

Julio - Diciembre de 2019 | Año 26, número 42

ISSN: 1817-4221

EISSN: 2664-5033

< Paradigma >

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

<Paradigma>

Revista de Investigación Educativa Número 42
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Hermes Alduvín Díaz Luna
Rector

Celfa Idalidis Bueso Florentino
Vicerrectora Académica

Rosario Buezo Velásquez
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Nahúm Alfredo Valladares
Vicerrector Administrativo

José Darío Cruz
Vicerrector del CUED

Bartolomé Chinchilla Chinchilla
Secretario General

Consejo Editorial

Ricardo Morales Ulloa
Director INIEES
Editor Ejecutivo

Lida Escobar
Editora en Jefe

Carla Paz
Coordinadora de Investigación INIEES
Editora Asociada

Yaredi Flores
Diagramador

Comité Consultivo Nacional

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Melissa Merlo, Delia María Fajardo, Elisabeth Santos, Elma Barahona, Estela Álvarez, Esther Fonseca, Floridalma Morales Ulloa, Gloria Lara Pinto, Jenny Xiomara Castro, Iliana Parrales, Javier García, Jenny Margoth Zelaya, Jonathan Molina Claros, Judith Susana Morel, Luis Enrique Santos, Mario Alas Solís, Ramón Ulises Salgado, Rusbel Hernández

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ana Carolina Paz, Claudia Barahona Henry, German Moncada, Jorge Alberto Amaya, María Eugenia Mondragón

Comité Consultivo Internacional

Universidad de Oporto, Portugal

Amelia López, Antonio Magalhães

Universidad de São Paulo, Brasil

Valdir Barzotto

Universidad de Panamá

Elzebir Gisela Tejedor De León

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Ana Donini

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Xavier Bonal

Universidad de Barcelona, España

Francesc Imbernón Muñoz

Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil

José Gondra

Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos de Norteamérica

María Teresa Tatto

Universidad de Bio-Bio, Chile

Carolina Flores Lueg

Nelly Lagos

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Paula Pogré

Universidad Pedagógica Nacional, México

Rosa María Torres

Clotilde Juárez

Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil
Silvia Nelly Falcao Barboza

East Carolina University, Estados Unidos de Norteamérica
Synthia Santos

Universidad de Murcia, España
Tomás Izquierdo Ruz
José Antonio López

Índice

Presentación.	7
<i>Ricardo Morales Ulloa</i>	
Avances y desafíos de la evaluación nacional de los rendimientos escolares en Guatemala11
<i>Bienvenido Argueta Hernández</i>	
Professional language competence of technical university students: concept, its specificity and development.33
<i>Andrey A. Gareyev</i>	
Valores individuales y colectivos en estudiantes universitarios desde la teoría de Schwartz.47
<i>Claudia María Sánchez H.</i>	
Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas71
<i>José Mauricio Bonilla</i>	
Acerca de Paradigma95

Presentación

Ricardo Morales Ulloa

Me complace presentar a la comunidad científica el número 42 de Paradigma: Revista de Investigación Educativa. Esta edición está compuesta de cuatro artículos, que analizan la educación desde las interpretaciones particulares de sus autores, pero que de todas maneras constituyen aportes importantes al debate siempre complejo y diverso de este campo del conocimiento.

En el primer artículo, Argueta analiza las características particulares de la evaluación en Guatemala, como política de la agenda global para la educación. El autor se posiciona críticamente frente a la concepción reduccionista de la calidad educativa, derivada de los resultados del rendimiento escolar en matemáticas y lectura, destacando los riesgos que representa para la formación de la ciudadanía en una sociedad multicultural marcada por las desigualdades. Argueta concluye que, establecer parámetros de calidad sin considerar otras medidas esenciales para el desarrollo y la equidad, solo recrea condiciones que destruyen la posibilidad de la igualdad y la libertad, en un país que todavía necesita construir su modelo de paz y convivencia.

El artículo de Gareyev destaca el debate académico sobre el concepto de competencia en la educación, en el caso particular aplicado al aprendizaje de idiomas en universidades técnicas de Rusia, estableciendo que estos saberes son necesarios también en este tipo de formación. Sobre esta base, Gareyev construye los componentes particulares de la competencia lingüística y determina las etapas del proceso para alcanzarla. Más allá de esta caracterización, el autor elabora una propuesta pedagógica para los docentes de lenguas basada en un enfoque de aprendizaje paso a paso de manera interrelacionada y sistémica, que también utiliza las tecnologías de la información y la comunicación.

El artículo de Sánchez se basa en una investigación cuyo propósito era comprender los valores individuales y colectivos de los estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, desde la Teoría de Schwartz, quien propone 10 tipos de valores (poder, logro, hedonismo, autodirección, estimulación, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad). El Cuestionario de valores de Schwartz (CVS) fue administrado a 321 estudiantes que cursan distintos niveles académicos en sus respectivas carreras de estudio. Los hallazgos indican similitud entre la estructura de valores que la teoría de Schwartz propone y los diez tipos de valor de esta población. Además, se identificó la importancia que otorgan a los valores colectivos en relación a los individuales, lo cual es un aporte en el conocimiento de este constructo.

Bonilla, hace un recorrido analítico por los principales paradigmas y modelos sobre la discapacidad y sus implicaciones en el ámbito educativo desde el siglo XX hasta la actualidad. El artículo destaca cómo diferentes teorías influyen las percepciones sociales sobre las personas con discapacidad y definen comportamientos hacia ellas. En este contexto, se nota una evolución desde las teorías segregacionistas que imponen patrones de lo considerado normal, hasta el modelo de la diversidad que supone un hito importante en la integración y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. El autor reconoce la expansión de la frontera del conocimiento sobre de la discapacidad y también los límites de su aplicación en la educación y va más allá al reclamar una ciencia comprometida con la inclusión educativa.

Lectores y lectoras, durante más de un cuarto de siglo, Paradigma: Revista de Investigación Educativa ha sido un espacio de encuentro de reconocidos investigadores nacionales. En la actualidad también hemos abierto las puertas al mundo, porque creemos en la democracia del conocimiento para construir sociedades más justas. Nuestra revista es depositaria de la responsabilidad de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en el sentido de producir y difundir nuevo conocimiento y también propuestas innovadoras que impacten las políticas públicas, para dar respuesta a los desafíos socioeducativos de Honduras.

Pese a las dificultades, miramos el futuro con optimismo. Al haber alcanzado su mayoría de edad, Paradigma recoge los frutos del esfuerzo de la ciencia hondureña por saber más sobre la educación y se une a la comunidad científica internacional, para seguir creciendo y compartiendo la esperanza de un mundo mejor por el poder transformador de la educación. Agradezco el compromiso y la entrega del extraordinario equipo del INIEES que hace posible que Paradigma aparezca cada seis meses. Este número 42 ha sido responsabilidad de Lida Escobar y Carla Paz.

Avances y desafíos de la evaluación nacional de los rendimientos escolares en Guatemala

Progress and challenges of national evaluation students' performance in Guatemala

Bienvenido Argueta Hernández¹

Resumen

Una de las expresiones de la globalización en el campo de la educación formal, ha sido la reducción de la calidad educativa a una expresión de los resultados del rendimiento escolar en las áreas de matemática y comprensión lectora, como códigos básicos del acceso al sistema económico neoliberal. En Guatemala, esta dinámica no ha sido la excepción, poniendo en riesgo elementos básicos de formación ciudadana en el marco de una sociedad multicultural y con una historia que reclama el reconocimiento de las diferencias. A pesar de los Acuerdos de Paz, el modelo globalizador se impuso frente a los esfuerzos del establecimiento de una educación pertinente y relevante a la sociedad guatemalteca, imponiendo parámetros de calidad que restringen la construcción de ciudadanías multiculturales. El presente artículo hace un balance y un examen de las políticas de la calidad y de la evaluación del rendimiento escolar en Guatemala.

Palabras clave: calidad educativa, evaluación, pruebas de rendimiento académico, ciudadanía, multiculturalidad

Abstract

One of the expressions of globalization in the field of formal education has been the reduction of educational quality to an expression of the results of school performance in the areas of

¹ Doctor en Educación, Director del Instituto de Investigaciones Educativas de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala. ORCID 0000-0001-7121-2009/bienvenidoargueta@gmail.com
Recibido 03 de septiembre de 2019 / Aceptado 04 de noviembre de 2019

mathematics and reading comprehension as basic codes of access to the neoliberal economic system. In Guatemala, this dynamic has not been the exception, putting at risk basic elements of citizen formation within the framework of a multicultural society and with a history that demands the recognition of differences. Despite the Peace Agreements, the globalizing model was imposed against the efforts of establishing a relevant and relevant education to Guatemalan society, imposing quality parameters that restrict the construction of multicultural citizenships. This article takes stock and examines quality policies and the evaluation of school performance in Guatemala.

Keywords: educational quality, evaluation, academic performance test, citizenship, multiculturalism

Introducción

Desde las últimas dos décadas el concepto de calidad educativa ha estado asociado de manera sistemática con los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo, transfiriendo un mayor peso hacia los resultados en las evaluaciones del rendimiento escolar en las áreas de lectura y matemáticas. De hecho, los esfuerzos llevados a cabo con las reformas educativas de mediados y finales de los años 80 del siglo XX, enfatizaban en la pertinencia y relevancia curricular con acciones de descentralización que promovían mayor participación del magisterio y las comunidades en los proyectos educativos a nivel de aula (Ministerio de Educación, MINEDUC, 1988).

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes adquirió un enfoque de apoyo hacia la revisión y sustento de las innovaciones que tenían como foco central, la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de la población. En términos concretos se promovieron dos acciones fundamentales que consistieron, en primer lugar, en la evaluación de los logros en idioma español y matemática de los alumnos de sexto grado de primaria en Guatemala, por parte del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en coordinación con el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC), dependencia del MINEDUC en el año 1989



(Chávez, 1989). La finalidad de esta evaluación consistía en recoger elementos básicos para revisar y retroalimentar las guías curriculares que fueron diseñadas en el inicio del proceso democrático posterior a los regímenes militares. En segundo lugar, en 1992 se fortaleció el Departamento de Investigación y Evaluación del SIMAC con la generación de un Centro Nacional de Pruebas, el cual llevó a cabo una evaluación para los tres primeros grados de la primaria en lectura y matemáticas, teniendo una muestra de lo urbano y lo rural.

Discusión teórica

A finales de los años 90, se observó el retorno a una centralización del currículo y un aumento a los mecanismos de control por la vía de las evaluaciones educativas. No obstante, las expectativas para profundizar las reformas dirigidas al reconocimiento y valoración de los pueblos indígenas crecieron con la firma de los Acuerdos de Paz, que ponían fin al conflicto armado interno de más de treinta años, en realidad se convirtieron en una nueva dinámica que por un lado intentaba la privatización de la educación, y por el otro una homogenización de la propuesta educativa. Estas circunstancias fueron determinadas por el curso posterior a la caída del muro de Berlín y las dinámicas globalizadoras en el ámbito educativo.

El Centro Nacional de Pruebas del SIMAC, fue disuelto en 1997 y se trasladó a la Universidad del Valle de Guatemala con el nombre de Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PRONERE). Este proceso de cambio hacia una universidad privada fue una decisión del Ministerio de Educación con el apoyo del Banco Mundial. El PRONERE inició con un pilotaje de pruebas, y en 1998 llevó a cabo su primera evaluación para tercero y sexto grado del nivel primario y tercero básico del nivel medio (secundaria) en matemáticas y lectura. Uno de los elementos más innovadores en el marco de estas evaluaciones fue que para tercer grado del nivel primario, las mediciones se realizaron en los 4 idiomas mayas mayoritarios: K'iche', Kaqchikel, Q'eqchi' y Mam, no obstante, constituían una traducción de las pruebas en castellano (MINEDUC, 1999). Los informes de las evaluaciones regularmente se manejaron de manera reservada y se solicitaba su acceso directamente al MINEDUC, cuestión que contrastaba con la posibilidad de que los investigadores pudieran publicar en

revistas extranjeras. El proyecto se desarrolló hasta el año 2004 en la Universidad del Valle de Guatemala (Fortín, 2013). Las evaluaciones cobraron una influencia cada vez mayor a partir del año 2004, tomando como referencia la publicación del texto “Mañana es muy tarde”, por parte del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2000). Esta declaración ideológica repercutió en un concepto de calidad equivalente a los resultados en las evaluaciones de rendimiento escolar, y al igual que programas similares como el “No Child Left Behind”, se transfería a los docentes la responsabilidad mayor.² Sin embargo, a las reformas generadas a partir del año 2000 con el cambio del Currículo Nacional Básico, se incorporaron estándares que en realidad confundieron a los docentes que ya tenían dificultades para comprender las competencias y llevarlas a la práctica y no lograron elevar el rendimiento escolar en las diferentes evaluaciones.

En todo caso, la incorporación de los estándares en el Ministerio de Educación, con el apoyo de la Agencia Internacional de los Estados Unidos para el Desarrollo (USAID), señalaban esta ruta de acción definiendo un estándar educativo como:

Un indicador de medida de progreso hacia la calidad educativa... Las evaluaciones nacionales para las y los alumnos de tercero básico y graduandos son los instrumentos utilizados para monitorear el progreso de los estudiantes en cuanto al logro de los estándares educativos (MINEDUC, 2008, p.3).

Es importante señalar que la vinculación entre los resultados desfavorables de los estudiantes y la responsabilidad docente en cuanto a la pretensión de implicar los resultados en las evaluaciones para otorgar los aumentos salariales, también se inició una nueva dinámica de liderazgo dentro del MINEDUC. El nuevo discurso de calidad como equivalente a los resultados en las evaluaciones tuvo como fuente principal al sector empresarial y los principales tanques de pensamiento, quienes insistían en la incorporación de los estándares

² Es un hecho universal que las políticas laborales, salariales y de incentivos suelen privilegiar la antigüedad en el servicio y la presentación de credenciales académicas, y no el desempeño en la labor docente. Esto hace muy difícil a los padres de familia y usuarios del servicio educativo retener maestros altamente calificados y sustituir a los maestros deficientes. Es preciso plantearse formas de incrementar las remuneraciones docentes en plazos específicos, pero acompañadas de reformas a los estatutos legales que permitan vincular estos incrementos al desempeño docente y a los logros en el rendimiento de los alumnos.

y centrar el aprendizaje en aspectos directamente vinculados hacia la vida adulta y la productividad. A este respecto el documento de PREAL (2000), señala que cada país debe establecer estándares educativos claros, sistematizar las pruebas en el ámbito nacional y fijar medidas de evaluación del impacto de sus políticas educativas. La medición del aprendizaje de los alumnos suministrará un insumo importante para evaluar el desempeño de docentes y directores de escuela. Asimismo, los empresarios son quienes tienen mayor conciencia de cómo la calidad de la educación afecta la productividad y determina las oportunidades de competitividad.

Todos los esfuerzos para atender los compromisos de los Acuerdos de Paz, particularmente el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas que mandaba una reforma educativa para la formación de una ciudadanía intercultural, prácticamente se disolvieron en términos de que la preocupación se convirtió en la occidentalización de los procesos de aprendizaje orientados por las evaluaciones educativas. De esa cuenta, la educación bilingüe se ha reducido hasta llegar, en últimas instancias a ser una acción que se justifica si se garantiza mejores resultados en la lectura en castellano y en matemáticas, olvidando así su auténtica razón de ser. Adicionalmente que uno de los factores asociados a los rendimientos más bajos se encuentra en la adscripción étnica y lingüística en razón de las dinámicas de pobreza, discriminación y exclusión en que se encuentran los pueblos indígenas.³

En el año 2005, el Programa de Evaluación fue transferido al MINEDUC, creando primero el Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa (SINEIE), y en el 2008 se transformó en la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), con el apoyo y supervisión de USAID. Hasta el año 2010, se realizaron seis evaluaciones para los grados de tercero y sexto del nivel primario. En el caso de los estudiantes del tercer curso del ciclo básico del nivel medio, se llevaron a cabo cuatro durante las últimas décadas, siendo la última en el año 2013. Recientemente, se amplían las evaluaciones de los graduandos

³ Véase: Ministerio de Educación (2010) La repitencia en primer grado, factores que influyen e impacto en los grados siguientes. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Guatemala; Ministerio de Educación (2017) Informe de Factores Asociados al rendimiento de los estudiantes en la evaluación de primaria, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Guatemala.

(último año del ciclo diversificado del nivel medio o secundaria), siempre en las áreas de lenguaje y matemáticas. En efecto, desde hace 14 años se han realizado las evaluaciones año tras año a los graduandos.

Además de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la DIGEDUCA ha realizado investigaciones variadas que van desde diagnósticos de violencia escolar, factores asociados al rendimiento escolar y otros estudios con fondos del Ministerio de Educación o de agencias de cooperación internacional. Pero también se ha evaluado a maestros como parte del requisito para el ingreso al proceso de la contratación docente.

Por otra parte, la evaluación en Guatemala se ha incorporado a la dinámica regional y mundial. Las evaluaciones que desde 1989 tenían como marco referencial el orden nacional por excelencia, recientemente se han extendido con la participación en los estudios y evaluaciones internacionales, como han sido el Proyecto de la Calidad de la Educación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), básicamente el SERCE, el TERCE y el ERCE correspondiente al presente año.⁴

Durante el año 2017 y 2018 se llevaron evaluaciones en el marco del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D) que se desarrolla en Cambodia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Senegal y Zambia. Los resultados en estas evaluaciones vuelven a mostrar el bajo rendimiento de los estudiantes guatemaltecos quienes se ubican por debajo de las medias de los demás países participantes. De la misma forma, develan que los principales factores asociados son relativos a las condiciones socioeconómicas, trabajo infantil, discriminación y exclusión, que exponen igualmente los estudios nacionales, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, OREALC-UNESCO (2013).

En el presente año, 2019, el Consejo Nacional de Educación que está integrado por diversas representaciones de la sociedad guatemalteca, bajo la coordinación del Ministro de Educación, discutía cómo hacer efectiva la creación y funcionamiento del Sistema Nacional de Indicadores

⁴ Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006); Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013); Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019).



(SNIE), que fue creado mediante un acuerdo legal desde hace 6 años y, que hasta ahora, solo constituye parte del derecho vigente. El mencionado sistema combina un conjunto de propósitos heterogéneos, entre los cuales se menciona “el cumplimiento del mandato constitucional de garantizar a los guatemaltecos el goce pleno de su derecho a recibir una educación de calidad” (MINEDUC, 2013, p.1). Además de la búsqueda de la integración de los diferentes indicadores relativos a la cobertura educativa, rendimiento escolar y rendición de cuentas.

Los dos tipos de indicadores a los cuales se refiere el acuerdo son la cobertura y la evaluación del rendimiento escolar. Esto significa que se continúa bajo el mismo parámetro que lleva más de veinte años en el país. Pero el Sistema Nacional de Indicadores también es criticado en un contexto de tensiones que son legítimas en cuanto a la diversidad cultural del país. La falta de discusión y acuerdos con los pueblos indígenas condujo a la creación de otro Sistema de Indicadores que el actual Ministerio de Educación reguló mediante el Acuerdo Ministerial 493-2019, publicado en el diario oficial en el presente año. Este acuerdo crea el Sistema de Indicadores técnico-pedagógicos de pertinencia cultural y lingüística e indicadores del cumplimiento de la educación bilingüe, como contrapartida al otro acuerdo y por considerar la falta de interés por los temas de los pueblos indígenas. No obstante, lo que se ha generado es una duplicidad de funciones y hasta cierto punto contradicciones por la creación de dos sistemas de indicadores, pero que ambos aún solo existen en papel.

