidades Educativas Especiales que afectan la enseñanza-aprendizaje de matemáticas? Por lo tanto, busca describirlas con base en una investigación con diseño documental y la aplicación de la técnica de fichaje. El análisis ha profundizado la revisión teórica de las categorías conceptuales, planificación micro-curricular, necesidades educativas especiales, discalculia, rol del docente y de los estudiantes. Los resultados que se desprenden de este estudio pusieron en evidencia un limitado desempeño docente frente a la gestión del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales debido a ello concluye con la propuesta de un Plan de Capacitación Docente que permita fortalecer las competencias profesionales en el ámbito de la atención a dichas necesidades.

**Palabras clave:** Necesidades Educativas Especiales, discalculia, planificación micro-curricular, adaptaciones curriculares, rol docente.

#### ABSTRACT

This research work shows a problematic that allows to know: what characteristics should micro-curricular planning have to meet the Special Educational Needs that affect the teaching - learning of mathematics? Therefore, it seeks to describe them based on a research with documentary design and the application of the file technique. The analysis has deepened the theoretical review of the conceptual categories, micro-curricular planning, special educational needs, dyscalculia and the role of the teacher and students. The results of this study revealed a limited teaching performance in the management of the teaching-learning process of students with special educational needs, and therefore concluded with the proposal of a Teacher Training Plan to strengthen professional competences in the area of attention to those needs.

**Keywords:** Special Educational Needs, dyscalculia, micro-curricular planning, curricular adaptations, teaching role.

## ■ INTRODUCCIÓN

En la actualidad, hablar de Necesidades Educativas Especiales (NEE) representa una importante preocupación en el sistema educativo. Por esta razón, no debe extrañar la existencia de todo un marco normativo, metodológico y didáctico para promover desde las aulas, la atención asertiva a estudiantes que presentan condiciones o características relacionadas con necesidades específicas en su proceso de aprendizaje, pues a lo largo de la vida escolar se ha determinado la presencia de estudiantes que

requieren una explicación adicional en relación con algún contenido, demandan nuevos procesos como consecuencia de la rapidez en la consecución de las metas establecidas en comparación con el grupo en general, manifiestan dificultad en la adquisición y uso de la lectura, escritura, razonamiento lógico, habilidades matemáticas o demuestran intereses significativamente diferentes al grupo (Rojas Suárez et al., 2011, p. 6).

Sin embargo, en Ecuador su atención por parte de los docentes no ha sido la más acertada debido a la falta de capacitación al respecto. Azuero Azuero (2018) considera que es un verdadero reto formar a los docentes en este ámbito. Entre otras causas que se relacionan con la necesidad de cambios, se tienen el insuficiente acompañamiento por parte de los especialistas como lo son los integrantes del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o por desconocimiento sobre cómo desde la planificación micro-curricular, que es la base del proceso didáctico. Un docente bien formado puede gestionar la atención a estas necesidades educativas especiales, diferenciando claramente las asociadas con una discapacidad de aquellas que podrían representar una dificultad para el aprendizaje y que pueden ser atendidas de “forma natural, cálida y con una pedagogía, que permita el desenvolvimiento normal de la vida escolar, sin necesidad de retrasar el proceso de aprendizaje” (Rojas Suárez et al., 2011, p. 6).

El presente escrito proviene de una investigación de diseño documental que tuvo como pregunta de investigación la siguiente: ¿qué

características debe reunir la planificación micro-curricular para atender las Necesidades Educativas Especiales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas? Mediante la revisión bibliográfica como método de investigación y la aplicación minuciosa de la técnica del fichaje, se dio cumplimiento al propósito de la misma: describir las características que posee la planificación micro-curricular para atender las Necesidades Educativas Especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas.

Para dar cumplimiento al propósito general de la investigación, se plantearon como objetivos específicos los siguientes: identificar las estrategias de aprendizaje que se deben incorporar en la planificación micro-curricular para atender las Necesidades Educativas Especiales, caracterizar el rol del docente en la planificación micro-curricular y diseñar una guía de capacitación docente sobre el rol que debe desempeñar para atender a los estudiantes con estas necesidades.

Como se ha mencionado, el interés por la inclusión forma parte de la agenda educativa nacional. Reconoce que es necesario “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Grupo Faro, 2021).

Con estos referentes, se enfatiza la importancia del rol del docente como generador de “contextos de aprendizaje que posibiliten la transformación del estudiante a través de los conocimientos adquiridos y la experiencia diaria” (Gómez Vera y Moya Martínez, 2019). En este sentido, Sans et al. (2017) afirma que el docente debe “realizar ciertas modificaciones en el trabajo del aula” (s.p.). Modificaciones que en otras palabras son las adaptaciones curriculares que el docente debe saber implementar; requiriéndose entonces una preparación y actualización constante, ya que no solo imparten conocimientos a sus alumnos, sino que, por sobre todo, son un referente para ayudar a superar los problemas de aprendizaje. Por lo tanto, “ajustar el programa educativo común a las posibilidades y necesidades que demande el estudiante” (Rojas Suárez et al., 2011, p. 7) es una metodología didáctica pertinente para atender los problemas de aprendizaje y esto atañe principalmente a la planificación micro-curricular que el docente

plantea al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio teórico y empírico, realizado en torno a las categorías conceptuales involucradas: planificación microcurricular y atención a las NEE en el área de matemáticas, ha dado como resultado relevante la falta de capacitación docente para atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales como la discalculia, lo cual repercute directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## ■ DESARROLLO

