

Paradigma

Revista de Investigación Educativa



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
Vicerectoría de Investigación y Postgrado
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales
Tegucigalpa, Honduras, Centroamérica

ISSN: 1817-4221
EISSN: 2664-5033
Julio - Diciembre de 2023
Volumen 30, Número 50

Paradigma | Revista de Investigación Educativa Número 50

Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Hermes Alduvín Díaz Luna
Rector

Bartolomé Chinchilla Chinchilla
Vicerrector Académico

José Hernán Montufar Chinchilla
Vicerrector de Investigación y Postgrado

José Darío Cruz Zelaya
Vicerrector Administrativo

Jenny Margoth Zelaya Matamoros
Vicerrectora Centro Universitario de Educación a Distancia

José Wilmer Godoy Zepeda
Secretario General

Equipo Editorial

Russbel Hernández
Director Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES)

Danny Guerrero
Investigador Asociado INIEES
Editor en Jefe

Elma Barahona
Coordinadora de Investigación INIEES
Editora Asociada

Yaredi Flores
Diagramador

Portada

"Entrada a lo Sempiterno"
Técnica mixta, spray y pintura en mural.
Cantarranas, Francisco Morazán, Honduras.

Magdalena Rodríguez [instagram.com/magart90/](https://www.instagram.com/magart90/)
[tiktok.com/magdart90/](https://www.tiktok.com/magdart90/)

Daniel Vásquez [instagram.com/danyart_muralista/](https://www.instagram.com/danyart_muralista/)
[facebook.com/danyart](https://www.facebook.com/danyart)

Consejo Editorial

Bienvenido Argueta – Universidad de San Carlos, Guatemala

Jose Viegas – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Neves – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Rodríguez – Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Mauro Moschetti – Universidad de Girona, España

Comité Científico

Ana Merlo – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Paz – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Brent Edwards – Universidad de Hawái en Mānoa, Estados Unidos de América

Carolina Flores – Universidad del Bio Bio, Chile

Carolina Soler – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Clotilde Juárez – Universidad Pedagógica Nacional de México

Cristina Cardona – Universidad de Alicante, España

Elzebir Tejedor – Universidad de Universidad de Panamá, Centro Regional de Coclé

Gloria Lara – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Iliana Parrales – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jenny Zelaya – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jerson Figueroa – Universidad Tecnológica de Honduras

Nelly Lagos – Universidad del Bio Bio, Chile

Nitzia Vásquez – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Olga Díaz – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Olvis Castro – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Suyapa Andino – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Comité de Árbitros Académicos

Aleyda Linares – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Amairani López – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Camila Calles – Universidad Tecnológica de El Salvador

Carlos Benavides – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Carlos Monge – Instituto Tecnológico de Costa Rica

Dora Díaz – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Esthefani Cerrato – Dirección General de Desarrollo Profesional, Honduras

Gerardo Cruz – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Gloria Ulloa – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ismael Hernández – Universidad de Costa Rica

Ivy Green – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jessica Sánchez – Consultora Independiente, Honduras

Jorge Amaya – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Karla Cueva – Consultora Independiente en Derechos Humanos, Honduras

Laura Godínez – Instituto Tecnológico de Costa Rica

Marcela Marrero – Instituto Tecnológico de Costa Rica

Mario Alas – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Maritza O'Hara – Asesora en Derechos Humanos, Honduras

Nelson Corea – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Patricia García – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Raúl López – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ruth Barrientos – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Selvin Galo – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Teisey Allen – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua

Yolany Lagos – University of South Alabama, Estados Unidos de América

Contenido

Presentación	6
-------------------------------	----------

Russbel Hernández Rodríguez

Artículos

Atención a la Diversidad en el Ámbito Universitario: Una Mirada desde las Prácticas Pedagógicas Inclusivas.	9
--	----------

Martha Luz Lanza Elvir, Jenny Xiomara Castro García, Karla Yamileth Osorio Raudales

Reflexiones sobre Innovación Pública: Una Revisión de “Evidencias MineduLAB de Perú”	35
---	-----------

Dante Renato Roggero Solari

Los Factores Motivacionales y el Desempeño Laboral de los Docentes de Relevo Generacional de la UPNFM durante el Año 2021	59
--	-----------

Gustavo Adolfo González Cáceres

Estrategias de Aprendizaje Autónomo del Inglés como L2 de los Cursos de Inglés Pre-Intermedio en la UGC y la ESIDE	83
---	-----------

Yury Andrea Yepes Landinez, Johanna Alexandra Barragán Arias,

Oscar Fabián Pulido Rodríguez

Comprensión Lectora en Inglés – como Lengua Extranjera – de Estudiantes del III Ciclo de Educación Básica: Un Estudio de Caso	113
--	------------

Maynor Noel Reyes Vásquez

Percepciones del Alumnado sobre sus Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje en la Modalidad Virtual en el Marco de la Covid 19.	135
--	------------

Perla Mayela Brenes Maltez, Jenny Xiomara Castro García, Sandra Arroyo Salgueira

El Desafío de Desarrollar Publicaciones Científicas: la Experiencia del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CRESUR, México. 161

José Humberto Trejo Catalán

Enseñanza desde el Enfoque de Pensamiento Complejo para Escalar el Dominio de Competencias en Geometría y Trigonometría 181

Angélica González Morales

Ensayos

Legislación, Género y Equidad en Honduras: ¿Dónde Estamos? 203

René Antonio Noé Martínez

Edgar Morín y Jacques Delors. Valores en torno al Concepto de Convivencia Socioeducativa. Posibilidades para la Coexistencia y el Buen Vivir 217

Jesús Alfredo Morales Carrero

Tensiones en la Formación de Investigadores en Educación desde las Perspectivas de la Pedagogía Crítica 238

Claudia Patricia Roa Mendoza

Sistematización de Práctica Educativa

Revistas Digitales para Escribir a través del Currículo 247

Lourdes Ángela Díaz Blanca, María Susana Harrington Martínez

De los autores. 269

Acerca de Paradigma 274

Norma Editorial 275

Política Editorial 280

Presentación

Russbel Hernández Rodríguez

Paradigma, Revista de Investigación Educativa, como recurso de difusión académica y científica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), promueve la difusión de investigaciones y conocimientos en el ámbito educativo. Se enfoca en brindar a los lectores artículos de alta calidad, rigurosamente revisados por expertos en la materia, con el objetivo de contribuir al avance de la educación y fomentar la reflexión y el debate en este campo. El equipo editorial está conformado por profesionales altamente capacitados y comprometidos con la excelencia académica, quienes seleccionan cuidadosamente los trabajos que se publican, asegurando así la relevancia y pertinencia de la revista. Se publica una variedad de contenidos, incluyendo artículos, ensayos, reseñas de libros y sistematización de prácticas educativas.

En el proceso editorial correspondiente a este número 50 de Paradigma, Revista de Investigación Educativa, se recibieron veintitrés (23) envíos, de los cuales, doce (12) fueron aceptados para publicación: ocho (8) artículos científicos, tres (3) ensayos y una (1) sistematización de práctica educativa. Estos trabajos publicados, incluyen un total de diecinueve (19) autores, con afiliaciones institucionales en universidades de Honduras, México, Colombia, Perú, Venezuela y España. En el proceso de revisión por pares de doble ciego, participaron diversos especialistas de Honduras, México, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador y Estados Unidos de América.

Cuatro (4) trabajos han sido elaborados por docentes investigadores de la UPNFM. Lanza, Castro y Osorio, con su artículo Atención a la Diversidad en el Ámbito Universitario: Una Mirada desde las Prácticas Pedagógicas Inclusivas, proponen una visión de los procesos inclusivos en la universidad desde la perspectiva de quienes participan en ellos, reconociendo su importancia fundamental en el logro de una educación inclusiva para los estudiantes. Brenes y Castro de la UPNFM, junto con Arroyo de la Universidad de Alicante, España, concluyen que, los estudiantes son conscientes tanto de los aspectos favorables como de los aspectos que necesitan mejorar en relación con su aprendizaje, la enseñanza y su nivel de motivación, sobre sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual en el marco de la Covid 19. Por su parte, González en su artículo Los Factores Motivacionales y el Desempeño Laboral de los Docentes de Relevo Generacional de la UPNFM durante el Año 2021, comprueba, entre otras cosas, que la estabilidad laboral y la remuneración económica no siempre son predictores determinantes de un buen desempeño laboral. Noé, en un ensayo, revisa la normativa existente sobre el tema de género y equidad en Honduras.

Dos (2) artículos se desarrollan en contextos relativos a la enseñanza del inglés como segunda lengua. Por un lado, el estudio de caso de Reyes, en representación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, busca identificar el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su correlación con variables sociodemográficas como sexo, edad y grado escolar de estudiantes en La Esperanza, Intibucá. Concluye que, la mayoría de los evaluados presenta niveles de comprensión lectora en inglés deficientes. Por otro lado, Yepes, Barragán y Pulido, un equipo de investigación de la Universidad de La Gran Colombia, en su artículo escrito en idioma inglés, analizan el aprendizaje autónomo del inglés como L2 de estudiantes de su universidad y de la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional, y demuestran que la implementación de estrategias para el aprendizaje autónomo del inglés, mejora el rendimiento académico y autonomía de los estudiantes.

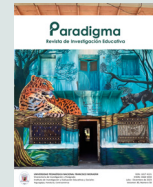
En el contexto de revistas académicas y científicas se publican dos (2) trabajos. En el primero, Trejo cuenta en su artículo, la experiencia del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CRESUR, México, tras colocar tres revistas en diversos índices y catálogos de publicaciones científicas. Representa un ejemplo para instituciones académicas y comunidades científicas de América Latina, por lo que, es recomendable conocerla. En el segundo trabajo, que se trata de una sección debutante en la revista, Sistematización de Práctica Educativa, Harrington y Díaz, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, describen la experiencia de aplicar una secuencia didáctica, basada en la teoría de Escribir a través del Currículo, para elaborar una revista digital en el desarrollo de una de sus asignaturas. Muestran que las estudiantes participantes, valoran positivamente la experiencia, dado que, ganaron las competencias requeridas para el curso y habilidades digitales a través de técnicas de trabajo en equipo y de manera individual.

Completan la sección de artículos, los trabajos de Roggero (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú) y Gonzáles (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo, CECyTEH, México). Roggero, reflexiona sobre innovación pública en Perú, revisa, en particular, las evidencias del Laboratorio de Innovación Costo-Efectiva para la Política Educativa – MineduLAB de su país, y concluye que la innovación es poco valorada e indispuerta al escalamiento, aunque se obtengan buenos resultados en las etapas piloto de sus programas. Por su parte, González investiga la relación entre la enseñanza desde un enfoque de Pensamiento Complejo y el alcance de las competencias de aprendizaje en la asignatura de Geometría y Trigonometría, con estudiantes de bachillerato de su institución en el plantel Santiago Tulantepec, México. Demuestra que no existe correlación entre las variables estudiadas,

sin embargo, las mejoras evidenciadas por los participantes, se deben a estrategias de enseñanza dirigidas y centradas en el conocimiento.

Cierran el número dos (2) ensayos. Por un lado, Morales desde la Universidad de Los Andes, Venezuela, en una revisión documental, identifica en los aportes de Edgar Morín y Jacques Delors, los principios y valores que sustentan la coexistencia humana, analiza los valores en torno al concepto de convivencia socioeducativa y discute las posibilidades para la coexistencia y el buen vivir de los individuos en cualquier contexto social, incluido el educativo. Por otro lado, Roa, en representación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia, en su ensayo Tensiones en la Formación de Investigadores en Educación desde las Perspectivas de la Pedagogía Crítica, a partir de la consideración de cinco tensiones, expone algunas comprensiones relacionadas con los elementos orientadores de las perspectivas de la pedagogía crítica que se presentan como objetivo de formación de investigadores en educación.

Paradigma, Revista de Investigación Educativa, agradece a autores, autoras, revisores, revisoras, equipo editorial, así como al diagramador y maquetador de la revista, por compartir su conocimiento y avances en sus respectivas áreas de especialización. Sus investigaciones, estudios, reflexiones, conocimientos y experiencia han sido una fuente de intercambio de ideas, han enriquecido el contenido de esta publicación y han contribuido significativamente al avance de la educación a nivel latinoamericano. Se invita a toda la comunidad académica y científica interna y externa de la UPNFM, a presentar investigaciones y estudios para su publicación en esta revista científica de educación, reconocida por abordar una amplia gama de temas relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la gestión educativa.



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Atención a la Diversidad en el Ámbito Universitario: Una Mirada desde las Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Attention to Diversity in the University Environment: A Look from the Inclusive Pedagogical Practices

Martha Luz Lanza Elvir^{a,*}, Jenny Xiomara Castro García^b, Karla Yamileth Osorio Raudales^c

^a mlanza@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-3441-2372>

^b jcastro@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-6807-9873>

^c kosorio@upnfm.edu. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-3323-2978>

Resumen

La educación inclusiva es aquella donde cada uno de los estudiantes participa y aprende independientemente de sus condiciones, por ello, se deben promover políticas y prácticas inclusivas. Esta investigación se desarrolló con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Se optó por la metodología cualitativa, a través de la fenomenología, con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa, en cuanto a las prácticas inclusivas de este grupo de docentes. Los hallazgos reflejan que las prácticas desarrolladas exponen una interacción heterogénea, ya que es posible identificar en sus espacios pedagógicos la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje; se privilegian diferentes formas de participación y comunicación. Esta investigación ofrece un acercamiento a los procesos inclusivos en el espacio universitario desde la perspectiva de sus protagonistas, como una pieza clave en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes.

Palabras clave: diversidad, inclusión, prácticas pedagógicas, ajustes razonables, universidad pública

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17091>

Recibido: 22 de septiembre de 2022 | Aceptado: 24 de octubre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

Inclusive education happens when students participate and learn regardless of their conditions, therefore inclusive policies and practices must be promoted. This research was developed with the purpose of characterizing the inclusive pedagogical practices developed by teachers at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, in response to the diversity of learning needs of students. In this research, the qualitative methodology was chosen, through phenomenology, to understand in depth the educational reality, in terms of the inclusive practices of this group of teachers. The findings reflect that the practices developed by the teachers expose a heterogeneous interaction, since it is possible to identify in their pedagogical spaces the presence of students with diverse learning needs; diverse forms of participation and communication are privileged. This research provides an approach to inclusive processes in the university space from the perspective of its protagonists, as a key piece in the process of educational inclusion of students.

Keywords: diversity, inclusion, pedagogical practices, reasonable accommodations, public university

Introducción

La educación inclusiva es un tema objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional, su importancia deriva de la certeza, que la diversidad es una constante, ya sea por necesidades educativas especiales, culturas, géneros, condiciones socio-económicas, estilos de aprendizaje entre muchas otras pluralidades; por lo cual se debe dar respuesta a esta diversidad en cada una de las instituciones educativas en todo nivel educativo.

Aguilar Montero (2000) sugiere que, al hablar de diversidad, no sólo debemos referirnos a los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje; también es necesario considerar que hay diversidad de centros educativos, de idearios, de docentes, de proyectos educativos, es decir, de ámbitos en los cuales se manifiesta la diversidad. Sin embargo, dar una respuesta adecuada a la misma, se convierte en un reto que conlleva una nueva postura, desde la cual situarse y comprometerse.

Esta respuesta se revela en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en los salones de clases. Prácticas que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el alumnado que convive y aprende en el mismo contexto educativo.

Por lo tanto, es importante aclarar qué son las prácticas pedagógicas. Pueden definirse como las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. A la vez que permiten innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula, así como en los otros espacios extra-áulicos en los que el docente interactúa con los estudiantes con finalidades educativas. Esto es, en todos los momentos y espacios en los que se concreta el hecho educativo. El encuentro entre estudiantes y docentes alcanza su real significación y sentido, cuando se posibilita la construcción de un conocimiento válido para el abordaje y solución práctica de hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana (González et al., 2017; Castro et al., 2006).

En el caso de Honduras, es posible identificar algunos estudios acerca de la educación inclusiva, entre ellos, Paz Delgado (2012) sostiene que, para el cumplimiento del discurso de atención a la diversidad en las aulas, si bien es cierto existen múltiples factores, entre los más relevantes, se encuentran las competencias básicas que deben manifestar los docentes para atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos.

Las prácticas pedagógicas inclusivas también han sido motivo de estudio en Honduras desde otras perspectivas; es el caso de Lanza Elvir y Montero Centeno (2017) quienes concluyen que las tareas escolares, más allá de servir de indicadores de los niveles de desarrollo, del dominio de los aprendizajes, de la transferencia de conocimientos alcanzados por los estudiantes, constituyen un referente para el profesorado, puesto que le permiten visibilizar las dificultades o carencias en dichos aprendizajes y poder así, revisar sus prácticas de enseñanza.

De manera específica, entendemos por prácticas pedagógicas inclusivas, toda acción dentro del aula de clase, tendiente a dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, deben posibilitar el desarrollo autónomo y respetuoso desde su diversidad.

En este contexto las instituciones de educación superior han avanzado en algunos aspectos en cuanto a procesos de inclusión educativa se refiere, sobre todo en cuanto a adecuaciones de acceso, como la eliminación de barreras arquitectónicas en la infraestructura, la flexibilidad en los mecanismos de ingreso y los servicios de bienestar universitario. De igual manera, se han realizado acciones significativas que atienden y reconocen al estudiantado con discapacidad como un sujeto de educación y futuro actor social. (Zárate-Rueda et al., 2017).

En Honduras, los procesos de educación inclusiva en las instituciones de educación superior han desarrollado mecanismos y procesos de atención a las necesidades educativas de los estudiantes; de acuerdo con Paz Maldonado (2018) “la educación superior en Honduras, presenta un notable avance en los últimos años. Sin embargo, necesita mejores mecanismos de acceso, permanencia y egreso para el estudiantado en condición de vulnerabilidad” (p. 1). Según el autor, es una prioridad crear políticas nacionales e institucionales de atención a la diversidad, construidas a partir de la participación de diferentes colectivos del sistema educativo.

Específicamente, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se han desarrollado experiencias en la atención a las necesidades educativas del estudiantado, actualmente como parte del Programa de Atención a la Diversidad, proyecto que comenzó desde el 2015 a la fecha, como una respuesta a estudiantes con discapacidad.

Se hace necesario entonces, avanzar en la consolidación de procesos inclusivos en el contexto universitario. Por lo que resulta relevante indagar, ¿cuáles son las características fundamentales de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes universitarios?, ¿qué las origina?, ¿cuáles son las representaciones mentales que los docentes construyen en torno a ellas?

Responder a estas interrogantes y promover procesos que visibilicen estas prácticas inclusivas a través de la sistematización de estas, constituirá un aporte valioso en la consolidación de una educación de calidad para todos.

Discusión Teórica

Inclusión Educativa

Para entender la trascendencia de la inclusión educativa es necesario conocer el escenario al cual responde, Magendzo (2000) expone que las sociedades contemporáneas han dado pruebas de las consecuencias de la intolerancia a la diversidad. El siglo recién terminado, ha sido testigo de violaciones sistemáticas e institucionalizadas a la dignidad humana, ejemplo de esto, el holocausto, el apartheid y la implementación de ideologías políticas que aceptaron la exclusión y represión, e inclusive la eliminación física como objeción a las diferencias humanas. El autor señala que, frente a este cuadro desolador, surge una pregunta ineludible: ¿cuál es el rol y la actitud que debe asumir la educación para responder a la diversidad?

La Diversidad, un Desafío de la Educación Superior

La diversidad, antropológicamente, hace referencia a la peculiaridad de cada persona, en cualquiera de las dimensiones y rasgos que la configuran. Es decir, cada persona es peculiar y por lo tanto diferente a los demás (Palacios, 2006).

La atención a la diversidad supone entonces una nueva forma de entender la realidad educativa. Las instituciones afrontan el reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y promover la equidad y justicia de oportunidades. Sin embargo, este planteamiento es sencillo de expresar, pero requiere una nueva forma de pensar y asumir la educación, que, en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo esta como un valor positivo para todos (Arnaiz Sánchez, 2012).

En este contexto, el papel que asumen las instituciones de educación superior en la atención educativa a la diversidad es trascendental. De acuerdo con Correa Alzate y Restrepo Restrepo (2018) la educación superior es un pilar fundamental en la conformación de nuevas expresiones y relaciones frente a la identidad y la diferencia, el ejercicio democrático, la igualdad de oportunidades y el mejoramiento sustancial de condiciones de vida de los grupos marginados y excluidos. La consecución de esta visión de la educación superior, exige una reorganización y la adopción de un paradigma educativo que centre su mirada en la diversidad como valor y riqueza.

Las instituciones de educación superior, tienen entre sus desafíos, la eliminación de barreras actitudinales y curriculares en sus concepciones filosóficas y políticas, en teorías para la transformación; desde la perspectiva del derecho a la educación, la justicia educativa que equipare oportunidades y promueva prácticas que asuman el respeto a la diferencia, la valoración capacidades y la tolerancia y por consiguiente asumir a la persona como un ser humano holístico (Correa Alzate y Restrepo Restrepo, 2018).

Educación Inclusiva como Respuesta a la Diversidad

Rojas y Haya (2018) señalan que las instituciones educativas, al igual que la sociedad, han reaccionado ante las diferencias intentando corregirlas, minimizarlas y sobre todo, de excluirlas. Se adoptan estas posturas, bajo la premisa que están diseñadas para una población estándar, la necesidad por establecer y mantener un orden ha hecho de la diversidad una particularidad poco codiciada y ha colocado a algunas personas en situación de desigualdad frente a la mayoría.

Desde este contexto desalentador, en las décadas del 60 y 70 inician los esfuerzos de familiares, profesionales y personas excluidas manifestando su insatisfacción con el camino que la integración escolar definió para algunos estudiantes, y no sólo para los valorados como estudiantes con necesidades educativas especiales. A estas voces en décadas posteriores se unirían los estudios de sociólogos en el Reino Unido o en Norte América y el empeño de organismos internacionales como la UNESCO el cual ha tenido gran incidencia en la aceptación de estudiantes con retos de aprendizaje en los sistemas de educación de América Latina.

De acuerdo con Rojas y Haya (2018) el origen de la Educación Inclusiva se sitúa en la década de los noventa, en respuesta al discurso integrador que de nuevo alimenta la idea del doble perfil del estudiantado. El movimiento de educación inclusiva pretende extender el ideal universalizador de la educación para todos, respetuosa con los derechos humanos.

Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Según González et al. (2017) por prácticas pedagógicas se hace referencia a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. Estas interacciones se centran de manera específica en las relaciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes en el aula, las cuales estarían relacionadas con el logro de aprendizajes en los estudiantes. De acuerdo a los autores, la interacción entre docente y estudiantes supone elementos emocionales y elementos instruccionales, y es en la combinación de ambos aspectos lo que propicia los mejores resultados, es decir buenas prácticas pedagógicas. ¿Qué identifica entonces una buena práctica pedagógica?; las buenas prácticas de enseñanza que requieren la coexistencia de interacciones educativas de calidad; es decir, de intercambio entre el docente y el estudiante en la que ambos dialogan, discuten, cuestionan y construyen, y las sesiones de aprendizaje con una estructura y una finalidad clara.