El efecto mayor que se ha logrado durante los últimos años con las evaluaciones de rendimiento escolar en lectura y matemática en Guatemala, ha sido sin duda alguna las preocupaciones por resultados obtenidos en las pruebas a los graduandos. Pero estas preocupaciones se manifiestan fundamentalmente en la ciudad capital y en los estratos socioeconómicos más altos y medio altos (lo que representaría los quintiles 4º y 5º de la población). En otras palabras, los resultados de las evaluaciones de graduandos solo son los indicadores del 24% de jóvenes que tienen acceso a la educación y que, en su mayoría, estudian en los colegios privados (70% del total).

Por otra parte, uno de los consorcios de los medios de comunicación social del país que incluye radios, canales de televisión, prensa escrita y digital, con el apoyo de la DIGEDUCA, ha

creado un ranking de colegios privados sobre la única base de los resultados de matemáticas y lectura, sin tomar en cuenta otros aspectos fundamentales en la formación integral de la persona. Los resultados se ofrecen en una categorización de logro y no logro, siendo catalogados como la máxima expresión de la calidad educativa en Guatemala. Esto quiere decir, que en la última década las evaluaciones han privilegiado a un grupo reducido de la población y creando clasificaciones insuficientes a costa de dejar de evaluar a la gente más pobre del país que en su mayoría solo asiste al nivel primario, perdiendo así la oportunidad de generar políticas efectivas que mejoren la calidad de la educación.

A pesar que el elemento principal de la calidad ha sido, durante los últimos años, la evaluación del rendimiento escolar de los graduandos, existen también otros criterios que son tomados en cuenta, tales como: la eficiencia interna del sistema educativo, particularmente los indicadores de número y tasas construidas a partir de la inscripción, permanencia, aprobación, culminación al quinto grado del nivel primario y otros. Finalmente, se ha incorporado la contabilización de los días efectivos de clase por parte de algunas organizaciones de la sociedad civil.

Uno de los avances en los procesos de evaluación ha sido la generación de mayores capacidades del personal de la DIGEDUCA. En la actualidad la mayoría de su equipo cuenta con una titulación hasta de nivel de maestría. Además, esta dependencia ha mantenido a su personal respetando su contratación permanente. En este sentido, el personal técnico ha ido acumulando aprendizajes que son fundamentales para el desarrollo de las evaluaciones. A pesar que el intercambio y la experiencia de participación en evaluaciones nacionales e internacionales y compartir con especialistas de otros países, ha contribuido a fortalecer el trabajo realizado, unos pocos técnicos han salido al exterior a realizar sus estudios de doctorado en investigación y evaluación, pero desafortunadamente al retornar no se han reincorporado a la institución.

La formación del personal técnico ha superado las dificultades de los años 90's del siglo XX cuando existió una sola maestría que brindaba la formación técnica y científica de la estructura que realizaba las evaluaciones. Esta maestría en evaluación e investigación educativa tenía

un carácter latinoamericano con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA). La Universidad del Valle de Guatemala fue la responsable y contó con la participación de algunos profesores extranjeros del programa denominado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile; aunque esto tampoco significó la organización de una estructura similar a la del país sudamericano.

Recomendaciones

Para el análisis de la evaluación nacional de los rendimientos escolares en Guatemala se establecen algunos de sus principales desafíos y posibles vías de mejora:

- a) Es necesaria una discusión que amplíe la comprensión y las acciones sobre la calidad educativa, tomando en consideración las diferencias entre pueblos y grupos de población. Los clamores de los pueblos indígenas no han sido tomados en cuenta como tampoco aspectos fundamentales de una población empobrecida. La relación entre una perspectiva bastante limitada de occidente ha dejado prácticamente de lado la pertinencia sociocultural.

La sociedad no puede concebirse como un todo cultural homogéneo. Pero desafortunadamente, nuestra mirada absurdamente ha sido dirigida hacia Europa o los Estados Unidos. De hecho, se establecieron un conjunto de estándares bajo el patrocinio de la USAID para los países del triángulo norte, El Salvador, Honduras y Guatemala. Esta medida no sólo provocó confusiones en los docentes, pero también desplegó una estrategia cuya base es la pretensión de reconducir los aprendizajes basados en competencias y concentrarse solo en enseñar para los exámenes en las escuelas. Sin embargo, esta dinámica ha tenido una repercusión mayor en los colegios privados que hoy concentran toda su atención en practicar los test para las evaluaciones.

Las evaluaciones, salvo los años comprendidos entre 1997 y 2000, no se han realizado en los idiomas mayas. En otras palabras, no existe ninguna preocupación de ampliar la dinámica evaluativa a otros mundos de vida. A este respecto, las publicaciones de la

propia DIGEDUCA (2018) señalan que su participación en PISA-D tiene el propósito de asegurar que los objetivos educativos (en el caso de Guatemala representados por los estándares educativos y las competencias indicadas en el Currículo Nacional Base, (CNB)) se encuentren alineados con el contenido de las evaluaciones.

En otras palabras, el currículo debe alinearse a las evaluaciones y no al revés. Más aún, en ningún momento se señala una línea clara respecto a las evaluaciones de la niñez de los pueblos indígenas. La reforma educativa producto de los Acuerdos de Paz que presupone el CNB, se funda en el reconocimiento de los pueblos indígenas y en la necesidad de llevar a cabo cambios profundos para resolver y construir una democracia intercultural, además de reconocer las diferencias en el marco de la equidad.

- b) Debe de enfocarse la evaluación en el nivel primario y ciclo básico, que es donde asiste la mayoría de la población estudiantil de los diferentes estratos sociales y pueblos que conforman el país. Poner énfasis en los graduandos refleja la preocupación por un pequeño grupo que tiene al acceso a la educación. Más aun, como una narración aterradora, evaluar solo a los jóvenes graduandos se trata únicamente de medir el rendimiento de 22 de jóvenes de cada 100, puesto que el 78% no tiene acceso a este nivel educativo.

Además, que del total de este grupo la mayoría asiste al sector privado. Esto sin mencionar que los resultados más altos regularmente los obtienen los colegios con las cuotas más caras y que lejos de formar integralmente a los estudiantes, en realidad se preocupan cada vez más en las áreas del conocimiento evaluado. También preocupa que estos resultados tampoco obedecen a un proceso, un modelo de aprendizaje o modelo pedagógico. Es más bien producto del proceso de selección, en el cual los colegios van eliminando a los estudiantes que rinden mal.

- c) El modelo de calidad educativa debe estar vinculado a políticas sociales y económicas que efectivamente mejoren las condiciones de las familias guatemaltecas. Analizando

los resultados obtenidos por graduandos durante los últimos trece años, se puede observar que el peso de las variables estructurales es mayor que aquel que se refiere a factores controlados por las escuelas y sus comunidades. Esta situación también se corrobora con las evaluaciones de la UNESCO y de PISA-D. La pobreza, el trabajo infantil, la diversidad étnica y cultural afectan desfavorablemente en rendimiento escolar.

En este sentido, uno de los factores que más influye en los resultados de las pruebas es el nivel de educación de los padres. Los puntajes son significativamente mejores si cualquiera de los padres ha estudiado la secundaria alta. Por tanto, pareciera ser que el propio sistema mantiene y acrecienta las brechas sociales. De hecho, para el 2014 se calculaba que la pobreza de los adolescentes y jóvenes guatemaltecos era del 61.4% y solo el 38.6% era considerado como no pobre. El 24.1% fue considerado como pobre extremo y el 37.3% como pobre no extremo (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2014).

- d) Por otra parte, existe un olvido de cuestiones fundamentales como la formación ciudadana, la memoria histórica y el ámbito público de la educación. No digamos áreas relativas al reconocimiento de los saberes ancestrales mayas, las artes y las humanidades. La escuela guatemalteca en la práctica ha dejado de lado aquellos aprendizajes vinculados a la consecución del bien común, al aprendizaje de aquellas reglas y principios generales que apuntan al interés de la sociedad en equilibrio por supuesto del interés individual.
- e) Equilibrar los balances entre lo que nuestro sistema considera como relevante y pertinente como parte de la calidad y equidad educativa. De lo contrario, se seguirá con un enfoque de evaluación que reduce la propia manifestación de la riqueza de la diversidad humana y natural, basándose exclusivamente a estándares cuyo resultado final será la profundización de las brechas entre grupos que afectan a las minorías étnicas y a los pobres o aquellos estudiantes que regularmente llamamos malos.

Consideración final

En el fondo la educación y su evaluación requieren de una reforma más profunda, pues en la actualidad para el caso guatemalteco no trastoca las diferencias en la estructura social y las jerarquías entre los grupos, solo las expande. La educación, como parte de la intervención pública para atenuar los mecanismos y efectos de nuestro sistema económico y relaciones de poder, solo se manifiesta como un entramado que ahonda la desigualdad dejando de lado los principios de las sociedades democráticas. Esto quiere decir que, establecer parámetros de calidad sin considerar otras medidas esenciales para el desarrollo y la equidad, solo recrea condiciones que destruyen la posibilidad de la igualdad y la libertad.

Referencias

Chávez, J. (1989). *Evaluación de logros en idioma español y matemática de los alumnos de sexto grado de primaria en Guatemala*. Guatemala: Instituto de investigación y mejoramiento educativo- IME-USAC.

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2000). *Mañana es muy tarde*. Chile: PREAL. Recuperado de <http://1m1nttzpbhl3wbhhgahbu4ix.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2015/11/2000-Ma%C3%B1ana-es-Muy-Tarde-Comisi%C3%B3n-Centroamericana-para-la-Reforma-Educativa.pdf>

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (2018). Guatemala en PISA-D. Recuperado de <https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/pisa/InformePISADGuatemala.pdf>

Fortín, A. (2013). *Evaluación Educativa Estandarizada en Guatemala: Un camino recorrido, un camino por recorrer*. Guatemala: Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Encuesta nacional de Condiciones de Vida*. Guatemala: Gobierno de Guatemala.

Ministerio de Educación. (1988). *Bases y elementos para la adecuación curricular*. Guatemala: CENALTEX.

- Ministerio de Educación. (1999). *Programa nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar*. Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.
- Ministerio de Educación. (2008). Cultura de Evaluación. *Boletín 1 Ajatab'al*, p.3. Recuperado de <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>
- Ministerio de Educación. (2010). *La repitencia en primer grado, factores que influyen e impacto en los grados siguientes*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Ministerio de Educación (2013). *Acuerdo Ministerial 1703-2013 Creación del Sistema Nacional de Indicadores*. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/leyes_y_acuerdos/leyes_educativas/documents/06_Acuerdos_Varios_2013/1703-2013%20Crear%20Sistema%20Nacional%20de%20Indicadores%20Educativos%20-SNIE-.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe de Factores Asociados al rendimiento de los estudiantes en la evaluación de primaria*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Ministerio de Educación (2019). *Acuerdo Ministerial 493-2019 Creación del Sistema de Indicadores Técnico-Pedagógicos de pertinencia cultural y lingüística*. Recuperado de https://leyes.infile.com/index.php?id=182&id_publicacion=79139
- OREALC. (2013). *Factores asociados al aprendizaje en el SERCE: análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños*. Oficina de Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.



Professional language competence of technical university students: concept, its specificity and development

Competencia lingüística profesional de estudiantes de universidades técnicas: concepto, especificidad y desarrollo

*Andrey A. Gareyev*¹

Abstract

The objective of this paper is to provide a strict definition of a concept “competence” which can be used in the context of professional language training of technical university students. The literature review shows the necessity of the development of professional language competence in future tool-making engineers that technical universities in Russia train. Based on this review, the structure of this competence has been identified. Also, the process of professional language competence development is thoroughly analyzed so that the conclusions about the stages of this process and the necessary pedagogical conditions that a teacher must follow are determined.

Keywords: professional language competence, technical university, competency-based approach, professional technical training

Resumen

El objetivo de este artículo, es proporcionar una definición estricta del concepto de “competencia”, que se puede utilizar en el contexto de la formación en idiomas de estudiantes de universidades técnicas. La revisión de la literatura muestra la necesidad del desarrollo de la competencia lingüística profesional, en los futuros ingenieros fabricantes de herramientas de las universidades técnicas en Rusia. Con base en esta revisión, se ha identificado la naturaleza

¹ Senior instructor in M.T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University. ORCID: 0000-0002-4969-1012. andrei.gareeff@yandex.ru

Recibido 06 de octubre de 2019 / Aceptado 31 de noviembre de 2019



y el proceso de desarrollo de la competencia lingüística profesional. Adicionalmente, se determinan las condiciones pedagógicas necesarias que un maestro debe seguir para el logro de esta capacidad.

Palabras clave: competencia lingüística profesional, universidad técnica, enfoque basado en competencias, formación técnico profesional

Introduction

With higher education institutions adopting the competency-based approach, pedagogical science today views students' education as the process of their competencies' development.

According to Zeer, competency-based approach is “a focus on goals-vectors of education: learning ability, self-determination, self-actualization, socialization and personality development” (Zeer, 2005, p. 29). In our paper, an attempt to clarify the concept of competence in the context of professional language training of technical university undergraduates is studied.

Education experts claim that the concept of competence has been introduced to facilitate the discussion and collaboration of higher educational institutions with the labour market whose views differ in determining what skills future university graduates should be trained for. To eliminate this contradiction, the idea of competence has been applied to the educational process to mean the results of education which can be assessed objectively. The dialogue between educational institutions and employers must have been aimed at establishing “a unified educational, professional-qualificational and value-cultural environment” that would improve academic and professional mobility of university graduates (Baidenko, 2005, p. 11).

At the same time, the fact that competencies correspond to the specific learning outcomes does not mean they are equivalent: learning outcomes are just expected and measurable components of competencies (Petrova et al., 2013).

The latest federal state educational standards of higher education (FSSES HE) in Russian

Federation specify a list of universal, general-professional and specific-professional competencies as planned learning outcomes, with a great emphasis on developing universal competencies. However, given the multifaceted and integrative nature of competence, it is reasonable to assume that a more rational and relevant approach would be to develop all groups of competencies simultaneously, including the profession-related ones.

Literature review

Concept of competence

Russian researchers highlight the integrative nature of competence and view this concept as:

1. “integrity of knowledge and skills that provide the ability to perform a professional activity” (Zeer & Symanyuk, 2005, p. 22);
2. “ability and willingness to demonstrate flexibility in changing conditions of a labour market” (Galyamina, 2004, p. 110);
3. “general characteristic of personality” which demonstrates one’s knowledge, skills and experience “in a specific social or professional area” (Medvedev & Tatur, 2007, p. 46);
4. “a component of personal quality, a certain group of its properties which determine one’s ability ... to perform a certain group of actions or tasks within a specific type of activity” (Subetto, 2009, p. 103).

The integrity of competence is expressed in the fact that many researchers include in its structure not only cognitive (knowledge) and operational (skills) components, but also motivational, ethical, behavioural and other components (Prahova et al., 2015; Tatur, 2004; Zimnyaya, 2004). Moreover, the transition from the knowledge-based paradigm to the competency-based paradigm reveals the expanded meaning of this concept. Originally, only linguists discussed competencies referring to the idea of “communicative competence”. In 1970-90s the concepts of professional and social competence became more common. Nowadays, the competencies with more extended content, such as professional language competence (Gareyev et al.,

2018), are becoming more relevant.

The literature review of the concept “competence” has shown that the definition by A. Subetto is the most suitable in the context of our research. Not only does it fully reflect the qualimetric nature of this concept, but also takes into account the peculiarities of technical training of future tool-making engineers, one of the most relevant specializations in the regional and federal labour markets.

The advantage of Subetto’s definition over others in scientific literature is its connection between learner’s *skills and qualities* that determine the competence level and this competence’s *performance*. This conceptual difference outlined in 1965 by Chomsky (2014), one of the originators of competency-based approach, in his *Aspects of the Theory of Syntax* is both historically significant for professional pedagogy and adds the necessary strictness to this concept’s usage under the conditions of a real educational process and in scientific studies.

From this perspective and with the purpose of high-quality technical university students’ training in such a priority major as radio engineering, a certain level of competence must demonstrate what professional tasks they *are capable* to perform, insofar as their professional activity is highly practice-oriented.

Structure of professional language competence

Based on the ideas above, the concept of *professional language competence* will be discussed in the context of future engineer’s training. For this, the two constituents of this concept should be clarified: “professional” and “language”.

The review of studies on the development of foreign language competence concludes that the majority of researchers discuss the concept of *foreign language communicative competence* (FLCC). However, as the researchers themselves point out, there is still no consensus about both the definition of this competence and its component-based structure.

The key characteristics of FLCC must be identified with its components that are relevant to us in the context of professional training of future technical university graduates. Traditionally,

FLCC means the ability to communicate, participate in a foreign language speaking activity, the knowledge and ability to use the language patterns adequate to a given situation (Gez & Frolova, 2008).

Russian researchers define FLCC as the ability and willingness to speak in a foreign language, understand communication parties, and adequate and timely expression of one's intentions (Tayurskaya, 2015). At the same time, this competence can be developed due to the process of acquiring complex communicative skills while ethical and social norms are followed (Zimnyaya, 2004).

Structurally, in Russian-based methodology for teaching foreign languages, the following components of foreign language communicative competence are relevant for engineering training:

- a) *linguistic or language component*: the main component of FLCC responsible for grammatically, lexically, and syntactically adequate language forms used by a subject following the rules of the foreign language;
- b) *speaking or discourse component*: demonstrates the level of development of different types of speech (reading, writing, speaking, listening);
- c) *sociolinguistic*: characterizes the ability to choose and use the necessary language forms adequate to a communicative situation, objectives and intentions of a subject;
- d) *cognitive*: points to the ability to develop one's competence by oneself, self-learning skills, including the use of information and communication technologies (ICT).

Apart from these components, in the literature there are also: *sociocultural component* — related to the understanding of cultural aspects of a target language; *social component* — revealed by the willingness to communicate and manage a linguistic situation; and *strategic component* — meaning the ability to make up for the lack of linguistic knowledge and skills (Tayurskaya, 2015). However, given the special character of foreign language training in a technical university, these components are eliminated from consideration due to their irrelevance

to the professional activity of technical university graduates. For instance, an engineer who works mainly with technical documentation and deals primarily with professional issues needs only basic knowledge about a foreign culture. The willingness to communicate and the compensation of the lack of skills are considered insignificant for the development of professional language competence of future technical university graduates. Therefore, in this article, only the components of foreign language competence which are the most relevant to a future tool-making engineer are taken into account and those considered less significant for their professional activity are not.

Interestingly, one of the key components of FLCC, a cognitive one, is rarely viewed as significant by language experts (Tayurskaya, 2015). Supposedly, it can be explained by two factors. Firstly, the studies on FLCC have been conducted mainly in the context of training the linguistic specialists or foreign language teachers. Secondly, it is rather challenging to assess the quality of students' learning activity in their out-of-classroom independent work. However, the trends of changes in higher education and the growing unpredictability of Russian and global economies require that students' independent work, which plays a particular role in their competence development, be reorganized and stimulated.

It is worth mentioning that viewing the questions of students' cognitive activity and development of their communication skills in a separate manner does not mean their parallel, separate nature. Vygotsky (1997), based on his extensive theoretical and empirical experience, criticizes his contemporary colleagues who viewed genetic roots of thinking and speech separately while their relationship must be viewed as complex and interdependent.