### Necesidades Educativas Especiales

De acuerdo con Luque Parra (2009), actualmente, “el concepto de NEE se aplica a cualquier alumno o persona que precisa más atención del contexto de lo habitual” (p. 123), significa que solo se trata de alguien a quien debemos acompañar mucho más que a otros, de modo que “podría ser utilizado en cualquier caso de dificultades de aprendizaje, independientemente de la gravedad o la intensidad de los apoyos que requiera” (p. 213). Pero esta perspectiva no siempre fue la predominante. Hubo épocas en las que a estas personas se les relacionaba con cuestiones demoníacas y mágicas, y otras en las que estaban destinadas a la reclusión (Cfr. González García, 2009). El último tercio del siglo XX británico se presentó con grandes cambios, el equipo liderado por Mary Warnock, luego de cuatro años de trabajo, en 1978 presentó lo que hoy se conoce con el nombre del informe Warnock, que nació con este objetivo: “estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales”. A partir de su divulgación, primeras aplicaciones y acuerdos entre varios países, acabó la separación de los niños y la educación que recibían a partir de sus capacidades y habilidades reconocidas. De su cada vez más creciente crédito se comenzó a hablar de integración. Este célebre documento ha sido un referente en varios ministerios de educación para promover la atención adecuada a estudiantes que presentan NEE, el Ministerio de Educación de Ecuador no ha sido la excepción. Según Aguilar (s.f.)

La EE debe ser considerada una molalidad de actividad educativa, no menos importante, exigente o gratificante que cualquier otra, y los profesores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente al niño con NEE el mismo compromiso que sumen con los demás niños (p.5).

Este informe sostiene que referirse a estudiantes con NEE implica considerar a aquellos niños y jóvenes que requieren algunas de las atenciones siguientes:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- Provisión de un currículum especial o modificado. Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación (García-Barrera, 2017, p. 722).

En el marco de los derechos de cada ciudadano ecuatoriano, consagrado en la Constitución Política del Estado, consta el acceso a la educación, que abarca la diversidad del alumnado y garantiza la igualdad e inclusión social, respetando los derechos del Buen Vivir o Sumak Kawsay. Este marco jurídico permite a un alumno con NEE tener el acceso a una educación de calidad cuyo escenario sea una aula regular. Entonces, es el propio Estado el ente encargado de garantizar los medios necesarios para que se cumpla con este fin: permitir el acceso a la educación formal regular a todos los estudiantes y que sean atendidos según sus requerimientos y condiciones individuales. Consecuentemente, se reconoce el rol del docente en cuanto a la atención que deberá propiciar en el aula y que estará debidamente concebida en sus planificaciones.

Una educación de calidad estará dada en la medida en que incluya y satisfaga las necesidades de sus alumnos. Así lo afirma Tenorio (2011) cuando expresa que “para el logro de la calidad educativa necesariamente la escuela debe ser inclusiva y romper con las inequidades del sistema educacional, que se traducen en diversas barreras para el aprendizaje” (p. 252). Hacer realidad la educación inclusiva implica enfatizar en la formación profesional del docente. Investigaciones como las realizadas por Chiner (2011) y González-Rojas y Triana-Fierro (2018) han revelado que persiste un limitado conocimiento de aspectos pedagógicos y didácticos que permitan a los docentes brindar una adecuada atención a estudiantes con NEE.

Cabe mencionar que las NEE poseen ciertas características que permiten su clasificación en permanentes o transitorias, asociadas o no asociadas a una discapacidad (Ministerio de Educación 2013c) y

que pueden ser determinadas por la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI).

El presente trabajo se centra en el estudio de la discalculia como NEE asociada a las matemáticas. De conformidad con East y Evans (2010) este trastorno se manifiesta en el alumno a través de algunas de las siguientes dificultades específicas de aprendizaje:

- Incapacidad para aprender a contar de memoria.
- Dificultad para leer o escribir números.
- Los resultados que obtiene en cálculo no son progresivos sino incoherentes.
- Omisiones.
- Inversiones.
- Transposiciones.
- Poca habilidad para cálculo mental.
- Incapacidad para comprender y recordar conceptos matemáticos, reglas y fórmulas.
- Dificultades con el tiempo y el manejo del tiempo.
- Problema de secuenciación, lo que puede afectar a muchas cosas como juegos de equipo y secuencias de baile.
- Escaso sentido de orientación.
- Poca memoria para recordar la distribución.
- Confusión con la izquierda y derecha.
- Estrés por los cambios de horario.
- Dificultades con los juegos porque pueden no saber de quién es el turno.
- Incapacidad para recordar nombres o caras.
- Dificultades con el dinero (p. 23).

Desde la experiencia y desde la ciencia se han detectado diversos problemas en el aprendizaje de las matemáticas, por tal motivo, ha despertado el interés investigativo de muchos actores educativos, pedagogos e incluso médicos. Actualmente, se conoce como discalculia un trastorno o alteración leve que impide resolver problemas matemáticos básicos debido a una lesión cerebral. Sobre el origen de las dificultades específicas presentan los alumnos, Méndez y Vivanco Aguiar (2016) “las dificultades que pueden tener los alumnos con las matemáticas, pueden obedecer a la presencia de ciertos factores físicos o de tipo mental, consecuentemente el alumno tiene problemas para familiarizarse y comprender las competencias matemáticas” (p. 13). Aunque,

para González-Rojas y Triana-Fierro (2018), otra situación que genera la dificultad de aprendizaje en el estudiante con discalculia es la formación del docente, opinan que “que no siempre [se] prepara al educador para abordar las necesidades individuales de sus estudiantes” (p. 204). Por ende, no cumplen con lo establecido a nivel de currículo, el estudiante no progresa en el aprendizaje ni recibe atención apropiada para atender el trastorno de discalculia.

En la actualidad, en el caso específico de Ecuador se evidencia que aún falta por alcanzar una verdadera educación inclusiva. Aceptar a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje es solo un paso (Serrano Polo et al., 2019). Para que el centro escolar se convierta en un colegio inclusivo se cree necesario identificar y cumplir con algunos elementos:

- El primero consiste en mostrar un liderazgo democrático, haciendo referencia a la gestión administrativa. Esto convoca a una potenciación de las capacidades en cuanto a innovación, colaboración y liderazgo de los actores educativos.
- El segundo trata la planificación del currículum y sus recursos. Consiguientemente, considera como necesario establecer dentro del currículo las adaptaciones o adecuaciones curriculares, como algunos autores mencionan, en base a las necesidades que presenten los estudiantes.
- Un tercer elemento es la colaboración de la comunidad. En este orden de ideas, deben participar todos los actores esenciales del proceso educativo, tanto externo (padres de familia, organizaciones educativas y de salud) como interno (docentes y estudiantes).