Durán et al. (2009) exponen que una práctica inclusiva es toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, estudiantado y familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el estudiantado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. Los ambientes de aprendizaje abiertos a las necesidades de todos generan aulas y con ellas escuelas inclusivas. López (2017) describe un aula inclusiva como una visión de la educación dónde “las diferencias individuales son atendidas y dónde el objetivo del educador es el de integrar a cada uno de los estudiantes para que logren

alcanzar su máximo desarrollo académico”. Consiste, a grandes rasgos, en ofrecer una educación a la que puedan acceder todos, proporcionando un entorno estimulante y en el que una persona con una necesidad educativa especial pueda aprender y relacionarse con su grupo de iguales.

Inclusión Educativa y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior

Las prácticas de inclusión educativa relacionadas con el acceso, permanencia y egreso efectivo de los estudiantes de los distintos niveles y sistemas educativos deben sustentarse en políticas y culturas de inclusión educativa, ya que estas a su vez, son manifestaciones inherentes a una sociedad incluyente, justa y equitativa (Castillo Bustos y Yépez Moreno, 2018).

Siguiendo a los autores el enfoque de la inclusión educativa ha estado tradicionalmente centrado en las personas con discapacidad como grupo específico, lo que implicaba la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al contexto educativo regular, sin una verdadera atención en función de sus particularidades. Señalan que es necesario trascender a una verdadera inclusión educativa, que garantice que todos aprendan y se desarrollen de acuerdo con sus capacidades y talentos.

El contexto universitario no debe limitarse al espacio tradicional diseñado y concebido para que los profesores «entreguen» conocimientos a los estudiantes, la educación debe trascender hacia un espacio de interacción entre seres humanos conscientes, capaces de compartir experiencias, conocimientos, valores y valoraciones en favor de un mutuo desarrollo y transformación (Castillo Bustos y Yépez Moreno, 2018, p. 11), respondiendo así a las necesidades y capacidades particulares de cada estudiante con discapacidad a través de la implementación de políticas públicas, la creación de observatorios, comisiones, organismos, redes institucionales e interinstitucionales, comités, programas y modelos de atención a las personas con discapacidad.

Estrategias Pedagógicas para la Inclusión Educativa: Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y Ajustes Razonables

Prepararse para una sociedad inclusiva y sostenible y, por ende, que las instituciones educativas sean más inclusivas, se deben dar pequeños pasos, es decir de forma paulatina implementar estrategias que conlleven a ese propósito (Azorín Abellán y Sandoval Mena, 2019).

Dentro de las estrategias de inclusión educativa que se han considerado se encuentra el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que es parte esencial para conseguir una sociedad en la que todas las personas puedan participar (Escribano y Martínez, 2013). Asimismo, incluye el diseño del entorno, los edificios, los servicios, etc., de modo que puedan ser utilizados por el mayor número de personas, incluidas las personas con discapacidad y las personas mayores, de la forma más autónoma posible.

Y los ajustes razonables que, según la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, definen los Ajustes Razonables como cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc., para que

sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. De esta forma, las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos (Finsterbush Romero, 2016).

Los ajustes razonables conllevan la realización de modificaciones y adaptaciones, que mejor se adapten en consideración a las particulares características del sujeto, su entorno, del procedimiento que se debe adaptar, de las características culturales y nivel de desarrollo de cada país o sociedad (Finsterbush Romero, 2016).

Marco Legal de la Educación Inclusiva en Honduras

A nivel nacional, la Educación Inclusiva se garantiza primordialmente desde la Constitución de la República de Honduras, la cual ordena en el Capítulo VIII: de la Educación y Cultura, específicamente, en el Artículo 151 “La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza”.

La ley de Equidad y Desarrollo Integral Para las Personas Con Discapacidad Decreto no. 160-2005, es de interés público y tiene como finalidad garantizar plenamente a la persona con discapacidad el disfrute de sus derechos, promover y proveer con equidad su desarrollo integral dentro de la sociedad. En la Sección II de Educación, Artículo 17 sobre el acceso, señala que el estado mediante los sistemas de educación garantizará el acceso a la educación en todos sus niveles para las personas con discapacidad, tanto en el sistema público como en el sistema privado.

De manera específica, en materia de inclusión educativa, la *Ley Fundamental de Educación 262-2011 (2012)* contempla la inclusión y participación en el proceso educativo de las personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y talentos excepcionales en los diferentes niveles educativos: pre básico, básico, secundario y educación superior no universitaria.

Esta ley en el Capítulo II De los Principios, Valores y Fines de la Educación Nacional, en la Sección Primera De los Principios y Valores, en el Artículo 13 señala la Equidad e Inclusión, definida como la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sin discriminación alguna, y atender las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales en el desarrollo.

Métodos y Materiales

Enfoque Metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos se optó por la metodología cualitativa. Como señalan la mayoría de los autores, se rige por un diseño de investigación flexible, donde los estudios suelen comenzar con la formulación de algunas interrogantes, donde el investigador observa el escenario y las

personas desde una perspectiva holística (Flick, 2004). Esta opción metodológica es idónea para hacer oír las voces y narrar las experiencias de los participantes en el estudio Casilimas (1996) expresa que este tipo de investigación:

Reivindica el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. (p. 15)

Diseño Metodológico

Con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa, en cuanto a las prácticas inclusivas de este grupo de docentes, el método empleado fue el fenomenológico ya que este contribuye tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo (Jaramillo Echevarri y Aguirre García, 2012). Los autores señalan que hay suficientes evidencias de que la fenomenología es una propuesta iluminadora en la indagación en ciencias sociales y, específicamente, en educación.

En este último campo, los autores advierten que el método fenomenológico posibilita la indagación de realidades educativas haciendo más comprensibles fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes en las instituciones y que en el afán cotidiano de la institucionalidad queden inadvertidos. Permite a las investigaciones captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social estudiada.

Planteamiento del Problema

La educación inclusiva es un tema que ha sido objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional, su importancia deriva de la certeza cada día más palpable de que la diversidad de necesidades educativas especiales, culturas, géneros, condiciones socioeconómicas, estilos de aprendizaje entre muchas otras pluralidades; son una constante a la que deben dar respuesta las instituciones educativas en todo nivel educativo.

Aguilar Montero (2000) sugiere que al hablar de diversidad no sólo debemos referirnos a los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje; es necesario considerar también que hay diversidad, de centros educativos, de idearios, de docentes, de proyectos educativos, es decir de ámbitos en los cuales se manifiesta la diversidad. Ya que la respuesta adecuada a la misma, se convierte en un reto que conlleva una opción ideológica desde la que nos hemos de situar, definir y comprometer. Esta respuesta se revela en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en los salones de clases. Prácticas que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el estudiantado que convive y aprende en el mismo contexto educativo.

Castro et al. (2006) asumen que la práctica pedagógica es la acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. Así como en los otros espacios extra-áulicos en los que el docente interactúa con los estudiantes con finalidades educativas. Es decir, en todos los momentos y espacios en los que se concreta el hecho educativo. El encuentro entre estudiantes y docentes alcanza su real significación y sentido cuando se posibilita la construcción de un conocimiento válido para el abordaje y solución práctica de hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana.

En este contexto, las instituciones de educación superior han avanzado en cuanto a procesos de inclusión educativa se refiere, sobre todo en cuanto a adecuaciones de acceso como la eliminación de barreras arquitectónicas en la infraestructura, la flexibilidad en los mecanismos de ingreso y los servicios de bienestar universitario.

Ante este contexto queda clara la necesidad de crecer, de avanzar en la consolidación de procesos inclusivos en el ámbito universitario. Por lo que resulta interesante indagar ¿Cuáles son las características fundamentales de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes universitarios? ¿Qué las origina? ¿Cuáles son las representaciones mentales que los docentes construyen en torno a ellas?

Responder a estas interrogantes y promover procesos que visibilicen estas prácticas inclusivas, a través de la sistematización de las mismas, constituirán un aporte valioso en la consolidación de una educación de calidad para todos.

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos Específicos

1. Describir los ajustes razonables implementados por los docentes en sus prácticas pedagógicas inclusivas, para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Identificar las valoraciones de los docentes en torno a la diversidad, la inclusión y a sus prácticas pedagógicas inclusivas, a partir de sus experiencias y vivencias particulares.
3. Sistematizar las prácticas inclusivas para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.
4. Consolidar el inicio de una red de docentes orientada al fomento de procesos de Educación Inclusiva en el contexto universitario.

Justificación

En los últimos años, las universidades están siendo protagonistas de un significativo avance en materia de inclusión educativa. Torrego y Monge (2018) sostienen que los sistemas educativos han de

tomar conciencia de este factor y generar una enseñanza que se ajuste a las características de todos los involucrados atendiendo las diferencias como un derecho fundamental de la dignidad humana.

Sin embargo, según los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares con Propósitos Múltiples de septiembre 2002, en Honduras, viven 177.516 personas con discapacidad lo que representa una prevalencia de 26,5% (por mil), el 8 % de los niños en general de 7 a 17 años, no han ingresado a primaria; en el caso de los niños con discapacidad esta proporción alcanza el 44%. Se puede observar que en el caso de niños con deficiencia mental el 70% no han entrado a primaria. A pesar de lo alarmante de las estadísticas y el respaldo legal no son muchos centros de educación básica y media que han abierto sus puertas a los niños y niñas que presentan algún tipo de necesidad especial en el aprendizaje con o sin una condición de discapacidad. Dadas estas cifras, la necesidad de atención es más que evidente, los índices de niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de necesidad de aprendizaje son muy altos y aumentan año con año. Es por ello que se visualiza la necesidad de conocer las prácticas inclusivas de los docentes y específicamente en el estudio que nos ocupa, las prácticas de los docentes universitarios.

Esta investigación permitió analizar dichas prácticas, desde la mirada que la educación debe darse en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje, ya que es un compromiso que debe ser asumido por todos los gobiernos e instituciones públicas y privadas. Asimismo, a través de este análisis hemos podido constatar el avance en la garantía de la asistencia, permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad incluidos en las aulas del campus universitario. Sin embargo, para atender a la diversidad sigue constituyendo un reto para todos los actores implicados, transformar las políticas, la cultura y las prácticas de las Universidades. Y nuestro propósito como resultado de esta investigación es establecer la necesidad de avanzar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la inclusión educativa, no solo como una cuestión imprescindible para mejorar los procesos de calidad, sino como un elemento clave en orden a construir sociedades más justas, democráticas y equitativas.

Participantes de la Investigación

Cuando se analiza una realidad o escenario en la investigación cualitativa, lo que se pretende es conocer lo que tienen que decir sus actores sociales, razón por la cual se utilizará un muestreo de casos homogéneos; este busca describir algún subgrupo en profundidad. El punto de referencia más común para elegir a los participantes es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación (Quintana Peña, 2006).

Para efectos de esta investigación, se definieron los criterios de selección de los participantes en función de los objetivos, estos son:

- Docentes con experiencia en alumnado con discapacidad en las aulas.
- Disponibilidad para participar.
- Representación de diferentes departamentos académicos.

De acuerdo con los criterios anteriores, la muestra está constituida por 12 docentes de las facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de las carreras de:

1. Educación Artística
2. Educación Física
3. Orientación Educativa
4. Educación Especial
5. Educación Básica

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

Para responder a los objetivos de investigación se utilizaron:

- Entrevista semi estructurada: se realizó un acercamiento personal a la práctica inclusiva de los docentes para identificar sus procesos y características.
- Grupo focal: su propósito fue propiciar la interacción para generar la expresión de ideas, valoraciones y percepciones sobre la educación inclusiva.

Ambos instrumentos permiten un acercamiento a la realidad estudiada a partir de las experiencias de los docentes participantes de la investigación, la triangulación de la información obtenida permite la realización de un análisis más pertinente. Con el objetivo de mejorar la validez y confiabilidad de los instrumentos, el guión de la entrevista fue sometida a juicio de expertos; puesto que este es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008).

Delimitación del Estudio

Estas experiencias deben ser documentadas, analizadas y socializadas, por su valor en sí mismas, pero sobre todo como referentes de un proceso que no solo es necesario y justificado, como bien expone [Aguilar Montero \(2000\)](#) actualmente son pocos los que ponen en tela de juicio cualquier práctica inclusiva ya que las mismas se justifican y fundamentan por razones educativas, psicológicas, éticas y legales. Los mismos docentes que realizan estas prácticas asumen que los beneficios de la atención a los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, beneficia a todos sus estudiantes, fortaleciendo el proceso de aprendizaje de todos.

Delimitación Temporal

La investigación se llevó a cabo durante el 2021, el acercamiento a los participantes y la recolección de información se realizó en los dos primeros periodos académicos del 2021.

Delimitación Espacial

La investigación se desarrolló en la modalidad presencial del campus central de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades de la institución.

Alcances

- Se busca contribuir en la comprensión de las prácticas inclusivas de un equipo de docentes de la UPNFM, visibilizándolas para evidenciar experiencias que se desarrollan en la universidad favoreciendo la inclusión educativa.
- Se pretende consolidar un proceso de acompañamiento e intercambio de experiencias entre docentes, que permita incentivar el diálogo, creando espacios de reflexión conjunta en torno a la temática de diversidad e inclusión en el entorno universitario.

Limitaciones

La caracterización de las prácticas se circunscribe a las realizadas por el equipo de docentes participantes de la investigación, no se pretende generalizar a todo el contexto universitario.

Resultados

Se presentan, a continuación, los resultados a partir de las categorías de análisis (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría general	Subcategorías	Indicadores
Prácticas pedagógicas inclusivas	Presencia de todos los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.	1. Participación de todos los estudiantes en las actividades y experiencias de aprendizaje 2. Progreso: todos los estudiantes progresan y aprenden
	Ajustes razonables realizados por los docentes.	1. Estrategias de aprendizaje 2. Evaluación de los aprendizajes. 3. Utilización de recursos 4. Tiempos de aprendizaje 5. Planeación didáctica 6. Formas de comunicación
	Valoración del docente en torno a la diversidad y el proceso de inclusión educativa.	1. Concepciones y pensamientos del docente acerca de la diversidad en educación. 2. Actitudes del docente hacia la diversidad y su abordaje en la educación superior.

Nota. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015) cuando se enfrenta a la tarea de analizar la información obtenida, se produce incertidumbre ya que se confrontan la interpretación de los sujetos, la comprensión del mundo simbólico (representado y organizado por el lenguaje) y como es el caso de esta investigación, sus prácticas o acciones concretas.

Una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones.

Para el análisis de la información obtenida se siguieron las etapas propuestas por Huberman y Miles (1994) proponen tres subprocesos vinculados entre sí para realizar el análisis:

1. La reducción de datos, orientada a su selección y condensación y se realiza con algunas acciones previas como elaborar el marco conceptual, definir las preguntas, seleccionar los participantes y los instrumentos de recogida de datos.
2. La presentación de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones gráficas, como, sinopsis, croquis, diagramas, etc. En el caso de esta investigación se diseñaron dos niveles de codificación a través de matrices por subcategorías de análisis.
3. La elaboración y verificación de conclusiones, en la que se utilizan técnicas para extraer significados de la información, como pueden ser la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, etc.

Particularmente, en este caso, se trianguló la información procedente de las entrevistas y del grupo focal, para identificar los hallazgos relevantes en función de los objetivos de investigación. Estos hallazgos se consolidan en un reporte estructurado por subcategorías, que se analiza a la luz de la teoría, para derivar en las conclusiones del estudio.

Análisis e Interpretación de Resultados

El análisis de la información se realizó a partir de cada una de las subcategorías definidas para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

A la información obtenida a través de los instrumentos, se les elaboraron tres niveles de codificación, la primera codificación abierta, identificando la información pertinente a cada una de las categorías. Este proceso se ejecutó de forma individual para, posteriormente, identificar las discrepancias y registrarlas para el control de la fiabilidad.

En el segundo nivel de codificación se describió e interpretó el significado de cada una de las categorías identificadas, tanto las definidas a partir de los objetivos como la categoría emergente. En la tercera codificación se compararon las categorías vinculándolas con la teoría.

Subcategoría 1: Presencia, Participación y Aprendizaje de Todos los Alumnos en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas inclusivas se caracterizan por tres elementos fundamentales: Presencia, participación y progreso de todos los estudiantes en el proceso educativo (Durán et al., 2009). El objetivo general de este estudio busca describir las prácticas pedagógicas inclusivas de un equipo de docentes de la UPNFM, razón por la cual la primera subcategoría apunta a identificar estos 3 elementos en la información obtenida a través de las entrevistas y del grupo focal.

La información ofrecida por los docentes denota que existe presencia de estudiantes con diversidad de necesidades de aprendizaje en sus espacios pedagógicos, con respecto a este elemento uno de los docentes expresó: “...no solo es el estudiante con necesidades educativas especiales o discapacidad, tenemos estudiantes que les cuesta seguir instrucciones y trato de dar respuesta a la diversidad que hay en mi aula de clase” (E2).

Entre los estudiantes que participan del proceso de aprendizaje descrito por los docentes, es posible identificar diferentes necesidades de aprendizaje como se expone en la Tabla 2.

Tabla 2

Diversidad de necesidades educativas en los espacios pedagógicos de los docentes

Necesidades educativas	Referencia desde el discurso de los docentes
Diversidad étnico-cultural	“En el caso de los misquitos, es bastante marcado aquí en Tegucigalpa. Sin embargo, en San Pedro, en Ceiba. Vemos estudiantes garífunas” (E2)
Talentos excepcionales	“Yo tengo estudiantes que son bastante brillantes”
Discapacidad sensorial	“En el caso de educación básica, tenemos estudiantes sordos, sin embargo, en la universidad también vemos estudiantes que son ciegos” (E1)
Discapacidad intelectual	“... una niña también que tiene discapacidad intelectual, también ahorita estoy aprendiendo..., ya comenzamos a hacer una prueba con una tutora” (E4)
Discapacidad física	“Tenía un estudiante en silla de ruedas, en la atención de este muchacho tenía experiencia mayor por mi formación” (E4)
Diversidad de estilos de aprendizaje	“...en la universidad nosotros vemos diferentes grupos de estudiantes diferentes en diversos sentidos, también. Vemos estudiantes que son de distintas religiones, como lo mencionaba él... al interior de los diferentes espacios formativos” (G4)

Nota. Fuente: elaboración propia.

Si bien es cierto es posible identificar la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje dentro de los espacios pedagógicos, esta presencia debe estar mediada por su interacción y participación en la construcción de su aprendizaje, para poder definir estos procesos como verdaderamente inclusivos.

En los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de información, es posible identificar evidencias de la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje ; en este sentido una de las docentes señala *“unos son más comprometidos que otros y tengo dos casos en la clase de pintura, tengo uno que tiene muchas dificultades, pero es la persona que más ganas le pone en todo el curso, hasta en lo que ya no”* (G3).

Esta participación es referida de manera específica por otro docente, quien la valora de manera muy positiva *“pues sentirse parte del grupo a pesar de sus dificultades, verdad, parte del grupo de clase que estábamos conformando y sentirse integrados, para ellos, es valioso y es lo que cuenta”* (E2).

Es importante señalar que esta participación no siempre es positiva, de hecho, se han presentado experiencias que pueden considerarse negativas, a este respecto uno de los docentes señaló *“Me paso una experiencia en la cual el resultado no fue positivo, he tenido resistencia de algunos al principio, pero en conjunto con la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE) de la UPNFM tuve que trabajar en estudios de caso donde hemos tenido cita y hemos tenido discusiones largas”* (E4). Es relevante rescatar esta experiencia registrada por el docente, ya que en todo proceso educativo es posible identificar situaciones de esta naturaleza, y la misma refleja que la mediación pedagógica desarrollada con los estudiantes es real, concreta, vívida.

Finalmente, el tercer elemento que permite definir una práctica como inclusiva es el aprendizaje y éxito de “todos” los estudiantes en el proceso, al respecto los docentes participantes hacen referencia a este aprendizaje de diversas formas, en algunos casos evidenciando al aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas; *“los resultados han sido positivos en el sentido de que los estudiantes han respondido a mi forma de enseñar y a mi forma de interactuar, positivos porque los resultados y los procesos están completos”* (E1).

En otros casos los docentes hacen referencia al aprendizaje en general del grupo *“He notado en los estudiantes de la carrera que atiendo, de la carrera de educación básica, como, a través de que nosotros hemos tenido estudiantes con discapacidad auditiva, ellos se han preocupado por estudiar el LESHO para compartir y comunicarse”* (E2).

En el discurso de los docentes también es posible identificar evidencias de su propio aprendizaje *“Ha sido una experiencia muy muy muy enriquecedora. He aprendido de ello, verdad, en todos los aspectos. Me han permitido comprender más aún la labor docente, verdad, con este colectivo”* (GF2).

Subcategoría 2: Ajustes Razonables

Considerando que los *ajustes razonables* permiten la modificación o cambio técnico-metodológico, cultural, que se realizan, para que las personas con discapacidad pueden participar activamente en igualdad de oportunidades, a continuación, se realiza una descripción de los ajustes razonables realizados por los docentes participantes del grupo focal y entrevistas, dicho análisis en función de los indicadores establecidos en la investigación:

1. Planeación Didáctica.

“Para mí, fue un reto y yo le hice un plan específico a él. Incluso, llegó a conducir el balón de baloncesto, se imaginan, en toda la cancha del aula magna, ida y vuelta. Fue bien bonito porque los compañeros le ayudaron a él a superar muchas dificultades” GF1.

Al realizar un plan específico se define un aula inclusiva, como mencionan Ford et al. (2007), quienes enumeran entre los indicadores que definen las aulas inclusivas cuando se personaliza el currículo y se ofrecen los apoyos necesarios. Asimismo, se puede apreciar en los comentarios de los docentes acerca de la práctica pedagógica implementada en los salones de clases, que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el alumnado que convive y aprende en el mismo contexto educativo (Aguilar Montero, 2000).

Por ejemplo, en el comentario siguiente: *“nunca he hecho una planificación como muy particular, así como voy haciendo el ajuste de adaptación lo menciono en mi agenda”* E3. En dicho comentario, se manifiesta en las acciones que ejecuta en el aula como plantea por prácticas pedagógicas se hace referencia a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes (González et al., 2017).

Para avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas se debe proporcionar apoyo, tanto a los centros como a los docentes, fomentar el trabajo en equipo de los profesionales de los centros, potenciar el liderazgo de los equipos directivos, favorecer las condiciones de convivencia y promover la colaboración entre alumnos, padres, profesores y sociedad civil (Azorín Abellán y Sandoval Mena, 2019). Así lo manifiesta el docente cuando hace mención del profesor de apoyo en el aula de clases: *“Sobre todo trabajar con el intérprete para poder entender lo que escriben porque no escriben igual es más demorado y ...”* (E3).

“Hay ocasiones que hago ajustes en los contenidos con este estudiante y pues en los aprendizajes adquiridos, también tengo que colocar esos estándares y las expectativas de logro. Ajustarlas a las capacidades porque no les puedo exigir algo que tal vez por su condición no vayan a lograr” E4. Como se puede apreciar, estas adaptaciones permiten convertir el currículo en una herramienta de atención a la diversidad, es la adecuación y flexibilización del currículo. Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades

y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las alumnas con necesidades educativas especiales (Arnaiz Sánchez, 2012).