Sharing the view of Vygotsky, the author of this article still views cognitive and communicative components separately, but only from functional, not genetic, perspective. It should be noted that this separated view is artificial and aimed only at implementing the principles of diagnosticity and measurability of competencies.

Over the last ten years, a small segment of research is focused on developing foreign language competence as part of professional training of non-linguistic university students, technical

university students in particular. In Russian pedagogical literature this trend is linked to the decrease in the number of classroom academic hours for the discipline “Foreign Language (professional translation)” or related ones which are professionally oriented, so that it caused the need for new models and technologies that would allow organizing students’ independent work (Medvedev & Tatur, 2007). More than that, the technical focus of the research on foreign language training of future engineers becomes more evident in the latest editions of FSES HE and professional standards for engineering majors and professions.

Thus, the particulars of the process of development of profession-oriented FLCC for future technical university graduates has been studied. Scientific literature reveals a number of approaches to describe the structure of FLCC applicable to students’ professional training. For instance, S. Chichilanova (2010) has identified three criteria of students’ profession-oriented FLCCs developed over the course of their independent work:

- e) *meaning-related*: how well a student conveys the meaning and intention of a speaker, listens to and translates technical texts from English into Russian;
- f) *linguistic*: how well a student uses linguistic means: lexical, grammatical, syntactical and phonetical;
- g) *strategic*: how well a student plans, organizes and critically assesses one’s own activity.

Mukharkina (2008) while studying the process of development of intercultural communicative-professional competence distinguishes its components as follows:

- *motivational*: intrinsic (conscious or unconscious) needs towards learning about a foreign culture compared to the native one;
- *cognitive*: a body of knowledge, skills and abilities necessary to learn about a foreign culture and, at the same time, incorporated within difference competencies (language, communicative, conversational, etc.);
- *psychological*: the willingness to perform intercultural communication and understand a foreign culture;

- *value-specific*: the values that regulate an individual's behavior;
- *communicative*: the use of language in practice and the experience of intercultural interaction;
- *professional*: the knowledge, skills, abilities and personal qualities necessary to solve professional problems;
- *reflective*: the conscious attempts to change one's behavior before, during and after intercultural communication

Kostyukova & Morozova (2011) discussing the structure of communicative competence point out its components such as *professional and linguistic knowledge and skills, professional-personal qualities* and *experience of professional foreign language communication*. These components imply the development of theoretical, technological and professional willingness of a student to perform intercultural communication.

The closest to the content of our work is the research conducted by Mikhailova (2012) and her colleagues who have studied the development of professional-language competency in future engineers with the use of ICTs. Further, the applicability of their research results to our study is discussed.

The theoretical basis of Mikhailova's original model comprises a set of *methodological approaches* (student-oriented, contextual, interdisciplinary, etc.) and *principles* (activity-based, of autonomous learning, of profession-oriented learning, etc.). Profession-oriented nature of learning has been introduced by including in the discipline that the students studied, "English language", problem-solving tasks related to professional communication which were linked to the other profession-oriented disciplines, such as mechanics, electrical engineering and so on. In this study, a complex of different ICT tools has been used, including blogs and web-services (e.g., online translators and search engines).

Professional-language competency the development of which was the Mikhailova's research object has been defined as "the ability and willingness of future specialists to solve

communication problems in their professional sphere speaking in a foreign language with native speakers, searching and analyzing information necessary to study foreign experience; deal with scientific and technical literature written in a foreign language related to future specialists' major using ICT tools" (Kruchinina & Mikhailova, 2012, p. 28).

There are several details that we must attend to, as they help us specify the structure of profession-oriented competence used in our research. "Competency" (*kompentnost* in Russian), although a more correct concept would be "competence" (*kompentensia* in Russian), in Mikhailova's interpretation: a) includes FLCC ("to solve communication problems", "deal with [...] literature"), b) has a clear practical, professional focus in terms of solving scientific and technical problems, c) implies developed analytical and other thinking skills ("searching and analyzing information", "deal with [...] literature"), d) requires basic skills of ICT use.

Another aspect of professional-language competency, according to Mikhailova, implies it having an invariant (basic, everyday communication) and variative (professional communication and problem-solving) parts which correspond to analogous parts in FSES HE for engineering programs. This aspect must be considered important for our research, insofar as having a variative part in the structure of competence enables us to *introduce individual educational trajectories* for future bachelors which would correspond to their needs (e.g., continuing studies in master programs, or getting an engineering profession).

Furthermore, the Mikhailova's competency comprises the following three components:

- *motivation- and value-based*, related to raising the students' awareness of their professional language activity and its importance for their future job;
- *cognitive- and activity-based*, combining the development of FLCC, information and general-professional competencies;
- *emotion- and will-based*, focused on the learners' reflection and adequate assessment of the results of their own activities (Mikhailova, 2012).

The weaknesses of such a structure and the Mikhailova's research as a whole are the complexity of objective, quantitative evaluation of the aforementioned components, except cognitive- and

activity-based one, and, what is even more important, the irrelevance of such evaluation to the research objectives the author of this study points out.

Our study's advantage is having a quantitative evaluation of a level of professional language competence development in students based on the qualimetric approach which is used, among other issues, to specify the structure that allows this type of evaluation and takes into account the peculiarity of the students' training program.

With that, it is worth considering that the concept "professional language competence" used in our research addresses the interpretations of categories from the competency-based approach given by the following authors:

- Hutmacher (1997) who claimed that competency is competence "in action";
- Chomsky (2014) who viewed competency as *performance*, the observed and evaluated real use of competence;
- Subetto (2009) who showed that competency is a set of *actualized* competence components in action and identifies the degree of this actualization.

For foreign language competence, the use of a characteristic "professional" emphasizes the fact that it determines "the ability and willingness of future specialists to solve communication problems [using a foreign language]", in particular, "in their professional sphere" (Kruchinina & Mikhailova, 2012, p. 28).

Thus, the analysis of scientific pedagogical literature and dissertations shows that the structure of professional language competence of a technical university student who participates in the bachelor program 11.03.03 "Design and Technology of Electronic Instrumentation" must have the following three components which meet the requirements of the FSES HE (Federal state educational standard of higher education, training program 11.03.03 "Design and technology of electronic means (bachelor's level)", 2015):

- communicative: characterizes the student's ability to comprehend foreign-language

texts and use lexical and grammatical structures adequate to a professional or learning situation (universal competencies #3, 4 and 5 from the FSES HE);

- cognitive: reflects the ability of self-learning, self-organization, searching, analyzing and synthesizing profession-oriented information, in English in particular (universal competencies #1, 2 and 6, general-professional competencies #3 and 4 from the FSES HE);
- domain-specific: points out the ability to use the professional knowledge to solve communication tasks.

In addition, the domain-specific component includes two *individual educational trajectories* which correspond to the needs and inclinations of future tool-making graduates:

- *scientific*: emphasizes the development of: the skills of analyzing scientific and technical information, Russian and foreign experience on a research topic; the ability to produce reports, write scientific papers and prepare presentations about the results of a project competed or a study conducted;
- *engineering*: covers the development of an ability to translate and make project and technical documentation, in English in particular.

It is believed that allowing students to choose an educational trajectory would help them determine their preferred type of future professional activity each of which has its own distinctive features and, therefore, requires distinct professional language training.

Our experience has shown that the choice of the scientific trajectory is usually caused either by a student's desire to enter a master program and, potentially, a post-graduate program or by one's interest towards professional activity in a research-and-development department.

Otherwise, the engineering trajectory is chosen by future engineers who would have to deal with technical documentation and use a foreign, in most cases English, language in their professional activity (e.g., in business communication with foreign partners or in attending further education online-courses at foreign colleges or organizations).

It should be mentioned that the objectives of each trajectory match professional competencies and tasks specified in the FSES HE (Federal state educational standard of higher education, training program 11.03.03 “Design and technology of electronic means (bachelor’s level)”, 2015) as well as job functions specified in a number of professional standards (Professional standard “Adjuster of radioelectronic equipment and devices”, 2014; Professional standard “Design engineer in telecommunications”, 2014; Professional standard “Radioengineer in aerospace industry”, 2015) related to a certain training program. In other words, these educational trajectories fully correspond to the main type of professional activities of tool-making engineering graduates with a bachelor’s degree.

Also, it is worth pointing out that the distinction between communicative, cognitive and domain-specific components in the structure of professional language competence does not imply their factual separate nature in the process of its development. On the contrary, the processes of thinking (cognitive component), speech (communicative component) and professional training (domain-specific component) are closely intertwined interacting with each other.

This three-level structure of professional language competence has been approved by experts via the method of group expert evaluation (Shikhova & Shikhov, 2013).

Theoretical discussion

Conditions and stages of competence Development

In this section, the conditions and stages of development of professional language competence in future tool-making engineers are discussed. It must be clarified in advance that the authors below use in their research the concept of FLCC or foreign language competence as part of the professional competence of a technical university graduate. In order to find out the characteristics of the development of professional language competence, in our case, this distinction is considered not critical, as among all the conditions and stages only those would be taken into account which are relevant to the context of our research.

Verbitsky & Tehnischeva (2007), as a result of their long-term experiments, points out one crucial condition of foreign language competence development in future engineers — the fact that their professional language training should be based not only on traditional language materials and the practice of all types of speaking activity (speaking component of FLCC), but also, more importantly, *authentic domain-specific materials* and modelled processes typical of their *professional activity* where a foreign language is just an instrument used in this activity. Only in such a profession-oriented environment it is possible to have “the substantial integration of modelled professional and real communication activity of language learners” (Verbitsky & Tehnischeva, 2007, p. 31), only so can profession-related, speaking and sociocultural components of a general-professional competence of a future graduate be connected and transformed into one’s ability and, then, willingness to perform the engineering activity.

Chichilanova (2010) in her study discussed the conditions of foreign language competence development in the context of future engineers’ professional training as follows: step-by-step execution of communication-based tasks, stimulation of students’ reflective activity over the course of their out-of-classroom work, connection of learning to practice which stimulates students’ independent work while giving them a right to choose the content of learning tasks.

In this research, students’ activity has been assessed by three factors: a) the level of communication skills developed, b) the level of motivation towards foreign and intercultural communication, c) the level of skills developed to manage their classroom and out-of-classroom activities.

Andrienko (2007) having studied the development of the professional communication competence of technical university students distinguished its necessary conditions as follows:

- use of ICT tools;
- organization of students’ independent project work;
- use of student-centered, competency-based and professional-activity approaches which in their unity lead to the enhanced motivation, higher level of competencies developed and

development of professionally significant qualities necessary for successful intercultural communication;

- introduction of the criteria for assessment of the level of competencies developed;
- control and diagnostics of the level of competencies developed and the dynamics in students' professional interests;
- development of student-centered educational trajectories given the peculiarities of professional disciplines studied (this also reaffirms the need for individual trajectories in our structure of professional language competence).

The efficiency of this set of conditions, according to Andrienko (2007), depends on the following parameters which must be regularly measured: the level of students' motivation to future professional activity, given their goals and preferences; the level of information competence (i.e. ability to work with information); how satisfied students are with teaching methods; dynamics of students' general accomplishments and self-esteem. In her teaching experiment, the growth of all these parameters, when the conditions above were established, has been evident.

Kostyukova & Morozova (2011) in their research divided the same conditions into didactic (variative profession-oriented content of a discipline), academic (composing a teaching package for the competence development) and organization-technical (use of ICTs for self-education in terms of professional training).

Note the importance of such conditions, specified by the authors above, as control of students' activity, regular feedback, use of authentic profession-oriented content and introduction of ICTs. Their result must be the increase in students' intrinsic motivation towards self-learning and practical activities.

Furthermore, in scientific pedagogical literature there have been attempts to determine the optimal sequence between the stages of development of foreign language competence for technical university students. For instance, according to Chichilanova's methodology, the process of competence development includes the following stages:

- 1) motivation-learning stage: the shaping of students' motives, goals and methods of acquiring knowledge, performing learning and out-of-classroom exercises, the correction of goals and methods depending on the results of diagnostics;
- 2) cognitive-activity stage: the development of thinking, memory, speech and other cognitive abilities when reproductive-practical exercises are performed;
- 3) reflective-assessment stage: the development of skill to give an objective assessment of one's own results;
- 4) adding complexity to the activity: the formation of a creative attitude towards solving professional problems, solving creative tasks.

Frolova & Aleshchanova (2007) studied the stages of technical university students' learning a foreign language using as examples the tasks of:

- *reviewing*, creative and analytical speech-thinking process which engages a student's linguistic competence;
- *annotating*, brief description or presentation of information from the primary source.

Note that both of these tasks have a lot in common with blogging, key learning tool used in our research. Describing the algorithm of teaching students how to review and annotate texts as a cycle, the authors distinguish the following four stages:

- 1) *motivation-guiding*, which actualizes the motivational basis of learning a foreign language;
- 2) *goal-setting*, during which a teacher in cooperation with each student specify the relevant goals of their learning of how to write a review and annotation to an authentic source, select the materials for this work;
- 3) *teaching-learning*, which implies the student's acquisition of professional vocabulary and the development of practical skills and abilities they have acquired before (the support

of teachers from students' major's department with the purpose of their professional orientation);

- 4) *resulting*, which means the systematization of knowledge by students and quality control of its acquisition performed by a teacher.

Apart from this, Aleshchanova (2006) suggested a plan for presenting the information in reviewing in English which comprises three stages: 1) understand the situation: identify the topic and object of the text, as well as space-time boundaries; 2) identify the problem and idea of the text; 3) analyze the text and make conclusions based on this analysis. These steps, in her opinion, enable organizing the complete process of comprehension of an authentic text written in a foreign language.

Mukharkina (2008) in her study divides the development of intercultural professional-communication competence into the following stages:

- 1) orientation-introductory: designed to shape the attitude towards the development of the competence, as well as giving the idea of future intercultural interaction in order for students to articulate their value-based attitude to this interaction and activate their background knowledge;
- 2) practice-oriented: necessary to deepen the knowledge, abilities and skills of a future specialist who is engaged in the process of learning about a foreign culture and compares its models of professional behaviour with its equivalents in one's own culture;
- 3) professional-value-based: important for experiencing intercultural professional communication during which a student learns to predict the consequences of differences the interacting cultures have, as well as to solve possible conflicts.

Albrekht & Kondurina (2013) in their study on the development of professional mobility in students from a non-linguistic university distinguish three stages: 1) stabilizing: moving towards stable functioning in a learning environment; 2) analytical: reflection about one's own activity; 3) transformational: stable development in a learning environment.

Methodology

The main objective of this study has been to develop a pedagogical model based on the literature review above. This model is focused on organizing independent work of technical university undergraduates with ICTs. Some of the key elements of this model are presented in the conclusion to this paper.

The methods used at this stage of the research are an analysis of pedagogical concepts, such as competence, and synthesis of the approaches in order to build the foundation for the model mentioned. The question the author is concerned in this study is how to optimize the organization of independent work for technical university students whose objective is to develop professional language competence.

To resolve this question, not only qualitative methods are used. The qualimetric approach and the method of expert group appraisal as part of this approach are used in order to quantitatively measure the level of development for students' professional language competence before and after the model is applied to their training process. The model's components, as well as the criteria based on which the level of student's professional language competence, are determined are also established with expert group appraisal.

As part of another literature review, the basic teaching tool around which the independent student work has to be organized, according to this model, is profession-oriented blogging.

Study design

After the structure of professional language competence has been identified, its components must be subdivided into a number of basic skills based on which experts, i.e. teachers and practitioners having a significant amount of expertise in professional English language, make conclusions about the level of students' competence.

Given that blogging has been chosen as the learning tool for this research, there are three pedagogical objects that must be assessed within the framework of the model's methodology:

- 1) student's blog on a professional topic in English which they keep during a semester. It is assessed based on the quality of grammar and vocabulary used there, logical coherence

of the content presented in a blog, the regularity of blog posts, absence of plagiarism, ability to use professional terms in English and the relevance of the topic chosen.

- 2) student's final presentation of one's blogging results. It is assessed by the quality of grammar and vocabulary in one's oral speech, the depth of his understanding of the topic studied, whether the blogging results match the content of the presentation and whether a student can speak about professional problems discussed in his blog.
- 3) student's professional thesaurus, i.e. one's profession-related vocabulary which is used in a blog and consists of professional terms and their definitions. A thesaurus is assessed by how accurate definitions are with respect to the terms written and whether a half of this vocabulary matches the basic thesaurus for a given training program (in this study for the bachelor program 11.03.03 "Design and Technology of Electronic Instrumentation" the basic thesaurus has been composed in collaboration with teachers from Instrumentation department in our university).

The qualitative assessment of the mentioned criteria for these three objects is regularly monitored and controlled by a teacher in order to provide feedback and guide students towards the development of their professional language competence.

Recommendations

Certain limitations have been discovered while testing the model mentioned that must be taken into account. The most important among them is too much time and effort that all parties have to spend on their work. Experts have to spend a few hours on assessing the quality of students' blogs, presentations and thesauruses. A teacher has to regularly monitor students' progress and follow their updates in their blogs, provide constant feedback to students in and out of the classroom whenever it is necessary. Students have to spend hours every week, especially at the initial stage of their blogging, to teach themselves and gain experience of how to optimize their workflow: searching for next blog post topics, studying a lot of material in English, composing a plan and content of their publication.

Partly this limitation is eliminated by the use of additional software that could automate these processes. For instance, grammar-checking software like Grammarly and Hemingway allow experts to determine the quality of a blog's grammar and vocabulary by putting the text into these programs. Anti-plagiarism and search engines allow them also to check whether the content of blog posts is copied and pasted without changes from a website.

Students' concerns tend to be more individual and require a teacher to be ready to guide and optimize students' work processes so that they feel neither overwhelmed nor too relaxed by blogging. This independent work should demand their regular attention and effort without the pressure that they cannot handle by themselves. In any case, it is up to the teacher to organize learning environment, both in classroom and online, so that student bloggers, if they experience trouble, are always willing to ask for help from their peers and from their teacher.

Conclusion

Summarizing the aforementioned approaches to the step-by-step development of students' professional language competence, the structure of which has been determined earlier, a conclusion can be made that, in the context of our research, it is reasonable to follow the stages below:

- a) *preparation*, at which the goals of learning activity relevant to a student must be set in cooperation with a teacher to establish the environment where students' intrinsic motivation would drive their activity;
- b) *activity*, regulating a student's learning activity and a teacher's pedagogical activity taking into account the learning objectives and the means towards their achievement, as well as the characteristics of a region, educational institution and learners' contingent;
- c) *reflection*, which implies students' reflective thinking, self-assessment and their mutual assessment, as well as assessment by experts, of the results of students' work in order to make a conclusion about the level of their current competence development so that their educational trajectories can be corrected whenever necessary;

d) *discussion*, during which the results of students' work are discussed by students and a teacher.

The *pedagogical conditions* that must be established in order to create the learning environment for students are as follows:

1. timely and regular feedback between a teacher and students;
2. use of authentic profession-oriented materials in English;
3. design of individual educational trajectories with respect to students' goals and preferences;
4. ability and willingness of a teacher to organize students' independent work based on ICT tools (in our research, this means the willingness to organize this work based on profession-oriented student blogging);
5. control of students' independent work by a teacher.

In conclusion, it must be emphasized that the components of professional language competence in future technical university graduates are developed not simultaneously, but in an interrelated and systemic way. As the relevance and amount of students' independent work grow, this fact should be taken into consideration before such work is organized, in particular for more efficient use of ICT tools like profession-oriented blogging.