Finalmente, puede añadirse otro elemento como lo son los equipos de apoyo, como el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI). En función de esta idea, conviene referir que dentro del contexto de la educación ecuatoriana, en el Art. 25 del Acuerdo 0295 – 13 que promulga el Ministerio de Educación del Ecuador (2013b), establece que:

Junto con la UDAI, los equipos multidisciplinares de las instituciones de educación especializada determinarán la posibilidad de ingreso o cambio de un

estudiante con Necesidades Educativas Especiales, asociadas o no a una discapacidad a los establecimientos de educación escolarizada ordinaria o especializada (p. 10).

### Planificación Curricular Institucional

La Planificación Curricular Institucional es un documento que tiene vigencia por cuatro años, incluye un componente específico para tratar las Necesidades Educativas Especiales, denominado Adaptaciones Curriculares, que no son otra cosa que los “mecanismos que promueven el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes según sus necesidades” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 10).

Es importante detectar asertivamente el grado de adaptación curricular adecuado para el estudiante que presenta una necesidad educativa especial; este grado de adaptación puede ser de tres tipos:

- Adaptación curricular Grado 1 o de acceso al currículo: Son modificaciones que se realizan en los siguientes aspectos: espacio, recursos o materiales, infraestructura, temporalización y comunicación.
- Adaptación curricular Grado 2 o no significativa: se modifican los elementos del Grado 1, más la metodología y la evaluación y criterios de desempeño deben ser iguales a los de su clase.
- Adaptación Curricular Grado 3 o significativa: se modifican los elementos que constan en el Grado 2 más los objetivos educativos y destrezas con criterio de desempeño (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p. 14).

El diseño de las adaptaciones curriculares involucra el análisis y planteamiento de aquellos elementos del currículo que se deben trabajar con mayor profundidad como son las siguientes: las estrategias metodológicas, los recursos y las formas de evaluación con una visión institucional.

De esta planificación se deriva el Plan Curricular Anual en el que se realizan modificaciones provenientes de los elementos del currículo como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante. El principal responsable de realizar las adaptaciones curriculares es el docente, quien cuenta con el apoyo del DECE y los jefes de área, a falta de estos interviene

la UDAI.

Por último, se diseña el Plan de Unidad Microcurricular que podría puntualizarse en varios planes de clase. En este documento se deben evidenciar las adaptaciones curriculares que se realizarán para atender a estudiantes con necesidades de aprendizaje asociadas o no a una discapacidad. Para ello, es importante contar con el Documento de Adaptaciones Curriculares Individuales (para lo cual es necesario considerar la Guía de Adaptaciones Curriculares emitida por la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y contar con la asesoría del DECE) (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019).

Las estrategias metodológicas y evaluativas de la planificación microcurricular deben ser flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante. Algunas actividades que propone el Ministerio de Educación de Ecuador (2019) son estas:

- Tutoría entre compañeros: el estudiante con más conocimientos y destrezas apoya al compañero que necesite ayuda.
- Grupo de apoyo: los docentes que tengan mayor conocimiento sobre las Necesidades Educativas Especiales apoyan al resto; el DECE debe acompañar y capacitar a los docentes.
- Centros de interés: esta metodología se basa en preparar el aula y dividirla en distintos espacios, en cada uno se proponen tareas que promueven el desarrollo de las destrezas planificadas.
- Proyectos: trabajo grupal basado en la elaboración y desarrollo de un proyecto de interés. El estudiante con Necesidades Educativas Especiales colabora desde su capacidad y posibilidad.
- Apoyo para matemáticas: se utiliza la tabla pitagórica, regletas de Cuisenaire, bloques lógicos, ábacos horizontales o verticales, Base 10 y calculadora (p. 18).

Como el Ministerio de Educación del Ecuador (2019) ha estado preocupado tanto por las insuficiencias en el aprendizaje como en incorporar a todos los estudiantes sin distinción de ningún tipo, ha elaborado una guía de Adaptaciones Curriculares para tratar a los estudiantes con discalculia:

Adaptaciones de acceso al currículo:

- En caso de que el estudiante no memorice las tablas de multiplicar, permitir que utilice medios



de apoyo (regletas de Cuisenaire, Tabla pitagórica, calculadora).

- Permitir el uso de la calculadora en operaciones complejas.
- Contar con material didáctico específico, como bloques lógicos, Base 10, regletas de Cuisenaire, entre otros.

Adaptaciones metodológicas:

- Respetar las tres fases (concreta, semi-concreta y abstracta) para que el estudiante logre comprender los procesos matemáticos.

Adaptaciones evaluativas:

- Realizar evaluaciones diferenciadas con instrucciones segmentadas y con cuadrículas para ubicar mejor el valor posicional de las cifras.
- Permitir la utilización de material concreto (bloques lógicos o regletas de Cuisenaire), tabla pitagórica o calculadora.

Adaptaciones de objetivos y destrezas con criterios de desempeño:

- En Bachillerato, es posible que se realicen adaptaciones de grado 3, debido al desfase educativo del estudiante. En este caso, se modificarán los objetivos educativos y las destrezas con criterios de desempeño (p. 47).

Esta realidad obliga al docente a asumir un rol distinto, pues el Ministerio de Educación considera que las siguientes deben ser las principales características de un docente inclusivo:

- Debe reconocer que está trabajando con una persona que se deja guiar por sus emociones; por tanto, una acción esencial que el docente debe realizar al trabajar con estudiantes que presenten discalculia es que elevar su autoestima constantemente, preguntándole si se siente bien, si ha comprendido las tareas por ejecutar o motivándole en su participación durante el desarrollo de la clase.
- Ser un excelente mediador podría ser un segundo rasgo. Al respecto, el Ministerio de Educación (2013a), apoyado en los postulados del psicólogo Reuven Feuerstein, considera “que los factores distales en el caso de niños con NEE son las condiciones biológicas, genéticas, socio-culturales, económicas, neurológicas, éstos son importantes pero

no determinantes, en cambio el factor proximal, por lo tanto, determinante es el mediador” (p. 75).