2. Estrategias de Aprendizaje.

Son muchas las investigaciones que tienen como objeto de estudio, las percepciones y el quehacer de los docentes, en tanto protagonistas del proceso de inclusión educativa. Los abordajes giran en torno a la metodología que emplean los docentes, su mejora o sugerencias para atender las necesidades que presentan los estudiantes, características de estos, barreras, etc. (Aguilar Montero, 2000). Ejemplo de ello son los comentarios de los docentes acerca de las metodologías que emplean con los estudiantes:

“A explicar, a ser más gráfico, porque la ventaja de enseñar matemáticas a estudiantes sordos es que por ahí podemos resolver la situación. Podemos ser gráficos, incluso, todo lo que se dice expresarlo de alguna manera en la pizarra para que ellos puedan comprender” (GF2).

A su vez, se aprecia cómo los docentes se interesan por el aprendizaje de otras lenguas para favorecer la comunicación:

“Aprender LESH0, empecé a manejar lenguaje de señas porque de esa forma me comunicaba con El.” (E1). Como se puede apreciar el hecho que el docente aprenda una lengua de signos es un indicativo de la transformación del centro en la eliminación de barreras por ello Operti y Guillinta (2009) concluyen que, para apoyar la transformación de los centros para avanzar hacia la realización del derecho a la educación para todas y todos, requiere eliminar todo tipo de barreras de acceso al currículo, de socialización y de comunicación, facilitando el aprendizaje y uso de la lengua de signos y de los medios de apoyo a la comunicación oral.

“Establezco más tutorías, para ellos hago más tutorías...Hago reacondicionamientos al momento didáctico, abordo tutoría aparte y en casos muy particulares” (E1). *“Esas tutorías, verdad, son fundamentales en el desarrollo de las adaptaciones que uno como docente desde el espacio de aula”* (E2).

“En el caso de los sordos es importante que los compañeros puedan también trabajar de manera colaborativa con ellos para poderles ayudar; en situaciones donde estudiantes avanzados que puedan apoyarles y complementar les algunos trabajos que ellos tuvieran dificultad” (E3).

“He tenido que realizar adecuaciones con algunos compañeros que requieren de una explicación más clara, acompañamiento de un tutor. Esa comunicación que se tiene con el tutor ayuda a que el estudiante con una discapacidad se sienta más cómodo y pueda culminar un trabajo” (E4).

Como se puede apreciar un gran número de los docentes participantes en la investigación implementan las tutorías, con el propósito de garantizar el aprendizaje como plantea Ferreiro Gravié (2011) es innegable que para garantizar el aprendizaje se hace necesario cumplir el triángulo: la teoría que se

sigue, la metodología que se aplica y el método que guía la acción. Complementando la idea anterior las investigaciones donde se hace el análisis de las buenas prácticas, demuestran que no es suficiente la aplicación de ese triángulo, sino que el maestro desarrolle consecuentemente con ello las competencias profesionales de comunicación, las competencias de monitorear la actividad de los alumnos, retroalimentar sobre el proceso y los resultados obtenidos por el estudiantado, así como la competencia de ser capaz de apoyar el esfuerzo del alumno con un sistema de ayuda que permite moverlos en su zona de desarrollo potencial (Ferreiro Gravié, 2011).

“Inclusive, en estos últimos momentos, ha sido a través de las TICs inclusivas que se nos han brindado para poder facilitar un poco más el aprendizaje. Se nos explica, inclusive, una cosa de cómo se atiende a los estudiantes” (GF2). El uso de nuevas tecnologías está cambiando nuestro concepto de la naturaleza del aprendizaje. Estas nuevas tecnologías nos revelan que el aprendizaje universal es modular, distribuido, en paralelo y heterárquico (Escribano y Martínez, 2013).

3. Evaluación de los Aprendizajes.

“Bueno, los exámenes son iguales a los que otros enfrentan, como cualquier estudiante, solamente claro está más tiempo, por ejemplo, para el desarrollo del examen de 1 hora se les brinda media hora más, también un proyecto donde ellos asumen y expresan su capacidad, Y bueno la rúbrica, pues no cambia simplemente lo que se modifica es el tiempo de entrega porque quizás sí pueden leer, pero escribir es más complejo” (E3).

Se puede apreciar la importancia de aplicar técnicas e instrumentos diferenciados con posibilidades de obtener datos más cualitativos del aprendizaje que permitan conocer de forma profunda la evolución de la persona que se educa. Esto favorece y facilita la adecuación, en cada momento del trabajo docente, a la singularidad del alumno individualizado, un modelo educativo que promueve la inclusión y la calidad, gracias a planteamientos evaluativos correctos, respetuosos de la diversidad (Casanova, 2011).

4. Utilización de Recursos.

Como menciona Zabalza (2009), en Fernández Batanero (2013), incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes, desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad, y finalmente conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional, son indicadores que se están desarrollando las competencias para atender la diversidad como se puede apreciar en los comentarios expresados por los docentes:

“Hacer videos que conllevaran la escritura. Uso de otras plataformas. Audios que sean cortos, mensajes muy cortos, con instrucciones muy claras. La parte de los audiolibros también es otra estrategia que normalmente trato de incentivar. Trataba de que todo fuese lo más práctico y que se les acercara más a las necesidades y cumpliera con las necesidades que ellos tuvieron en su momento” (E2).

“Sí me ayudó muchísimo el tener al intérprete que con ella fuimos ahí construyendo esa metodología como enseñarle a este grupo de sordos. Fue de gran apoyo la verdad” (GF2).

“Empecé a buscar cómo trabajar con Él, qué hacer con Él y busqué una amiga que es de orientación escolar. Yo consulto a los psicólogos que hago, que digo, que no digo” (E1).

Asimismo podemos concluir que la implementación de las diversas estrategias muestra como menciona Fernández Batanero (2013) entre las competencias de acción profesional para atender la diversidad, entre otras, están: identificar las necesidades y conflictos que se generan en la interacción; al momento de atender estudiantes con necesidades educativas especiales, identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión, realizar valoraciones de los potenciales del estudiantado y sus contextos, incorporar modificaciones al currículo e integrar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

5. Tiempos de Aprendizaje.

“Hice un horario particular con ella, hablé con su mamá...”

En el comentario anterior se puede apreciar algunas prácticas pedagógicas inclusivas donde se involucra y se planifican las tareas escolares, más allá de servir de indicadores de los niveles de desarrollo, del dominio de los aprendizajes, de la transferencia de conocimientos alcanzados por los estudiantes, constituyen un referente para el profesorado puesto que le permiten visibilizar las dificultades o carencias en dichos aprendizajes y poder así revisar sus prácticas de enseñanza (Lanza Elvir y Montero Centeno, 2017).

Subcategoría 3: Valoración de los Docentes sobre sus Prácticas, Diversidad e Inclusión.

Desde el punto de vista de Bravo (2013) en Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), el campo de la educación, educar en diversidad alude a la condición de diferencias individuales como condición inherente a toda persona y no a una situación particular de determinado contexto o grupo o persona. Siendo este un punto de partida para referirnos a las valoraciones que un grupo de docentes de la UPNFM ha planteado desde sus prácticas pedagógicas inclusivas, consideradas estas como experiencias positivas y que les permiten conocer y buscar alternativas de aprendizaje. Así lo expresaron unos docentes entrevistados: *“...he tenido una gran experiencia de aprendizaje, la experiencia de conocer y buscar alternativas de aprendizaje para las necesidades o los estudiantes que se han atendido” (E2).*

Desde las concepciones y pensamientos de algunos docentes consideran la necesidad de diversificar las metodologías, actividades y los contenidos en sus prácticas pedagógicas inclusivas, esto afirma que, ser inclusivo en el contexto de la educación superior requiere comprensión, preparación y búsqueda de recursos por parte del docente. Las estrategias de enseñanza inclusivas reflejan la mejor práctica docente porque demuestran que estamos dispuestos a ser flexibles y a responder a las necesidades del estudiantado (Finsterbush Romero, 2016). Uno de los docentes entrevistados hace referencia que: *“En la práctica,*

claramente se observan las diferencias que cada estudiante tiene y es ahí donde uno tiene que saber diversificar las metodologías, actividades y los contenidos para que todos tengan esa misma recepción o percepción de la temática” (E4).

A la vez los docentes manifiestan estar conscientes de los retos y oportunidades de continuar desarrollando sus prácticas pedagógicas inclusivas como respuesta a la diversidad, evidenciado en palabras de docente participante en grupo focal: *“debemos ser conscientes que pueden ser muchas necesidades que van a surgir en el camino y solo la experiencia nos va a dar a nosotros esa oportunidad de detectar esas necesidades para poder atender a la población de manera equitativa” (GF1).*

La perspectiva de los docentes desde sus prácticas pedagógicas hacia la diversidad y su abordaje en educación superior son diversas. Para unos, la diversidad es la pluralidad de representaciones conforme a diferentes escenarios que han experimentado. Uno de los docentes señala que: *“la Diversidad es un contexto súper amplio en el sentido que están involucradas... todo tipo de género, inclusive, tipo de género porque son bastantes. podrían estar, también, las personas con NEE, unas físicas, otras intelectuales, etc., podría estar, también, las personas de diferentes religiones” (GF1).*

En palabras de Correa Alzate y Restrepo Restrepo (2018) una de las perspectivas se focaliza en el derecho a la educación desde la justicia educativa que equipare oportunidades y promueva prácticas que asuman el respeto a la diferencia, la valoración capacidades y la tolerancia y por consiguiente asumir a la persona como un ser humano holístico.

En esta misma línea de valoración, otros docentes ven la diversidad desde las individualidades que presentan los seres humanos, además apreciando los estilos diferentes de aprendizaje que pueden presentarse en los colectivos estudiantiles en el aula de clases. Así lo expresa un docente que participó en grupo focal: *“somos personas individuales y tenemos características propias, algunos con alguna discapacidad física y algunos con discapacidad intelectual y otras diferencias, todos somos diversos. Aprendemos de diferentes maneras” (GF4).* Esto afirma lo planteado por López (2017) quien describe un aula inclusiva como una visión de la educación donde *“las diferencias individuales son atendidas y donde el objetivo del educador es el de integrar a cada uno de los estudiantes para que logren alcanzar su máximo desarrollo académico”.*

Para el abordaje de la diversidad en la educación superior los docentes opinan que se requiere elementos como; desarrollar una actitud positiva y de compromiso; mayor conciencia y una preparación sobre la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Expresiones al respecto por parte de los docentes, las siguientes: *“no ver al estudiante como estudiante, sino verlo de manera integral, en todo, no solo la parte académica, también la parte personal” (E2).*

...nos ha tocado hacer autodidactas. Desde la inducción que nos han dado en el proyecto de atención en la universidad, de ahí ser autodidactas e ir sistematizando (GF1).

Sin duda, es imperante en las intervenciones docentes la necesidad de contar con capacitación y formación en atención a la diversidad como parte del crecimiento profesional, en palabras de un docente al respecto: *“Es importante el crecimiento profesional en atención a la diversidad, no podemos ser ajenos porque son seres humanos también y nosotros tenemos que estar preparados para poder atender todo tipo población” (E3).*

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones extraídas a partir de los hallazgos más relevantes, los cuales son interpretados a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación. En ellas se prioriza la voz de los docentes participantes como referente de las respuestas a los objetivos, los cuales buscan caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas, con la finalidad de generar reflexiones que permitan comprender estos procesos desde la perspectiva de sus protagonistas.

A este respecto los hallazgos reflejan que las prácticas desarrolladas por los docentes exponen una interacción heterogénea, ya que es posible identificar en sus espacios pedagógicos la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje; también se privilegian diversas formas de participación y comunicación que reflejan el compromiso de los docentes, por el aprendizaje académico y el bienestar emocional de sus estudiantes. Evidencia de esto son las múltiples expresiones de los docentes en torno a los resultados positivos del proceso, para todos los estudiantes, no solo para aquellos con necesidades individuales de aprendizaje, así como para ellos mismos.

En cuanto a la participación de los estudiantes las referencias de los docentes apuntan a una pluralidad de manifestaciones, hacen hincapié en los valores que genera esta interacción en grupos heterogéneos caracterizados por la diversidad, aluden a la preocupación por otros, la generosidad y la solidaridad, que hacen evidente la influencia de esta convivencia en toda la comunidad estudiantil, aspecto relevante en cuanto que la comunidad a la cual se hace referencia está conformada por docentes en formación.

Uno de los propósitos específicos del estudio es describir los ajustes razonables implementados por los docentes en sus prácticas inclusivas para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en lo que respecta a esta temática, la multiplicidad de ajustes o modificaciones implementados por los docentes se evidencian en las estrategias de aprendizaje, de evaluación y especialmente en los tiempos de aprendizaje.

Las reflexiones de los docentes señalan la importancia del desarrollo profesional docente y el acompañamiento de personal especializado para lograr las competencias necesarias para atender a la diversidad. Los resultados revelan la preocupación de los docentes por autoformarse en materia de inclusión, así como la valoración positiva del apoyo recibido por el Programa de Atención a la Diversidad en el diseño e implementación de ajustes al proceso didáctico, para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Otro de los propósitos definidos en el estudio fue conocer las valoraciones y pensamientos de los docentes en torno a la diversidad, la inclusión educativa y sus propias prácticas educativas, en referencia al primer punto los docentes señalaron contundentemente una concepción de diversidad que va más allá del enfoque de discapacidad, en sus discursos se descubren elementos que aluden a las diferencias individuales, estilos de aprendizaje, situación socioeconómica y cultural. También señalaron necesidades que afectan a los estudiantes de forma temporal como enfermedades o lesiones. Toda esta relación de diversidades expone un concepto de atención a la diversidad apegado al enfoque de derechos humanos.

En lo que respecta al proceso de inclusión y sus propias prácticas los docentes participantes hacen referencia a dos elementos fundamentales; en primera instancia las valoran como oportunidades al señalar que les permiten sensibilizarse, pensar la manera de enseñar, comprender más su labor docente y dar una respuesta educativa a los estudiantes. De igual manera las consideran un reto, ya que consideran que aún es necesario crecer en esta temática tanto a nivel individual como institucional.

Una categoría que no se había considerado en el diseño inicial de la investigación, pero que surge en el proceso de interacción con los participantes es la concepción de los docentes en torno a la responsabilidad de la institución en la promoción de ambientes inclusivos. El equipo de docentes participantes señala que la UPNFM ha dado pasos importantes en su camino hacia la inclusión, hacen referencia al apoyo que reciben a través del Programa de Atención a la Diversidad, pero señalan que aún es necesario avanzar, plantean la necesidad de establecer mecanismos institucionales de capacitación docente en temas de atención a la diversidad, también proponen la inversión en accesibilidad en los espacios físicos.

Paradójicamente se finaliza con un inicio; todos los docentes participantes de la investigación tomaron a bien formar parte de una red de docentes inclusivos que tiene como propósito intercambiar experiencias, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y generar propuestas de mejora para responder a las necesidades, capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes de la UPNFM y con ellos aportar en la consolidación de una universidad que apunta a la calidad y excelencia educativa.

Recomendaciones

Se ha iniciado un proceso de indagación en temas relacionados con la inclusión en educación superior, por lo que sería recomendable una acción permanente de investigación en esta línea, con el propósito de que la red de docentes inclusivos sea una comunidad de aprendizaje, cuyos resultados permitan conocer cómo se pueden introducir cambios, cómo organizar y formular planes de mejora en función de los resultados, para sistematizar procesos institucionales, centrados en la identificación y eliminación de barreras para la inclusión.

Como parte de la comunidad educativa de UPNFM resulta necesario establecer un proceso para el aprovechamiento de la experiencia del profesorado, para el acompañamiento del docente en el proceso de enseñanza, así como también un proyecto de formación permanente, ya que se cuenta con profesorado preparado en áreas específicas, pero falta formación en inclusión educativa, razón por la cual los docentes encuentran dificultades que no pueden resolver por sí mismos, y sienten que les falta apoyo.

Además, de las estrategias implementadas se deben gestionar o aumentar los recursos tanto materiales como humanos, con apoyo profesional para que no se pierda la oportunidad de aprender en equipo y compartir buenas prácticas para cambiar la realidad de las aulas y ayudar al alumnado a aprender.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Montero, L. A.** (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Espacio Editorial. <https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/85174>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I.** (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Aranda, V.** (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 301-314. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Arnaiz Sánchez, P.** (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Azorín Abellán, C. y Sandoval Mena, M.** (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo cero*, 50(271), 7-27. <https://doi.org/http://dex.doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Casanova, M. A.** (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470>

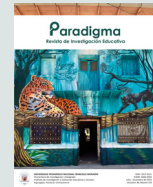
- Casilimas, C. A.** (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Castillo Bustos, M. y Yépez Moreno, A.** (2018). Reflexiones en torno a la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas en la educación superior. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 2(5), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.53877/rc.2017.01.01>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R.** (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales.*, 12(3), 591-595. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&nrm=iso. ISSN 1315-9518
- Correa Alzate, J. y Restrepo Restrepo, N.** (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. *Trends and challenges in Higher Education in Latin America.*, 179-190. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/18.pdf>
- Durán, D., Marchesi, I. y Hernández Izquierdo, L.** (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. https://www.researchgate.net/publication/270273880_Guia_para_la_reflexion_y_valoracion_de_practicas_inclusivas
- Escribano, G. y Martínez, C.** (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Estudios sobre educación*, 24, 249-251. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.24.2034>
- Fernández Batanero, J. M.** (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Ferreiro Gravié, R.** (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.1
- Finsterbush Romero, C.** (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et praxis*, 22(2), 227-252. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122016000200008>
- Flick, U.** (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González, N., Eguren, M. y Belaunde, C.** (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. IEP ediciones.

- Huberman, A. y Miles, M.** (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. 1-20. http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2015/03/DC_1_Hamilton_1994.pdf
- Jaramillo Echevarri, J. C. y Aguirre García, L. G.** (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Lanza Elvir, M. y Montero Centeno, D.** (2017). Prácticas inclusivas, ¿qué mejoras son necesarias? Un estudio de caso en la escuela John Fitzgerald Kennedy de Honduras. *Aula de Encuentro*, 19(1), 24-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004495>
- López, N. L.** (2017). *¿Qué es un aula inclusiva en educación?* CEAC: <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>
- Magendzo, A.** (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 26(1), 173-200. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25659>
- Operti, R. y Guillinta, Y.** (2009). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.706>
- Palacios, S. G.** (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13-34. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0606220013A/15786>
- Paz Delgado, C. L.** (2012). *Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario*. Universidad de Alicante. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc86341>
- Paz Maldonado, E.** (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Quintana Peña, A.** (2006). *Psicología: tópicos de actualidad*, 1-38. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305- Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Rojas, S. y Haya, I.** (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad de Cantabria. <https://www.editorialuc.es/libro/fundamentos-pedagogicos-de-atencion-la-diversidad>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). [https://doi.org/https://doi.org/10.35537/10915/49017](https://doi.org/10.35537/10915/49017)

Torrego, J. y Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15> URL: <http://www.una>.



Reflexiones sobre Innovación Pública: Una Revisión de “Evidencias MineduLAB de Perú”

Reflections on Public Innovation: A Review of "Evidencias MineduLAB de Perú"

Dante Renato Roggero Solari^{a,*}

^a renatoroggero@gmail.com. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. <https://orcid.org/0009-0008-3711-3400>

Resumen

El artículo tuvo como propósito identificar los factores que explican el escaso escalamiento de las innovaciones en MineduLAB de Perú. La metodología tuvo un enfoque cualitativo, el diseño sistematizó una crítica a las innovaciones con resultados, identificando características comunes y particulares que permitieron postular los factores que explican el escaso escalamiento de las innovaciones. Entre los resultados se identificó un ciclo de innovación sin incentivos, con intereses dispersos; también el ciclo de innovación es vulnerable a la inestabilidad institucional y política; hay una limitada participación del usuario en el proceso; posee resultados limitados que quedan como pequeñas experiencias; y hay un liderazgo débil. De lo mencionado, se ha logrado concluir que la innovación pública es poco valorada y no alcanza siempre el escalamiento, a pesar de obtener resultados en los proyectos piloto. Finalmente, se concluye que es fundamental el rol de un servidor y líder moderno con capacidad para tomar riesgos, adaptable al cambio, pero sobre todo entender la innovación como parte de alcanzar resultados y no como trabajo extra.

Palabras clave: innovación pública, escalamiento, experimentos, reconocimiento institucional, evidencia

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17092>

Recibido: 14 de agosto de 2023 | Aceptado: 13 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

The purpose of the article was to identify the factors that explain the low scaling of innovations in MineduLAB in Peru. The methodology had a qualitative approach, the design systematized a critique of innovations with results, identifying common and particular characteristics that allowed postulating the factors that explain the low scaling of innovations. Among the results, an innovation cycle without incentives was identified, with dispersed interests; the innovation cycle is also vulnerable to institutional and political instability; there is limited user participation in the process; it has limited results that remain as small experiences; and there is weak leadership. From the above, it has been possible to conclude that public innovation is undervalued and does not always scale up, despite obtaining results in pilot projects. Finally, it is concluded that the role of a server and modern leader with the ability to take risk, adaptable to change, but above all to understand innovation as part of achieving results and not as extra work, is essential.

Keywords: public innovation, scaling, experiments, institutional recognition, evidence

Introducción

El presente artículo emerge del interés por analizar el problema del escaso escalamiento de las innovaciones en MineduLAB, el cual es el Laboratorio de innovación costo-efectiva del Ministerio de Educación de Perú. Ante ello, brevemente se menciona que el término de innovación es ampliamente conocido y la Conferencia del Reto de la Innovación Social de Viena, en el 2011, identificó la innovación como la alternativa urgente, es decir, el camino prioritario que deben enrumbar las organizaciones, ello significa un reto, el cual desemboca en la estrategia Europa 2020 que vincula la necesidad de aplicar la innovación en fenómenos estructurales como la educación y otros (Anderson et al., 2014).

A ese nivel, la innovación está asociada a la ciencia y tecnología. Ese trinomio es conocido que aporta a la productividad. Sin embargo, “el Perú muestra un bajo desempeño en Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CTI), pues ha mantenido una inversión de 0.12% del PBI en investigación y desarrollo (I+D) en los últimos años” (World Bank, 2015 citado por Corilloclla, 2021, p. 6).

Lo anterior se vincula con un escenario donde la innovación en los espacios de gestión pública recién emerge, por ello aún es poco valorada y hasta desconocida, desde instituciones rectoras hasta espacios académicos. Ello se traduce en un ambiente donde las innovaciones y el laboratorio del Minedu no son reconocidos, ya que muchas innovaciones con resultados no escalan. Se entiende como reconocimiento ese camino de la innovación hacia la sostenibilidad, que debe desembocar en escalamiento. A un nivel aplicado se pueden revisar ejemplos de innovaciones con reconocimiento en el siguiente link: <https://www.gob.pe/es/n/794885>.