References

- Albrecht, N. V. & Kondrina, I. M. (2013). Foreign Language communication as a tool of development of professional mobility of students from non-linguistic university: monograph [Inoyazychnaya kommunikatsiya kak sredstvo razvitiya professional'noj mobil'nosti studentov neyazykovogo vuza: monografiya], 242 p. (in Russian)
- Aleshchanova, I. V. (2006). Narrative competence in speech behavior of personality [Narrativnaya kompetentsia v rechevom povedenii lichnosti]. *Izvestia Volgograd State Technical University*, 6, 100-102. (in Russian)

- Andrienko, A. S. (2007). Razvitie inoyazychnoy professionalnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza (na osnove kreditno-modulnoy tekhnologii obucheniya). [Development of foreign language professional communicative competence of the technical college students (on the basis of credit-and-unit technology training)]. *PhD thesis, Rostov-na-Donu*, 282 p. (in Russian)
- Baidenko, V. I. (2005). Bolonskii protsess: seredina puti [Bologna Process: The Midway]. *Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, Russian New University*. 379 p. (in Russian)
- Chichilanova, S. A. (2010). Foreign communicative competence forming of students from technical institution of higher education in a process extracurricular self-dependent work: *PhD thesis, Chelyabinsk*, 195 p. (in Russian)
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT press, 11.
- Galyamina, I. G. (2004). Proektirovaniye gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego professionalnogo obrazovaniya novogo pokoleniya s ispolzovaniyem kompetentnostnogo podkhoda [Design of state educational standards of higher education of new generation with competency-based approach]. *Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, Russian New University*, 1(49), 285-297. (in Russian)
- Gareyev, A. A., Shikhova, O. F., & Shikhov, Yu. A. (2018). Organization of independent student work based on student blogging activity. *Education and Science journal [Obrazovanie i nauka]*. 20(3), 117-136. (in Russian)
- Gez, N. I. & Frolova, G. M. (2008). Istorija zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannykh jazykov [The History of Teaching Foreign Language Methods], *Moscow: Academy*, 256 p. (in Russian)

- Federal state educational standard of higher education, training program. (2015). 11.03.03 “Design and technology of electronic means (bachelor’s level)”, approved by the Ministry of education and science of Russian Federation, November 12, 2015, N 1333. (in Russian)
- Frolova, N. A. & Aleshchanova, I. V. (2007). Teaching to abstract and annotate professional texts in foreign languages in complex training of specialists [Obuchenie referirovaniyu i annotirovaniyu professional’noj literatury na inostrannom yazyke v kompleksnoj podgotovke spetsialista]. *Modern problems of science and education [Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya]*, 5, 11 p. (in Russian)
- Hutmacher, W. (1997). *Key competencies in Europe. European journal of education*. 32(1), 45-58.
- Kostyukova, T. A. & Morozova, A. L. (2011). Development of foreign language Communication competence of students from non-linguistic universities: monograph [Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov neyazykovykh vuzov: monografiya]. *Tomsk: Tomsk. politekh. universitet*. 119 p. (in Russian)
- Kruchinina, G. A. & Mikhailova, E. B. (2012). Forming professional foreign language competence in students of engineering specialities under the conditions of informatization of higher professional education [Formirovanie professional’no-inoyazychnoj kompetentnosti studentov inzhenernykh spetsial’nostej v usloviyakh informatizatsii vysshego professional’nogo obrazovaniya]. *Bulletin of Lobachevsky Nizhny Novgorod University*, 4(1), 26-33. (in Russian)
- Medvedev, V. & Tatur, Y. (2007). Training of university teachers: competence based approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 46-56. (in Russian)
- Mikhailova, E. B. (2012). Formation of professional-foreign competence in students of engineering specialties using the means of information and communication technologies [Formirovanie professional’no-inoyazychnoj kompetentnosti studentov inzhenernykh spetsial’nostej s ispol’zovaniem sredstv informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologij]. *PhD thesis, Nizhny Novgorod*, 293 p. (in Russian)

- Mukharkina, S.A. (2008). Intercultural communication-professional competence forming of a specialist in a postindustrial society. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. AI Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science]*, 65. (in Russian)
- Petrova, I., Zaripova, V., & Ishkina, E. et al. (2013). Tuning Russia: Reference points for the design and delivery of degree programs in information and communication technologies. *Bilbao: University of Deusto*. 86 p. (in Russian)
- Prahova, M. Y., Zaichenko, N. V., & Krasnov, A. N. (2015). Evaluation of formation of professional competence. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2, 21-28. (in Russian)
- Professional standard “Design engineer in telecommunications”. Approved by the decree of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 316n of 19 May 2014. (in Russian)
- Professional standard “Adjuster of radioelectronic equipment and devices”. Approved by the decree of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 531n of 4 August 2014. (in Russian)
- Professional standard “Radioengineer in aerospace industry”. Approved by the decree of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 971n of 3 December 2015. (in Russian)
- Shikhova, O. F. & Shikhov, Yu. A. (2013). “Qualimetric approach to diagnostics of graduates’ competences of the higher school”. *Education and Science journal [Obrazovanie i nauka]*, 4, 40–58. (in Russian)
- Subetto, A. I. (2009). The ontology of the competence-based approach in educational systemology. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, 100-126. (in Russian)

- Tatur, Y. G. (2004). Competency-based approach in the describing the results and design of higher education standards. *Proceedings of the second meeting of the methodological seminar*, Moscow, 17 p. (in Russian)
- Tayurskaya, N. P. (2015). Foreign language communication competence [Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya: zarubezhnyj i rossijskij opyt]. *Humanitarian vector. Series: Pedagogy, psychology*, 1(41), 83-87. (in Russian)
- Verbitsky, A. A. & Tenischeva V. F. (2007). Foreign competencies as the component of general professional competency of engineer. *Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education today]*, 12, 27-31. (in Russian)
- Vygotsky, L. S. (1997). The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology, *Springer Science & Business Media*, 3, 426 p.
- Zeer, E. F. (2005). Competence-based approach to education. *Obrazovanie i nauka. [The Education and Science Journal]*, 3(33), 27-40. (in Russian)
- Zeer, E. H. & Symaniuk, E. H. (2005). Competency-based approach to modernization of higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 4, 22-28. (in Russian)
- Zimnyaya, I. A. (2004). Key competencies as effectively-targeted base of competency-based approach in education. *Moscow: Research Center of the problems of the quality of specialist's training*, 42 p. (in Russian)

Valores individuales y colectivos en estudiantes universitarios desde la teoría de Schwartz

Individual and collective values of university students from the theory of Schwartz

Claudia María Sánchez H.¹

Resumen

El propósito del estudio fue comprender los valores individuales y colectivos de los estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, desde la Teoría de Schwartz, quien propone 10 tipos de valor (poder, logro, hedonismo, autodirección, estimulación, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad). El Cuestionario de valores de Schwartz (CVS) fue administrado a 321 estudiantes que cursan distintos niveles académicos en sus respectivas carreras de estudio. Los hallazgos indican similitud entre la estructura de valores que la teoría de Schwartz propone y los diez tipos de valor de esta población. Además, se identificó la importancia que otorgan a los valores colectivos en relación a los individuales, lo cual es un aporte en el conocimiento de este constructo.

Palabras clave: valores, estudiantes universitarios, enseñanza superior, universidad

Abstract

The purpose of the study was to understand the individual and collective values of the university students of the Francisco Morazán National Pedagogical University of Honduras, from Schwartz Theory, who proposes 10 types of value (power, achievement, hedonism, self-direction, stimulation, universalism, benevolence, tradition, compliance, security). The

¹ Doctora en Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, UPNFM. ORCID 0000-0002-1857-4518. csanchez@upnfm.edu.hn

Recibido 31 de septiembre de 2019 / Aceptado 26 noviembre de 2019



Schwarz Values Questionnaire (CVS) was administered to 321 students attending different academic levels in their respective study courses. The findings indicate similarity between the structure of values that Schwartz's theory proposes and the ten types of value of this population. In addition, the importance they attach to collective values in relation to individual values was identified, which is a contribution in the knowledge of this construct.

Keywords: values, university students, higher education, university

Introducción

Las investigaciones sobre jóvenes son relativamente recientes; en la actualidad, se indaga acerca de su perfil socioeconómico, rendimiento académico, participación social, entre otros, y se visualizan como actores importantes en los temas de desarrollo social. Los jóvenes expresan insatisfacción en el diario vivir, plantean muchas preguntas y encuentran pocas respuestas acerca de sus oportunidades y perspectivas de vida. A una buena parte de esta población le ha tocado iniciar su vida laboral, lo que ha implicado dejar sus estudios y los que logran estudiar, lo hacen con notorias limitaciones. El desafío que se presenta para la juventud contemporánea es según Bauman (2005, p. 46) considerar que:

[...] nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también, debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.

Jóvenes universitarios

En acuerdo con Martínez, Silva y Hernández (2010, p. 26), “los jóvenes son agentes clave en el proceso de renovación de la sociedad, pues constituyen la generación que se hará cargo de la conducción del país”. Los universitarios juegan un papel protagónico y relevante durante sus años de formación profesional, pues son el relevo generacional que la sociedad está requiriendo. El rasgo característico de la situación del estudiante universitario es su transitoriedad; en otras palabras, no se es estudiante toda la vida. Es un periodo provisional en

el que se generan aspiraciones y proyectos y para quienes se dedican de lleno a la Universidad, implica además del estudio, la convivencia entre iguales, no tener compromisos, estar fuera de la casa y en por lo menos, más de la mitad de los casos, fuera del rigor del trabajo.

Los estudiantes universitarios conforman un grupo poblacional favorecido, por el acceso que tienen de cursar una carrera universitaria, contar con la posibilidad de profundizar en áreas del saber y una vez finalizado sus estudios, lograr una titulación que les habilite para desempeñarse como profesionales en una disciplina específica. Esta condición de los estudiantes universitarios de ser visualizados como un grupo favorecido o privilegiado, genera desde la sociedad cierta expectativa y presión de lo que se debe ser y hacer.

El ingreso a la universidad por parte de los jóvenes va en aumento y en la actualidad se observa una masificación en la educación terciaria. El acceso a la universidad ya no es exclusivo de las élites dominantes, sino que se abre a las clases menos aventajadas que hacen esfuerzos por lograr el ingreso de sus hijos a dichos establecimientos de educación superior y es que “en América Latina en general [...] la masificación de la universidad parece responder a una dinámica propia, determinada por la evolución económica y social particular de los países de la región” (Gallo, 2005, p. 50).

Pese a las diversas adversidades que enfrentan los estudiantes universitarios en su paso, tanto por ingresar a la universidad como para permanecer en ella, (débil base de estudios de nivel diversificado, limitaciones económicas, situaciones de equidad social, entre otras), existe una reconocida determinación por contar con estudios de nivel superior y es que “los universitarios, [...], vistos como grupo social de referencia, basan su prestigio social en el atributo de tener una escolaridad superior a la media nacional, aunque su situación socioeconómica y cultural sea sumamente heterogénea” (Suarez y Pérez, 2008, p. 22).

Por ello, los objetivos del estudio pretendieron caracterizar los tipos de valores de los estudiantes, e identificar los valores individuales y colectivos que posee la población estudiantil de la UPNFM, con base en la Teoría de Valores de Schwartz.

Métodos y materiales

Diseño

El estudio de los valores humanos como objeto de estudio, fue abordado desde la aproximación cuantitativa. Para Sampieri, Fernández- Collado y Baptistta (2006, p. 6) “...se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen).”

La investigación cuantitativa tiene “su soporte en la indagación a través de elementos cognitivos y en datos numéricos extraídos de la realidad, procesados estadísticamente para probar teorías” (Del Canto y Silva, 2013, p. 26).

Población y muestra

La población estudiada corresponde a jóvenes estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), matriculados en el sistema presencial, sede Tegucigalpa, del II período del año 2016.

La muestra estuvo conformada por 321 estudiantes universitarios, cuya edad oscila entre 17 a 30 años, de los cuales 202 son mujeres y 119 son varones. Los estudiantes pertenecían a las dos facultades existentes en la UPNFM; Facultad de Humanidades (FAHU) y Facultad de Ciencia y Tecnología (FACYT). Se incluyó en la investigación estudiantes universitarios de distintos niveles de avance académico, según el espacio de formación pedagógica (asignaturas/ cursos de formación) que cursaban al momento de la investigación.

Variables

Las variables de la investigación son las siguientes:

- a. Variables socio-demográficas: (sexo, edad, carrera, religión, partido político, año de ingreso, ocupación entre otras).
- b. Valores humanos: de los cuales se identifican diez (10) tipos de valores y cuatro (4)

dimensiones (Schwartz, 1992). Los diez tipos de valores son: 1) poder, 2) logro, 3) hedonismo, 4) estimulación, 5) autodirección, 6) universalismo, 7) benevolencia, 8) tradición, 9) conformidad, y 10) seguridad. Los tipos de valores se agrupan en cuatro dimensiones contrapuestas: a) apertura al cambio versus b) conservación y, d) auto-trascendencia versus e) auto-promoción.

Para los propósitos de este estudio, se adopta la definición de Schwartz y Bilsky (1990, p. 551), para quienes los valores son; “(a) conceptos o creencias, (b) sobre estados finales o comportamientos deseables, (c) que trascienden situaciones específicas, (d) selección de guías o evaluación de comportamientos y eventos, y (e) son ordenados por importancia relativa”.² Esta definición operativa universal acerca de los valores, integra las cinco características referidas y están contenidas en las definiciones de autores que han abordado este objeto de estudio y que permiten una mejor comprensión del ser humano.

Los 10 tipos de valores que refiere la teoría, se detallan en 57 indicadores que registra el instrumento y se definió el nivel de datos métrico. La tabla 1, detalla los indicadores.

Tabla 1

Indicadores para cada variable del instrumento

Valores (10)	Indicadores (57)
1. Poder	3. Poder social 12. Riqueza 27. Autoridad 46. Cuido mi imagen pública
2. Hedonismo	4. Placer 50. Disfrutar de la vida 57. Indulgente conmigo mismo
3. Conformidad	11. Buenos modales 20. Autodisciplina 40. Honra a los padre y mayores 47. Obediente
4. Tradición	18. Respetar la tradición 32. Moderado 36. Humilde 44. Acepto lo que me toca en la vida 51. Devoto

² “values are (a) concepts or beliefs, (b) about a desirable end states or behaviors, (c) that transcend specific situations, (d) guide selection or evaluation of behavior and events, and (e) are ordered by relative importance” (Schwarz & Bilsky, 1990, p. 551)



Tabla 1 (continuación)

Indicadores para cada variable del instrumento

Valores (10)	Indicadores (57)
5. Benevolencia	33. Leal 45. Honesto 49. Ayuda 52. Responsable 54. No rencoroso
6. Universalismo	1. Igualdad 17. Un mundo en paz 24. Unión con la naturaleza 26. Sabiduría 29. Un mundo de belleza 30. Justicia social 35. Tolerante 38. Protección del medio ambiente
7. Autodirección	5. Libertad 16. Creatividad 31. Independiente 41. Elijo mis propias metas 53. Curioso
8. Estimulación	9. Una vida excitante 25. Una vida variada 37. Atrevido
9. Logro	34. Ambicioso 39. Influyente 43. Capaz 55. Triunfador
10. Seguridad	8. Orden social 13. Seguridad Nacional 15. Reciprocidad de favores 22. Seguridad familiar 56. Limpio

Nota: Adaptado al español del documento “Keying of SVS Ten Individual Level Value Scales”, facilitado por el Dr. Shalom Schwartz. Los 10 tipos de valor se componen de 57 indicadores que permiten su medición.

Instrumentos

Dos instrumentos fueron empleados en este estudio; a) Cuestionario de valores de Schwartz (CVS) y b) Encuesta Sociodemográfica, la cual incluyó aspectos como edad, sexo, escolaridad de los padres y sí mismo, actividad cotidiana a la que se dedica además de estudiar, carrera que estudia, religión, partido político, año de ingreso, procedencia, entre otras. Ambos

instrumentos se organizaron en un cuestionario que los participantes del estudio podrían contestar en línea. A continuación, se detalla cada uno de estos instrumentos. Vale decir que el CVS siguió un proceso de validación mediante jueces expertos para su aplicación en el contexto de la UPNFM.

Cuestionario de valores de Schwartz (CVS)

Para los propósitos de esta investigación se decidió emplear el Cuestionario de Valores de Schwartz (CVS) en su versión inicial. La investigadora tuvo la oportunidad de intercambiar comunicación electrónica en más de una ocasión con el Dr. Shalom Schwartz, autor del instrumento, quien facilitó la versión en español, la cual fue objeto de validación por jueces expertos. Esta versión inicial en nada desmerece las versiones refinadas que recientemente ha trabajado el autor. La versión inicial permite establecer comparaciones que pueden ser similares con las versiones refinadas.

El cuestionario de valores de Schwartz cuenta con 57 ítems, presentados en dos listas de 30 y 27 valores respectivamente. A cada uno de los ítems, se le asocia una escala asimétrica de -1 (menos uno) a 7 (siete), en la que el sujeto debe señalar la importancia de dicho valor como principio- guía en su vida. Los ítems del cuestionario, teóricamente se distribuyen en diez dimensiones supuestamente universales que responden a distintas motivaciones subyacentes a los valores que las integran. Estas dimensiones o tipos motivacionales son *hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, conformidad, tradición, seguridad, poder y logro*.³

Validez y confiabilidad del instrumento

Con la finalidad de asegurar la validez y confiabilidad del instrumento, en el contexto hondureño, se procedió a efectuar el análisis factorial para determinar la validez de constructo, entendida como la obtención de evidencias que apoyan que las conductas observadas en un test son indicadores del constructo (Tovar, 2007). Respecto al estudio de la confiabilidad se obtuvo el estadístico Alpha de Cronbach que determina la consistencia interna de los ítems.

³ Para mayor detalle del CVS, favor contactar al Dr. Shalom Schwartz al correo electrónico: msshach@mssc.huji.ac.il

Los resultados de ambos procedimientos se detallan a continuación:

Validez por jueces expertos

Vale decir que en el proceso de validación del instrumento, a través de jueces expertos, se identificaron especialistas en áreas afines a la Psicología, a los cuales se solicitó examinar el cuestionario y registrar sus opiniones en una tabla que incluía cinco criterios: a) claridad en la redacción, b) coherencia interna, c) introducción de la respuesta (sesgo), d) lenguaje adecuado al nivel del informante y, e) si el instrumento, mide lo que pretende medir, además de una casilla de observaciones por cada ítem. En general, los jueces reportaron claridad del instrumento, señalaron recomendaciones para la mejor comprensión de las instrucciones, mismas que se atendieron en un nuevo documento, el cual obtuvo el visto bueno del Dr. Shalom Schwartz, autor y propietario de los derechos del instrumento.

Validez de constructo

La validez de contenido se analizó por medio del procedimiento de componentes principales. Los resultados obtenidos en las pruebas de adecuación muestral ($KMO = .90$) y esfericidad de Barlett $\chi^2(159) = 7922$; $p = .000$, resultaron adecuadas para proceder con el análisis. El análisis de componentes principales reveló 10 factores, o componentes con auto valores superiores a 1 y que coinciden con la estructura del instrumento. La solución de los 10 factores explicó el 57.55% de la varianza.

Confiabilidad

La puntuación obtenida es de ($\alpha = .94$), que indica un alto nivel de fiabilidad del instrumento.