- Actitud flexible, amigable; debe comprender la condición del estudiante.
- Creativo para buscar nuevas metodologías y estrategias que ayuden a presentar la información de la manera más clara.
- Debe estar abierto y listo al cambio.
- Sobre todo, debe querer involucrarse y considerar el trabajo con estudiantes con NEE como un desafío y una oportunidad para mejorar sus prácticas docentes y, principalmente, sus prácticas personales.
- Ser positivo, es decir, creer en el estudiante, pues aquel con NEE es sujeto de aprendizaje y, por lo tanto, es necesario enfatizar en lo que puede hacer; buscar talentos es vital.
- Debe ser dinámico, activo y tener a mano varias actividades que ayuden a motivar a los estudiantes, respetando su estilo de aprendizaje y tipo de inteligencia.
- Debe estar convencido de que la inclusión educativa es un derecho de todos los estudiantes a tener las mismas oportunidades educativas, sin importar su condición.
- Debe apostar por el nuevo paradigma que apunta hacia una cultura de la diversidad, que construye escuelas democráticas, solidarias, participativas, tolerantes y respetuosas de las diferencias (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p. 75).

En la actualidad, debido a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, la educación tuvo un cambio radical, el aula de clases pasó a ser una plataforma virtual. Esto obligó al Ministerio de Educación de Ecuador desarrollar un Currículo Priorizado para la emergencia (2020-2021). Este documento destaca los contenidos más trascendentales de cada nivel educativo, actualmente los documentos o planificaciones curriculares de nivel meso y micro se elaboran con base en esta necesidad y tomando como espacio de trabajo, la plataforma virtual.

Con la intención de tratar Necesidades Educativas Especiales, el docente debe estar en un contacto más cercano con los padres de familia, para que estos puedan desarrollar estrategias innovadoras y que el estudiante construya el conocimiento junto con sus padres. En el caso de discalculia, el representante





debe estar a cargo de la ejecución de las actividades del alumno, utilizando algunas estrategias que están contempladas en la construcción de material didáctico que les permita visualizar y memorizar los conceptos clave.

A continuación, se muestra un ejemplo de desarrollo de planificación micro-curricular tomando a consideración un estudiante con discalculia.

### Formato para la planificación micro-curricular

La planificación constituye la base principal de la práctica docente y representa una de las actividades que aseguran el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje; por lo tanto, la Autoridad Educativa Nacional, a través de sus documentos ministeriales, orienta el desarrollo del currículo en los diferentes niveles de concreción y facilita el manejo de formatos ágiles y de fácil comprensión para que los docentes, plasmen las estrategias idóneas que permitirán el logro de los objetivos de aprendizaje en cada una de sus asignaturas y en función de las características

individuales y colectivas de sus estudiantes.

En este espacio se hace mención al formato de planificación micro-curricular con énfasis en las estrategias o adaptaciones para brindar atención adecuada a estudiantes con NEE; se utilizó el formato sugerido por el Ministerio de Educación (2019) en el que se resalta la importancia de las destrezas con criterio de desempeño, que son los ejes centrales del currículo vigente; en torno a ellas, que determinan lo que los estudiantes deben saber hacer con determinados grados de complejidad (de acuerdo el nivel o subnivel, grado o curso, estudiantes con NEE), se organizan los contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos y formas de evaluación acordes a los criterios e indicadores de evaluación respectivos, a fin de ejecutar un proceso didáctico organizado, sistematizado y controlado, lo cual facilita el seguimiento con fines de retroalimentación y mejora permanente de los resultados de aprendizaje previstos.

PLAN MICRO-CURRICULAR POR DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO			
COLEGIO DE BACHILLERATO "BEATRIZ CUEVA DE AYORA"			2021-2022
<b>1. DATOS INFORMATIVOS</b>			
DOCENTE	Lic. María Armijos Espinosa	ASIGNATURA	Matemática
GRADO/CURSO	Primero BGU	PARALELO	A,B,C,D,E.
N° DE UNIDAD	1. TÍTULO DE LA UNIDAD	Los Números Reales	
FECHA DE INICIO: 1 de septiembre	FECHA DE FINALIZACIÓN: 20 de octubre	PERIODOS	16
<b>2. PLANIFICACIÓN</b>			
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD</b>			
<p><b>Bloque de Álgebra y Funciones</b></p> <p><b>O.M.5.2.</b> Producir, comunicar y generalizar información, de manera escrita, verbal, simbólica, gráfica y/o tecnológica, mediante la aplicación de conocimientos matemáticos y el manejo organizado, responsable y honesto de las fuentes de datos, para así comprender otras disciplinas, entender las necesidades y potencialidades de nuestro país, y tomar decisiones con responsabilidad social.</p> <p><b>O.M.5.4.</b> Valorar el empleo de las TIC para realizar cálculos y resolver, de manera razonada y crítica, problemas de la realidad nacional, argumentando la pertinencia de los métodos utilizados y juzgando la validez de los resultados.</p>			
<b>EJES TRANSVERSALES</b>			
<p><b>La formación de una ciudadanía democrática.</b> El desarrollo de valores humanos universales, el cumplimiento de las obligaciones ciudadanas, la toma de conciencia de los derechos, el desarrollo de la identidad ecuatoriana y el respeto a los símbolos patrios, el aprendizaje de la convivencia dentro de una sociedad intercultural y plurinacional, la tolerancia hacia las ideas y costumbres de los demás y el respeto a las decisiones de la mayoría.</p>			



DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS
<p>M.5.1.1. Aplicar las propiedades algebraicas de los números reales en la resolución de productos notables y en la factorización de expresiones algebraicas.</p> <p>M.5.1.5. Identificar la intersección gráfica de dos rectas como solución de un sistema de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.</p> <p>M.5.1.6. Resolver analíticamente sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas utilizando diferentes métodos (igualación, sustitución, eliminación).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los números reales y los métodos de factorización por medio de ronda de preguntas.</li> <li>- Animación por dinámicas o juegos mentales.</li> <li>- Consulta grupal sobre los conceptos fundamentales sobre los Intersección gráfica de dos rectas.</li> <li>- Análisis con los estudiantes para identificar la importancia de la resolución de los SEL en la vida real.</li> <li>- Estudio sobre los métodos (gráfico, sustitución, igualación, reducción) para resolver los sistemas de ecuaciones.</li> <li>- Envío de actividades para la resolución de problemas con apoyo de TIC. (Análisis de recurso TIC por utilizar en clase).</li> <li>- Explicación del recurso TIC. (Geogebra).</li> <li>- Cuestionario en clase sobre lo estudiado en la Unidad en grupo. (Apoyo docente). Juegos para consolidar el tema estudiado.</li> <li>- Resolución de un sistema de ecuaciones por el método de Gauss.</li> <li>- Resolución de un sistema de ecuaciones por el método de Gauss Jordan.</li> <li>- Resolver problemas que involucren sistemas de ecuaciones.</li> <li>- Juego para la resolución de ejercicios (en casa).</li> <li>- Cuestionario grupal para el pre-test.</li> </ul>	<p>Hojas de trabajo.</p> <p>Cuaderno de trabajo</p> <p>Libro de trabajo (Matemática 1 BGU)</p> <p>Calculadora</p> <p>Material extra: marcadores, pinturas, goma, tijeras, tiza.</p> <p>Regletas de Cuisenaire, tabla pitagórica.</p>

### EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<p>CE.M.5.1. Emplea conceptos básicos de las propiedades algebraicas de los números reales para optimizar procesos, realizar simplificaciones y resolver ejercicios de ecuaciones e inecuaciones, aplicados en contextos reales e hipotéticos.</p>	<p>I.M.5.1.1. Aplica las propiedades algebraicas de los números reales en productos notables, factorización, potenciación y radicación. (I.3.)</p> <p>I.M.5.1.2. Halla la solución de una ecuación de primer grado, con valor absoluto, con una o dos variables; resuelve analíticamente una inecuación; expresa su respuesta en intervalos y la gráfica en la recta numérica; despeja una variable de una fórmula para aplicarla en diferentes contextos. (I.2.)</p>	<p>Prueba objetiva de base estructurada</p>	<p>Cuestionario</p>

### 3. ADAPTACIONES CURRICULARES

ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR A SER APLICADA
<p>M.E.A.E.</p> <p>Fue diagnosticada con discalculia (dificultad para realizar ejercicios matemáticos y confusión de letras y signos).</p> <p>Adaptación Curricular</p> <p>GRADO 3</p>	<p>Destrezas con criterio de desempeño.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar las operaciones básicas y propiedades algebraicas para efectuar ejercicios sencillos de factorización y productos notables. (Ref., M.5.1.1.) Metodología o Actividades de Aprendizaje.</li> <li>- Utilizar figuras punteadas de los números para que el estudiante marque con el lápiz o con su mismo dedo para las expresiones algebraicas más sencillas.</li> <li>- Conceptos en letras grandes o presentar tarjetas de tal forma que una las palabras claves para armar el concepto con respecto a las reglas de productos notables y factorización.</li> </ul>



ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA		ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR A SER APLICADA			
<p>M.E.A.E. Fue diagnosticada con discalculia (dificultad para realizar ejercicios matemáticos y confusión de letras y signos). Adaptación Curricular GRADO 3</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicios sencillos de productos notables y de factorización cuya resolución sea paso a paso.</li> <li>- Acompañamiento al estudiante cada 20 minutos en la resolución de ejercicios de factorización y productos notables.</li> <li>- Motivarlo para mantener su estado de ánimo y lograr la comprensión de conceptos y aplicaciones de los productos notables y factorización.</li> <li>- Elaborar un recurso didáctico para la enseñanza de expresiones algebraicas tomando en consideración el diseño, tamaño, cromática para fácil identificación.</li> <li>- Práctica de cálculo mental: con ejercicios de factorización de baja complejidad.</li> <li>- Trabajar en operaciones matemáticas: suma, resta, multiplicación y división; las reglas de factorización y su aplicación con apoyo del recurso didáctico.</li> </ul> <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas de papel</li> <li>- Lápiz y borrador</li> <li>- Plastilina</li> <li>- Tarjetas</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Calculadora o la regleta</li> <li>- Esquemas en carteles</li> <li>- Cartulina de colores</li> <li>- Regla</li> </ul> <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicadores de Evaluación</li> </ul> <p>Resuelve ejercicios aplicando correctamente los signos de operación, además comprende las propiedades algebraicas para su aplicación en productos notables y factorización. (Ref., I.M.5.1.1.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas e instrumentos de evaluación.</li> </ul> <p>La evaluación se la realizará a través de una práctica en el patio institucional apoyado de dibujos y de forma oral.</p>			
ELABORADO		REVISADO		APROBADO	
DOCENTE	Lic. María Armijos	REVISOR		DIRECTIVO	
FECHA:	_/07/2022	FECHA:	_/07/2022	FECHA:	_/07/2022

A fin de cumplir con uno de los objetivos de este trabajo investigativo, ha sido necesario diseñar una guía de capacitación docente sobre el rol que debe desempeñar para atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Este diseño tiene la finalidad, por un lado, de que los profesionales del área de educación mejoren su proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la discalculia como una

necesidad educativa especial ya que son realidades que se presentan en su entorno laboral; y, por otro lado, debe permitir que los docentes del área de matemáticas estén preparados y actualizados sobre nuevas estrategias y técnicas para desarrollar su clase de manera inclusiva y garantizar el aprendizaje del grupo a su cargo, logrando una participación activa en este proceso y abarcando todos los ejes educativos.