Según Gomez Rimarachin et al. (2021), el escaso reconocimiento de lo que produce MineduLAB sucede porque no toma en cuenta siempre “un enfoque de usuario que permita el involucramiento total y contribuir a las intervenciones públicas” (p.114). Al respecto, Gomez Rimarachin et al. (2021) explica que los acercamientos con el usuario e interesados es durante el diseño, sin embargo, en MineduLAB es circunstancial y está vinculado con el tipo de proyecto a aplicar, el rol del área usuaria o interesada y en otros casos depende de las prioridades del equipo técnico, es decir no se da frecuentemente un enfoque de usuario. Pero la investigación logró identificar un caso positivo en un acercamiento con Zárate (2019), quien afirma que en el proyecto donde participó como investigador sí hubo un acercamiento a los usuarios (docentes y estudiantes) para hacer ajustes en el diseño del proyecto. Entonces, el acercamiento al usuario se da en algunas circunstancias en el diseño, sin embargo, la investigación considera que ello debe ser mandatorio, ya que otorga reconocimiento, lo cual coopera para el escalamiento.

Además, esa característica costo efectiva y de priorizar el uso de recursos disponibles limitan las innovaciones de MineduLAB porque no existe un presupuesto propio y no se convoca a apoyo para la sostenibilidad y escalamiento. Es decir, las innovaciones tienen limitaciones para ampliar sus capacidades ello desemboca en intervenciones a pequeña escala, como pilotos, o cortos periodos de tiempo, por ende, no son escalables. E incluso los fondos se usan solo para el pequeño recurso humano, pero el resto dependen de lo planificado desde la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica, que forma parte de la Secretaría de Planificación Estratégica del Minedu. En general, se afirma que este mecanismo usado en MineduLAB afecta a otro principio de la innovación como es la gobernanza colaborativa, porque el proceso de financiamiento y apoyo económico es en principio cerrado y de escasa convocatoria a colaboradores financieristas. Lo descrito se suma como un elemento que explica el escaso escalamiento en MineduLAB.

Otra forma de comprender el escaso escalamiento de lo que se produce en MineduLAB es a través de la naturaleza de cómo emergen MineduLAB, el cual nació del impulso no gubernamental (Abdul Latif Jameel Poverty Action LAB (USA). Oficina Regional para América Latina y el Caribe [JPAL-LAC] e Innovations for Poverty Action [IPA], 2016), es decir, el proceso fue externo a Minedu, su diseño no se acercó al usuario, así fue como su puesta en marcha no tuvo reconocimiento, por ende, lo implementado tiene pocas posibilidades de escalar hacia una política.

En consonancia, para comprobar que el escaso escalamiento es una falencia de MineduLAB en la Tabla 1 se muestran algunos casos de laboratorios de innovación pública y privada del sector educación en América del Sur que han producido innovaciones convertidas en políticas, es decir que han escalado.

Tabla 1*Logros e Impactos de LABS de Innovación Pública de Educación*

Laboratorios de innovación pública de educación				
Nombre	Entidad	Ámbito	País	Logros y/o Impacto
Laboratorio de Innovación educativa (LIE)	FONDEP ¹	No gubernamental	Perú	Hasta 2018 se ha atendido a un total de 12 960 estudiantes, 721 docentes en 54 instituciones de Ancash, Cajamarca, Pasco, Amazonas y Lima.
Laboratorio de innovación educativa (Labinne)	Universidad Pedagógica Nacional - México	Privado	México	Con un enfoque que promueve el desarrollo pedagógico. Ha impulsado el uso de TICs, lo cual tiene implícita interacción, motivación, comunicación, cooperación, la alfabetización digital e interés
Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA)	BID ²	No gubernamental	Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú y Uruguay	Trasladar experiencias efectivas a los ministerios de diversos países de la región. Incidir en el uso de la red y la innovación.
Laboratorio de Innovación Educación Superior ³	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Público	Colombia	Se ha concretado una red de actores líderes institucionales que han contribuido con ideas innovadoras. Ya cuentan con un Banco de Recursos.
Laboratorio de Innovación Educativa: computadoras para educar ⁴	Ministerios de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Ministerio de Educación Nacional y el SENA	Público	Colombia	Ha dotado de nueva y mejor tecnología a las aulas.
Laboratorio de Innovación Educativa ⁵	Centro de Innovación Ministerio de Educación	Público	Chile	Espacio permanente que recibe soluciones tecnológicas con internet en las escuelas. Ha logrado poner en marcha una red de innovadores, y se promueve alcanzar aulas conectadas.

¹ Más información en: <https://www.fondep.gob.pe/programas/laboratorios-de-innovacion-educativa/>

² Más información en: <https://colab.colombiaaprende.edu.co/acerca-de-co-lab/>

³ Más información en: <https://colab.colombiaaprende.edu.co/acerca-de-co-lab/>

⁴ Más información en: <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/>

⁵ Más información en: <https://www.innovacion.mineduc.cl/inicio>

... Continúa Tabla 1

Nombre	Entidad	Ámbito	País	Logros y/o Impacto
Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (EDULAB) ⁶	CIPPEC. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento	No gubernamental	Argentina	Han logrado implementar 50 innovaciones en las escuelas. Uso de experimentos sociales y experiencias fuera del aula como método de aprendizaje
Laboratorio de Ideas ⁷	Comuna Los Laureles. Medellín	Público	Colombia	Lo interesante es su foco de atención en estudiantes, docentes, padres, directivos.
Laboratorio de Innovación (LABIN)	Fondo Nacional de Desarrollo de Educación. Ministerio de Educación.	Público	Brasil	Ha logrado que la mayoría de las divisiones de la gestión de educación desarrollen proyectos de innovación logrando instaurar una cultura de innovación.
Laboratorio de Apoyo a la Innovación de la Educación Básica de Brasil. Labinova	Ministerio de Educación	Público	Brasil	Ha aplicado más de cien cursos y seminarios sobre la mejora del aprendizaje con un enfoque de educación, innovación y tecnología.
Laboratorio de Innovación	Fundación Lemann	Privado	Brasil	Trabaja de la mano con el BID y Lego Foundation. Están enfocados en la transformación digital e innovación tecnológica.
Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales del Estado Uruguayo	Ministerio de Educación	Público	Uruguay	Ha logrado implementar la conectividad con dispositivos, el desarrollo de plataformas para docentes, la tecnología aplicada al aprendizaje.
Laboratorio Innovación Educativa	Ministerio de Educación	Público	Ecuador	Se ha alcanzado a implementar un espacio permanente de recolección de proyectos de innovación y nuevas prácticas educativas.

Nota. Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 indica que en la mayoría de los países de la región existen laboratorios de innovación en educación, algunos provienen del sector público (la mayor parte), otros del sector privado y no gubernamental. Además, cerca de la mitad de los laboratorios tiene una clara atención sobre la tecnología como medio o fin de los laboratorios, lo cual permite afirmar sobre la relevancia que tiene

⁶ Más información en: <https://www.cippec.org/proyecto/edulab/>

⁷ Más información en: <https://recursos.educoas.org/practicas/laboratorio-de-ideas>

la tecnología. Otro aspecto es que la mayoría de los laboratorios está enfocada en transformar los métodos de enseñanza aprendizaje esperando alcanzar mejores logros. Y es que más de la mitad de los laboratorios han desplegado intervenciones que tienen como escenario principal las aulas y los docentes.

Asimismo, la Tabla 1 identifica la relevancia de la innovación en el sector educación, ya que todos los países (en la práctica) poseen un laboratorio de innovación, o si no, cuentan con laboratorios nacionales de innovación que han intervenido ya en el sector educación. Ello se puede corroborar tras revisar lo afirmado por All Originate from a Seed (2021) quienes en un análisis destacan el impacto de la innovación a escala nacional al inspirar a estudiantes en la resolución de problemas y exploración de subcampos de estudio; también, se ha consolidado la organización de equipos de cooperación; además, se ha acercado a los estudiantes al mundo real; y, se ha mejorado la capacitación y competitividad de los docentes.

Tras lo descrito se incide en describir el problema del escaso escalamiento en las innovaciones desarrolladas desde MineduLAB. A continuación, se hace mención de que los proyectos aplicados en MineduLAB posee un enfoque y objetivos académicos, lo cual implica una prevalencia por lo experimental, exploratorio y descriptivo. Aquello posiblemente desemboca en un escaso escalamiento, porque las innovaciones se aplican tan solo a una muestra y buscan mostrar evidencia primaria.

En relación con la información recopilada preliminarmente, se puede precisar que el escaso escalamiento se conecta con el hecho de que las innovaciones se diseñan a nivel de piloto y no de política, porque si bien el método puede ser experimental, académico y descriptivo, eso no quiere decir que siempre tengan obstáculos para ser escalables, sino que desde el diseño no se tomó en cuenta vinculada a alguna política existente o que promueva una nueva. Entonces, el escaso escalamiento es complejo porque se puede explicar por una combinación de elementos que se superponen, entre ellos que las innovaciones no se diseñan pensando en las políticas públicas.

Asimismo, el escaso escalamiento en MineduLAB se manifiesta por esa perspectiva unilateral, desde el área usuaria, como ente interesado en el proyecto. En efecto, las áreas usuarias coordinan con el MineduLAB, pero no abren el espacio más allá porque asumen que ellos poseen toda la información para el diseño del proyecto, lo cual como se ha precisado es un limitante para luego contar con una innovación escalable porque no está en la agenda de ningún otro actor y solo del área usuaria, en algunos casos no es de interés nivel institucional.

Otro argumento sobre el escaso escalamiento está acoplado con la experiencia de las primeras innovaciones de MineduLAB, las cuales tuvieron cierto reconocimiento, pero fenómenos coyunturales, presupuestales, políticos, de alta rotación del recurso humano involucrado, y de agenda pueden alejar la posibilidad de que el piloto sea escalable. Y ello hace reflexionar sobre los casos en los cuales los pilotos

tienen buenos resultados en un primer año, pero al siguiente cuando hay ampliación los resultados no son los mismos, de esta forma se hace insostenible y no escalable.

De modo que, la introducción ha expuesto una descripción del problema del escaso escalamiento de las innovaciones de MineduLAB y destacando la importancia que tienen las innovaciones. A partir de ello, esta investigación se enfocó en identificar los factores que explican ese escaso escalamiento, para saber cuál es la ruta y ajustes por hacer en el laboratorio y en la innovación pública en Perú. Por ello, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué factores hacen que las innovaciones no tengan el debido escalamiento? ¿Cómo afecta el escaso escalamiento a la institucionalidad de MineduLAB? ¿Por qué MineduLAB se maneja a ese nivel? Tras ello, se analizó el logro de los objetivos, entre ellos: identificar los factores que alejan a las innovaciones de escalamiento; analizar la afectación del escaso escalamiento de las innovaciones; y explicar el estatus de MineduLAB a nivel institucional.

La investigación se ha llevado a cabo bajo los siguientes supuestos: a) de que entre los factores que alejan a las innovaciones de escalamiento está la voluntad institucional a nivel macro, la débil colaboración, la inestabilidad del recurso humano, e inestabilidad política; b) se ha asumido que, el escaso escalamiento de las innovaciones afecta el potencial del laboratorio, es decir muchas innovaciones se pierden en el camino a pesar de ser escalables a nivel de política; y c) se ha asumido que, MineduLAB no posee el nivel que requiere en la estructura organizacional para escalar una innovación y hacerla sostenible.

Discusión Teórica

Este acápite convoca a profundizar en algunas nociones como innovación, laboratorios y escalamiento.

¿Qué se entiende como Innovaciones?

Para comenzar es importante comprender qué se entiende como innovaciones, tanto en general como en el ámbito público. Sobre ello, si bien hay un amplio debate y hay autores como [Palomares Rodríguez \(2017\)](#) quien afirma sobre lo difícil que es definir innovación; la literatura coincide en que las innovaciones engloban dos grandes actividades, las cuales son la creación de algo nuevo y poner en práctica ello ([Anderson et al., 2014](#)).

Desde lo público, las innovaciones son el contenido de las políticas nuevas y mejoradas, las cuales se producen por adoptar un valor público novedoso ([Dawson y Daniel, 2010](#)). En ese sentido, el Manual de Oslo (citado por [Glor, 2021](#)) determina una innovación en base a lo que se entrega. Se desprende que el ciclo de innovación es un modo de promover la solución diferente, pero el producto es lo que determina si es o no innovador. Por lo tanto, la innovación es lo novedoso y útil. Y es que detallar un consenso es complicado, pero se cuenta con características importantes para entender lo que son innovaciones.

Así, las innovaciones se entienden como propuestas que priorizan la colaboración e interacción, principalmente dirigidas a cubrir necesidades públicas. En el proceso se aprende, se forma contención y compromiso. Entonces, las innovaciones son la combinación de lo práctico, profesional y científico, enfocadas en experimentar, son transformativas, evolutivas, graduales y el marco normativo es importante en el ámbito público (Fuglsang y Hansen, 2022). Es decir, no hay innovación sin actividad, pero tampoco sin práctica (Anderson et al., 2014).

A detalle, cada estado posee su forma de gestionar las innovaciones, se toman en cuenta las reglas, costumbres y prácticas de sus sectores públicos. Por ejemplo: en MineduLAB es clave intervenir conociendo que no hay una carrera de servicio civil, hay aversión a lo nuevo y tendencia a prácticas corruptas. En ese escenario se ha de procurar entregar innovaciones y adaptar el ciclo a esa cultura.

Al llevar esa descripción al caso de MineduLAB, se entiende a las innovaciones como la forma de evidenciar resultados con un enfoque de mejoras en las políticas existentes, siendo de costo efectivo, pero con alto impacto (Rosas Tejada y González Álvarez, 2021). Específicamente,

las innovaciones identificadas en el MineduLAB tienen las siguientes características: atienden problemas prioritarios de la política educativa, representan nuevas formas de enfrentar dichos problemas a través de soluciones innovadoras, incorporan conceptos de la economía del comportamiento en educación, su implementación es viable y aprovecha los recursos existentes, las innovaciones son altamente costo-efectivas debido a su bajo costo y a los impactos potenciales que se pueden obtener, su evaluación de impacto busca responder preguntas de investigación relevantes para la gestión en el contexto educativo. (Rosas Tejada y González Álvarez, 2021, p. 6)

¿Qué son los Laboratorios o LABS y el Escalamiento?

Tras lo precisado, es fundamental comprender ¿Qué son los laboratorios? o LABS como es conocido comúnmente en el ambiente de innovación; y es que, al ser la innovación tan amplia, los LABS funcionan en ese mismo espectro, es decir pueden ser tan generales como especializados. Así, los LABS son instrumentos efectivos que por dicha característica han proliferado rápidamente. Aquellos requieren de líder, habilidades comunicativas y capacidad política. Sobre todo, los laboratorios emergen como el ejercicio de materializar la innovación, en ese proceso se hacen contextuales porque se concretan bajo diferentes realidades. Por ejemplo: algunos LABS se enfocan en lo metodológico, otros en lo funcional y hasta en tener un amplio alcance (Ponce Villegas, 2021). Es decir, “los laboratorios aplican a distintas esferas y bajo lógicas diversas” (Mulgan, 2014b citado por Arros Valdivia, 2016, p. 22).

En esa diversidad en su mayoría, los LABS se plantean objetivos como: garantizar la apertura y acceso a datos, desarrollar innovaciones específicas, promover un ambiente de innovación, incorporar tecnología, modernizar procesos, desarrollar nuevas formas de comunicación y desarrollar nuevos mecanismos de

participación (Acevedo y Dassen, 2016 citado por Ponce Villegas, 2021). Por ello, es característico que tengan un amplio conocimiento de datos, personal multidisciplinario, autonomía e instancias de valor (Ponce Villegas, 2021).

También, desarrollan “entre otras, actividades de investigación, comunicación, networking, desarrollo de capacidades, diseño, pilotaje e implementación” (Arros Valdivia, 2016, p. 23). En ese sentido es importante a detalle revisar el trabajo de Arros Valdivia (2016) para comprender lo que es un laboratorio de innovación pública en el contexto latinoamericano. Y, desde una perspectiva ejecutiva, Paonessa (2017) quien define que,

Los laboratorios son espacios para experimentar con nuevas formas de generar valor público, modernizar la relación con la ciudadanía, aportar nuevos canales de participación y colaboración. A la vez, funcionan como un sistema de apoyo transversal para la gestión de la innovación en otras áreas del Gobierno (párr. 2).

Los logros e impactos de lo producido en los laboratorios dejan las bases sobre la efectividad y eficiencia de la escalabilidad. Sobre ello, Sánchez et al. (2013) manifiesta que la innovación debe ir acompañada de una estrategia con un enfoque escalable. Para que ello posea viabilidad, se hace más sencillo cuando las innovaciones se diseñan de la mano con los problemas que abordan las políticas públicas, los cuales están enfocados en el ciudadano. Al tener claro ello es fundamental que en el escalamiento se tenga en consideración que la “política alimentada de la innovación” tenga un propósito claro de mejorar la vida humana (Cejudo Ramírez et al., 2016).

A este nivel se puede comprender que el escalamiento es el proceso que hace reconocida la innovación, pues antes fue un piloto que se amplió y tuvo resultados, pero al ser escalable tendrá un impacto profundo a nivel de objetivo en la vida de la persona. Para ello, entra a relucir el escalamiento como un proceso con estilos de gobernanza colaborativa, donde se debe moldear de acuerdo con las necesidades y particularidades del problema a solucionar, destacando lo ético, tecnocrático y participativo; por lo tanto, los actores poseen un lugar sustancial (Landeweerd et al., 2015; Pastor Seller et al., 2023).

En síntesis, la capacidad de ser escalable de una innovación ha de estar presente desde el diagnóstico, elaboración, discusión, proposición de objetivos y definición de acciones de política (Pastor Seller et al., 2023). Así, todo se hace más sencillo cuando las innovaciones se diseñan de la mano con los problemas que abordan las políticas públicas.

Métodos y Materiales

El proceso metodológico es de corte cualitativo, ya que la investigación se ha concentrado en identificar y analizar factores del escalamiento de las innovaciones en MineduLAB, espacio que es parte de un contexto actual. Es decir, la investigación se diseñó enfocada en explicar un fenómeno de la realidad

sin hacer experimentos y, más bien, analizando los resultados de las innovaciones piloteadas como casos de estudio. En ese sentido el método aplicado es relevante pues ha otorgado transversalidad y profundidad al estudio permitiendo hacer inducciones.

Por lo tanto, el proceso fue inductivo, ya que desde la categoría escalamiento de las innovaciones de MineduLAB y apoyados en la bibliografía se esbozó algunas premisas generales, de características aportantes, no tanto concluyentes. Así la técnica de recolección de información estuvo concentrada en tomar el cuadernillo web de “Evidencia Minedu”, que es parte de la web de MineduLAB y analizar si los proyectos cumplen con enfoque de escalabilidad.

En específico, se exponen los análisis de las cartillas de innovaciones de Evidencias MineduLAB, las cuales se encuentran en la web en el apartado de innovaciones. Allí se pueden observar las innovaciones con resultados y en diseño; las que fueron del interés del presente trabajo son las innovaciones con resultados, cada una de ellas tiene un policy brief, los cuales fueron los elementos de análisis. Cabe precisar que el criterio de selección de los casos de estudio (innovaciones) fue el contar con aquellos que tengan resultados. A partir de ello se analizaron 9 innovaciones que cuentan con resultados de un total de 13 innovaciones (diseño y resultados).

El proceso de análisis tuvo como referencias principales describir el caso, identificar alguna particularidad; luego identificar el eje de la innovación; precisar si existe un producto y/o servicio emblema, ello se explicó desde la calidad de resultados de las innovaciones, es decir si sirvieron o tuvieron algún impacto. También, se revisó si es que el proceso contó con un liderazgo o red de actores notoria. Todo ello para poder argumentar si la innovación alcanzó reconocimiento, sostenibilidad y escalamiento.

Como consecuencia, la técnica de recolección de información y fuentes académicas cooperaron en responder a las preguntas, corroborar o no los objetivos y validar o descartar supuestos. Y el método aplicado se plasmó en una narración académica para comprender MineduLAB en búsqueda de mayor impacto en la gestión del sector educativo en Perú.

Resultados

A continuación, se exponen las innovaciones estudiadas, a detalle se encuentra un resumen de la innovación y un análisis basado en si el caso alcanzó reconocimiento, sostenibilidad y escalamiento.

SMS PRONIED: Comunicación efectiva para la mejora de la gestión educativa – Fase 2015.

Para iniciar, se ha analizado la Innovación, se resume resaltando que:

La innovación consiste en enviar mensajes de texto (SMS) con recordatorios basados en principios de las ciencias del comportamiento a los responsables del mantenimiento de los locales escolares

con el fin de incentivar el cumplimiento de actividades relacionadas a la ejecución de recursos para el mantenimiento preventivo de las escuelas (Evidencias MineduLAB, 2015, párr. 1).

De lo anterior, se entiende que la innovación abrió el camino para una comunicación clara entre el ente regulador (Minedu), los gestores y responsables de usar los recursos como área especializada del mantenimiento preventivo de las Instituciones Educativas (Pronied). El elemento eje de la innovación fue la mensajería instantánea, reconocido como sistema de alertas. Este fue un medio o forma de impulsar el gasto de calidad, ello implica elementos como: acción de gasto, gasto en actividades planificadas y entrega de rendición de cuenta dentro del plazo establecido.

La innovación SMS Pronied es sostenible, se implementó desde 2014 a la actualidad y desde el inicio obtuvo buenos resultados. Específicamente, se identificó los cambios en el comportamiento con una tendencia de reportes entregados oportunamente, en ese camino quedó claro la importancia de cómo comunicar para ser efectivos. Entonces, un elemento a considerar para entender el escalamiento de la innovación es la sostenibilidad de implementación a mediano y largo plazo, con resultados positivos. La principal referencia es la programación de las alertas SMS Pronied en los Planes Operativos Institucionales desde 2016.

Decidiendo para un Futuro Mejor: Informando sobre los Retornos Monetarios y Sociales de la Educación

Como segunda innovación con resultados en MineduLAB se desplegó allá por 2015 y se resume como:

La innovación consiste en brindar información sobre los futuros beneficios monetarios y sociales de estudiar, a través de videos cortos e infografías, tuvo un impacto positivo sobre el rendimiento académico de los estudiantes y logró reducir la deserción escolar de estudiantes de primaria y secundaria. (Evidencias MineduLAB, 2018b, p. 1)

Cabe mencionar que esta innovación es un proyecto replicado, es decir fue desarrollado en otros países (Cifuentes, 2023). En el caso peruano se aplicó en secundaria bajo la necesidad de combatir la deserción escolar (Evidencias MineduLAB, 2018b). Por lo tanto, era una innovación dirigida hacia la población objetivo.