Encuesta sociodemográfica

Con el objeto de recabar información sobre los participantes se aplicó una encuesta que solicitaba información acerca del sexo, edad, ocupación, estado civil, año de ingreso a la universidad, afiliación religiosa, étnica y política, así como área de procedencia, entre otros. Lo anterior con la intención de describir de mejor manera a los estudiantes de este estudio y realizar los análisis respectivos.

Se realizó un proceso de validación de ambos instrumentos (integrados en un cuestionario en línea) a 21 estudiantes universitarios, matriculados en el II período académico del año 2016 que poseían las mismas características de los criterios definidos por los participantes, a fin de verificar el nivel de comprensión del cuestionario, los tiempos de respuesta y la claridad de la información.

Discusión teórica

Teoría de valores de Schwartz

Este estudio tuvo como base teórica la propuesta de Shalom Schwartz profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalén, en la cual da cuenta de la existencia de una estructura universal de los valores humanos.

De acuerdo con Schwartz y Bilsky (1990), los valores son definidos como: (a) conceptos o creencias, (b) sobre estados finales o comportamientos deseables, (c) que trascienden situaciones específicas, (d) selección de guías o evaluación de comportamientos y eventos y (e) son ordenados por importancia relativa. Esta definición operativa universal acerca de los valores, integra las cinco características referidas y están contenidas en las definiciones de autores que han abordado este objeto de estudio y que permiten una mejor comprensión del ser humano.

Brinkmann y Bizama (2000, p. 4) al referirse a la capacidad de los seres humanos de habitar en comunidad y establecer relaciones en el marco de los valores, sostienen que:

[...] para ser miembros efectivos de los grupos, los seres humanos deben comunicarse. Gracias al desarrollo cognitivo, los individuos llegan a ser capaces de representarse las necesidades conscientemente al modo de metas o valores. Los conceptos valóricos culturalmente compartidos se transmiten a los miembros de una cultura a través del proceso de socialización. La adecuada integración de ellos les permitirá la comunicación con los demás en torno a estas metas o valores.

Este hecho, de que los valores puedan desarrollarse en el marco de una comunidad, ofrece una potente posibilidad de alcanzar propósitos; entre ellos, la adecuada comunicación y el fortalecimiento de una cultura en la que permean valores compartidos que promueven ciudadanía. Según Schwartz (2006, p. 2), “los valores son usados para caracterizar sociedades e individuos, para identificar el cambio a través del tiempo, y para explicar las bases motivacionales de actitudes y conducta”.⁴ Schwartz propone una teoría de valores que es consistente en diferentes culturas. Para este autor:

La teoría se refiere a los valores básicos que las personas en todas las culturas reconocen. Identifica las orientaciones de valores motivacionalmente distintas y especifica la dinámica del conflicto y la congruencia entre estos valores. Algunos valores se contradicen entre sí (por ejemplo, benevolencia y poder), mientras que otros son compatibles (por ejemplo, conformidad y seguridad). [...]. Si las estructuras de valores son similares a través de grupos culturalmente diversos, esto sugeriría que existe una organización universal de motivaciones humanas. Por supuesto, incluso si los tipos de motivación humana que expresan los valores y la estructura de las relaciones entre ellos son universales, los individuos y los grupos difieren substancialmente en la importancia relativa que atribuyen a sus valores. Es decir, los individuos y los grupos tienen diferentes ‘prioridades’ de valor o ‘jerarquías’ (Schwartz, 2006, p. 2).

La propuesta teórica de Schwartz ha sido validada en varias culturas alrededor del mundo, mostrando consistencia en la estructura que se declara. El hecho de que se hable de aspectos motivacionales en los seres humanos permite profundizar en este objeto del conocimiento y entender lo que para las personas es de prioridad o no. Siguiendo con el pensamiento de Schwartz, él considera que:

Quando pensamos en nuestros valores, pensamos en lo que es importante para nosotros en la vida. Cada uno de nosotros posee numerosos valores (por ejemplo, logro, seguridad,

⁴ Schwartz (2006, p. 2), Values are used to characterize societies and individuals, to trace change over time, and to explain the motivational bases of attitudes and behavior (Traducción).

benevolencia) con diversos grados de importancia. Un valor particular puede ser muy importante para una persona, pero poco importante para otra (Schwartz, 2006, pp. 249- 250).

Castro y Nader (2006, p. 160) refieren que en:

[...] un estudio desarrollado en más de 40 países, Schwartz encontró que había diez tipos de valores que subyacían a todas las culturas estudiadas. Todos ellos se agrupan en dos bipolaridades (dimensiones) que contrastan, por un lado, la trascendencia de los intereses personales en función de los colectivos (Autotrascendencia) y, en el otro extremo, aquellas personas que priorizan sus intereses propios (Autopromoción), mientras que, por otro lado, algunas personas aprecian la seguridad y el orden (Conservación) y contrariamente, otros valoran la independencia de acciones y pensamientos (Apertura al cambio). A su vez, todas estas polaridades definen intereses.

Los diez valores motivacionales que propone Schwartz, son los siguientes: (1) Poder, (2) Logro, (3) Hedonismo, (4) Estimulación (5) Autodirección, (6) Universalismo, (7) Benevolencia, (8) Tradición, (9) Conformidad, y (10) Seguridad. Al identificar la estructura de valores que se pueden extender universalmente, Schwartz plantea la existencia de diez valores agrupados en dos bipolaridades (dimensiones); por un lado, la trascendencia de los intereses personales frente a los de los colectivos. En la otra dimensión, se ubican las personas que aprecian la seguridad y el orden y contrariamente otras valoran la independencia de acciones y pensamientos (Castro Solano y Nader, 2006, p. 160). “La tipología hedonismo, no se incluye en ningún valor de orden superior ya que podría estar contenida tanto en auto engrandecimiento como en apertura al cambio” (Arciniega y González, 2002, p. 45). La siguiente figura muestra esta representación, en la que se incluye los diez tipos de valor y las cuatro dimensiones que se contraponen entre sí.

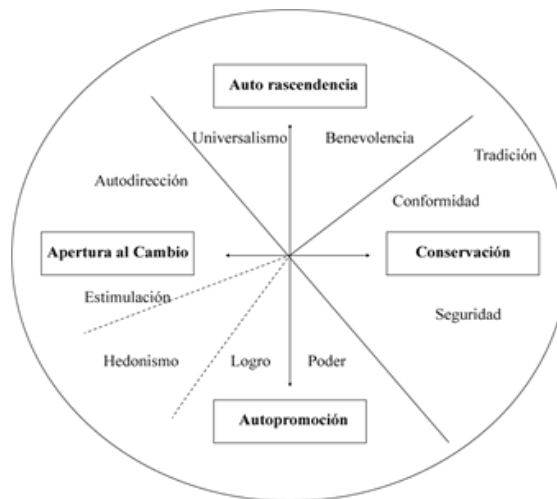


Figura 1. Representación diagramática de la teoría de Schwartz. Adaptado de Astill, Feather y Keeves (2002, p. 347). Se observan las cuatro dimensiones y tipos de valor propuestos por Schwartz, que indica que los valores y dimensiones se contraponen entre sí de acuerdo a la importancia que los individuos otorgan.

Tipos y dimensiones de valores.

Como ha sido señalado previamente, Schwartz establece diez tipos de valores que han sido constantes en estudios en diferentes países. La siguiente tabla muestra dichos tipos de valor y la motivación a la cual responden.

Tabla 2

Tipos de valor postulados por Schwartz

N. Tipos de Valores Motivación a la cual responden	
1. Poder	Dominio de las otras personas y de los recursos.
2. Logro	Éxito social mediante la demostración de competencias.
3. Hedonismo	Placer y gratificación sensorial.
4. Estimulación	Variedad, novedad y reto en la vida.
5. Autodirección	Pensamiento independiente y elección de la propia acción.
6. Universalismo	Aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y la naturaleza.
7. Benevolencia	Fomento del bienestar de las personas cercanas.
8. Tradición	Respeto, aceptación y reproducción de costumbres e ideas tradicionales.
9. Conformidad	Restricción de impulsos que puedan dañar a otros o violar las expectativas sociales.
10. Seguridad	Seguridad y estabilidad del orden social, de las relaciones y del propio organismo.

Nota: Tomado de Linares, Molpeceres y Musitu (2001, p. 192). Cada tipo de valor, responde a una motivación.

De acuerdo con Schwartz y Blinsky (1987, p. 551):

[[...] dado que los valores son objetivos, deben representar los intereses de una persona o grupo. [Existen] valores que sirven a los intereses de los individuos (por ejemplo, ambición, placer) versus los intereses colectivistas (por ejemplo, responsabilidad, amabilidad). [...] Algunos valores pueden servir a intereses tanto individualistas como colectivistas (por ejemplo, amor madurez, sabiduría).

En ese sentido, y de acuerdo a Brinkmann y Bizama (2000, p. 7), los “valores que sirven a intereses individualistas son opuestos a los valores que sirven a intereses colectivistas”. Schwartz postula que los cinco tipos de valores que sirven primariamente intereses individualistas (poder, logro, hedonismo, estímulo, autodirección) se ubican en forma adyacente, constituyendo una región opuesta a otra que resulta al agrupar los tres tipos de valores que sirven primariamente intereses colectivos (benevolencia, tradición, conformidad). [...] Los tipos de valores universalismo y seguridad, sirven a ambos tipos de fines y, por lo tanto, se ubican en los límites entre estas regiones”.

Resultados

Tipos de valor en estudiantes universitarios

Fue de interés conocer cómo se manifestaban estos diez tipos de valor en los estudiantes universitarios, para obtener mayor comprensión de hacia dónde orientan sus preferencias y a qué otorgan mayor importancia en la vida. La figura siguiente muestra cómo se manifiestan los 10 tipos de valor en los estudiantes universitarios.

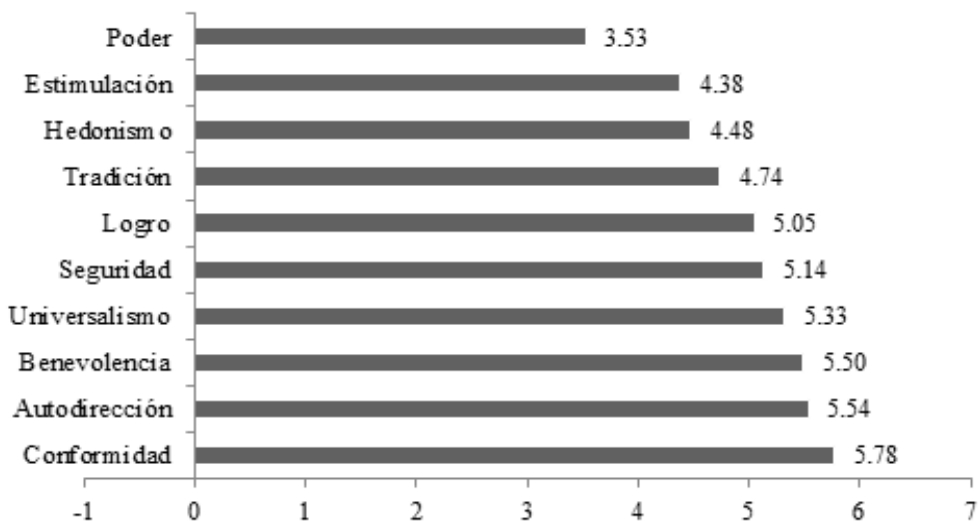


Figura 2. Tipos de valor en estudiantes de la UPNFM. Fuente: Elaboración propia. Se observa los puntajes en orden creciente, de acuerdo a la importancia relativa de los estudiantes universitarios.

En la siguiente tabla, se aprecia los tipos de valor organizados por puntaje de mayor a menor. Es así que conformidad se ubica en el primer lugar (5.78), seguido de autodirección (5.54), y en tercer lugar benevolencia (5.50). El valor poder, resultó el de menor puntaje (3.53), le antecede estimulación (4.38) y hedonismo (4.48).

Tabla 3

Tipos de valor de estudiantes universitarios en orden jerárquico

N.	Tipo de valor	Puntaje
1.	Conformidad	5.78
2.	Autodirección	5.54
3.	Benevolencia	5.50
4.	Universalismo	5.33
5.	Seguridad	5.14
6.	Logro	5.05
7.	Tradición	4.74
8.	Hedonismo	4.48
9.	Estimulación	4.38
10.	Poder	3.53

Nota: Los diez tipos de valor se muestran en orden de mayor a menor puntaje. Fuente: Elaboración propia.

Los tres tipos de valor que aparecen con mayor puntuación son **conformidad**, **autodirección** y **benevolencia**, con puntajes que van desde 5.78 a 5.50. Por conformidad se entiende, la capacidad de restringir impulsos para evitar daño a otros o quebrantar expectativas sociales. En cuanto a autodirección, esta se refiere a contar con un pensamiento autónomo y realizar propias elecciones. Y benevolencia, que tiene que ver con fomentar el bienestar de personas cercanas.

Es interesante que los puntajes más altos correspondan a tipos de valor que se orientan a intereses distintos, por ejemplo, conformidad tiene que ver con mantener las expectativas sociales y evitar dañar a otros. En tanto que autodirección va orientada a procurar el pensamiento autónomo y tomar propias elecciones. Este resultado es similar a estudios como el llevado a cabo por Veliz, Dorner, Gonzáles y Ripoll (2017) con estudiantes de carreras de la salud. Los tipos de valor conformidad y autodirección obtuvieron mayor puntaje en relación a los demás tipos de valor. De igual manera, en el estudio llevado a cabo por Fasce, Pérez, Ortíz & Parra (2013), con una muestra de estudiantes universitarios de medicina, se obtuvo resultados de mayor puntaje en estos dos tipos de valor.

De manera que lejos de pensar que son valores que se oponen, es posible pensar que es al interior del individuo mismo, donde se establece esta búsqueda de equilibrar estos principios guías para la vida que promuevan lo personal y lo social. Y en el caso de los estudiantes universitarios, se encuentran en un momento en el que buscan su propia autonomía, pero aún se orientan por restricciones que norman sus vidas.

En contraste, los tipos de valor que aparecen en menor proporción son **hedonismo**, **estimulación** y **poder** con puntajes que van desde 4.48 a 3.53. El hedonismo está referido a buscar el placer y la gratificación personal. En lo referido a la estimulación, tiene que ver con la variedad, lo novedoso y los retos en la vida. Y el poder, tiene que ver con el dominio de las otras personas y de los recursos. Es posible que, en los participantes del estudio, que han decidido por una carrera humanista como es la educación, no prevalezcan aquellos tipos de valor que van encaminados a su engrandecimiento o satisfacción.

Asimismo, en esta población de estudiantes universitarios, este perfil de tipos de valor indica un predominio de valores colectivos, con un mayor interés en guardar las normas y procurar el interés de los demás y en ese sentido menos centrado en aquellos que favorecen lo personal, como el placer, lo novedoso y el ejercer dominio sobre otros y los bienes materiales.

Valores individuales y colectivos en estudiantes de la UPNFM

A partir de la Teoría Transcultural de Valores de Schwartz (1992), los valores se articulan en torno a un objetivo instrumental y terminal que expresan intereses individuales, colectivos o ambos, pertenecientes a un dominio motivacional y es evaluado en un rango de importancia como principio rector de vida.

El gráfico siguiente establece los valores individuales en los participantes del estudio.

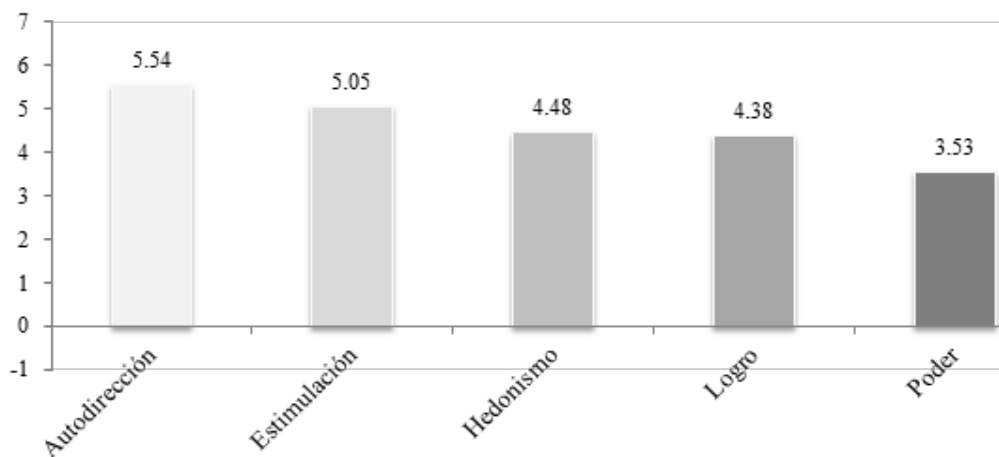


Figura 3. Valores individuales de estudiantes de la UPNFM. Fuente: Elaboración propia. Se observa que, de los cinco valores individuales, autodirección y estimulación son los de mayor puntaje.

La figura muestra que el tipo de valor con mayor puntaje es el de **Autodirección** (5.54), referido al pensamiento independiente y elección de la propia acción, el segundo valor resultó el de **Estimulación** (5.05), concerniente a la variedad, novedad y reto en la vida, en tercer lugar, resultó el tipo de valor de **Hedonismo** con un puntaje de 4.48, que implica búsqueda de placer y gratificación sensorial. **Logro** resultó con un 4.38, implica éxito social mediante

la demostración de competencias y **Poder** con un 3.53, que implica el dominio de las otras personas y de los recursos.

Se observa que, en los valores individuales de hombres y mujeres, **Autodirección** resultó ser el de mayor puntaje en ambos géneros (en hombres 5.63 y para mujeres 5.60), en segundo lugar, está el tipo de valor **Logro**, con igual puntaje para ambos géneros (5.05). En tercer lugar, se encuentra **Hedonismo** (4.57 para hombres y 4.42 para mujeres). En cuarto lugar, **Estimulación** resultó en segundo lugar, menor en hombres que en mujeres (4.36 y 4.39), finalmente el tipo de valor **Poder**, resultó en ambos géneros como un tipo de valor de menor puntaje (3.65 en hombres y 3.46 en mujeres).

En cuanto a los valores colectivos, la siguiente gráfica muestra cómo se manifiestan estos valores en los estudiantes universitarios.

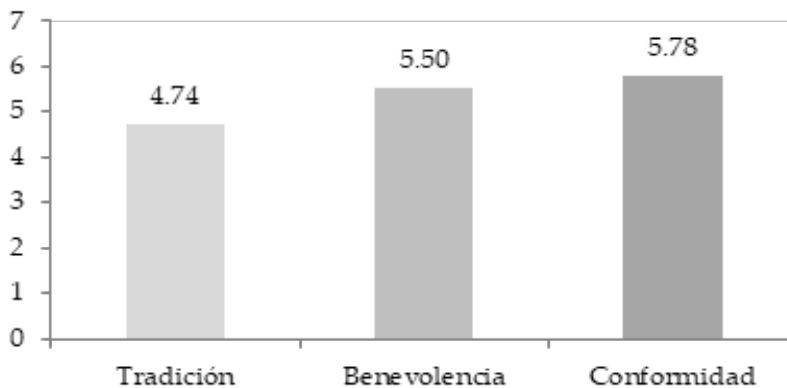


Figura 4. Valores colectivos en estudiantes de la UPNFM. Fuente: Elaboración propia. Se aprecia en la figura que el tipo de valor colectivo de mayor puntaje es conformidad, seguido de benevolencia.