## Estructura de la guía

Tabla 1  
*Estructura general de la guía de capacitación docente*

Tipo de formación	Objetivos/competencias a lograr	Resultados esperados	Modalidad	Participantes	Tiempo de duración
Capacitación	Desarrollar y fortalecer nuevos conocimientos para atender a las NEE de estudiantes con discalculia.	Participación activa de los docentes en las capacitaciones y fortalecer el nivel profesional.	Presenciales y virtuales.	Docentes del área de matemáticas	8 días laborales (2 horas por día)

## Formación

A continuación, se encuentra detallada las capacitaciones por día con la temática abordada:

Tabla 2  
*Esquema de las temáticas de la capacitación*

Capacitación Docente			
Lugar	Temática	Capacitador	Duración
Institución educativa	Conceptos base: Necesidades Educativas Especiales.	Coordinador de la UDAI o DECE	1 día
Plataforma Virtual	El rol del docente en la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	Coordinador de la UDAI o DECE	1 día
Plataforma Virtual	Introducción a la Discalculia	Miembro de la UDAI encargado.	1 día.
Plataforma Virtual	Estrategias para atender a la discalculia.	Docente encargado.	1 día.
Plataforma Virtual	Taller: Estrategias para atender la discalculia.	Equipo de la UDAI o DECE	1 día.
Institución educativa	Aplicación de los resultados aprendidos en el taller sobre estrategias para atender a estudiantes con discalculia.	Equipo de la UDAI o DECE	1 día
Institución Educativa	Clausura	Equipo UDAI o DECE y autoridades institucionales	1 día

Es importante considerar los lineamientos metodológicos para el desarrollo de la capacitación. En esta será necesaria la participación activa de los docentes participantes, el equipo técnico del DECE, UDAI y autoridades institucionales mediante trabajos colaborativos, investigativos, argumentativos y explicativos, con la finalidad de que la concreción de las temáticas se constituya en un referente para su praxis profesional. Por cada temática tratada, los capacitadores se encargarán de realizar una evaluación del proceso, cuya finalidad es comprobar los resultados.

Con el propósito de cumplir con el desarrollo de la formación, se considerarán las temáticas a ser expuestas por los capacitadores. Cada temática contiene objetivos específicos, las actividades, técnicas, dinámicas de instrucción, recursos y la evaluación de cada tema para concretar el conocimiento.

Tabla 3  
*Desarrollo de la Temática 1.*

Tema	Conceptos base: Necesidades Educativas Especiales	
Objetivos Específicos	Actividades/Desarrollo	
Estudiar y diferenciar los conceptos base que implican las Necesidades Educativas Especiales.	Análisis y explicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades Educativas Especiales - Conceptualización</li> <li>- Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad.</li> <li>- Normativa Legal.</li> <li>- Educación Inclusiva.</li> <li>- Adaptaciones Curriculares</li> </ul>	
Técnicas y dinámicas de instrucción	Recursos didácticos	Evaluación
<b>Técnicas de instrucción:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogativa</li> <li>- Demostrativa</li> <li>- Expositiva</li> <li>- Argumentativa</li> </ul> <b>Técnicas de grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Preguntas abiertas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón digital</li> <li>- Computadora</li> <li>- Material expositivo digital</li> <li>- Material impreso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación Diagnóstica: sobre fundamentos esenciales de las Necesidades Educativas Especiales, Currículo Nacional y práctica del docente. (Se la realiza al inicio del taller).</li> <li>- Consolidación a través de preguntas al azar sobre los temas abordados. (Cuestionario abierto).</li> </ul>
Bibliografía	Ministerio de Educación del Ecuador. (2013a). Guía de trabajo estrategias pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación. Ministerio de Educación del Ecuador. (2013b). Acuerdo N° 0295 – 13.	



Tabla 4  
Desarrollo de la Temática 2

Tema	El rol del docente en la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	
Objetivos Específicos	Actividades/Desarrollo	
<p>Identificar las características esenciales del rol del docente en el desarrollo de una clase de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>Reconocer el rol del docente en la elaboración de las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversatorio con los capacitadores sobre el rol del docente.</li> <li>- Identificar las características del docente como apoyo y maestro para un estudiante con Necesidades Educativas Especiales.</li> <li>- Reflexión sobre la formación del docente en una educación inclusiva.</li> <li>- Establecer las características más importantes del docente como actor principal dentro del aula para guiar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.</li> <li>- Taller de aplicación: Plantear varios ejemplos de adaptaciones curriculares que consideren contenido (destrezas con criterio de desempeño), metodología y evaluación, para atender diferentes Necesidades Educativas Especiales con sus respectivos grados de adaptación.</li> </ul>	
Técnicas y dinámicas de instrucción	Recursos didácticos	Evaluación
<p><b>Técnicas de instrucción:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogativa</li> <li>- Argumentativa</li> </ul> <p><b>Técnicas de grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Preguntas abiertas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón digital</li> <li>- Computadora</li> <li>- Material expositivo digital</li> <li>- Material impreso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión de cada docente</li> </ul>

Tabla 5  
Desarrollo de la Temática 3

Tema	Introducción a la discalculia	
Objetivos Específicos	Actividades/Desarrollo	
<p>Conocer los conceptos generales de la discalculia.</p> <p>Identificar las características de jóvenes que presentan discalculia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer un análisis de la concepción general de la discalculia.</li> <li>- Conocer las características principales de un estudiante con discalculia.</li> <li>- Tratamiento dentro del aula entre el docente y el estudiante con discalculia.</li> </ul>	
Técnicas y dinámicas de instrucción	Recursos didácticos	Evaluación
<p><b>Técnicas de instrucción:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogativa</li> <li>- Expositiva</li> <li>- Argumentativa</li> </ul> <p><b>Técnicas de grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Búsqueda bibliográfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón digital</li> <li>- Computadora</li> <li>- Material expositivo digital</li> <li>- Material impreso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica de preguntas abiertas</li> </ul>
Bibliografía	Ministerio de Educación del Ecuador. (2013a). Guía de trabajo estrategias pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación.	