A pesar del reconocimiento, la implementación no tuvo el alcance planeado en su primer año en 2015. Así fue como la innovación tuvo dificultades que limitaban su sostenibilidad. A pesar de aquel escenario en 2016, se logró aplicar la innovación con resultados notorios, pero ello no otorgó sostenibilidad (Evidencias MineduLAB, 2018b). Ello se explica por factores externos como la alta rotación del recurso humano y crisis política. Asimismo, los equipos de apoyo y académicos tenían intereses dispersos, no hubo un liderazgo relevante, por ello no se llegó a alcanzar una innovación sostenible en el tiempo (Cámara Andina de Fomento [CAF], 2017). Como consecuencia, no hubo escalamiento y quedó olvidada tras una segunda aplicación.

Además, el obstáculo que acabó con la sostenibilidad estuvo vinculado con la dificultad de distribuir los videos a tiempo a una gran muestra a nivel nacional; ello sin incluir los obstáculos de poder monitorear y asegurar la reproducción de los videos. Ello es preocupante porque sí estuvo reconocido que los estudiantes carecían de información respecto al rendimiento monetario que genera la educación. En consonancia, como señala el [Banco de Desarrollo de América Latina - Cámara Andina de Fomento \[CAF\], \(2017\)](#), “la idea funciona: entregar información a los estudiantes sobre los retornos de la educación reduce la deserción escolar y esto puede estar relacionado con menos horas de trabajo y mejor asignación en el uso del tiempo” (p. 18).

Expande Tu Mente: Activando el Potencial de Estudiantes en Perú mediante una Innovación Psicológica

En resumen, “La innovación consiste en llevar a cabo sesiones pedagógicas en las que se analiza y discute un artículo que busca cambiar la percepción de estudiantes de secundaria sobre sus propias habilidades para incrementar sus logros de aprendizaje de manera costo-efectiva” ([Evidencias MineduLAB, 2016, p. 1](#)).

El proyecto dejó un mensaje fundamental para el desarrollo del logro del aprendizaje en los estudiantes, precisando que la inteligencia cambia; aún toma mayor relevancia cuando se menciona que va dirigido directamente a los estudiantes, trasladando de forma clara valores como la perseverancia y motivación. El impacto de la innovación se reflejó en la prueba ECE – Matemática, donde hubo un mejor puntaje promedio y estudiantes con nivel alto de aprendizaje ([Evidencias MineduLAB, 2016](#)).

El piloto se aplicó en las regiones de Junín, Ancash y Lima, pero tuvo un efecto importante tan solo en Junín y Ancash, en Lima los resultados no fueron los esperados, ahí entró en debate los entornos urbanos y rurales, donde en los primeros quizá los estudiantes necesitan mayor estímulo audiovisual. Por lo tanto, para 2016 se hicieron algunos ajustes, entre ellos se agregó un recurso audiovisual y “se expande a las regiones de Piura, Cajamarca, Arequipa, Cusco, Puno, Apurímac” ([MINEDU, 2016, p.6. como se citó en Rosas Tejada y González Álvarez, 2021](#)), con ello se continuó ese año, sin embargo, en adelante ya no hubo una evaluación ni continuidad de la innovación, es decir ya no hubo expansión ([Evidencias MineduLAB, 2016](#)).

De lo anterior desemboca que existe un pobre reconocimiento Expande Tu Mente, a pesar de alcanzar buenos resultados entre 2015 y 2016 no fue implementado en los siguientes años. Sobre ello [Rosas Tejada y González Álvarez \(2021\)](#) postulan que ello se debió a la necesidad que hubo de hacer ajustes metodológicos a las propuestas iniciales y no se lograron grandes resultados. En este caso, la alta rotación de personal y actores involucrados sumado a pobres resultados limitó el reconocimiento, sostenibilidad y escalamiento de la innovación.

SMS Docentes

La innovación con resultados se enfocó en “en desplegar una campaña comunicacional usando mensajes de texto con contenidos de tipo informativo y motivacional para docentes de escuelas públicas a fin de mejorar su satisfacción con la carrera docente” (Evidencias MineduLAB, 2018a, p. 1). Ello emergió bajo un contexto problemático en el cual hay una escasa satisfacción del docente con su profesión, sumado a que no confían en la institución rectora (Minedu), la perciben lejana. Es así como los SMS se vuelven en un medio para conectar al Minedu con los docentes.

En este caso, incluso, hacia 2015, se creó una página web (<http://somosdocentes.minedu.gob.pe/>) para que los docentes puedan registrarse y recibir los mensajes, dicha página a la actualidad está en la red sin uso (MineduLAB, 2015). En base a lo descrito se puede afirmar que una vez más a pesar de resultados prometedores (mejor percepción de cercanía con el Minedu y satisfacción de los docentes con los mensajes recibidos) no tuvo sostenibilidad y solo se aplicó por un año. Entre los factores explicativos se consideró como costosa, y hoy con el uso de aplicaciones e inteligencia artificial quizá ya obsoleta.

De lo anterior se puede afirmar el escaso reconocimiento de otra de las innovaciones de MineduLAB que en algún momento tuvieron resultados y fueron aplicadas. Hasta aquí se tiene ya bastante indicios de que son los factores externos, pero que influyen a las innovaciones los cuales promueven su sostenibilidad y escalabilidad. Ello lleva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar un ambiente innovador en las instituciones.

Entrega de Cartillas UMC: Informando a Padres y Docentes sobre los Resultados de Rendimiento de su Escuela

La siguiente innovación con resultados se aplicó en 2015 en escuelas de Lima Metropolitana y en resumen se enfocó en la “entrega de información a padres, directores y docentes, a través de una cartilla adicional y amigable, que compara el resultado promedio de cada escuela en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) con los resultados de escuelas cercanas y de características similares” (Evidencias MineduLAB, 2018d, p. 1).

Esta innovación se llevó a cabo como parte de mostrar los resultados de la prueba Evaluación Censal de Estudiantes [ECE] de 2015, por ello no fue replicable en los próximos años. A pesar de que se acercó, de una forma diferente al padre con el aprendizaje de sus hijos, no tuvo mayor receptividad. Por ejemplo: muchos docentes no tenían incentivos para comunicar los resultados a los padres (Evidencias MineduLAB, 2018d).

También, es importante destacar que esta innovación tuvo relevancia por ser una de las primeras que se aplicó en MineduLAB (Gomez Rimarachin et al., 2021), en esos términos se tiene que entender el carácter de nivel de prueba. Y lo rescatable fue que sí eran posibles las innovaciones, a pesar de no tener

resultados alentadores, el ciclo de innovación funcionaba, pero necesitaba algunos ajustes, solo había que encontrar el producto y los incentivos correctos.

Por consiguiente, la innovación de las cartillas UMC no tuvo reconocimiento, sin embargo, las lecciones que dejó, según el cuadernillo *Evidencias MineduLAB (2018c)* son que,

Probablemente, los padres de familia tuvieron dificultades para interpretar la información recibida y/o no supieron cómo canalizar sus demandas para mejorar los resultados de las II. EE. de sus hijos. La comunicación y retroalimentación entre padres de familia e institución educativa es un campo nuevo en II. EE. públicas del Perú y podría necesitar canales específicos para funcionar eficazmente. (p.5)

Ello deja en claro los retos de Minedu, pero sobre todo la necesidad de mapear antes las necesidades, falencias, deseos y expectativas de los actores involucrados, tanto de los que diseñan, monitorean y reciben el servicio.

Visibilizando El Ausentismo Docente: Visibilizar la Frecuencia y Costos del Ausentismo Docente en el Perú

Dicha innovación se aplicó en 2016 y se caracterizó por “el envío de correos electrónicos con mensajes de motivación pro-social y de norma social que buscan incrementar el tiempo presente de los docentes en sus aulas” (*Evidencias MineduLAB, 2018g, p. 1*).

Desde la metodología, la intervención fue alimentada por las ciencias del comportamiento, buscando a través de los correos electrónicos a docentes mitigar su ausentismo en el aula, la estrategia específica fue precisar beneficios sobre la presencia en el aula, detallando el comportamiento de un grupo de referencia; otra estrategia fue desarrollar argumentos sobre el impacto del ausentismo (*Evidencias MineduLAB, 2018g*).

Los resultados de la innovación no fueron alentadores, principalmente por el escaso uso del correo electrónico que hacen docentes y directores de las escuelas, por ello fue bajo el número de quienes leyeron los mensajes. Lo rescatable fue que, si bien se contó con un bajo número de correos leídos, estos tuvieron un impacto en los docentes aumentando su presencia en clases (*Evidencias MineduLAB, 2018g*).

En líneas generales, la innovación tuvo un escaso impacto, pues, erró en el canal que usó para llegar a la población objetivo. En base a ello y que solo se midió parte de la estrategia es que no tuvo la oportunidad de ser replicada en los siguientes años; lo descrito siempre enmarcado en un contexto institucional en el cual, si es que algo no funciona con amplios resultados, entonces es poco probable que se vuelva a aplicar, básicamente porque los ajustes demandan mayores costes y pocos actores se arriesgan y más bien prefieren apoyar innovaciones de su interés. Asimismo, *Breaugh et al. (2021)* explica que la inestabilidad institucional se incrementa por inconvenientes con los recursos financieros, humanos y liderazgo, los cuales pueden obstaculizar la viabilidad de un proyecto.

Entrega de Retroalimentación con Semáforo Escuela: Entrega de Reconocimientos por la Presencia de Docentes y Directores en las Escuelas

La retroalimentación con semáforo escuela,

Consiste en la entrega de reconocimientos en forma de cartas de felicitación o banners a directores y docentes de las escuelas que lograron un 100% en la asistencia conjunta de directores y docentes en la última visita de monitoreo de Semáforo Escuela en el 2015. (Evidencias MineduLAB, 2018e, p. 1)

Esta innovación emerge como una mejora a la innovación de SMS docentes, ya que ambas van enfocadas en mitigar el ausentismo docente. Pero la entrega de retroalimentación con semáforo escuela es una estrategia diferente mediante reconocimientos que en un mediano plazo generó incentivos a que los docentes dejen el ausentismo en clase (Evidencias MineduLAB, 2018e).

Además, la innovación es más amplia y plantea combatir la insatisfacción del docente y alcanzar que las transformaciones en los docentes y directores tengan un impacto en los resultados de la ECE. Para ello, la innovación se aplicó en una primera etapa entre 2015 a 2017 (Evidencias MineduLAB, 2018e), los resultados fueron decepcionantes en lo que refiere a mitigar el ausentismo y un efecto en el aprendizaje de los estudiantes, pero sí tuvo buenos resultados sobre la satisfacción docente. Ello fue alentador para la innovación, sobre todo porque generó una referencia sobre cómo la frecuencia del monitoreo proporciona resultados.

Por ello, a través de Semáforo Escuela se desarrolló la intervención ya como una política durante 2018 hasta 2022, con todas las dificultades implícitas por la expansión de la Covid-19. E incluso cuenta con una página web (<https://www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela/>), pero las limitaciones han iniciado en 2022 cuando los monitoreos han dejado de acercarse a las escuelas.

De lo antes descrito resalta con gran importancia el reconocimiento que tuvo la innovación pues se continuó aplicando con los estándares iniciales hasta por cinco años. Lo relevante estuvo en la información que proveyó para tomar mejores decisiones, tomando como referencia la mejora de la educación. Y destaca como una innovación que sirvió para contextos de crisis.

Incentivos No-Monetarios En “Bono Escuela: Entrega de Incentivos no Monetarios para Mejorar el Desempeño de la Escuela

Esta fue aplicada en 2015 y se concentró “en acompañar el incentivo monetario Bono Escuela con un diploma virtual a modo de incentivo no monetario con el fin de motivar a los docentes y directores para mejorar su desempeño” (Evidencias MineduLAB, 2018f, p. 1).

El eje de la innovación pasó por impulsar el logro de Bono Escuela a través de los incentivos no monetarios, ya que se consideraba que por sí solo el Bono Escuela no alentaba la competitividad de los docentes que tenían potencial, a diferencia del incentivo no monetario que generaba ese interés. De esta forma la innovación tuvo un horizonte hacia 2017 donde se hizo una medición de sus resultados, pero no fueron alentadores. En síntesis, los incentivos no monetarios no tuvieron un impacto sobre el desempeño docente. En efecto, no alcanzó mayor reconocimiento.

Efectos de Pares en Habilidades Sociales y Desempeño Académico al Interior de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)

La cual consiste en que

Los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a dormitorios en los COAR con compañeros de distintos niveles de sociabilidad y desempeño académico. Los resultados muestran que mientras que los compañeros sociables mejoran las habilidades sociales de los estudiantes, los compañeros con mejor desempeño académico no afectan el desempeño académico de los pares. (*Evidencias MineduLAB, 2018c, p. 1*)

Dicha innovación se aplicó entre 2016 y 2017, tuvo resultados relevantes sobre el desempeño de los estudiantes de los COAR. Sin embargo, no escaló a nivel de política, una vez más por factores externos, entre ellos la alta rotación del recurso humano que no tuvo un compromiso por respaldar la innovación. En definitiva, fue interesante el aporte de la innovación y dejó lecciones sobre que es posible mejorar las habilidades sociales conociendo al estudiante y el impacto de ello en la evolución de las habilidades (*Evidencias MineduLAB, 2018c*). Lo antes mencionado fue insuficiente para pensar en un escalamiento, principalmente afectado por el contexto político nacional y claro el de Minedu que no cooperaba para una sostenibilidad y escalamiento de la innovación.

Los resultados han puesto en escena la relevancia de lo externo al ciclo de innovación, pero que tiene impacto en él para el ámbito público. La inestabilidad política, la debilidad institucional, ciclo de innovación poco atractivo y adaptativo, intereses dispersos, poca participación del usuario, resultados pobres de los pilotos y una inexistente política seria de servicio civil generan en conjunto pilotos de innovación que no se convierten en políticas de impacto.

Conclusiones

A partir de los resultados y el análisis se responden las preguntas que han impulsado la investigación. Luego se analizó si se logró o no los objetivos de la investigación. Finalmente, se analizó si puede o no afirmar los supuestos planteados para la investigación.

¿Qué factores hacen que las innovaciones no tengan el debido reconocimiento?

Entre los factores se ha identificado la existencia de un ciclo de innovación con escasez de incentivos. Ello se ve reflejado en el enfoque experimental y academicista de los proyectos, es decir no son pensados para llegar a ser políticas. Aquello se refleja en los casos como “Decidiendo para un Futuro Mejor: Informando sobre los retornos monetarios y sociales de la educación”, también en “Expande Tu Mente: Activando el Potencial de Estudiantes en Perú mediante una innovación psicológica”, entre otras.

Al respecto, los proyectos se han piloteado bajo una cultura academicista, no aplicada, ello no atrae a los inversores que pueden llevar al piloto a un siguiente nivel. Además, MineduLAB abre su convocatoria bajo autofinanciamiento y no busca alternativas. Definitivamente no se conoce sobre un sistema de

incentivos que ayude a escalar a las innovaciones con buenos resultados. Por ello, los proyectos deben ser pensados y diseñados como políticas, y no solo para satisfacer conocimiento.

Otro factor es que existen intereses dispersos los cuales limitan el escalamiento de la innovación. Es decir, existen actores como los investigadores promovidos por algún Think Thank y Centros de Investigación, los cuales solo buscan generar evidencia, pero no apoyar el escalamiento de la innovación; también existen los actores usuarios que no entienden el valor de la innovación y solo participan en ella por su rol y funciones. Estos intereses dispersos siempre están presentes, pero es labor del ciclo de innovación asegurar un interés común.

Para contrarrestar el factor de dispersión de intereses en el proceso de innovación, el trabajo del líder es importante, enfocado en una tarea de generar modelos de negocio que hagan sostenible las innovaciones. Otra forma de mitigar es la cooperación, mediante la réplica potenciada, se puede recoger la forma como trabajan espacios que tengan características similares.

De lo anterior se desprende la inestabilidad política e institucional como un factor que permite comprender el escaso reconocimiento de las innovaciones. Específicamente, Minedu está expuesto a la inestabilidad política impregnada por una gobernabilidad ampliamente vulnerable, lo cual expone a los actores que pretenden poner en marcha lo planificado para sus entidades.

Además, la institución posee debilidad institucional por una inexistencia de un servicio civil basado en el mérito. Como principal referencia se puede tomar el caso de la innovación “Efectos de pares en habilidades sociales y desempeño académico al interior de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)”.

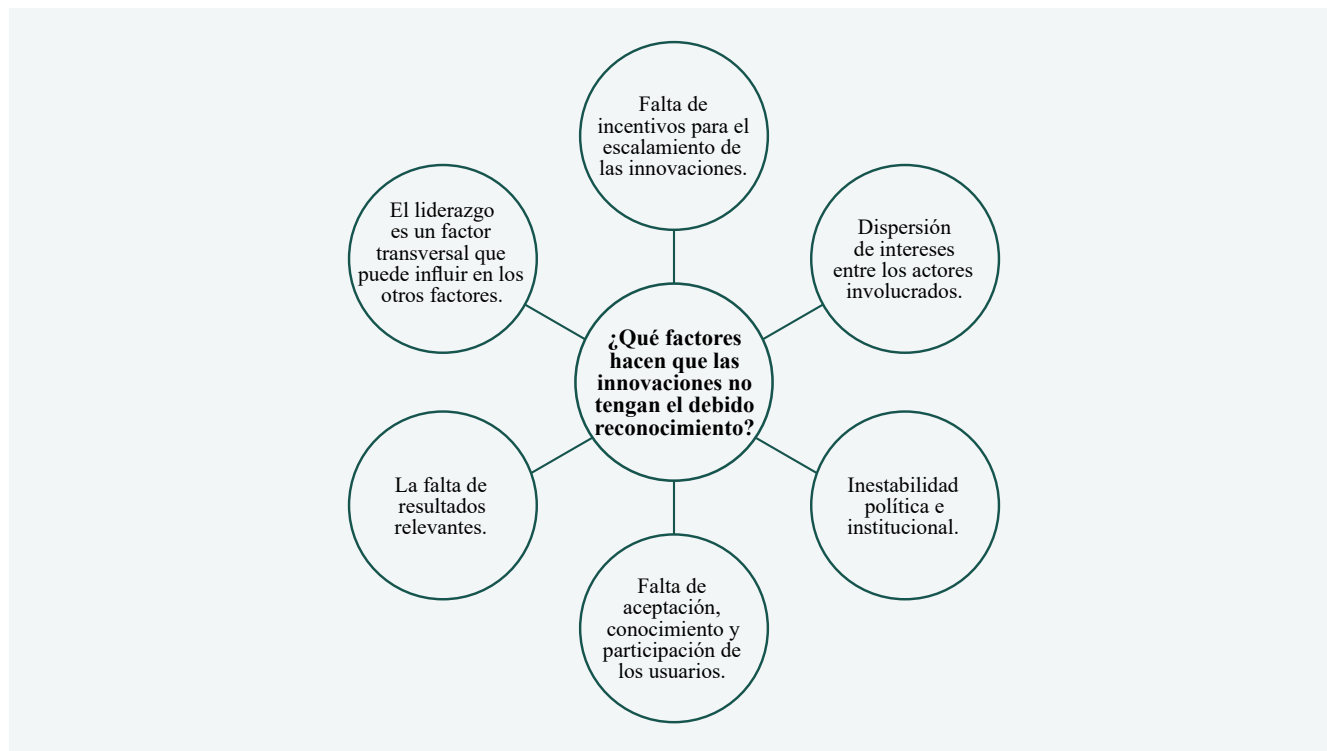
De otro lado, se considera que la aceptación, conocimiento y participación del usuario es un elemento que limita el reconocimiento de las innovaciones de MineduLAB, ya que ello es un principio de la innovación. Otro factor claro son los resultados paupérrimos de las innovaciones. Esto implica resultados sin relevancia, de esa forma no se puede esperar un reconocimiento del proyecto.

Este ejercicio no se puede culminar sin tomar en cuenta el factor del pobre liderazgo es transversal pues genera que los factores anteriores sean incisivos, por ejemplo: un ciclo de innovación con escasos incentivos se hace notorio ante la inexistencia de liderazgo o este no tiene mayor relevancia en un escenario de inestabilidad institucional y es débil ante la política. Entonces, se comprende que el liderazgo es importante para mitigar el resto de los factores, pero necesita de una atmósfera innovadora como participación, no aversión al riesgo y al cambio. A este nivel, este liderazgo innovador colisiona con la institucionalidad de MineduLAB altamente dependiente.

En general, estos factores coadyuvan a una limitada capacidad de escalamiento, principalmente por que a nivel experimental no significaban un gran esfuerzo y despliegue a diferencia de una vez que obtiene resultados positivos y se debe aplicar a toda la población, para lo cual las innovaciones pueden salir de la regla de ser altamente costo – efectivas. En este rubro se puede tomar como referencia todas las innovaciones con resultados que han quedado en piloto.

Figura 1

Factores principales que explican el escaso reconocimiento y escalamiento de las innovaciones con resultados en MineduLAB



Nota. Fuente: elaboración propia.

¿Cómo afecta el escaso reconocimiento a la institucionalidad de MineduLAB?

El escaso reconocimiento afecta la capacidad de escalamiento como referencia de la institucionalidad de MineduLAB. La literatura explica que el escalamiento se obstaculiza por factores técnicos como falta de adaptación al contexto local, colaboración, recursos financieros, tiempos y miedo al riesgo.

Asimismo, los LABS de innovación pública están expuestos a la cultura de trabajo de la administración pública y a la estructura de organización pública, ello se puede convertir en barreras hacia alcanzar una mayor capacidad de innovación. Entonces, no solo el reconocimiento y sostenibilidad como parte de la capacidad de innovación afecta la institucionalidad.

Ahora dirigido a la respuesta, la referencia será el factor de la inestabilidad institucional, relacionado con un recurso humano con limitaciones para la toma de decisiones, además un MineduLAB postergado en la estructura organizacional y que cuenta con pocos recursos financieros. Sin olvidar que obtener malos resultados en las innovaciones es un elemento que resta al reconocimiento e incrementa el desinterés de los actores por la innovación, en términos sencillos se reduce la posibilidad de que la innovación sea una referencia, ya que sus resultados no sirven para tomar mejores decisiones. Ello se refleja en los casos analizados.

A raíz de lo precisado se puede entender que el escaso reconocimiento es de tipo intrínseco a MineduLAB, ya que su diseño y forma como se desenvuelve no coopera al escalamiento. En otras palabras, MineduLAB por naturaleza no permite ser reconocido y eso es porque posee una ubicación jerárquica sin autonomía, con recursos muy limitados, con recurso humano acotado y dependiente de otras áreas en el proceso de toma de decisiones. Ello lleva a reflexionar sobre la efectividad del enfoque costo efectivo.

¿Por qué MineduLAB se maneja bajo esos estándares?

En primer lugar, MineduLAB no posee un nivel de autonomía en la jerarquía, específicamente está a cargo de una Coordinación que depende de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica perteneciente a la Secretaría de Planificación Estratégica (SPE) del Ministerio de Educación (Minedu). En síntesis, se maneja como un área dependiente en la toma de decisiones, lo cual colisiona con la naturaleza de un laboratorio de innovación y limita el liderazgo.

En segundo lugar, MineduLAB posee un presupuesto limitado. En efecto, usan los recursos existentes de las áreas usuarias que tienen la necesidad de innovar, luego un presupuesto pequeño para divulgar eventos, lo cual no llega a espacios masivos. También, depende del apoyo de Centros de Investigación y actores interesados. Por lo tanto, los recursos financieros se convierten en una referencia sobre hasta dónde se puede llegar.