En el caso de los valores colectivos, los estudiantes universitarios muestran una mayor inclinación al valor **Conformidad** (5.78), en segundo lugar, se ubica la **Benevolencia** (5.50) y finalmente la **Tradición** (4.74). Es decir que los jóvenes universitarios dan mayor valor a la restricción de impulsos que puedan dañar a otros o violar las expectativas sociales, además al fomento del bienestar de las personas cercanas y finalmente al respeto, aceptación y reproducción de costumbres e ideas tradicionales.

Se consideró oportuno comparar el peso de los valores individuales versus los valores colectivos en la población participante de esta investigación, en ese sentido se observa que existe una mayor inclinación a preferir los **valores colectivos** (5.34) como metas que guían su vida que los **valores individuales** (4.60). La figura siguiente muestra esta situación

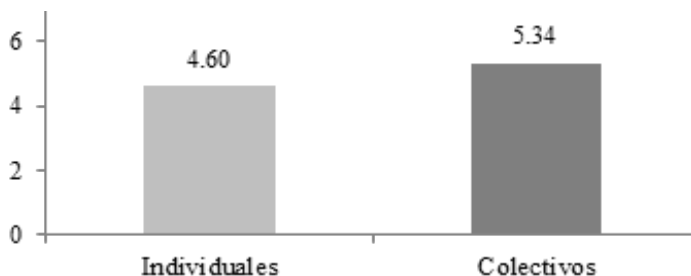


Figura 5. Peso de valores individuales y colectivos. Fuente: Elaboración propia. Al comparar ambos valores se observa mayor puntaje a los valores colectivos.

Lo anterior es congruente con el tipo de universidad en la que los participantes del estudio se forman, pues su principal enfoque es formar profesores, por tanto, los tipos de valor que se toman como principios que guían la vida, tienen que ver con aquellos que se centran en el cuidado y bienestar de los demás antes que el bienestar propio.

Se realizó una comparación entre los valores individuales y colectivos por género. El siguiente gráfico muestra estos resultados.

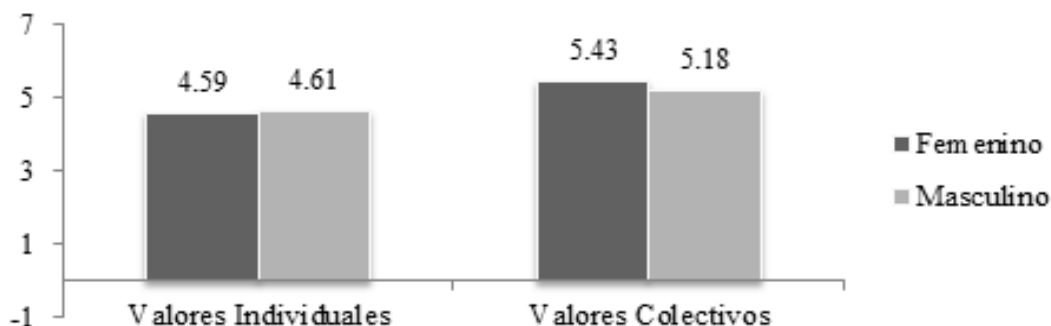


Figura 6. Valores individuales y colectivos por género. Fuente: Elaboración propia. Un mayor puntaje de las mujeres respecto de los hombres en los valores colectivos. En los valores individuales los puntajes son bastante cercanos.

En relación a cómo se manifiestan estos valores individuales y colectivos en hombres y mujeres, se aprecia que los hombres puntuaron levemente más alto (4.61) que las mujeres (4.59) en los valores individuales. Y las mujeres puntuaron más alto en los valores colectivos (5.43) en relación a los hombres (5.18)

Dimensiones de los tipos de valor

Al realizar el análisis de las dimensiones en los participantes del estudio se observa que la dimensión mayor es la de Auto-trascendencia (5.41), la segunda es Conservación (5.22), la tercera es Apertura al cambio (4.80) y en cuarto lugar Autopromoción (4.29). Para este grupo de participantes, lo relevante tiene que ver con el espíritu de servicio, justicia social, igualdad. Es la búsqueda del bien común. Lo anterior resulta congruente con el hecho que los participantes se forman para la docencia, carrera en la que esta dimensión adquiere un sentido necesario para el logro de los objetivos de formación.

Resulta interesante que el segundo puntaje fue para la dimensión de conservación, donde se aprecian la seguridad y el orden, en tercer lugar, fue para apertura al cambio, dimensión en la que se valora la independencia de acciones y pensamientos, lo que es congruente con la edad de la población, jóvenes de 17 a 30 años, cuya etapa evolutiva es precisamente en la que se define su sentido de diferenciación de los adultos y la búsqueda de sus propias ideas y desempeño y finalmente, autopromoción, donde se priorizan sus intereses propios.

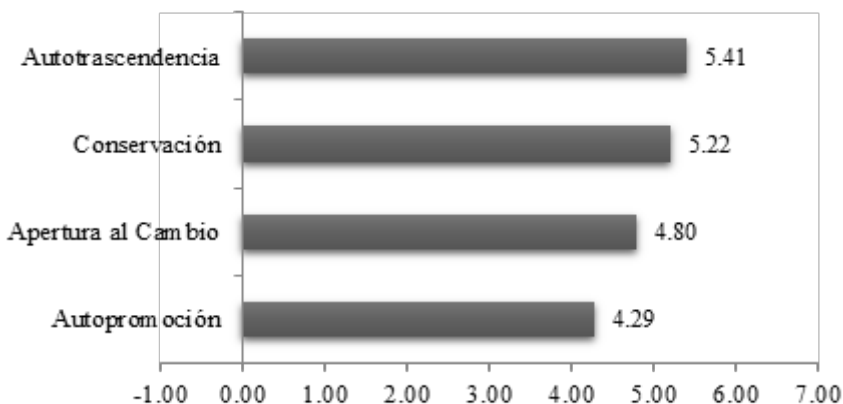


Figura 7. Dimensiones de valor en estudiantes de la UPNFM. Fuente: Elaboración Propia. Las dimensiones de mayor valor resultaron autotrascendencia y conservación.

Factores asociados al perfil valórico de los estudiantes

El propósito de este análisis fue comparar los tipos de valor, valores individuales y valores colectivos a fin de establecer diferencias significativas entre los tipos de perfiles.

En relación a la variable de valores individuales, se obtuvo un promedio de 4.59 y de 5.33 en la variable valores colectivos, se observa la tendencia hacia los valores colectivos. Un análisis de significancia al interno de cada uno de estas variables revela que, para los valores individuales, hay una diferencia estadísticamente significativa ($t= 76.712$ $p < 0.05$), ello es evidencia de que existe una gama diversa de puntuaciones dentro de este factor. Así, por ejemplo, el 29.3% de los jóvenes universitarios, participantes en el estudio, tiene una puntuación menor a 4 puntos, lo que indica escasa presencia de valores individuales.

En este mismo sentido, el análisis de la variable valores colectivos, muestra también diferencias significativas ($t= 95.80$ $p < 0.05$), encontrándose que un 30% de los jóvenes universitarios tiene puntuaciones de menos de 4 puntos, lo que sugiere que hay un segmento de la población estudiantil cuyos valores colectivos son reducidos, situación que contrasta con las puntuaciones alcanzados por el 70% de los jóvenes, que superan los 5 puntos, que puede ser calificados como niveles altos de colectivismo.

En cuanto a la variable sexo y su relación con los valores individuales y colectivos, se obtuvo en los valores individuales, un promedio de 4.58 en las mujeres y un promedio de 4.61 en los varones, no se encontraron diferencias significativas ($t= 0.213$ $p > 0.05$). En el caso de los valores colectivos, se obtuvo un promedio de 5.42 en las mujeres y 5.18 en los varones. Se presentan diferencias significativas ($t= 2.12$ $p < 0.05$). Desde el punto de vista estadístico, hay diferencias entre varones y mujeres, presentando las mujeres mayor presencia de valores colectivos que los varones.

Acerca de la variable edad, para efectos de este estudio se organizó por rangos, de acuerdo al desarrollo evolutivo en esta etapa: a) de 17 a 19, estudiantes que inician su carrera

universitaria, b) de 20 a 24, jóvenes que se encuentran a mitad de su carrera, con mayor independencia de sus hogares de origen y c) de 25 a 30, que de acuerdo a la teoría ya son jóvenes adultos completando su carrera universitaria. A partir de la prueba estadística ANOVA, no se encontraron diferencias significativas de la variable edad con los valores individuales ($f= 1.021$ $p > 0.05$) y de igual manera, no se encontraron diferencias significativas en relación a los valores colectivos ($f= 0.12$ $p > 0.05$).

Se llevó a cabo el procedimiento de escalonamiento que parte de las respuestas que dieron los participantes en la investigación; a partir de ellas, se calcula las distancias que hay entre las respuestas que dieron a cada una de los valores, de tal manera, que sistemáticamente las personas se acercan o se alejan de cierto tipo de valores.

De acuerdo a Guerrero y Ramírez (2012, p. 2), el escalamiento multidimensional (MultiDimensional Scaling- MDS):

[...] es una técnica de representación espacial que trata de visualizar sobre un mapa un conjunto de estímulos (firmas, productos, candidatos políticos, ideas u otros artículos) cuya posición relativa se desea analizar. El propósito del MDS es transformar los juicios de similitud o preferencia llevados a cabo por una serie de individuos sobre un conjunto de objetos o estímulos en distancias susceptibles de ser representadas en un espacio multidimensional. El MDS está basado en la comparación de objetos o de estímulos, de forma que si un individuo juzga a los objetos A y B como los más similares entonces las técnicas de MDS colocarán a los objetos A y B en el gráfico de forma que la distancia entre ellos sea más pequeña que la distancia entre cualquier otro par de objetos.

En ese sentido, se realizó esta técnica estadística con el propósito de establecer la distancia o cercanía que tenían los tipos de valor propuestos por Schwartz, en este grupo de estudiantes universitarios. La siguiente figura muestra esta ubicación de los tipos de valor.

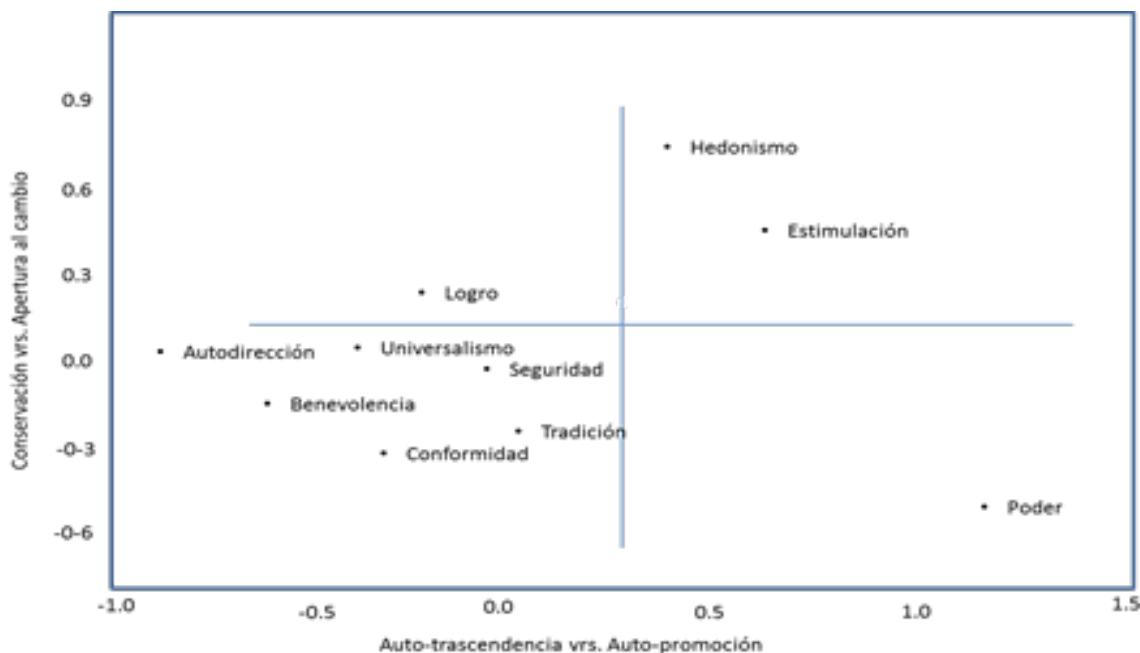


Figura 8. Escalonamiento de los valores en estudiantes de la UPNFM. Fuente: Elaboración propia con programa SPSS. Se aprecia en la figura que los tipos de valor se aproximan entre las dimensiones conservación y autotranscendencia, orientados a los valores colectivos.

La figura muestra dos contrastes, por una parte, los tipos de valor asociados a las dimensiones Conservación versus Apertura al Cambio y por otra, lo referido a las dimensiones Auto-trascendencia versus Auto-promoción. Los resultados indican mayor proximidad en los tipos de valor universalismo, autodirección, benevolencia, seguridad, conformidad y tradición, cuyas metas se orientan a procurar el bienestar de los demás y en ese sentido declinar los intereses propios (sacrificio antes que el disfrute y lo social antes que lo individual).

Los tipos de valor hedonismo y estimulación se ubicaron con mayor distancia de los valores antes mencionados, lo cual es coincidente con la teoría que plantea que estos tipos de valor buscan el placer y el disfrute de lo novedoso a nivel individual. El tipo de valor poder se ubicó en una mayor distancia del resto de los demás valores y se orienta a lo individual. Finalmente, logro se visualiza cercano a los valores orientados a los valores de la dimensión conservación, pero se ubica un poco distante y más encaminado al disfrute de alcanzar las metas propuestas, en la dimensión apertura al cambio.

Conclusiones

El acto de investigar en un campo del conocimiento específico, permite aproximarse a una profundización sistemática de un objeto de estudio, para dar cuenta de los hallazgos encontrados y establecer explicaciones razonadas que aporten al conocimiento.

Acercarse al estudio de los valores es algo complejo y en el caso particular de esta investigación, desarrollarlo con estudiantes universitarios es de mayor complejidad, puesto que se considera un grupo poblacional privilegiado por haber logrado acceder a la educación terciaria, en muchos casos serán los primeros en sus familias de origen de lograrlo, en otros casos, es el paso educativo obligado.

Valores de los estudiantes de la UPNFM: Una mirada desde la Teoría de Schwartz

El adoptar como sustento para esta investigación la perspectiva teórica del Dr. Shalom Schwartz, la cual ha sido revisada y puesta a prueba en numerosas oportunidades y contextos con resultados similares, permitió ser un referente conceptual importante sobre la temática, así como también ser un eje fundamental en la producción y el desarrollo de instrumentos de medición (véase Schwartz (1992), Schwartz y Blinsky (1987) y Delfino y Zubieta (2011).

Los resultados indican que, existe similitud en la estructura de valores que la teoría de valores que Schwartz propone sobre la configuración de los diez tipos de valor en esta población de estudiantes universitarios. Fue posible caracterizar los diez tipos de valor desde ambas aproximaciones metodológicas. A la vez, la posibilidad de identificar la importancia que los estudiantes otorgan a cada tipo de valor, como principio que guía su vida fue de aporte en el conocimiento de este constructo y la importancia que otorgan a los valores colectivos en relación con los valores individuales.

Valores humanos: tensiones entre la persona y la comunidad

La investigación realizada se acercó a la comprensión de los valores individuales y colectivos que poseen los estudiantes universitarios de la UPNFM. En esta aproximación se da cuenta de la inclinación que existe en esta población específica, por los valores colectivos, lo que tiene

sentido dado que son personas que estudian para ser docentes y deberán hacerse cargo de los procesos de formación de otros seres humanos. Valores tales como conformidad, tradición, benevolencia, universalismo y seguridad, resultaron significativos para los estudiantes universitarios. Estos valores colectivos, promueven el cuidado e interés por otros y favorecen sin duda, los procesos de formación humana.

No obstante, este hecho, los valores individuales, aunque en menor porcentaje, tienen relativa importancia para los estudiantes universitarios. Por ejemplo, fue significativo el cuidado por sí mismos, el alcanzar sus metas de vida, buscar la novedad y la independencia, es así que, hedonismo, logro, autodirección, estimulación y poder, pudieron ser vistos como significativos en cierta ponderación.

Desde la universidad, es viable posibilitar un sano balance entre los valores colectivos que van a centrarse en la comunidad y los valores individuales que se enfocan en la persona, ambos necesarios en los procesos de formación humana y propiciar en el aula un espacio para dialogar sobre las tensiones que pudieran producirse en los estudiantes, cuando se inclinan por los unos o los otros.

Referencias

- Arciniega, L., & González, L. (2002). Valores individuales y valores corporativos percibidos: Una aproximación empírica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (1), 41-60.
- Astill, B., Feather, N., & Keeves, J. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5 (4), 345-363.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brinkmann, H., & Bizama, M. (2000). Estructura psicológica de los valores: Presentación de una teoría. *Sociedad Hoy*, 4, 1-14.
- Castro, A., & Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23 (2), 155-174.

- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3 (141), 25-34.
- Delfino, G., & Zubieta, E. (2011). Valores y política: análisis del perfil axiológico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires (República de Argentina). *Interdisciplinaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 28 (1), 93-114.
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., & Parra, P. I. (2013). Aprendizaje autodirigido y su relación con el perfil valórico en estudiantes de medicina. *Revista Medicina* (141), 15-22.
- Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Facultad de Ciencias Económicas y Sociales UNMDP* (22), 49- 63.
- Guerrero, F., & Ramírez, J. (2012). El análisis de escalamiento multidimensional: Una alternativa y un complemento a otras técnicas multivariantes. *La sociología en sus escenarios* (25), 1- 11.
- Linares, L., Molpeceres, M., & Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor: Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (2), 189-200.
- Martínez, L., Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *Psykhé*, 19 (2), 25-37.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (IV ed.). México: Mc Graw Hill.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward al psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
- Schwarz, S., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and social Psychology*, 58, 878-891.

- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 19-45.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications (Basic Human values: Theory, measurement and applications. *Revue française de sociologie*, 42, 249-288.
- Suarez, M., & Pérez, J. (2008). La disputa por la representación de los universitarios en México... o de cómo y para qué, forma la universidad pública a los jóvenes. En H. Suarez, & J. Pérez, *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy* (págs. 13-77). México: Miguel Angel Porrúa.
- Tovar, J. (2007). Psicometría: tests psicométricos, confiabilidad y validez. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 85-108.
- Veliz, A., Dorner, A., Gonzáles, E., & Ripoll, M. (2017). Perfil de valores de estudiantes de carreras de salud del sur de Chile. *Horizonte Médico*, 17 (2), 49-55.

Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas

Paradigms and models on disability: historical evolution and educational implications

José Mauricio Bonilla¹

Resumen

El propósito del presente artículo es la revisión de los principales paradigmas y modelos sobre la discapacidad y sus implicaciones en el ámbito educativo. Para ello, se inicia conceptualizando la discapacidad y en un segundo momento se efectúa un recorrido histórico sobre los paradigmas y modelos explicativos, surgidos a partir del siglo XX hasta llegar a nuestros días. Finalmente, se realiza una reflexión sobre la influencia que han tenido en la educación, identificando los modelos de atención educativa para las personas con discapacidad.

Palabras clave: personas con discapacidad, inclusión, educación inclusiva, justicia social

Abstract

The purpose of this article is the review of the main paradigms and models on disability and its implications in the educational field. For this, it starts conceptualizing disability and in a second moment a historical tour is made about the explanatory paradigms and models, emerged from the twentieth century until today. Finally, there is a reflection on the influence they have had on education, identifying the models of educational care for people with disabilities.