Tabla 6  
*Desarrollo de la Temática 4*

Tema	Estrategias para atender la discalculia.	
Objetivos Específicos	Actividades/Desarrollo	
Describir las estrategias para apoyar la discalculia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las diferentes estrategias que contribuyen para atender a los estudiantes con NEE con discalculia.</li> <li>- Trabajar colaborativamente para la creación de una nueva estrategia para atender la discalculia.</li> </ul>	
Técnicas y dinámicas de instrucción	Recursos didácticos	Evaluación
<b>Técnicas de instrucción:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogativa</li> <li>- Expositiva</li> <li>- Argumentativa</li> </ul> <b>Técnicas de grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Búsqueda bibliográfica.</li> <li>- Trabajo en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón digital</li> <li>- Computadora</li> <li>- Material expositivo digital</li> <li>- Material impreso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe sobre la nueva estrategia para atender la discalculia.</li> </ul>

Tabla 7  
*Desarrollo de la Temática 5*

Tema	Exposición de la nueva estrategia para atender la discalculia.	
Objetivos Específicos	Actividades/Desarrollo	
Socializar las nuevas estrategias para apoyar a estudiantes con discalculia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En tiempo de 20 minutos se realizará la explicación de las nuevas estrategias creadas por los docentes participantes de la capacitación para atender al estudiante con discalculia.</li> </ul>	
Técnicas y dinámicas de instrucción	Recursos didácticos	Evaluación
<b>Técnicas de instrucción:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expositiva</li> <li>- Argumentativa</li> </ul> <b>Técnicas de grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón digital</li> <li>- Computadora</li> <li>- Material expositivo digital</li> <li>- Material impreso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calificación de la estrategia en base de una rúbrica.</li> </ul>

Tabla 8  
*Desarrollo de la Temática 6*

Tema	Aplicación de la estrategia para atender a estudiantes con discalculia.	
Objetivos Específicos	Actividades/Desarrollo	
Aplicación de la estrategia para atender a estudiantes con discalculia.	Aplicación de la estrategia para atender a estudiantes con discalculia.	
Técnicas y dinámicas de instrucción	Recursos didácticos	Evaluación
<b>Técnicas de instrucción:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expositiva</li> <li>- Argumentativa</li> </ul> <b>Técnicas de grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material elaborado por el equipo formado de docentes capacitados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica impuesta por la UDAI o DECE.</li> </ul>





Es importante considerar el cálculo de un presupuesto aproximado de la ejecución de la guía, tomando en cuenta el sueldo del docente, la categoría C (según el escalafón del Magisterio Nacional) que sería la remuneración del personal capacitador. El valor total es de \$ 1212 a este valor se lo divide en las 160 horas que el trabajador realiza por semana. Obteniendo un valor de \$7,57 por hora.

A continuación, el último valor obtenido se multiplica por las horas empleadas en el tiempo de capacitación: 16 horas que resulta en un valor de \$121. 12 el costo total del personal capacitador.

Cabe recalcar que estos rubros son una aproximación del presupuesto que posiblemente se emplearía en la ejecución del plan. La capacitación genera costos de movilización y logística para los profesionales encargados de impartir sus conocimientos en esta actividad. El evento tendrá un costo de acceso referencial de \$15 con la finalidad de proveerles los materiales necesarios para el proceso.

En este proceso, se pone a consideración una matriz de evaluación como apoyo para el docente, porque a través de la misma establece pautas para el tratamiento de estudiantes con discalculia y mejorar su práctica profesional en el campo de aula regular. A continuación, se muestra la escala de calificación y la matriz con los indicadores de evaluación correspondientes.

Calificación	Escala
Excelente	1
Bueno	2
Regular	3
Malo	4



Matriz de Evaluación de Impacto

Institución							
Docente							
Categoría de Análisis	Categoría descriptiva	Indicadores		Calificación			
				1	2	3	4
Necesidades Educativas Especiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Reformas educativas</li> <li>- Leyes educativas.</li> <li>- Adaptaciones curriculares – análisis del currículo.</li> </ul>	Conceptualiza el término Necesidades Educativas Especiales					
		Diferencia la clasificación de las Necesidades Educativas Especiales.					
		El docente conoce la normativa legal que contempla las Necesidades Educativas Especiales.					
		Analiza cómo cumplir los estándares de educación inclusiva					
		Comprende las Adaptaciones Curriculares y las identifica según la Necesidad Educativa Especial.					
El rol del docente en la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características del rol docente para atender las Necesidades Educativas Especiales.</li> </ul>	Conoce las características que un docente debe cumplir para atender a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales.					
		Reflexiona sobre la formación docente para incluir a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales.					
		Identifica las características que le falta por alcanzar para ser un docente inclusivo.					
		El docente se apropia del tema para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.					
		El docente conoce el concepto de estudiante con discalculia.					
Discalculia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Características de un estudiante con discalculia</li> <li>- Diferenciar discalculia vs. Dislexia.</li> <li>- Estrategias para trabajar con estudiantes con discalculia.</li> </ul>	Identifica las características que presenta un estudiante con discalculia.					
		Diferencia a un estudiante que presenta discalculia o dislexia.					
		El docente conoce las estrategias para trabajar con estudiantes con discalculia.					
		El docente crea nuevas estrategias para tratar a estudiantes con discalculia dentro del aula.					
		El docente aplica de forma adecuada las estrategias para estudiantes con discalculia en un aula regular.					
Observaciones:							

Esta propuesta espera que los participantes puedan conocer y diferenciar los conceptos sobre las Necesidades Educativas Especiales a través de la ejecución de la guía de capacitación docente; generar conocimiento e inclusión, y estén en la capacidad de elaborar adaptaciones curriculares que les permitan cumplir sus objetivos como docentes generando una participación activa en el área de matemáticas.