Y MineduLAB se gestiona con limitaciones porque no cuenta con el recurso humano suficiente. Por ello tiene soporte en las áreas de usuarias que tienen alguna necesidad por innovar, el resto de los actores involucrados en el ciclo de innovación vienen de afuera. En términos concretos se refiere a entre cuatro y cinco servidores que participan para diseñar, gestionar, implementar, monitorear y “vender” la innovación. Y el líder es un coordinador que no posee mayor independencia en la toma de decisiones. Por ende, las innovaciones sobrepasan las capacidades y recursos de un grupo de trabajo pequeño y con un orden jerárquico dependiente, pero sobre todo que no se acercan a los usuarios, ejemplo de ello son la mayoría de las innovaciones las cuales en su diseño tienen escasa participación de los usuarios.

Análisis del Logro de Objetivo de la Investigación

Tras lo analizado, la presente investigación ha logrado el objetivo de identificar los factores que alejan a las innovaciones de reconocimientos orgánicos. Entre ellos destacan: 1) un ciclo de innovación que no genera grandes atractivos; 2) existen intereses dispersos; 3) la inestabilidad política e institucional; 4) la aceptación, conocimiento y participación del usuario como un elemento que limita el reconocimiento; 5) resultados pobres e irrelevantes; 6) pobre liderazgo.

También, se ha alcanzado el objetivo de analizar la afectación del no reconocimiento de las innovaciones, lo cual en síntesis permite comprender la debilidad institucional de MineduLAB que tiene como causa la exposición de Minedu a la inestabilidad política. A partir de ello se desarrolló una explicación

del estatus de MineduLAB a nivel institucional, sobre lo cual se precisa limitaciones para entenderse como un laboratorio de innovación por naturaleza, y su principal escollo es tener escasa autonomía para gestionar los proyectos.

Desde un enfoque crítico, en específico, el ciclo de innovación es poco atractivo por enfocarse en lo experimental, académico y es autofinanciado. Tomando en cuenta que los servidores y académicos no saben emprender, por eso hay que captar servidores sin aversión al riesgo y adaptables. Luego los intereses dispersos se generan por actores comprometidos con el conocimiento y no se valora la innovación, sino se trata como rutinaria. Con respecto a la inestabilidad política e institucional se da por una gobernabilidad en crisis y un MineduLAB que emergió débil desde su diseño.

Análisis de la Comprobación de Supuestos de la Investigación

En referencia a los supuestos se asumieron factores como la inestabilidad institucional y política, la escasa colaboración, y la inestabilidad (alta rotación) del recurso humano. De aquello se ha comprobado a través del análisis de casos que esos factores están presentes, pero hay otros como un ciclo de innovación sin incentivos, intereses dispersos durante el proyecto, escasa participación de los usuarios y resultados pobres de los proyectos. Todo ello en conjunto coopera a un ambiente de innovación vulnerable.

También, se ha asumido que, el escaso reconocimiento de las innovaciones afecta el potencial del laboratorio, es decir muchas innovaciones se pierden en el camino a pesar de ser escalables a nivel de política. Ello se ha logrado comprobar ya que sin reconocimiento los proyectos no continúan, así el LAB es cada vez más dependiente para tomar decisiones porque lo que se emprende requiere de la validación de muchos actores, lo cual es un fenómeno clásico de la administración pública. Por lo tanto, tras comprobar dicho supuesto, se puede afirmar que el MineduLAB está limitado en lo que puede producir pues no es autónomo, lo cual se refleja en cómo se gestionan los proyectos.

Y un último supuesto se asumió que MineduLAB no posee el nivel que requiere en la estructura organizacional. En efecto, MineduLAB es dependiente de una amplia estructura jerárquica lo cual colisiona con la naturaleza de un laboratorio de innovación. Como evidencia de ello están los proyectos que a pesar de contar con buenos resultados en su etapa de piloto no se han continuado implementando ni ajustando.

Finalmente, las innovaciones tienen limitaciones de reconocimiento como primer paso hacia la escalabilidad, ya que en algunos casos poseen resultados pobres o irrelevantes que se explican por la escasa participación del usuario y estrategias débiles. Y el pobre liderazgo es un factor transversal que se da por una naturaleza dependiente del laboratorio. En definitiva, MineduLAB no puede ser una pequeña dependencia de una Oficina, sino necesita poseer una autonomía que le otorgue la relevancia para el impacto esperado.

Recomendaciones

La innovación debe ser un reto prioritario que coopere a la puesta en marcha de políticas efectivas porque la innovación ya mostró eficiencia. Sobre lo explicado está implícito la configuración de una estrategia que permita al LAB alcanzar innovaciones de impacto. En este proceso los actores, usuarios y tecnócratas han de contar con el ambiente participativo hacia el escalamiento.

Los LABS deben estar listos, utilizando recursos para producir innovación, en un ambiente innovador, autónomo e independiente. Específicamente, Minedu debe confiar en los servidores y procurar que no perciban como trabajo extra la intervención en el LAB, ello es el primer paso hacia un ambiente innovador. En ese sentido, es fundamental reconfigurar la estrategia del LAB, es decir el fortalecimiento de la institución u organización mediante políticas, estrategias, protocolos y actividades de gestión que ayudan a formar el comportamiento del servidor; lo que se espera es un comportamiento innovador sin aversión al riesgo.

Referencias Bibliográficas

- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (USA).** Oficina Regional para América Latina y el Caribe, & Innovations for Poverty Action. (2016). *Implementación del Laboratorio de Innovación Costo-Efectiva de la política educativa: MINEDULAB*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5176>
- Acevedo, S. & Dassen, N.** (2016). *Innovando para una mejor gestión: la contribución de los laboratorios de innovación pública*. Nota técnica Nº1101 del BID. <https://publications.iadb.org/handle/11319/7874>
- All Originate from a Seed.** (2021). *The Role of Innovation Labs in Education* [Linkedin]. https://www.linkedin.com/pulse/role-innovation-Labs-education-ime3d/?trk=organization-update-content_share-article
- Anderson, T., Curtis, A. y Wittig, C.** (2014). *Definition and Theory in Social Innovation* [Master of Arts in Social Innovation, Danube University, Krems]. <http://www.transitsocialinnovation.eu/content/original/Book%20covers/Local%20PDFs/136%20Definitions-and-Theory-in-Social-Innovation-Final-1.pdf>
- Arros Valdivia, V.** (2016). *La Experiencia del Laboratorio de Gobierno y su Contribución en el Desarrollo de la Innovación en el Sector Público Chileno*. [Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138133>
- Breaugh, J., McBride, K., Kleinaltenkamp, M. y Hammerschmid, G.** (2021). Beyond Diffusion: A Systematic Literature Review of Innovation Scaling. *Sustainability*, 13(24), 13528. <https://doi.org/10.3390/su132413528>

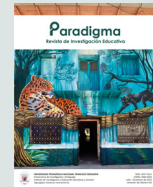
- Cámara Andina de Fomento [CAF].** (2017). *Decidiendo para un Futuro Mejor: El efecto de la información sobre la deserción escolar, el uso del tiempo y trabajo infantil*. https://www.caf.com/media/8290/oswaldo_molina.pdf
- Cejudo Ramírez, G. M., Dussauge-Laguna, M. I. y Michel, C. L.** (Eds.). (2016). *La innovación en el sector público: Tendencias internacionales y experiencias mexicanas* (Primera edición). Instituto Nacional de Administración Pública: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Cifuentes, C.** (2023). *Medidas para combatir la deserción escolar*. <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2023/01/Medidas-para-combatir-la-deserción-escolar-2.pdf>
- Corilloclla, P.** (2021). *Promoviendo el desarrollo basado en la ciencia, tecnología e innovación**. https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2021/05/12._dp_ciencia_tecnologia.pdf
- Dawson, P. y Daniel, L.** (2010). Understanding social innovation: A provisional framework. *International Journal of Technology Management*, 51(1), Article 1. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2010.033125>
- Evidencias MineduLAB.** (2015). *SMS Pronied: Comunicación efectiva para la mejora de la gestión educativa – Fase 2015*. <https://www.minedu.gob.pe/mineduLab/innovaciones.php>
- Evidencias MineduLAB.** (2016). *Expande Tu Mente: Activando el Potencial de Estudiantes en Perú mediante Innovación Psicológica*. <https://www.minedu.gob.pe/minedulab/pdf/n-02-pb-expande-tu-mente-2015-final-2019.pdf>
- Evidencias MineduLAB.** (2018a). *Campaña SMS Somos Docentes: Envío de mensajes de texto para incrementar la motivación y satisfacción docente*. <https://www.minedu.gob.pe/minedulab/pdf/n-04-pb-sms-docentes-final-2019.pdf>
- Evidencias MineduLAB.** (2018b). *Decidiendo Para Un Mejor Futuro: Informando sobre los retornos monetarios y sociales de la educación*. <https://www.minedu.gob.pe/mineduLab/pdf/n-06-pb-decidiendo-para-un-futuro-mejor-final-2019.pdf>
- Evidencias MineduLAB.** (2018c). *Efectos de pares en habilidades sociales y desempeño académico al interior de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)*. <https://www.minedu.gob.pe/minedulab/pdf/pb-efecto-de-pares-en-coar-final-2019.pdf>
- Evidencias MineduLAB.** (2018d). *Entrega de Cartillas UMC: Informando a padres y docentes sobre los resultados de rendimiento de su escuela*. <https://www.minedu.gob.pe/minedulab/pdf/n-03-pb-cartillas-final-2019.pdf>
- Evidencias MineduLAB.** (2018e). *Entrega De Retroalimentación Con Semáforo Escuela: Entrega de reconocimientos por la presencia de docentes y directores en las escuelas*. <https://www.minedu.gob.pe/minedulab/pdf/n-08-pb-semaforo-final-2019.pdf>

- Evidencias MineduLAB.** (2018f). *Incentivos No-Monetarios En “Bono Escuela”*: Entrega de incentivos no monetarios para mejorar el desempeño de la escuela. <https://www.minedu.gob.pe/minedulab/pdf/n-07-pb-bono-escuela-final-2019.pdf>
- Evidencias MineduLAB.** (2018g). *Visibilizando El Ausentismo Docente: Visibilizar la frecuencia y costos del ausentismo docente en el Perú*. <https://www.minedu.gob.pe/minedulab/pdf/n-05-pb-ausentismo-docente-final-2019.pdf>
- Fuglsang, L. y Hansen, A. V.** (2022). Framing improvements of public innovation in a living Lab context: Processual learning, restrained space and democratic engagement. *Research Policy*, 51(1), 104390. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104390>
- Glor, E. D.** (2021). *Defining, Distinguishing and Studying Public Sector Innovation and Change*. The Innovation Journal, 26(3), 1-14. ProQuest Central. <https://continental.elogim.com/auth-meta/login.php?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/defining-distinguishing-studying-public-sector/docview/2641598095/se-2?accountid=146219>
- Gomez Rimarachin, J. N., Romero Tumay, D. C., y Valladares Perez, N.** (2021). *El enfoque en el usuario final como herramienta para mejorar las intervenciones públicas en educación en el Perú a través de proyectos de innovación: Caso – MINEDULAB [PUCP]*. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18956>
- Landeweerd, L., Townend, D., Mesman, J. y Van Hoyweghen, I.** (2015). Reflections on different governance styles in regulating science: A contribution to ‘Responsible Research and Innovation’. *Life Sciences, Society and Policy*, 11(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40504-015-0026-y>
- Palomares Rodriguez, E. G.** (2017). *Innovaciones de políticas públicas y democracia. Elementos para un análisis interpretativo de innovaciones locales premiadas* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/43448/1/T38940.pdf>
- Paonessa, L.** (2017). *¿Qué son los Laboratorios de Innovación Pública?* [Banco Interamericano de Desarrollo]. Abierto al público. <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/que-son-los-Laboratorios-de-innovacion-publica/>
- Pastor Seller, E., Dorado Rubín, M. J., Guerrero Mayo, M. J., y Navarro Yáñez, C. J.** (2023). The Integrated Strategy as Urban Policy Innovation Proposed by the EU: Do Cities Apply It? En C. J. Navarro Yáñez, M. J. Rodríguez García y M. J. Guerrero Mayo (Eds.), *EU Integrated Urban Initiatives* (pp. 77-89). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20885-0_5
- Ponce Villegas, A.** (2021). Laboratorios de innovación en economías emergentes: Fundamentos básicos para el sector público. *Saber Servir: revista de la Escuela Nacional de Administración Pública*, 5. <https://doi.org/10.54774/ss.2021.05.08>

Rosas Tejada, A. y González Álvarez, D. (2021). *Componentes clave para el escalamiento de las innovaciones en el Laboratorio de innovación MineduLab*. <https://repositorio.altecasociacion.org/handle/20.500.13048/1556>

Sanchez, C., Lasagna, M., y Marcet, X. (2013). *Innovación pública: Un modelo de aportación de valor*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Zárate, R. A. (2019). *Social and cognitive peer effects: Experimental evidence from selective high schools in Peru*. Job Market Paper, 1-78.



Los Factores Motivacionales y el Desempeño Laboral de los Docentes de Relevo Generacional de la UPNFM durante el Año 2021

Motivational Factors and Job Performance of UPNFM Generational Replacement Teachers during the Year 2021

Gustavo Adolfo González Cáceres^{a,*}

^a ggonzales@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-9486-7905>

Resumen

Dentro del ámbito universitario cada día está cobrando especial interés el estudio del recurso humano disponible que da sentido a la razón de ser de este tipo de organizaciones: los docentes. En este estudio se busca analizar el impacto de los factores motivacionales del capital humano en el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) durante el año 2021. Se lleva a cabo un estudio de tipo cuantitativo en el que se analizan dos variables: motivación y desempeño laboral, en la que cada una contará con seis dimensiones bien identificadas. Para ello se aplicará un cuestionario en línea dirigido a los docentes de relevo generacional, posteriormente se realizará el análisis estadístico utilizando SPSS, tomando como base del estudio las pruebas no paramétricas y el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados muestran que existe una relación positiva entre la motivación y el desempeño laboral, pero esta es baja. Se ha comprobado que la estabilidad laboral y la remuneración económica no siempre son predictores determinantes de un buen desempeño laboral. Este trabajo es una base para el análisis administrativo del llamado “cuadro de relevo generacional” en la UPNFM.

Palabras clave: motivación, desempeño laboral, docentes de relevo generacional, docencia universitaria

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17093>

Recibido: 24 de agosto de 2023 | Aceptado: 17 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

The study of human resources is gaining special interest within the higher education field, becoming the factor that gives meaning to this type of organization: teachers. This study seeks to analyze the impact of motivational factors of human capital on the job performance of generational replacement teachers of the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) during the year 2021. A quantitative study will be carried out in which two variables will be analyzed: motivation and job performance, each of them will have six well-identified dimensions. To do this, an online questionnaire will be applied aimed at generational replacement teachers, later the statistical analysis will be carried out using SPSS, taking the non-parametric tests and Spearman's correlation coefficient as the basis of the study. The results show that there is a positive but low relationship between motivation and job performance. It has been proven that job stability and financial compensation are not always determining predictors of good job performance. This work is a basis for the administrative analysis of the so-called “generational replacement cadre” at UPNFM, a task that must be carried out by specialists in the field.

Keywords: motivation, job performance, generational replacement teachers, university teaching

Introducción

La gestión administrativa en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES) suele ser muy interesante debido a la convergencia de acciones desarrolladas por los directivos y por el personal docente. Es precisamente esta labor e interacción la que ha suscitado el interés del presente estudio, enfocado en un grupo meta que inicia funciones en una IES: docentes de relevo generacional. De manera puntual, en este artículo se realiza una exposición sobre la relación que existe entre los factores motivacionales y el desempeño laboral de este grupo de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), institución formadora de docentes en Honduras. Este tema es de importancia debido a lo que representa para una organización la incorporación de una nueva generación de colaboradores, pues se espera que dicha acción siempre sea de beneficio para ambas partes.

La motivación y el desempeño laboral de los colaboradores de una organización son temas que han ocupado un especial interés en los estudios de autores connotados durante varios años, entre ellos: De Quijano y Navarro Cid (1998), Gabini (2018), Gallardo Gallardo et al. (2010), Harari et al. (2016), Manjarrés et al. (2016), Naranjo Pereira (2009), Newstrom (2011), Robinson y Bennett (1995). Sin lugar a dudas, el comportamiento humano es un área muy productiva en cuanto a investigaciones se refiere. Dicha característica es la que permite tener un panorama de cómo puede estar una organización en determinado momento, pues se cuenta con antecedentes. No obstante, para precisar de una realidad en concreto se requiere de investigaciones personalizadas que se enfoquen en aspectos específicos y eso es lo que se ha hecho en este trabajo de investigación efectuado con el personal docente de todos los campus (11) de la UPNFM durante el año 2021.

Al referirnos específicamente a la motivación y desempeño laboral de los docentes en las IES en Honduras, cabe mencionar que en la actualidad se han llevado a cabo una serie de estudios, investigaciones y proyectos de mejora en cada IES según su área de formación. Tomando como base dos estudios realizados, uno en la Universidad Tecnológica de Honduras (UTH) y otro en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se puede percibir el nivel de importancia que se le ha otorgado al desempeño docente. En el caso de la UTH, Flores Osorto (2015) se ha enfocado en la administración y las competencias profesionales que favorecen el desempeño docente, por su parte, en la UPNFM Chinchilla (2013) nos ofrece una visión acerca de la evaluación del desempeño docente en esta universidad vista como una experiencia en construcción.

El estudio de Flores Osorto (2015) resalta que hay una serie de factores que inciden en determinar las competencias profesionales que establecen el buen desempeño de los docentes, entre ellas: autoconfianza, sensibilidad interpersonal, control de cambio emocional, empatía, identificación con la organización, trabajo en equipo, pensamiento estratégico y liderazgo. Véase que en este listado de factores se identifican indicadores de la motivación (la comunicación, la estabilidad laboral y los reconocimientos dados a los docentes). De igual manera, resalta que los participantes del estudio, docentes de posgrado, coinciden en otorgar una valoración positiva a la labor que realiza la universidad hacia ellos, lo cual se ve reflejado en las labores académicas que se les encomienda. No obstante, hubo preguntas en el estudio que hacían referencia a la recompensa por la labor desempeñada en donde los docentes se manifestaron no de forma categórica, es decir, se percibe que la paga dada por el trabajo hecho no siempre es proporcional, pero si se dice está el temor de perderlo, así que mejor demostrar apatía ante eso y continuar con la normalidad.

Continúa exponiendo la autora en mención que es prioritario, según los datos brindados por los participantes, desarrollar una serie de estrategias encaminadas a la preparación y desarrollo de capacitaciones que ayuden a una mejor ejecución de las tareas laborales y otra referida a la gestión del desempeño. Resulta interesante comprobar a este nivel, tal como lo hizo la autora, que existe una relación estrecha entre la administración, competencias y desempeño docente, dejando entrevisto que los postulados de la teoría de comportamiento humano y la humanista son cruciales en las manos de quien puede aplicarlos. De igual manera, en este estudio se ha podido comprobar que la correcta y adecuada administración de la universidad prevalecen las competencias profesionales que hacen que los docentes sean más eficientes y más comprometidos con la institución.

El trabajo de Chinchilla (2013) se enfoca en la descripción de los procedimientos desarrollados en la evaluación del desempeño docente por parte de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la UPNFM. Como una estrategia de aseguramiento de la mejora de la calidad educativa se creó el programa de evaluación y mejoramiento de la docencia como una vía fundamental para la atención, estimulación y mejora permanente de las estructuras docentes y académicas de la institución a través de dos ejes fundamentales: evaluación del desempeño docente y evaluación de la gestión académica. Estas acciones

han permitido la facilitación de la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias en los temas referidos al desempeño docente y calidad educativa dentro de la universidad.

Menciona Chinchilla que se ha tomado esta iniciativa a partir de las propuestas que han venido cobrando especial interés en el sistema de educación superior a nivel centroamericano y particularmente en el país. La constante evaluación y actualización es una tarea fundamental para los tomadores de decisión, pues solo de esa manera se podrá hacer frente a los retos que se le presenten como sociedad del conocimiento que tiene en sus manos la formación de varios individuos que irán a formar a otros ciudadanos. Las dimensiones que se han considerado para la valoración del desempeño docente en esta universidad han sido seis, siendo: capacidades pedagógicas, ambiente pedagógico, responsabilidad profesional, relaciones interpersonales, resultados de la labor educativa y la autoevaluación del estudiante.

El problema de investigación en torno al cual se desarrolla este artículo se define a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la motivación y el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM durante el año 2021? Se considera de relevancia conocer en un primer momento los factores que motivan a los docentes de relevo generacional en esta universidad, donde se tomará como referencia las teorías y modelos de motivación propuestos por Herzberg (1968), Alderfer (1972) y Vroom (1964). A partir de esta discusión teórica se prosigue a vincular los resultados con el desempeño laboral y así establecer el tipo de correlación existente entre las dos variables en este grupo de docentes. Según la literatura actual, se podría predecir dicha relación, pero en este estudio, se han obtenido resultados que invitan a seguir investigando en este campo de la administración gerencial y del recurso humano.

En consecuencia, el objetivo central de la investigación consiste en determinar la relación que hay entre los factores motivacionales y el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM durante el 2021, así como identificar los principales factores motivacionales de estos docentes en contraste con las dimensiones del desempeño laboral. Estos objetivos dan paso a la comprensión de una realidad que ha estado en supuestos, lo cual genera un horizonte para abordar la situación de los docentes de relevo generacional en la UPNFM desde una perspectiva objetiva y sistemática. Esto posibilita nuevos análisis de los actores y contextos involucrados para así repensar el papel de las organizaciones y de los colaboradores en función de lo administrativo.

Discusión Teórica

La Motivación

El ser humano siempre ha actuado mediante impulsos que lo llevan a hacer algo, ya sea por interés personal o por obligación, pero siempre habrá algo que le dé un motivo para actuar. A esto le podemos llamar motivación, en palabras sencillas. La motivación es un aspecto de gran relevancia en las diferentes áreas de la vida, por lo cual se convierte en uno de los elementos centrales que conduce lo que el individuo

realiza y hacia qué objetivos se dirige. Naranjo Pereira (2009, p. 153) recopila algunas definiciones para el término motivación, entre ellas se encuentra la de Santrock (2002) quien dice que es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen; el comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido. Por su parte, Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte.

De manera similar, está la propuesta de Herrera et al. (2004) quienes después del análisis de varias opiniones llegan a formular una definición sobre motivación en donde se entiende como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar (Ibídem). Con todas estas perspectivas teóricas acerca del término en cuestión queda muy claro por qué nuestro accionar siempre se ve motivado por algo y en la parte laboral se manifiesta de una forma muy clara. Cuando los colaboradores de una organización reciben motivación positiva esta se refleja en el buen desempeño de sus labores (Deci et al., 1999; Gagne y Deci, 2005; Loke y Latham, 2002; Ryan y Deci, 2000), pero se debe tener el cuidado de hacer un correcto reforzamiento de las conductas con adecuadas estrategias motivacionales, pues se corre el peligro de perder el objetivo por el cual se decidió premiar.