Keywords: disabled persons, inclusion, inclusive education, social justice

¹ Dr. en Medicina y Cirugía, UNAH, Magíster en Investigación Educativa, UPNFM. ORCID 0000-0002-9480-5947. Bonillalariosmd.edu@gmail.com

Recibido 22 de septiembre de 2019 / Aceptado 30 de noviembre de 2019



Introducción

Las sociedades humanas están constituidas por individuos diversos y únicos que implican una variedad de fenómenos, condiciones y situaciones que, dependerán de las características compartidas y no compartidas presentes en estos. En correspondencia, las construcciones teóricas que interpretan estos hechos, serán igualmente diversas. Dentro de los fenómenos sociales, la discapacidad constituye uno de los más sensibles por las implicaciones que tiene en las personas, sobre todo para aquellas en condición de discapacidad y sus familiares (Ferrante, 2017).

En ese sentido, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un recuento histórico de los principales paradigmas y modelos de la discapacidad y a la vez, analizar la forma en como estos han influido en la educación.

Comenzaré señalando que a lo largo de la historia han existido múltiples construcciones teóricas que han explicado desde diferentes perspectivas el fenómeno de la discapacidad. Esto resulta importante porque, son precisamente estas concepciones, las que han determinado nuestra conducta y actitud social hacia las personas con discapacidad, afectando los diferentes aspectos de sus vidas (Ferrante, 2017; Palacios y Romañach, 2008).

La discapacidad

La discapacidad es definida como “un término genérico que incluye déficits,² limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001, p. 227).

Aunque la discapacidad ha sido abordada principalmente desde las ciencias médicas, la nueva definición pone de manifiesto que se trata de una condición multifactorial producto de la interacción de una persona con un ambiente físico y social (OMS, 2001). Desde esta

² Aunque la definición de discapacidad hace referencia a los déficits o deficiencias para indicar los “problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida” (OMS, 2001, p. 242), prefiero llamar a esta condición variantes funcionales, entendiéndola como el grado de variación del funcionamiento de una persona al momento de ejecutar las funciones corporales (incluyendo las psicológicas) y las actividades de acuerdo a su contexto sociocultural y características biológicas y sociales

perspectiva, su estudio y entendimiento reclama un abordaje inter y multidisciplinario con la participación de todas las ciencias, la sociedad y sobre todo de las personas con discapacidad.

Lo anterior se fundamenta en el hecho que una sola perspectiva no ha sido capaz de revertir los vejámenes a los que históricamente han sido sometidas las personas con características funcionales diferentes; quienes han sido denigradas y excluidas de manera constante y sistemática, llegando inclusive a privarles de los derechos humanos más elementales (Díaz-Velázquez, 2009; Padilla-Muñoz, 2010; Palacios y Romañach, 2008).

Esto toma más relevancia si se considera que cerca de 15% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad, es decir aproximadamente mil millones de personas (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011, p. 7). Por otro lado, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [UNESCO] (2014), 5.1% de los menores de 14 años tienen algún tipo de discapacidad, lo que les ha traído como consecuencia limitación en el acceso a la educación, menos años de escolaridad, pocas probabilidades de concluir los procesos de aprendizaje y un mayor riesgo de ser analfabetos.

Adicionalmente, el riesgo de privación educativa y discriminación es mayor sí, además de ser una persona con discapacidad, pertenece a las familias de los quintiles más pobres, es mujer o habita un país empobrecido (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2011; OMS, 2011).

“A esto debe agregarse que, sin importar la edad o el estatus socioeconómico, el colectivo de las personas con discapacidad tiene hasta 60% menos acceso a la educación que el resto de la población sin discapacidad” (OMS, 2011, p. 11). Situación que se vuelve más más evidente en las instituciones de educación superior, donde los estudiantes con discapacidad representan menos de 1% de la población universitaria (Núñez Mayan, 2017; Tenorio-Eitel y Ramírez-Burgos, 2016).

Es palpable que la situación que viven las personas con discapacidad es algo más que una condición de salud. Es la vivencia de un colectivo cuya desventaja va más allá de lo meramente

biológico. Esa situación de menoscabo experimentada en los centros educativos, es apenas una muestra representativa (pero no la única) de lo que implica ser portador de una discapacidad.

Los paradigmas y modelos en la discapacidad

Antes de ahondar en los paradigmas y modelos sobre la discapacidad, es necesario establecer la diferencia entre los conceptos de paradigma y modelo ya que, como afirma Díaz-Velázquez (2009), se los ha utilizado como sinónimos. Para entender en qué radica la diferencia, Kuhn (como se citó en Díaz-Velázquez, 2009), lo explicó de la siguiente forma:

El paradigma haría mención a un modo de conocimiento científico de la realidad y una forma de ver el mundo, universalmente reconocido, basado en un esquema de pensamiento e ideológico concreto [...]. [En cambio], el modelo se insertaría dentro del paradigma [...], pero sería más una abstracción teórica de una realidad concreta, para comprenderla. El modelo es una aprehensión o representación simplificadora de la realidad en la que sólo [sic] destacan las relaciones consideradas más significativas y definitorias del fenómeno. (p. 86).

Teniendo claro la diferencia entre uno y otro concepto, es pertinente abordar los últimos paradigmas propuestos para la discapacidad: *el paradigma rehabilitador* y *el paradigma de la autonomía personal*.

El primero está orientado a la rehabilitación de la persona y sostiene que la causa de la discapacidad radica en la deficiencia estructural y funcional del individuo. Por tanto, la solución está en revertir esa deficiencia a través de la intervención de profesionales de la salud. De este modo, concibe la discapacidad como un hecho individual que atañe únicamente al individuo afectado (Díaz-Velázquez, 2009).

El paradigma rehabilitador se expresa por medio de dos modelos. El *modelo médico* de mayor incidencia, cuya influencia se extiende desde principio del siglo XX hasta la aparición del *modelo biopsicosocial* a inicio del siglo XXI. Este último, aunque implica un rasgo más humanista, alberga los genes del paradigma rehabilitador, algo evidente si se considera la definición actual de discapacidad, la cual fue desarrollada bajo este modelo (OMS, 2001).

La diferencia más notoria entre ambos es que, el modelo médico concibe como única causa de discapacidad, la condición patológica de la persona y deja de lado los factores sociales o externos al paciente (Díaz-Velázquez, 2009; Ferrante y Dukuen, 2017; Palacios y Romañach, 2008; Velarde-Lizama, 2012). En cambio, el modelo biopsicosocial reconoce la influencia de los elementos del entorno social sin dejar de lado la condición orgánica y fisiológica del individuo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006; Instituto Salvadoreño de Rehabilitación de Inválidos [ISRI] - Organización Panamericana de la Salud [OPS] - Organización Mundial de la Salud [OMS], 2012).

En respuesta a la doctrina biologicista y rehabilitadora imperante, surge el paradigma de la autonomía personal con el *modelo social anglosajón de la discapacidad o modelo social de la discapacidad* en la década de los setenta, impulsado por la insatisfacción sobre la concepción de la discapacidad (Ferrante y Dukuen, 2017).

Este nuevo paradigma y su modelo afirma que la causa de la discapacidad subyace en la sociedad y no en las personas; por lo tanto, no se trata de castigos divinos o alguna condición clínica, sino de un hecho social que resulta de imposiciones que responden a los patrones de normalidad que no consideran las características, necesidades, aportes o decisiones de las personas con discapacidad (Ferreira, 2008). En esta misma línea de ideas, Ferrante (2017), citando a Venturiello indica que:

La discapacidad es una “forma de dominación social” que es excluyente de acuerdo a la inserción en el orden productivo, estigmatizante según las categorías que expresan la cultura dominante y alienante de acuerdo a las percepciones que reflejan el entorno físico inaccesible (p. 237).

En respuesta a estas imposiciones, el modelo social defiende la premisa que las personas con discapacidad “pueden contribuir a la comunidad en igual medida que el resto de mujeres y hombres [...], pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes” (Palacios y Romañach, 2008, p. 38).

Además de identificar una causa diferente, esta propuesta antagoniza con el statu quo en relación al predominio de las ciencias médicas en el estudio de la discapacidad, sus causas y efectos. De manera que, en el paradigma de la autonomía personal, las ciencias sociales son el medio para dar significado a la discapacidad.

Sin embargo, el paso de los años ha demostrado que esta alternativa no refleja ciertamente la realidad sustantiva de la discapacidad y autores como Palacios y Romañach (2008), aseguran que los modelos imperantes “se han mostrado insuficientes a la hora de erradicar esa discriminación y a la hora de afrontar los nuevos retos bioéticos” (p. 37).

Por su parte, Ferrante y Dukuen (2017) resaltan que al aceptar que las personas con discapacidad son un grupo oprimido, se corre el riesgo de caer en una “asunción [...] reduccionista, en tanto niega las especificidades subjetivas, a la vez que homogeneiza una realidad amplia y heterogénea” (p.155).

Como consecuencia a estas inquietudes e inconformidades, a principio del presente siglo surge el *modelo de la diversidad funcional*, que al igual que el modelo social de la discapacidad, interpreta que las causas de la discapacidad surgen y permanecen fuera de la persona. Sin embargo, su eje teórico es la *dignidad de la persona* en lugar de la de su capacidad (Palacios y Romañach, 2008).

Al respecto, sus postuladores (Palacios y Romañach, 2006), señalan que “la percepción de la dignidad como pieza clave del modelo de la diversidad ha llevado a un intenso análisis del concepto de dignidad” (p. 217) que “parte de una visión basada en los Derechos Humanos y considera el trabajo en el campo de la bioética una herramienta fundamental para alcanzar la plena dignidad de las personas discriminadas por su diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2008, p. 37).

La nueva propuesta cuenta con un fuerte activismo en el campo de los derechos humanos, fundamentado el *Movimiento de la Vida Independiente*, una iniciativa que “implica un cambio en las relaciones sociales” y que “Implica igualdad de oportunidades para todas [las personas], así como autodeterminación para ellas mismas” (García Alonso et al., 2003, p. 56).

Otro elemento destacable en este modelo es la propuesta de un cambio terminológico³ argumentando que, “los términos limitantes o despectivos⁴ para denominar al colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional utilizados, juegan un papel fundamental en el refuerzo de la minusvaloración y, por lo tanto, en el mantenimiento de dicha discriminación” (Romañach y Lobato, 2005, p. 1).

Con esta nueva terminología se pretende eliminar “la visión negativa de la diversidad funcional” y se busca promover “la visión de la diversidad funcional como parte de la diversidad humana, y por lo tanto como fuente de riqueza para la humanidad” (Palacios y Romañach, 2006, p. 218).

De este modo, el modelo de la diversidad funcional pretende una visión más amplia en términos sociales, jurídicos y bioéticos, al igual que una reivindicación semántica que ninguna de las propuestas anteriores había logrado.

Implicaciones de los paradigmas y modelos de la discapacidad en la educación

Probablemente en este punto ya ha surgido la interrogante: ¿Para qué sirven los paradigmas y modelos explicativos sobre la discapacidad? Para muchos, quizás para nada. Sin embargo, al analizar detalladamente el asunto, se podrá advertir que en la práctica su utilidad es amplia y valiosa, aunque no siempre sus efectos son los más satisfactorios. Pero es claro que, las construcciones teóricas repercuten en la vida de las personas y no solo en la de aquellas que tienen una discapacidad o conforman la diversidad funcional.

Así, las prácticas sociales implementadas a través de políticas de asistencia se basan en gran medida, en las directrices que dictan los paradigmas y modelos de la discapacidad. Para colocar la situación en perspectiva vale recordar que, bajo el paradigma rehabilitador, el manejo de la discapacidad se centra en la asistencia a aquellas personas que requieren ser curadas, rehabilitadas y reinsertadas. Sobre esta línea, Jiménez- Lara (como se citó en Díaz-Velázquez, 2009), señala que en el modelo médico:

³ Diversidad funcional en lugar de discapacidad y hombres y mujeres con diversidad funcional en lugar de personas con discapacidad.

⁴ Por ejemplo: Inválidos, minusválidos, incapacitados, discapacitados, retrasados, impedidos entre otros.

El manejo de las consecuencias de la enfermedad está dirigido a facilitar la adaptación de la persona a su nueva situación [de discapacidad]. En el ámbito político, la respuesta fundamental desde este modelo al reto que plantea la discapacidad es la modificación y la reforma política de atención a la salud. (p. 89).

Asimismo, a este paradigma le acompaña un “modelo de institucionalización o internamiento hegemónico (en el que la persona con discapacidad [...], recibía la atención específica en un régimen de internamiento por lo general de carácter permanente en una institución más o menos cerrada)” (Díaz-Velázquez, 2014, p. 88), principalmente en lo que concierne a asuntos de salud y educación.

Bajo este modelo de atención, el proceso educativo de las personas con discapacidad se desarrollaba en un “sistema especial” alejados del resto de los estudiantes (Guajardo -Ramos, 2009; Rodríguez y Nogueira, 2011), lo que trajo como consecuencia, la segregación y exclusión como una imposición social que, orillaba al auto confinamiento y autocensura de las personas y sus familiares.

Esto se revirtió en gran medida con el surgimiento del paradigma de la autonomía personal que trajo consigo, una evolución en la atención, migrando del modelo de internamiento al “modelo de atención en la comunidad [cursivas agregadas], caracterizado por la permanencia de la persona con discapacidad (...) en su entorno más cercano” (Díaz-Velázquez, 2014, pp. 88-89).

En el campo de la educación, este cambio se hizo tangible con la conformación de sistemas escolares unificados que integran a todos los estudiantes sin dejar por fuera a ninguna persona por causa de su condición funcional, para que cohabiten en un mismo entorno educativo. Además, el nuevo modelo de atención incluye el acompañamiento de los estudiantes para ayudarles a superar las barreras del aprendizaje y participación a las que se enfrentan (Guajardo-Ramos, 2009; Rodríguez y Nogueira, 2011) o al menos eso ha sido lo pretendido.

Otro hecho que puede citarse, para ejemplificar la influencia de los modelos explicativos de la discapacidad en la educación, es lo ocurrido en Portugal donde utilizaron la *Clasificación*

Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS, como referencia para el “*Programa Educativo Individual*”, que caracteriza a los estudiantes en términos de funcionalidad y barreras de aprendizaje para adecuarse a sus requerimientos (Rodríguez y Nogueira, 2011, p. 105).

Como parte del tratamiento inclusivo para las personas con discapacidad o de la diversidad funcional dentro de los centros educativos, se aplican medidas orientadas a disminuir esas barreras del aprendizaje y la participación. Entre las medidas adoptadas destacan, la flexibilidad de los currículos, la capacitación de los docentes y la concientización del estudiantado con respecto a la discapacidad (Moneo-Estany y Anauta, 2017).

Estas prácticas están en consonancia con el *índice de inclusión* propuesto por Booth y Ainscow (2000), en el que establecen que para lograr la inclusión dentro de los centros educativos es necesario “crear culturas inclusivas”, además de “establecer políticas inclusivas” y el “desarrollar prácticas inclusivas” dentro de las mismas escuelas (p. 18).

Cabe destacar que, en la actualidad los diferentes modelos coexisten independientemente de la validez que les asignemos a cada uno de ellos basados en nuestras propias vivencias, formación y emociones (Palacios y Romañach, 2006). Al respecto, Kuhn (como se citó en Díaz-Velázquez, 2009, p. 86) explica que “es relativamente frecuente que coexistan varios modos de conocimiento científico para acercarse a dicha realidad [en este caso, la de las personas con discapacidad] o, lo que es lo mismo, varios paradigmas”.

Lo mismo ocurre con las iniciativas que promueven la inclusión en los centros escolares. Para el caso, Booth y Ainscow (2000) afirman que el índice de inclusión que crearon, se basa en el modelo social; explican que “el uso del concepto ‘barreras al aprendizaje y la participación’, para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término ‘necesidades educativas especiales’, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad” (p. 22).

La propuesta de Booth y Ainscow (2000) se acoge en un modelo diferente al descrito por Rodríguez y Nogueira, (2011) al citar el caso del sistema de educación portugués. Esta

diversidad de enfoques, Booth y Ainscow (2015) la entienden como “un solo árbol con muchas raíces”, las cuales corresponden a las diferentes iniciativas que existen y que se juntan para conformar un solo tronco: la inclusión educativa. Es por esta razón que recomiendan juntar todos los esfuerzos mediante alianzas para facilitar el trabajo de todos, sobre todo en las propias escuelas ya que “se trata de reducir la fragmentación de políticas e iniciativas que, de lo contrario, generan una sobrecarga en las ya de por sí apretadas agendas de trabajo de todos los centros escolares” (Booth y Ainscow, 2015, p. 16).

Esto resulta útil para entender porque muchas de las iniciativas no tienen resultados. Es claro que la sola existencia de una o varias políticas o proyectos no garantiza el éxito. En muchos casos, el obstáculo está en la falta de consenso y entendimiento sobre políticas públicas amplias e incluyentes, provistas de una claridad conceptual y epistemológica. En correspondencia con esto, la UNESCO (como se citó en De Ortúzar, 2018, p.97) reconoce que:

Es imprescindible entender que la convivencia paradójica de diferentes paradigmas, conjuntamente con el desconocimiento sobre el tema por parte de las autoridades y de la sociedad general, constituyen obstáculos para la integración y la inclusión de las personas con capacidades diversas [personas con discapacidad].

Adicionalmente De Ortúzar (2018) señala que:

La armonización de normas y políticas de acuerdo a los avances de la citada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, implica trabajar para la integración y la justicia social contrarrestando la invisibilidad de los que sufren por el desconocimiento de sus derechos” (p. 97).

Con respecto a la justicia social, es importante recalcar que todos debemos considerarla como “un imperativo ético, político y jurídico que se concreta prioritariamente en el terreno de las políticas sociales y educativas y en la ética de las relaciones” (Montané, 2015, p. 106) para lograr la anhelada inclusión social y educativa.

Consideraciones finales

Como se ha podido apreciar, las construcciones teóricas que pretenden interpretar la discapacidad (y diversidad funcional), tienen gran influencia en la forma en cómo se percibe la misma, dictando las pautas que suponen la conducta hacia las personas con discapacidad. Esto es lo que nos permite relacionar los hechos históricos y las prácticas sociales desarrolladas y aplicadas en el ámbito educativo dentro y fuera de las instituciones de formación.

Siendo sucintos, podemos asumir que la conducta segregacionista y excluyente que se vivió desde primera mitad del siglo XX como lo exponían Rodríguez y Nogueira (2011), correspondía a un paradigma cuyo hecho fáctico delimita la discapacidad a un cuerpo individual, suponiendo que la solución residía en un tratamiento especializado que habitualmente requería de un internamiento alejado de todo lo considerado “normal”.

Por otro lado, la aparición de nuevos modelos (y nuevos paradigmas), propició un nuevo entendimiento de la discapacidad como objeto de estudio, trayendo consigo, un nuevo estamento que facilitó la evolución en el trato y tratamiento a las personas con discapacidad, iniciando con la integración de los estudiantes cuyos procesos de aprendizajes eran diferentes a los de la mayoría. Este hecho en concreto supuso un enorme avance para la educación y la sociedad.

Las comunidades científicas son entes dinámicos, cuya naturaleza es la perfectibilidad en sus enunciados y construcciones que, ante la insatisfacción de las respuestas sobre hechos concretos, busca continuamente cubrir los vacíos que emergen con el paso del tiempo y la evolución de las sociedades cada vez más cambiantes.