## ■ CONCLUSIONES

En el presente trabajo se identificaron las estrategias de aprendizaje propuestas en la planificación micro-curricular para apoyar las Necesidades Educativas Especiales en el proceso de enseñanza – aprendizaje de matemáticas, destacando estrategias de carácter metodológico, evaluativo y de contenido enfocadas en el trastorno de la discalculia, considerado como una necesidad educativa no asociada a la discapacidad dentro del contexto de la educación ecuatoriana. Además, se describen las características que debe cumplir una planificación micro-curricular que involucre adaptaciones necesarias con apoyo de técnicas y herramientas que permitan su ejecución en el área de matemáticas.

Se caracterizó el rol del docente mediante la revisión bibliográfica en relación con el tema de investigación, destacando aspectos como ser un ente de motivación, apoyo, con aceptación al cambio, positivo, activo y participativo, entre otras características que debe poseer para alcanzar la inclusión de un estudiante con alguna necesidad educativa especial dentro de un contexto regular. Así mismo, se evidenció la realidad que existe en el ámbito educativo. Se detectó falta de formación en la rama profesional del docente, se conoció conocimiento deficiente referido a este aspecto, también un ambiente poco motivador para profundizar verdaderamente este requerimiento, sobre todo en la línea de educación superior, puesto que las experiencias docentes no se centran en alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Se logró desarrollar una propuesta con la finalidad de capacitar al docente para apoyar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales enfocadas en el trastorno de la discalculia, cuya guía permite trabajar conceptos clave de la educación inclusiva como los siguientes: Necesidades Educativas

Especiales, normativa legal, la discalculia, estrategias metodológicas, incluyendo talleres de aplicación.

Agrada hallar que el Ministerio de Educación de Ecuador, tiene a disposición guías que permiten tratar las Necesidades Educativas Especiales dentro del contexto de “aula normal” con la finalidad de satisfacer las necesidades de cada alumno. Estas guías desglosan aspectos del currículo, metodología, estrategias y formas de evaluar a cada estudiante y, adicionalmente, considera cómo tratar la discalculia en ambientes presenciales, en línea e híbridos.

## ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo N° 0295 – 13. Ministerio de Educación del Ecuador. (2013b). <https://bit.ly/39AMwIq>
- Azuero Azuero, Á. E. (2019). Competencias pedagógicas para el desarrollo de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Superior Ecuatoriana. KOINONIA. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas*, IV(7), 247-261.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.
- Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. (2016). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Currículo Priorizado para la emergencia (2020-2021)*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Diagnóstico: *¿La educación incluye o se incluye con educación?* (2021). Grupo Faro. <https://bit.ly/34R0Tq9>
- East, V, y Evans, L. (2010). *Guía práctica de Necesidades Educativas Especiales*. Morata.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, (96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- Gómez Vera, A. B. y Moya Martínez, M. E. (2019). La discalculia y el aprendizaje de las matemáticas

- cas. *Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*, 126. <https://bit.ly/3s3aiDP>
- González García, É. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En M. R. Berruezo Albeniz y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Actas del XV Coloquio de Historia de la Educación, Vol. 1. (pp.429-440). Universidad Pública de Navarra
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Educación y educadores*, 21(2) 200-218. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8783>
- Guía de trabajo estrategias pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación del Ecuador. (2013a). <https://bit.ly/3Pj7WKP>
- Instructivo para Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación*. (2019). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Guía del instructor*. (2013c). Ministerio de Educación del Ecuador. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades\\_instructor.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf)
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX(3-4), 201-223. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Méndez, S. B. y Vivanco Aguiar, D. A. (2016). *La discalculia y su afectación en el proceso de desarrollo del pensamiento lógico de niños de 8 años*. [Trabajo de titulación no publicado] Universidad Técnica de Machala.
- Rojas Suárez, A. C.; Contreras Hernández, A. P. y Arévalo Duarte, M. A. (2011). *Intervención didáctica para promover el aprendizaje de las matemáticas, en niños con discalculia*. *Respuestas*, 16(2), 5-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo?=5364555>
- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A. y Sanguinetti, A. (2017). Trastornos del aprendizaje. *Revista Pediatría Integral*, XXI(1), 23-31. <https://bit.ly/3kPx7q8>
- Serrano Polo, O. R.; Espinoza Freire, E. E.; y Espinoza Guamán, E. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 69-74. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Warnock, E.I. y Montero, L. A. *El informe Warnock Luis*. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1N-HQ66C8G-69FLTY-29XQ/R-informe-warnock.pdf>





## REVISTA ACADÉMICA INVESTIGATIVA Y CULTURAL

La Revista Educación, Arte y Comunicación (RFEAC) es una publicación semestral centrada en los estudios, reflexiones y aportaciones gnoseológicas y epistemológicas disciplinares e interdisciplinares vinculados con la Educación, el Arte y la Comunicación. Recibe artículos en español e inglés. En aquel, porque es la lengua mayoritaria que otorga identidad a la población lojana; en esta, porque actualmente es la lengua franca de las ciencias.

El interés del aporte científico de la revista está dirigido a la comunidad académica nacional e internacional. Este órgano divulgativo cuenta con grupos de revisores científicos externos e internos especializados en cada área y se ajusta al sistema de dobles pares ciegos.

La revista no solo espera llegar a lectores de diferentes talentos como docentes, comunicadores, psicólogos, artistas, humanistas; sino que también aspira a ofrecer respuestas y generar inquietud en torno a los temas que aborde y así contribuir con el enriquecimiento de la Educación, el Arte y la Comunicación.

URL: [revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)



### Nro. 10

ISSN: 1390-9029

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado y Reinaldo Espinosa,

La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

[www.unl.edu.ec](http://www.unl.edu.ec)

[revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)

Correo electrónico: [revista.feac@unl.edu.ec](mailto:revista.feac@unl.edu.ec)

Indizada/Resumida: Latindex

Folio: 24885

LOJA-ECUADOR

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Lenin Paladines

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de portada y contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