Las organizaciones vienen a considerarse como ese segundo hogar en donde los colaboradores pasan mayor parte de su tiempo y por lo tanto se entiende que es el lugar donde todo funciona gracias al esfuerzo que cada miembro da por su parte. En ese sentido, viene a figurar en las grandes y pequeñas organizaciones el papel fundamental del individuo como ente central del proceso que merece una especial atención, particularmente a lo relacionado con su actuar o desempeño dentro de la empresa. Es precisamente el comportamiento humano lo que viene a marcar una nueva historia en las organizaciones, pues desde el momento que se empezó a asumir que estas eran sistemas netamente humanos y que el actuar y rendimiento de los miembros estaba vinculado a la motivación, se comenzó a estudiar y ver a las organizaciones desde teorías que apuntan a la motivación.

El pensamiento organizacional se actualiza constantemente y eso se ha visto con el surgir y pasar de las diferentes teorías administrativas y como tal ha surgido una que se centra en el tema de la motivación, en las relaciones laborales, el impacto del entorno social en el desempeño laboral y la importancia de la participación y comunicación en la organización: la teoría de las relaciones humanas. Se entiende que todos los colaboradores tienen un factor que los impulsa a hacer el mejor trabajo posible dentro de sus asignaciones y con esto lograr un tipo de recompensa, ya sea material o de índole simbólico. Los encargados de la dirección de las empresas han incorporado en su plan de acción este nuevo y fundamental concepto para así lograr las metas establecidas en su organización. Es imposible, en estos tiempos, que se ignore la magnitud en cuanto a la importancia que se le debe dar a la motivación en los espacios laborales.

Las empresas son sistemas bien pensados en su funcionamiento, pues se ve cómo una unidad permite el funcionamiento de las demás y así sucesivamente, pero esto es gracias a la intervención del ser humano que manipula una serie de controles. Desde los inicios de la administración como ciencia hasta la actualidad se viene observando el lugar que le han dado a la motivación los diferentes teóricos (Dessler, 2015; Robbins, 2017) que dedicaron varios estudios al comportamiento organizacional. En este sentido, cabe mencionar que los primeros economistas que se interesaron por las teorías de este tipo, no era para desarrollarlas, sino para buscarles su aplicación práctica. Adam Smith consideraba que gracias a la “mano invisible” la sociedad avanza, ya que, si un individuo busca su propio bien, esto conduce al bien general de la sociedad. Por su parte Taylor igualaba al patrón y a los empleados en cuanto a objetivos, dado que pretendían ganar más dinero y esto solo lo podían conseguir trabajando mejor, rindiendo más. Tanto Smith como Taylor aceptaron que los individuos en las organizaciones se mueven por conseguir su propio beneficio.

En las lecturas que se pueden desarrollar al respecto, es preciso mencionar que desde un principio la motivación laboral ha sido tratada desde enfoques parciales en los que la motivación se hallaba, de alguna manera, implícita, pero no la han abordado de manera directa. Considérese que este concepto es tan amplio, por lo que se abordaba solo en algunas de sus acepciones que implicaba grosso modo lo laboral. Por un lado, se han estudiado los antecedentes de la motivación, o sea, variables que inciden en la conducta del individuo (necesidades, motivos, metas u objetivos), y por otro, los consecuentes de la motivación -características del puesto, potencial motivador, *empowerment*, entre otros (De Quijano, 1998). Resulta muy apropiado realizar más acercamientos a esta concepción de motivación para así comprender su consideración dentro del estudio e implementación en las organizaciones.

Alcanzar un nivel alto de motivación depende de factores internos y externos a los individuos, en donde las organizaciones toman un papel muy importante, pues si los colaboradores no están eficazmente motivados su rendimiento no será óptimo y, por tanto, la organización no se verá beneficiada de todo el potencial que le brinda el capital humano a su cargo, el cual se considera como un factor estratégico en la economía actual. Véase que aquí se alude a una motivación eficaz, pues la sobremotivación puede no ser la mejor aliada de las empresas y he aquí la importancia de considerarla en el plan estratégico organizacional.

Con relación al proceso motivacional, Gallardo et al. (2010) mencionan que el soporte de las primeras teorías de la motivación y de las concepciones clásicas de administración de empresas descansa en un esquema sencillo del proceso motivacional, el cual está presente hoy en día en los planteamientos actuales sobre el comportamiento humano. De hecho, Leavitt (1964) sugiere que el comportamiento de una persona es causado, motivado y orientado; causado porque tanto las experiencias anteriores como el entorno influyen en la forma de actuar de las personas; motivado en el sentido que existe una finalidad en toda la conducta humana y orientado a esos fines. Por ende, el comportamiento humano es posible explicarlo mediante el proceso motivacional.

De acuerdo con el esquema al que aluden los autores, el proceso motivacional tiene su inicio en el reconocimiento de una necesidad (entendida esta como un sinónimo de estímulo o de incentivo). Esta carencia rompe el equilibrio anterior y provoca un estado de insatisfacción e incomodidad en el individuo, razón por la cual dicho estado le obliga a desarrollar un nuevo comportamiento y a llevar a cabo una serie de acciones que le permitan restablecer su equilibrio. Para lograr esta estabilidad es preciso que el comportamiento y acciones del individuo sean eficaces y acertadas, de lo contrario seguirá en un estado de desequilibrio que le obligará a plantearse otro *modus operandi* y tendrá que retomar el proceso en esa fase.

En el transcurso de los años se han realizado estudios e interpretaciones del proceso motivacional, pero los primeros han sido desde un punto de vista intrínseco. Siendo [Harris \(1980\)](#) quien desarrolló un análisis del proceso de motivación negativo que consiste en inducir el comportamiento de un colaborador mediante el uso de sanciones y amenazas. Para que dicho proceso tenga éxito a largo plazo es preciso que las sanciones y amenazas deban realizarse de manera constante para reforzar y mantener el temor. Continúa expresando este autor que la gente necesita protección para preservar y proteger lo que ya tiene; en este modelo se trata de hacer sentir al trabajador como un ser dependiente de la organización, pues es la única que le puede ofrecer protección.

Continuando con la presentación de ideas acerca del proceso motivacional que es abordado por diversos autores de relevancia en el área administrativa, se resalta que [Chiavenato \(1992\)](#) expuso un camino alternativo al considerar que no siempre se logran satisfacer las necesidades, considerando los estados de frustración o compensación. Si no se logra satisfacer la necesidad que provocó el proceso, el individuo queda en un estado de frustración. En otras situaciones, la necesidad inicial es transferida. Esto sería cuando ante una necesidad imposible de satisfacer el individuo consigue reducir la intensidad de esta mediante la satisfacción de otra intermedia. Aquí es evidente cómo baja el nivel de impulso o fuerza que llevaría al colaborador a alcanzar la motivación necesaria para así cumplir su meta, al no ver esa posibilidad, el esfuerzo queda a medio camino.

Desempeño Laboral

Cada individuo que es responsable de una serie de acciones o tareas dentro de una organización debe hacer esa labor de la mejor manera para que todo el esfuerzo que ha puesto en el desarrollo de la misma sea evidente, esto sería lo que se conoce como desempeño laboral, el cual puede ser óptimo o pésimo, pero como sea, es evidente. El desempeño laboral se entiende como el conjunto de acciones que deben ejecutar los individuos en función de los objetivos y metas de la organización en la cual laboran. Es decir, este concepto cobra sentido en los contextos de acción donde los colaboradores prestan sus servicios a alguien más, no tanto así en las actividades de índole personal o individual, siempre estará presente, pero no será tan relevante como cuando se hace dentro de una organización.

Este término en su conjunto ha sido abordado por varios estudiosos en sus investigaciones y proyectos que se relacionan con el rol de los individuos dentro de una organización. Uno de ellos es Vroom (1964), quien señala que el desempeño laboral de las personas está en función de dos variables, una representada por su capacitación intelectual y técnica y la otra por su motivación, para emplear sus capacidades en el cumplimiento de su labor. Otro teórico de relevancia es Herzberg (1968) quien al respecto opina que “el desempeño es una variable dependiente y está íntimamente relacionada con el nivel de satisfacción que experimenta el individuo con la jornada que realiza” (p. 29).

Desde que en las organizaciones se preocupan por el desempeño de sus colaboradores se han establecido varios criterios mediante los cuales sería posible visualizar el logro de los objetivos propuestos mediante la ejecución de las tareas asignadas. El desempeño siempre se ha medido a través del análisis del puesto de trabajo y el cumplimiento de las obligaciones dentro del mismo (Bernardin y Beatty, 1984). Comenta Chiavenato (2004) que debido a los cambios socioeconómicos que han conllevado mercados volubles y turbulentos, se han empezado a considerar otros indicadores de desempeño que no se incluyen dentro de la descripción del puesto o rol descrito y que son necesarios para una mejora de la efectividad organizacional.

En tal sentido, se han incluido las conductas extra-rol, por ejemplo, las conductas de ciudadanía organizacional (Bateman y Organ, 1983) y las conductas contraproductivas (Robinson y Bennett, 1995). Téngase presente que estas conductas incluidas dentro del desempeño del empleado son totalmente opuestas y llevan a una mayor o menor efectividad de la empresa. De hecho, ambas han sido relacionadas con las actitudes laborales, tanto con la satisfacción laboral como con el compromiso organizacional con distinto signo. Para complementar esta idea, Anderson et al. (2001), consideran que la satisfacción laboral y el compromiso organizacional aumentan las conductas de ciudadanía organizacional, mientras que disminuyen las conductas contraproductivas.

Bajo la perspectiva de las conductas, el desempeño dentro del puesto o el desempeño intra-rol ha de entenderse como la ejecución efectiva del trabajador de las tareas o del puesto y una contribución útil al entorno sociolaboral (Abramis, 1994). En líneas anteriores se mencionó que al ámbito laboral se han incluido las conductas extra-rol que son entendidas como las que no son propias del puesto de trabajo o rol que debe desempeñar el colaborador. Dentro de estas conductas están consideradas las conductas de ciudadanía organizacional, la conducta de organización prosocial y las conductas de denuncia y el disentimiento de la organización por principios. De acuerdo con Anderson et al. (2001), el apoyo organizacional y el cumplimiento del contrato psicológico que derivan en actitudes laborales positivas como el compromiso organizacional y la satisfacción laboral son el resultado antecedente de estas variables mencionadas.

La evaluación de los procesos es una tarea fundamental en cada una de las organizaciones que funcionan gracias a la labor que desempeña un grupo de colaboradores y en ese sentido resulta apremiante que los encargados del área de recursos humanos lleven tareas encaminadas a evaluar el desempeño de sus

miembros conforme a las tareas asignadas. De acuerdo con Manjarrés et al. (2013), “con esta evaluación del desempeño se está en la capacidad de conocer y determinar de una manera sistemática y constante los aspectos más relevantes de los recursos humanos de la organización con el fin de llevar una efectiva dirección empresarial” (p. 12). Recuérdese que la evaluación permite identificar las fortalezas y debilidades de un proceso o actividad y el llevar a cabo una evaluación adecuada del desempeño podría garantizar la toma de decisiones más oportuna dentro de la organización para asegurar los objetivos de esta.

García et al. (2008) proponen un modelo de evaluación por competencias a partir del conocimiento de prácticas de evaluación del desempeño, la experimentación de estrategias novedosas y diferentes indicadores de competencia para llegar a un resultado, entre ellos: cognitivos (adquirir y usar conocimiento para solucionar problemas); técnicos (habilidades, puesta en práctica de procedimientos); integral (integración de conocimiento básico y aplicado); relacional (comunicación efectiva) y afectivo-moral (respeto ante una persona o situación). Cabe mencionar que este modelo trata de desarrollar un sistema para mejorar aptitudes en los trabajadores, resaltar la importancia de determinado cargo y contribuir para que la evaluación repercuta en mejores prácticas didácticas. El objetivo fundamental es intentar que la evaluación del desempeño sea vista con responsabilidad en el marco de la autonomía y la autorregulación de los involucrados.

El concepto de desempeño docente va a cobrar un especial sentido dependiendo de los elementos que se le atribuyan, así como a la forma en la que se le juzgue. Dando una aproximación a este concepto, para el Grupo sobre Desempeño Docente que apoya a la OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), se trata del proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Martínez Ruiz y Lavín García, 2017).

Métodos y Materiales

El Diseño

De acuerdo con las preguntas y los objetivos de investigación que se han planteado para este trabajo, el enfoque mediante el cual se registrará todo el proceso será el cuantitativo, esto porque se requiere de datos objetivos con relación a la situación de estudio. En ese sentido, Bernal (2016) expresa que “en esta investigación considerada como método tradicional, general o positivista su objetivo es la medición y la generalización de resultados” (p. 97). En consonancia con el enfoque, el alcance que se establece aquí es de tipo correlacional, pues se verá cómo las dos variables en estudio están relacionadas entre sí (recíproca o inversamente). En opinión de Ríos (2017) este alcance se encarga de medir la relación entre dos variables,

no determinan causas y efectos, pero puede ser un indicio para una investigación futura. De acuerdo con los intereses que se persiguen con la investigación, el diseño será descriptivo de tipo transversal, se favorece la aplicación de un diseño transversal simple, “en donde se extrae una muestra de encuestados de la población meta y se obtiene información de esta muestra una vez” (Malhotra, 2008, p. 84).

La Población y Muestra

Para el contexto de esta investigación se ha considerado tomar como participantes al personal docente de la UPNFM (todos los campus). Se va a requerir a todos los docentes de relevo generacional del sistema presencial que han ingresado a la carrera docente a partir de la modificación del plan de estudios (en el 2008), pero que por condiciones de preparación académica se han incorporado entre el año 2012 al 2020. A partir de ese registro de ingreso a la fecha será la población a considerar. Es preciso mencionar que en la universidad el concepto de “relevo generacional” no está del todo bien definido, pues de acuerdo con una conversación sostenida con Alvarenga (2021) el término “generacional” limita a edades, pero en la institución se ha favorecido la idea de las nuevas competencias que trae y aporta este grupo novel de docentes. En tal sentido, en la universidad se comparte el concepto de “relevo institucional”.

La población docente en la universidad es de 1198 profesores del Sistema Presencial y Distancia, según los datos de la Memoria Estadística UPNFM del año 2019 (durante el 2020 y 2021 no ha habido movimiento significativo en la cifra). La población en estudio está conformada por 233 docentes de relevo generacional (al considerar los criterios mencionados anteriormente). Para el cálculo de la muestra se ha optado por la técnica del muestreo probabilístico, que, según Malhotra (2008) “es una técnica en la que se usa un proceso de dos pasos para dividir a la población en subpoblaciones o estratos, los elementos se seleccionan de un estrato mediante un procedimiento aleatorio” (p. 348). En tal sentido, se ha aplicado una fórmula estadística con valores precisos ($N: 233; Z_{\alpha/2}: 1.645; p: 0.05; q: 0.95; d^2: 0.03$) para obtener la muestra que en este caso es de 89 participantes.

El Entorno

El estudio se ha llevado a cabo en la UPNFM. Esta institución se constituye como el único centro de educación universitaria centroamericana dedicada a la formación de docentes para todos los niveles de la enseñanza. En la actualidad cuenta con 11 centros universitarios distribuidos en 11 de los 18 departamentos del país. De estos centros, cinco son Centros Regionales Universitarios, producto de la conversión de las Escuelas Normales en el año 2016, por lo cual se consideran de reciente creación. El Campus Central (ubicado en Tegucigalpa), Centro Universitario Regional de La Ceiba y el Centro Universitario Regional de San Pedro Sula son los de mayor población estudiantil (porcentaje de matrícula: 40%, 16% y 16% respectivamente) y de docentes (48%, 15% y 13% respectivamente) (UPNFM, 2019).

Instrumento de Recolección de Datos

El proceso de recolección de datos fue indirecto debido a que se empleó el cuestionario como principal instrumento para recolectar datos con los sujetos participantes en el estudio. Esta fase de la investigación

se dirigió a través de métodos e instrumentos para determinar muy bien el modo en cómo se obtendrían los datos de la manera más fiable y objetiva posible.

Según lo mencionado en líneas anteriores, el método que aquí se implementó fue el cuestionario y el instrumento específico fue el formulario. Este instrumento se estructura con preguntas de estimación de tipo intención (escala de Likert: *muy en desacuerdo, en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo*). La variable *motivación* cuenta con 34 reactivos y la variable de *desempeño laboral* con 43 reactivos, siendo un total de 77 enunciados. El instrumento se encuentra disponible en formato digital en un formulario de Google.

Con relación a la estructura del instrumento, cabe mencionar que este se divide en 15 secciones en el formulario de Google. En la primera sección se presenta una breve introducción donde se da a conocer el tema y el objetivo de la investigación; en la segunda, están las generalidades donde se indaga por datos de los participantes que son relevantes para este trabajo, manteniendo en todo momento la confidencialidad. De la sección tres a la ocho están las dimensiones de la *variable motivación*, presentando la siguiente cantidad de enunciados por dimensión: cultura organizacional (1 - 6), estabilidad laboral (7 - 13), liderazgo directivo (14 - 16), remuneración económica (17 - 21), carrera profesional (22 - 28) y clima laboral (29 - 34).

Por su parte, las dimensiones de la *variable desempeño laboral* están desde la sección nueve a la catorce. El orden el que aparecen las dimensiones con sus respectivos enunciados es: desempeño en la tarea (35 - 42), desempeño en el contexto (43 - 53), comportamientos laborales contraproducentes (54 - 65), desempeño adaptativo (66 - 71), desempeño creativo (72 - 74) y proactividad (75 - 77). Todos los enunciados tienen una escala de intención que va de 1 a 5, correspondiendo el 1 a “muy en desacuerdo” y el 5 a “muy de acuerdo”, los demás valores intermedios corresponden a los otros indicadores de la escala de Likert. La última sección contiene un mensaje de agradecimiento por la colaboración brindada.

Para hacer llegar el formulario a los docentes, se contó con el apoyo del director del Instituto de Cooperación y Desarrollo (INCODE) y con la asistente de Rectoría de la UPNFM, unidades que han sido designadas por la Rectoría para colaborar en este proceso. Ambas unidades establecieron comunicación con los Coordinadores de las Regionales y vía correo electrónico institucional se les compartió el enlace, lo cual hizo que el proceso fuera formal, además de verse el respaldo de la universidad para con el trabajo de investigación. El formulario estuvo controlado directamente por el investigador responsable de este estudio.

La validez del cuestionario se ha llevado a cabo mediante el procedimiento de revisión por expertos, en el cual se ha contado con la colaboración de cuatro docentes universitarios especialistas en el área de la administración, dos de ellos con el grado de doctorado y los otros dos pasantes de doctorado, de hecho, uno de estos es especialista en psicometría. Respecto al pilotaje del instrumento, se ha contado con la colaboración de los docentes de relevo generacional pertenecientes a los Centros Regionales Universitarios de Danlí y Juticalpa. El cuestionario se compartió vía correo electrónico institucional en el que se les facilitó el enlace del Formulario de Google. Las respuestas se obtuvieron en el rango de una semana,

esto debido al tiempo del que disponían los participantes. En el pilotaje participaron 14 docentes. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.927, considerado alto o confiable.

El Análisis Estadístico

Los datos del instrumento aplicado se recuperaron en una matriz de Excel, en la que posteriormente se hizo la codificación de datos para ingresarlos al programa de SPSS Statistics 25 y así obtener todos los estadísticos requeridos para el estudio. La base de datos es de tamaño considerable, tanto en cantidad de reactivos (77) como de participantes (88). Entre las últimas acciones se encuentra la interpretación de resultados que se hizo mediante el uso de los gráficos y diagramas de dispersión generados en el programa estadístico de SPSS Statistics 25.

Con las 12 dimensiones consideradas en el instrumento se prosiguió a la transformación de las dos variables (motivación y desempeño laboral) para un mejor tratamiento de los datos. Las variables cuantitativas en estudio se sometieron al análisis de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (la muestra es mayor a 50 participantes), considerando que sus puntuaciones no tuvieron una distribución normal se trabajó con el coeficiente de correlación de Spearman (pruebas no paramétricas) con un intervalo de confianza del 95% y un alfa del 5%. Se consideraron estadísticamente significativos los valores de $p < 0.05$.

Los resultados de las correlaciones entre las variables en medición se representaron mediante las tablas generadas por SPSS y por los gráficos de dispersión. Para la prueba de hipótesis se prosiguió con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y dependiendo de los resultados se aplicó el coeficiente de correlación establecido y con los porcentajes de confianza dados al inicio.

Resultados

A partir de los análisis estadísticos efectuados, se presentan los principales hallazgos de este estudio. Dado que los datos no siguieron una distribución normal, se ha utilizado la correlación de Spearman para la presentación estadística de los resultados. Las tablas y figuras reflejan el análisis de las dos variables estudiadas, enfatizando en los datos más significativos de acuerdo con los propósitos e intereses de la investigación.

Tabla 1

Correlaciones de la variable "motivación"

Factores motivacionales	Desempeño laboral		
	n	rho	p
Cultura organizacional	88	.272*	.010
Estabilidad laboral	88	-.041	.706
Liderazgo directivo	88	.068	.527
Remuneración económica	88	-.137	.204
Carrera profesional	88	.129	.229
Clima laboral	88	.271*	.011
Factores motivacionales	88	.067	.536

Nota. Fuente: elaboración propia (2021) a partir del programa SPSS Statistics 25.

En la Tabla 1 se puede observar que de las seis dimensiones de la variable motivación, cinco son las que presentan mayor coeficiente de correlación y nivel de significancia con el desempeño laboral. El orden de impacto sería: cultura organizacional (0,010), clima laboral (0,011), carrera profesional (0,229), liderazgo directivo (0,527), remuneración económica (-0,137) y estabilidad laboral (-0,041). En este sentido, solo las primeras dos dimensiones son significativas porque están dentro del rango de significancia establecido ($\leq 0,05$).