El surgimiento del modelo biopsicosocial supuso un gran hito para la educación de las personas con discapacidad, ya que dio las pautas para la transformación de la educación en términos de integración e inclusión por medio de nuevas políticas educativas. Y aunque es un proceso que no llena completamente las expectativas, si es cierto que es un buen inicio en un proceso que parece ser interminable (la inclusión educativa verdadera y universal).

Por su parte, el modelo de la diversidad establece un logro en términos de derechos y reconocimiento de la llamada diversidad funcional, pero su influencia en el ámbito educativo aún es muy limitada. Quizás, esto cambie en la medida que sea más conocido y se albergue en el imaginario de la sociedad, pero tiene mucho recorrido por delante, debido al fuerte posicionamiento del modelo de la OMS y a la resistencia en ciertos sectores que conforman la población de personas con discapacidad (y la diversidad funcional).

Ante la existencia e influencia de los diferentes paradigmas y sus modelos, lo fundamental en todo caso es que, como sociedad y gestores de la educación en los distintos niveles, modalidades y formatos, entendamos que, al promover y facilitar la inclusión educativa, estaremos humanizando el aprendizaje y la educación, sobre todo estaremos humanizando la humanidad, algo que por muy obvio que se lea, no hemos logrado.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (R. Blanco, Ed.; A. L. López, Trad.). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la 3a edición revisada del index for inclusion)* (1a ed.; G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón, & M. Sandoval, Trads.). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: Del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/7135>

De Ortúzar, M. G. (2018). Justicia, capacidades diversas y acceso igualitario a las tecnologías de la información y comunicación: El impacto de la desigualdad relativa en el cuidado de la salud. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 91–111.

- Díaz-Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2), 85–99.
- Díaz-Velázquez, E. (2014). Evolución histórica de los servicios de atención a las personas en situación de dependencia: Del modelo de internamiento al enfoque comunitario. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8(2), 87–101.
- Ferrante, C. (2017). La trama social de la discapacidad. Cuerpo, redes familiares y vida cotidiana María Pía Venturiello (2016) Buenos Aires: Editorial Biblos. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 237–240.
- Ferrante, C., y Dukuen, J. (2017). “Discapacidad” y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151–168.
- Ferreira, M. A. V. (2008). La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómada. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1), 221–232.
- García Alonso, J. V., Ratzka, A., Barnes, C., Hasler, F., Zarb, G., Evans, J., Martínez, K. (2003). *El movimiento de vida independiente: Experiencias internacionales*. Recuperado de http://repositoriodpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/469/L_VidalGarciaAlonsoJ_MovimientoVidaIndependiente_2003.pdf?sequence=1
- Guajardo Ramos, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15–23.
- Instituto Salvadoreño de Rehabilitación de Inválidos - Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud. (2012). *Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional* (p. 29). Recuperado de https://www.paho.org/els/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1544-implementacion-del-modelo-biopsicosocial-para-la-atencion-integral-de-las-personas-con-discapaci-1&category_slug=publicaciones-destacadas&Itemid=364

- Moneo-Estany, B. A., y Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 129–148.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, (20), 92–113.
- Núñez Mayán, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 13–30.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional de funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad* (p. 27). Recuperado de Organización Mundial de la Salud website: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. (2014). *Discapacidad y Educación* (p. 7). Recuperado de Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura website: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/GAW2014-fact-figures-ES.pdf>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381–414.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Editorial Diversitas.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2008). El modelo de diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*, 2(2), 37–47.

- Rodrigues, D., y Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1–8.
- Tenorio-Eitel, S., y Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9–28.
- Velarde-Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115–136.



Acerca de Paradigma

Paradigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación, hoy convertida en Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Paradigma, nació con la finalidad de formar conciencia sobre la importancia de la difusión científica, de expresar el pensamiento científico de una manera muy clara y de ofrecer a los lectores aportes significativos de las investigaciones realizadas en materia de educación. El objetivo de Paradigma es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter social, específicamente educativo. Sólo se reciben para su publicación colaboraciones originales e inéditas, de carácter académico.

Las colaboraciones podrán ser:

1. Resultados de informe de investigación educativa: artículos de investigación en los que se den a conocer los resultados generales o parciales de una investigación empírica con sustento teórico que posibiliten un insumo en la comprensión del fenómeno en estudio.
2. Ensayos y/o reflexiones: análisis teórico o reflexiones sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o socio pedagógica.
3. Sistematización de prácticas educativas: intervenciones educativas que tengan como objetivo el cambio o innovación en el quehacer educativo.
4. Reseñas: revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.

Política Editorial

El autor o la autora deberá enviar junto con su documento el acuerdo de Cesión de Derechos de autor, la Declaración de Originalidad, el Curriculum Vitae resumido en formato WORD y PDF con una breve reseña profesional biográfica adjunto a *paradigma@upnfm.edu.hn*. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan la revista. Los trabajos no deben haber sido enviados a otras revistas simultáneamente para su revisión. Paradigma publica las colaboraciones semestralmente razón por la cual el período de recepción está abierto durante todo el año. El proceso de aceptación, revisión, evaluación y dictamen de un manuscrito se realiza en un periodo de tres meses, según calendario académico institucional. Paradigma observa las siguientes políticas editoriales:

1. Cesión de Derechos de Autor (copyright)

- El autor o autora, al enviar el trabajo, manifiesta que es su voluntad ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de su trabajo.
- Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.
- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los

derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.

- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a las entidades editoras de la Institución.

2. Metodología de Evaluación/Arbitraje de Artículos. *Double Blind Peer Review*

En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Consejo Editorial para determinar si el manuscrito cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión:

- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.
- En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad "doble ciego" y lo que pretende es ocultar la identidad de los Autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje, contribuyendo así a la evaluación objetiva.
- El Consejo Editorial enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del Consejo Editorial según el dictamen del árbitro académico.

3. Accesibilidad al contenido publicado. *CC BY-NC-ND*

- La Revista Paradigma usa Creative Commons License, Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada, CCBY-NC-ND, la cual permite que sus lectores puedan descargar las obras y compartirlas con otros; siempre y cuando se reconozca la autoría, sin cambiar de ninguna manera los contenidos y sin utilizar los mismos comercialmente.

4. Política antiplagio. *Turnitin*

- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra enviada a Paradigma será de creación exclusiva.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- El consejo editorial permanentemente someterá cada colaboración al proceso de detección de plagio para garantizar y promover la ética en la publicación científica.

5. Política de gratuidad. *Sin APCs*

- La Revista Paradigma no realiza nunca (léase durante la recepción, evaluación, edición y publicación) cargos monetarios ni de otro tipo a los y las autoras que envían su trabajo en la Convocatoria a publicar en la misma.
- La Revista Paradigma no cuenta con una política de exención debido a que el espíritu de la misma es la divulgación del conocimiento de forma gratuita para autores y autoras de todos los países del mundo.

6. Ubicación de los trabajos. *DOI*

- La Revista Paradigma identifica sus artículos, recensiones y ensayos con un DOI, Digital Object Identifier, para facilitar la ubicación y referencia del manuscrito y a su vez garantizar la transparencia del documento en las diferentes plataformas virtuales OJS, DOAJ, AmeliCA, entre otros.

7. Fe de erratas. *Errata*

- Paradigma visibilizará las correcciones correspondientes, previo al análisis del documento, en el mismo número, si los servicios de información a donde se publicó la versión electrónica lo permiten.
- En la versión impresa el Consejo Editorial adjuntará una hoja membretada con las correcciones correspondientes.

8. Política de acceso abierto. *Open access OA*

- La revista Paradigma provee al público acceso libre, inmediato y gratuito de sus contenidos lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Paradigma es miembro activo de AmeliCa y signataria de DORA y se encuentra indizada a nivel de Directorio en Latindex.

Norma Editorial

I. Estructura del documento

Título

El título del artículo debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va sin negrita y solo la primera letra en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés (se reciben también en portugués).

Autor (es) incluyan

- Nombres completos de los autores; cada nombre separado por comas.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores, separados por comas.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores, separados por comas.
- Código ORCID. Puede solicitarlo en <https://orcid.org/>

Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se debe escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento.

Resumen

Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá 150 palabras como máximo.

Abstract

El abstract del artículo se escribe en inglés y debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá

en un único párrafo, sin sangrado y contendrá 150 palabras como máximo.

Palabras claves

Las palabras clave o descriptores del artículo deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio. Deben escribirse en minúsculas y separadas por comas, cursivas, sin negrita y sin punto final. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés (Keywords).

Introducción

La introducción precisa la importancia del tema y sus antecedentes conceptuales. Concretamente, redacte de tal forma que el lector pueda identificar con claridad el problema estudiado y haga un compendio balanceado de las principales investigaciones, novedosas y relevantes realizadas en torno a su tema de investigación. En este apartado no se refiera a la metodología.

Métodos y Materiales

Este apartado hace referencia a la metodología de investigación, por ello, si el artículo es producto de una investigación cuantitativa debe considerar los siguientes aspectos:

- El diseño: describir el tipo de experimento (aleatorio, controlado, casos y controles)
- La población y muestra: describir el marco de cada uno de ellos, y expresar cómo se ha hecho su selección.
- El entorno: describir dónde se ha realizado el estudio.
- Los experimentos: describir las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- El análisis estadístico: describir los métodos estadísticos utilizados, y cómo se han analizados los datos.

Sí, por el contrario, el artículo es producto de una investigación cualitativa, debe enfatizar en los siguientes aspectos:

- El diseño empleado.
- Las categorías de análisis.

- Los participantes.
- El método utilizado.
- Las técnicas e instrumentos de recolección de información.
- Las técnicas de análisis de los datos

Discusión Teórica

La fundamentación teórica o discusión teórica del artículo, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las normas de APA 6. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

Resultados

En este apartado se describe de manera lógica, precisa, completa y comprensible los resultados o el análisis de datos del estudio, los cuales deben ser congruentes con la metodología y los objetivos expresados en los apartados anteriores. Debe incluir gráficos, tablas, cuadros, mapas u otras figuras que, por sí solas expresen claramente los resultados del estudio. Esta sección debe redactarse con verbos en tiempo pasado.

Conclusiones y/o consideraciones finales

Las conclusiones expresadas en el artículo van incluidas en el texto y deben dar respuesta a las hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones cuantitativas, y a los objetivos y/o preguntas en el caso de las investigaciones cualitativas; además, deben dar respuesta a los objetivos y preguntas del estudio de forma lógica, precisa y comprensible. Deben escribirse con verbos en tiempo presente.

Recomendaciones (sí aplican)

Las recomendaciones son opcionales; las mismas deben describir acciones precisas relacionadas con los resultados del estudio. Preste especial atención en no presentar las mismas como conclusiones y viceversa.

II. Formato General del Texto

El texto debe redactarse tomando en consideración las siguientes normas:

- En un rango aproximado de 20 páginas de contenido, incluyendo sus referencias, como mínimo y 30 páginas como máximo, en papel tamaño carta, márgenes de 2,5 en los cuatro lados, escrito a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, en formato Word.
- Los párrafos no deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá aparecer en mayúsculas y negrita, solo la primera letra de cada palabra, alineado a la izquierda, sin punto final.
- No enumere ninguno de los encabezados.
- Otros encabezados irán en cursivas, mayúsculas solo la primera letra de la primera palabra, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en la parte superior derecha.
- El uso de color está permitido y recomendado. las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada y tener cada una, pie de foto. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice Arial, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciamiento sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.

Las Figuras y tablas deberán diagramarse, titularse y enumerarse siguiendo las siguientes recomendaciones:

Tabla

Las tablas y las figuras se insertarán el texto, en el lugar que les corresponda. La base tendrá 8 cm o 16.5 cm, exclusivamente, y el formato en el que se presenten deberá ser el definitivo para su publicación. Se situarán a la izquierda, sin sangrado, y el título tampoco se sangrará. Las tablas llevarán su título, en *itálicas* y sin negritas, en la parte superior y se construirán

con un espaciado sencillo con un tamaño de fuente de 11 puntos para el contenido y en Arial tamaño 9 para la nota a pie de página de cada tabla. Todas las filas y columnas llevarán su propio encabezado. No se colocarán líneas de división verticales y únicamente se pondrán tres líneas horizontales: dos exteriores y una bajo los títulos de columna, como en el ejemplo. Cualquier información necesaria para entender la tabla (por ejemplo, explicación de abreviaturas) deberá ir en una nota debajo de la tabla. Se evitará que la tabla quede partida entre dos páginas.

A continuación, se le proporciona los elementos y el formato para la elaboración de la tabla según APA. (2010). Manual de Publicaciones (3a. ed.). México: Editorial El Manual Moderno. Páginas 143-151

Número de tabla ➔ Tabla X

Título de tabla ➔ Número de niños con o sin prueba de ciudadanía paterna.

Título mayor:
encabeza dos o más columnas

Título simple:
se fragmentó para evitar repeticiones de palabras en los títulos de las columnas.

Título izquierdo:
encabeza la columna del extremo izquierdo

Grado	Niñas		Niños		
	Con	Sin	Con	Sin	
Onda 1					
3	280	240	281	232	
4	297	251	290	264	
5	301	260	306	221	
Total	878	751	877	717	
Onda 1					
Subtítulo					
3	201	189	210	199	
4	214	194	236	210	
5	221	216	239	213	
Total	636	599	685	622	

Subtítulo:
encabeza el ancho completo del cuerpo de la tabla, lo que permite más divisiones

Celdilla punto de intersección entre una fila y una columna

Columna izquierda:
se ubica en el extremo izquierdo de la tabla

Notas de la tabla:
hay tres tipos de nota que pueden colocarse debajo de la tabla para eliminar las repeticiones del cuerpo de la tabla

Notas de la tabla:
hay tres tipos de nota que pueden colocarse debajo de la tabla para eliminar las repeticiones del cuerpo de la tabla

Nota: Las notas generales de una tabla aparecen aquí, incluyendo las deficiencias de las abreviaturas (ver sección 5.16).

- * Una nota específica aparece en una línea aparte debajo de cualquier nota general; las notas específicas subsecuentes se entregan a renglón seguido (ver sección 5.16).
- * Una nota de probabilidad (valor p) aparece en una línea aparte debajo de cualquier nota específica; las notas de probabilidad subsecuente se encuentran a renglón seguido (ver la sección 5.16 para obtener más detalles)

Figura

Bajo la denominación genérica de “Figura” podrán incluirse gráficos, cuadros, mapas, ilustraciones y fotografías, siempre que vayan en blanco y negro. Se colocarán a la izquierda, sin sangrado, y con el título debajo. En los gráficos de barras se utilizarán gamas de grises para rellenarlas. Se procurará que las distintas series de datos sean fácilmente distinguibles unas de otras, sean barras o líneas. Todas las figuras deberán ser lo más sencillas posible y van sin marcos. El texto interior irá en letra de 10 puntos; en la base de la tabla colocar Figura (y el número) el título de la misma en Arial 10 utilizando la palabra Adaptado de. Se evitará que queden huecos en el texto del trabajo debido a la inclusión de figuras, moviéndolas a la siguiente página. Tanto en las tablas y figuras como en el texto se usará el punto (no la coma) para separar los decimales, y en los valores que no puedan ser superiores a 1 (como las correlaciones) no se pondrá un cero a la izquierda del punto decimal.

A continuación, un ejemplo tomado de APA. (2010). Manual de Publicaciones (3a. ed.). México: Editorial El Manual Moderno. Páginas 153-162.

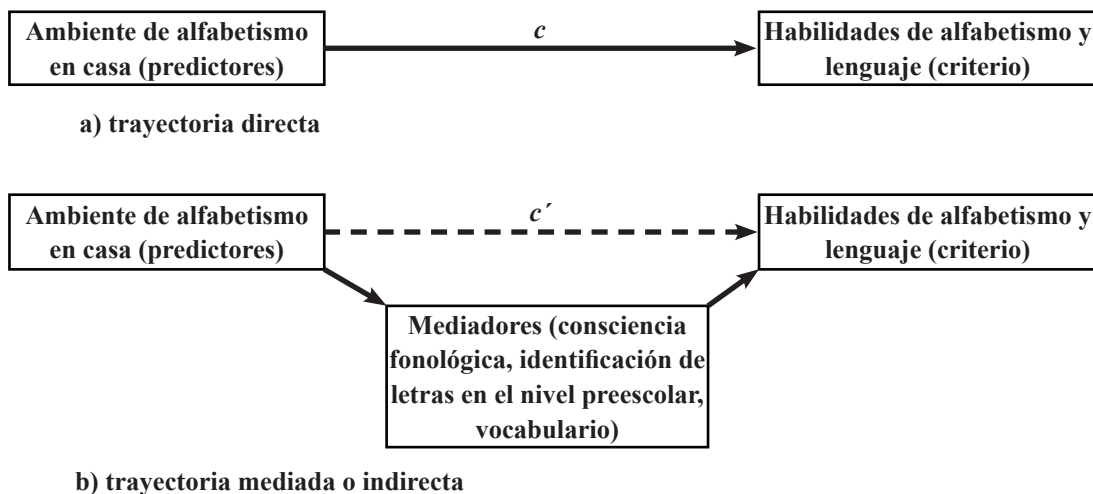


Figura X. Modelo de mediación genérico sujeto a prueba (de acuerdo con Baron y Kenny, 1996) adaptado de "Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis" por M. Hood, E. Conlon & G. Andrews, 2008, Journal of Educational Psychology, 100, p. 259. Copyright 2008 por la American Psychological Association.

III. Referencias

En esta sección se presentan todas las fuentes bibliográficas citadas en el artículo, las cuales deben aparecer al final de su documento, indentadas con sangría francesa y 1.5 de espacio colocadas por orden alfabético de autores y fecha de publicación. Para los estándares de esta revista es especialmente importante que las referencias estén bien confeccionadas.

El número máximo de referencias que contendrá el artículo será de 25. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales; las mismas también deben de ser ordenadas por el autor desde que hace su primer envío de acuerdo a las normas de APA (2010). Publication Manual (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association. Traducción al español: APA. (2010). Manual de Publicaciones (3a. ed.). México: Editorial El Manual Moderno.

A continuación, se proporcionan ejemplos correctamente referenciados:

- **Libro con autor**

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B.

- **Libro en versión electrónica**

Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of Liberation: Theory and applications*. [Version de Springer]. doi: 10.1007/ 978-0-387-85784-8

- **Entrada con autor en una obra de referencia electrónica**

Graham, G. (2008). Behaviorism. En Zalta, E. N. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Otoño 2008 Ed.). Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/behavioris>

- **Entrada sin autor en una obra de referencia electrónica**

Agricultura sustentable. (s. f.). En *Glosario de términos ambientales de EcoPortal.net*. Recuperado de <http://www.ecoportal.net/content/view/full/169/offset/0>

- **Tesis inédita**

Muñoz Castillo, L. (2004). *Determinación del conocimiento sobre inteligencia emocional que*

poseen los maestros y la importancia que le adscriben al concepto en el aprovechamiento de los estudiantes. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Metropolitana, San Juan, PR.

- **Leyes**

Nombre de la ley, Volumen Fuente § sección (Año)

Para mayor información diríjase a:
paradigma@upnfm.edu.hn (envío del manuscrito)
<http://web.upnfm.edu.hn/paradigma/index.php#> (normativa editorial)
<http://www.lamjol.info/index.php/PARADIGMA> (versión en línea)
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).
Edificio 14°, 4° Piso, Biblioteca Central.
Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.
Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A