Tabla 2

Correlaciones de la variable "desempeño laboral"

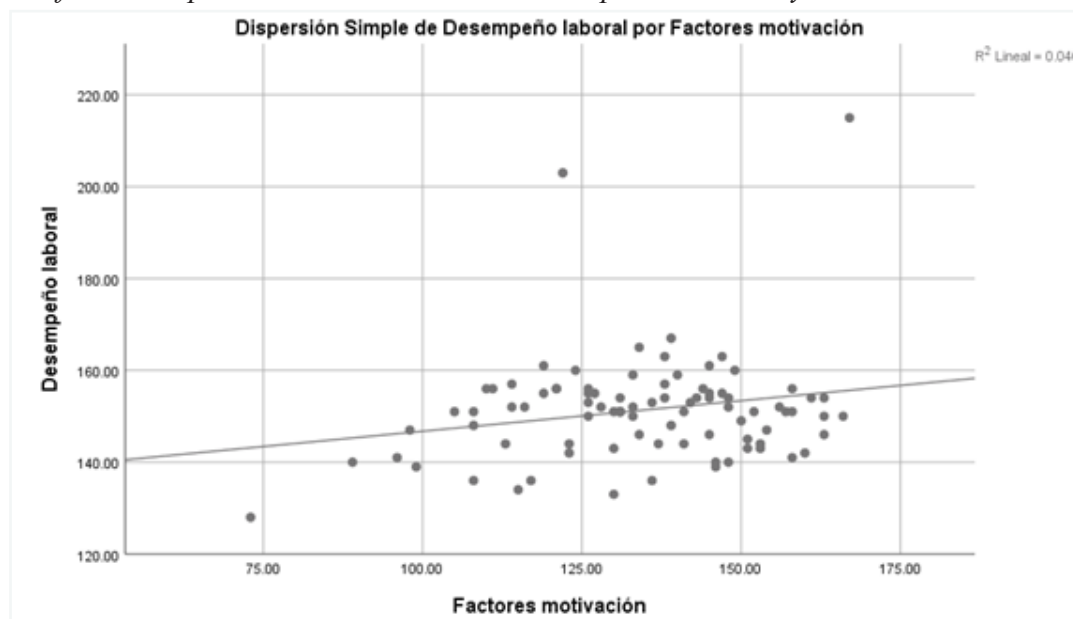
Desempeño laboral	Factores motivacionales		
	n	rho	p
Desempeño en la tarea	88	.363*	.001
Desempeño en el contexto	88	.119	.270
Comp. laborales contraproducentes	88	-.452*	.000
Desempeño adaptativo	88	.219	.041
Desempeño creativo	88	-.265	.012
Proactividad	88	.208	.051
Desempeño laboral	88	.067	.536

Nota. Fuente: Creación propia (2021) a partir del programa SPSS Statistics 25.

Respecto a las dimensiones de la variable desempeño laboral, tres son las que resultan con una relación significativa con la variable motivación. Tomando el nivel de significancia, son en este caso: desempeño en la tarea (0,001) y desempeño adaptativo (0,041), tal como se observa en la Tabla 2.

Figura 1

Gráfico de dispersión de las variables "desempeño laboral" y "motivación"

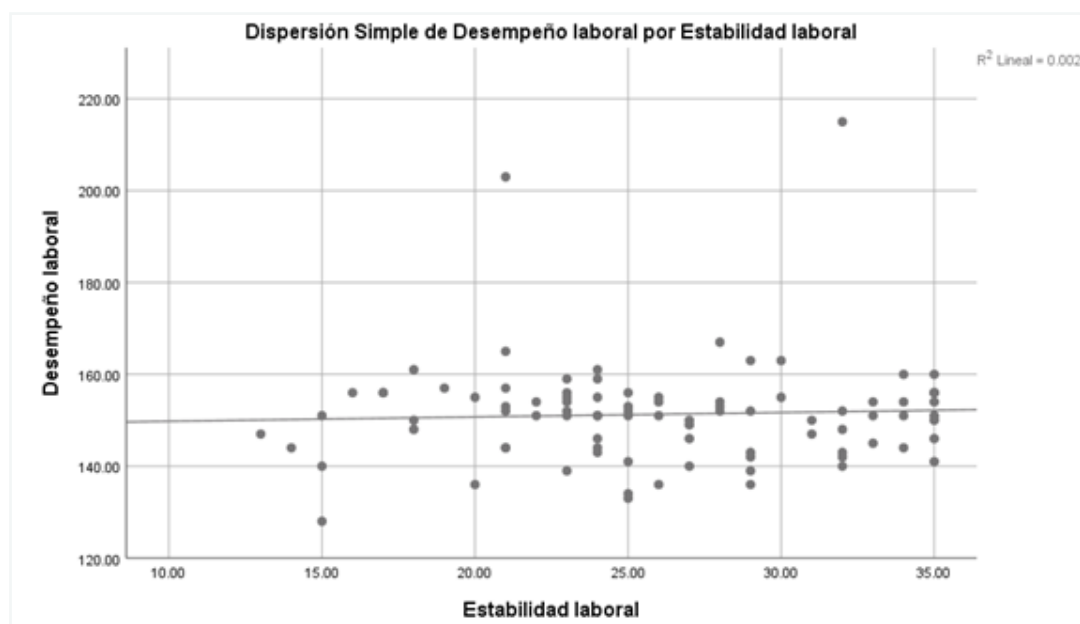


Nota. Fuente: Creación propia (2021) a partir del programa SPSS Statistics 25.

Ahora bien, al observar la tabla de las correlaciones (cfr. Tabla 1) se aprecia que, específicamente, entre las variables (vi) motivación y (vd) desempeño laboral (ambas son el resultado de la sumatoria de sus dimensiones y se ubican en los extremos de la tabla) hay una correlación positiva muy débil. El nivel de significancia es 0,536 (mayor a 0,05) y el coeficiente de correlación es 0,067 (se aleja de +1). Aquí se puede decir que analizar por separado las dimensiones resulta más factible para determinar qué factores tienen impacto entre sí, aunque, cabe mencionar, no ha salido ningún coeficiente de correlación fuerte o muy fuerte, solo moderada o débil. En la Figura 1 puede verse la distribución de los puntos correspondientes a estas dos variables generales.

Figura 2

Gráfico de dispersión de la variable "desempeño laboral" y la dimensión "estabilidad laboral"



Nota. Fuente: Creación propia (2021) a partir del programa SPSS Statistics 25.

Serrano (2018) ha mencionado que el tema de la estabilidad laboral genera cierta controversia en el ámbito, pues los trabajadores desean aportar sus conocimientos en organizaciones que los respalden y se sientan confiados, asimismo, este sería un factor determinante para influir de manera positiva en el desempeño del colaborador. La experiencia cotidiana también nos hace reafirmar esta postura, ya que lo observado en las diferentes organizaciones hace visible esta relación positiva. Ahora bien, resulta de gran interés ver en los resultados de este trabajo una relación diferente entre estas dos variables. En este análisis de datos puede verse cómo la estabilidad laboral tiene un coeficiente de correlación de -0,041 (cercano a cero) y un nivel de significancia de 0,706 ($> 0,050$) respecto al desempeño laboral (cfr. Tabla 1). Esto indica la presencia de una correlación negativa muy débil entre ambas. Este resultado puede verse en el diagrama de dispersión (Figura 2) donde se interpreta que solo el 0.2% de la variabilidad de la variable dependiente puede ser explicada por la variable independiente en el modelo lineal.

En este estudio se han propuesto tres hipótesis en donde se relacionan las dimensiones de la variable *motivación* con la variable desempeño laboral. Por lo cual a continuación se analizan y discuten los resultados obtenidos con el propósito de contrastar las hipótesis propuestas. La comprobación de las hipótesis será a partir del análisis de pruebas no paramétricas, dado que las variables son ordinales y no muestran una distribución normal.

Primera Hipótesis (la de Investigación): Relaciones entre los Factores Motivacionales y el Desempeño Laboral

En apartados anteriores se ha mencionado la importancia que desempeña la motivación en el desarrollo de las actividades por parte de los colaboradores en las organizaciones. De hecho, los estudios efectuados por especialistas (Morales y Pons, 2002; Reeve, 1994; Vroom, 1964) destacan cómo a lo interno y externo del individuo se genera una fuerza que lo impulsa a actuar por sí mismo cuando lo desea y así alcanzar las metas propuestas, por lo que el desempeño laboral se ve afectado de manera positiva. Claro está, existen varios factores del entorno, del individuo y de la organización que inciden en la obtención de ciertos resultados.

La primera hipótesis de trabajo relaciona los factores motivacionales, en este caso las seis dimensiones y sus indicadores, con el desempeño laboral. Como resultado de la literatura consultada se propuso la siguiente hipótesis:

H_i: Existe correlación significativa entre los factores motivacionales y el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM.

Esta hipótesis de trabajo considera las dos variables principales del estudio, por lo que para el análisis se ha hecho la sumatoria de cada una de las dimensiones que las conforman (seis en cada una). Primero se realizó la prueba de normalidad de ambas variables, para lo cual se siguieron los pasos correspondientes, iniciando con la formulación de hipótesis (tomando como referencia la H_i):

Factores motivacionales	H ₀ : Las puntuaciones de los factores motivacionales tienen distribución normal.
	H _a : Las puntuaciones de los factores motivacionales difieren de la distribución normal.
Desempeño laboral	H ₀ : Las puntuaciones del desempeño laboral tienen distribución normal.
	H _a : Las puntuaciones del desempeño laboral difieren de la distribución normal.

Tabla 3

Prueba de normalidad para las variables "factores motivacionales" y "desempeño laboral"

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Factores motivación	.068	88	.200*	.975	88	.084
Desempeño laboral	.184	88	.000	.771	88	.000

Nota. * Esto es un límite inferior de la significación verdadera. a Corrección de significación de Lilliefors.

Se ha considerado un nivel de significancia del 5%, y debido al tamaño de la muestra se toman en cuenta los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov. Para la variable factores motivación, el valor de la prueba es de 0.068, el p valor es de 0.200 (mayor al nivel de significancia). Ahora bien, dado que el p valor es mayor que alfa, se acepta la H0 para esta variable. Respecto a la variable desempeño laboral, el valor de la prueba es de 0.184, el p valor es de 0.000 (menor al nivel de significancia), en consecuencia, se rechaza la H0 para esta variable. Considerando que en esta prueba de normalidad se obtuvieron valores diferentes, lo más adecuado es trabajar con la prueba del coeficiente de correlación de Spearman, según datos presentes en la Tabla 3.

Tabla 4

Rho de Spearman para las variables “factores motivación y desempeño laboral”

		Factores motivación	Desempeño laboral
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1.000
	Factores motivación	Sig. (bilateral)	.536
		N	88
		Coefficiente de correlación	.067
	Desempeño laboral	Sig. (bilateral)	.536
		N	88

En la Tabla 4 se observa que el coeficiente de correlación entre ambas variables es de 0.067, es decir, muy baja, y el nivel de significancia es 0.536, el cual es mayor al alfa (0.05). Por ende, **la hipótesis tal como está se rechaza**, debido a que sí hay una relación lineal positiva, pero esta es muy baja y no es significativa entre los factores motivacionales y el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM.

Segunda Hipótesis (Alternativa): Relación entre el Desempeño Laboral y los Factores Motivacionales Estabilidad Laboral y Remuneración Económica

La segunda hipótesis que se ha planteado es del tipo alterna. En ella se pretende contrastar la relación que se establece entre la variable dependiente desempeño laboral y dos dimensiones de la variable independiente motivación: estabilidad laboral y remuneración económica. Aquí se plantea que estas dos últimas no tienen un impacto significativo en el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM. La hipótesis se expresa de la siguiente manera:

H_a: No existe una correlación entre el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM con los factores motivacionales estabilidad laboral y remuneración económica.

Para hacer la comprobación respectiva, se prosigue a desarrollar la prueba de normalidad siguiendo los pasos requeridos. En primer lugar, se formulan las hipótesis de las variables en cuestión para determinar la distribución de la normalidad en sus puntuaciones:

Estabilidad laboral	H ₀ : Las puntuaciones de la estabilidad laboral tienen distribución normal.
	H _a : Las puntuaciones de la estabilidad laboral difieren de la distribución normal.
Remuneración económica	H ₀ : Las puntuaciones de la remuneración económica tienen distribución normal.
	H _a : Las puntuaciones de la remuneración económica difieren de la distribución normal.
Desempeño laboral	H ₀ : Las puntuaciones del desempeño laboral tienen distribución normal.
	H _a : Las puntuaciones del desempeño laboral difieren de la distribución normal.

Tabla 5

Pruebas de normalidad variables "estabilidad laboral, remuneración económica y desempeño laboral"

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Estabilidad laboral	.089	88	.081	.964	88	.016
Remuneración económica	.081	88	.200*	.976	88	.103
Desempeño laboral	.184	88	.000	.771	88	.000

Nota. *. Esto es un límite inferior de la significación verdadera. a. Corrección de significación de Lilliefors.

Al considerar un nivel de significancia del 5%, y el tamaño de la muestra ($n > 50$) se toman en cuenta los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov. Para la variable estabilidad laboral, el valor de la prueba es de 0.089, el p valor es de 0.081 (mayor al nivel de significancia). Ahora bien, dado que el p valor es mayor que alfa, se acepta la H₀ para esta variable. Con la variable remuneración económica se obtuvo un valor en la prueba de 0.081 y un p valor de 0.200 ($> a 0.050$), por lo que también se acepta la H₀ para esta variable. Respecto a la variable desempeño laboral, el valor de la prueba es de 0.184, el p valor es de 0.000 (menor al nivel de significancia), en consecuencia, se rechaza la H₀ para esta variable. Al considerar la obtención de valores diferentes, se trabajó con la prueba del coeficiente de correlación de Spearman (cfr. Tabla 5).

Tabla 6

Rho de Spearman para las variables "estabilidad laboral, remuneración económica y desempeño laboral"

			Estabilidad laboral	Remuneración económica	Desempeño laboral
Rho de Spearman	Estabilidad laboral	Coefficiente de correlación	1.000	.675**	-.041
		Sig. (bilateral)	.	.000	.706
		N	88	88	88
	Remuneración económica	Coefficiente de correlación	.675**	1.000	-.137
		Sig. (bilateral)	.000	.	.204
		N	88	88	88
	Desempeño laboral	Coefficiente de correlación	-.041	-.137	1.000
		Sig. (bilateral)	.706	.204	.
		N	88	88	88

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Al observar los datos estadísticos de la Tabla 6, se obtiene una única correlación significativa (.675**), pero se da entre elementos de la misma variable. Profundizando en los valores que interesan en este análisis, se puede destacar que entre *estabilidad laboral* y *desempeño laboral* el coeficiente de correlación es de -0.041, siendo esta una relación negativa moderada, y un nivel de significancia de 0.706 (mayor al alfa). Respecto a la variable *remuneración económica* y *desempeño laboral* se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.137, siendo una relación negativa baja, y un nivel de significancia de 0.204 (mayor al alfa).

En consideración con estos valores, se puede decir que la *estabilidad laboral* y la *remuneración económica* **no inciden** de manera significativa en el *desempeño laboral* de los docentes de relevo generacional. En consecuencia, **esta hipótesis planteada se acepta**. Esto significa que para los docentes de relevo generacional no es determinante el tener una estabilidad laboral (contar con un contrato permanente o similar, cfr. Figura 2) o una buena remuneración económica para tener un buen desempeño laboral en las actividades desarrolladas o bien puede suceder a la inversa, tener estabilidad laboral y buena remuneración económica, pero no asegura un óptimo desempeño laboral.

Tercera Hipótesis (Alternativa): Relación entre el Desempeño Laboral y los Factores Motivacionales Clima Laboral y Cultura Organizacional

La última hipótesis que se ha planteado en esta investigación es del tipo alterna. Se pone en contraste la relación que puede existir entre la variable *desempeño laboral* con dos dimensiones de la variable motivación: *clima laboral* y *cultura organizacional*. Se establece un vínculo entre los factores internos de la organización generados por sus miembros con el desempeño que estos mismos puedan tener en ella. De esta manera, se plantea la siguiente hipótesis:

H_a: *El clima laboral y la cultura organizacional tienen relación significativa con el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM.*

Así como se ha hecho con las dos hipótesis anteriores, las variables de esta se sometieron a la prueba de normalidad para saber si las puntuaciones tienen una distribución normal y así aplicar la prueba de correlación respectiva. Siguiendo con los pasos para esta prueba, las hipótesis que se plantean a partir de esta son:

Clima laboral	H ₀ : <i>Las puntuaciones del clima laboral tienen distribución normal.</i>
	H _a : <i>Las puntuaciones del clima laboral difieren de la distribución normal.</i>
Cultura organizacional	H ₀ : <i>Las puntuaciones de la cultura organizacional tienen distribución normal.</i>
	H _a : <i>Las puntuaciones de la cultura organizacional difieren de la distribución normal.</i>
Desempeño laboral	H ₀ : <i>Las puntuaciones del desempeño laboral tienen distribución normal.</i>
	H _a : <i>Las puntuaciones del desempeño laboral difieren de la distribución normal.</i>

Tabla 7*Prueba de normalidad para las variables "clima laboral, cultura organizacional y desempeño laboral"*

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Clima laboral	.142	88	.000	.946	88	.001
Cultura organizacional	.168	88	.000	.902	88	.000
Desempeño laboral	.184	88	.000	.771	88	.000

Nota. a. Corrección de significación de Lilliefors.

El análisis de la prueba de normalidad representado en la Tabla 7 destaca que el p valor de las tres variables en análisis es menor al alfa establecido ($0.000 < 0.05$), por lo que se rechazan las tres H₀ de las variables en mención. Esto quiere decir que las puntuaciones de las variables no tienen una distribución normal. Una vez evaluados los supuestos de normalidad, se prosigue a la aplicación de la prueba de correlación de Spearman.

Tabla 8*Rho de Spearman para las variables "clima laboral, cultura organizacional y desempeño laboral"*

		Clima laboral	Cultura organizacional	Desempeño laboral	
Rho de Spearman	Clima laboral	Coefficiente de correlación	1.000	.627**	.271*
		Sig. (bilateral)	.	.000	.011
		N	88	88	88
	Cultura organizacional	Coefficiente de correlación	.627**	1.000	.272*
		Sig. (bilateral)	.000	.	.010
		N	88	88	88
	Desempeño laboral	Coefficiente de correlación	.271*	.272*	1.000
		Sig. (bilateral)	.011	.010	.
		N	88	88	88

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En el análisis estadístico de la correlación de Spearman (Tabla 8), se obtiene una correlación significativa entre las variables. Profundizando en los valores de este análisis, se puede destacar que entre clima laboral y desempeño laboral el coeficiente de correlación es de 0.271, siendo esta una relación positiva baja, y un nivel de significancia de 0.011 (menor al alfa). Respecto a las variables cultura organizacional y desempeño laboral se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.272, siendo una relación positiva baja, y un nivel de significancia de 0.010 (menor al alfa).

Con base a estos resultados que se obtuvieron, se puede afirmar que sí existe una correlación directa y significativa entre el desempeño laboral con el clima laboral y la cultura organizacional, por lo que la hipótesis de trabajo es aceptada. Si bien es cierto que para este grupo de docentes hay una influencia positiva y proporcional baja entre estos factores motivacionales en su desempeño laboral, sería preciso determinar qué otros elementos, sean internos o externos, influyen para que esta relación suba o baje.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como finalidad analizar el impacto de los factores motivacionales en el desempeño laboral de los docentes de relevo generacional de la UPNFM en el año 2021. Con base en un análisis cuantitativo de las dos variables en estudio, se puede concluir que la motivación y sus dimensiones sí tienen un impacto positivo en el desempeño laboral, pero en este contexto se determinó que es una relación baja. Esto significa que los docentes de relevo generacional no requieren estar motivados en su máximo nivel para tener un desempeño laboral adecuado, pues las condiciones que la universidad le da en la actualidad parecen ser suficientes para responder a las exigencias laborales de esta.

El análisis de las dimensiones de las variables motivación y desempeño laboral denotan una relación significativa, por lo que se puede afirmar un impacto positivo. Los factores motivacionales analizados son de carácter interno, o sea, toman sentido dentro de la institución, y la influencia que estos tienen respecto al desempeño laboral es evidente. Cabe mencionar que unos inciden más que otros, por lo menos en este grupo de docentes en estudio, por lo que habría que contrastar la información con otras estrategias de investigación para corroborar. En tal sentido, son tres las dimensiones de la variable motivación que más han destacado en su relación directa con el desempeño laboral, estas son: cultura organizacional (rho: 0.272; α : 0.010), clima laboral (rho: 0.271; α : 0.011) y carrera profesional (rho: 0.129; α : 0.229). Siendo sin lugar a dudas la cultura organizacional y el clima laboral los que resultan con una correlación significativa en el nivel 0.05.

Por su parte, al analizar las dimensiones de la variable desempeño laboral y contrastarlas con la variable transformada motivación, hay cuatro que resultan tener correlación significativa y muy significativa, dos son positivas y dos negativas. De esta manera, el desempeño en la tarea (rho: 0.363; α : 0.001) y el desempeño adaptativo (rho: 0.219; α : 0.041) son las que mayor correlación positiva guardan con la motivación y sus dimensiones; no obstante, los comportamientos laborales contraproducentes (rho: -0.452; α : 0.000) y el desempeño creativo (rho: -0.266; α : 0.012) son las dimensiones con mayor correlación negativa o poca correlación con la otra variable en análisis. Sin lugar a dudas, al ver estos resultados se puede apreciar cómo los factores internos de la organización juegan un rol fundamental en el adecuado funcionamiento de los actores y actividades que allí convergen.

De acuerdo con los resultados estadísticos, las aproximaciones con algunos participantes y a la lectura comprensiva de la realidad en la que han laborado los docentes del sistema universitario en estos

dos últimos años (situación de pandemia), es oportuno resaltar un factor interno e inherente al quehacer: el compromiso por la vocación docente. Este compromiso adoptado por los profesionales del magisterio ha permitido actuar y cumplir con las obligaciones demandadas por la UPNFM al momento de abrirles las puertas para ejercer con dignidad su profesión. Es por ello que los docentes de relevo generacional siempre harán lo posible por marcar la diferencia en sus labores y más aquellos que son noveles. Muestra de ello es la poca correlación de las dimensiones estudiadas: estabilidad laboral (ρ : -0.041; α : 0.706) y remuneración económica (ρ : -0.137; α : 0.204) por la parte de motivación; en desempeño laboral, los comportamientos laborales contraproducentes (ρ : -0.452; α : 0.000) y el desempeño creativo (ρ : -0.266; α : 0.012), de este último sí se requiere un análisis más detallado para comprender esta relación.

Recomendaciones

Según la experiencia de esta investigación, se pueden tomar en consideración algunas ideas para el tratamiento de este tema en líneas futuras de trabajos de investigación o bien en propuestas de participación y mejora en donde se vean involucradas las variables motivación y desempeño laboral o afines en un grupo similar. Entre ellas:

La metodología de trabajo ha sido objetiva al recopilar datos realistas, pero considerando la naturaleza del tema y de los participantes, en futuros abordajes se puede reflexionar por un estudio cualitativo de las dimensiones. Este cambio demanda actualización de instrumentos, ajuste en las unidades de análisis y objetos de estudio, reconsideración del tiempo y tratamiento de la información. La perspectiva cualitativa dará una visión más profunda de la realidad al tener acercamiento directo con los participantes y con las creencias y prácticas de estos en el contexto determinado para el estudio.

A las universidades encargadas de programas a nivel de posgrados y a la UPNFM, generar espacios de investigación para el estudio sistematizado de los predictores del rendimiento laboral y de los factores motivacionales en las instituciones de educación superior, para la formación de profesionales con una visión más clara en la formulación de estrategias que ayuden en la toma de decisiones tempranas y oportunas en esos contextos.

Analizar con detenimiento las dimensiones de correlación baja y buscar la razón del comportamiento organizacional de los docentes de relevo generacional, pues se ha evidenciado que los factores higiénicos (según modelo bifactorial de Herzberg, 1968) no ocupan un lugar notable en esta población.

Extender los estudios expuestos en esta tesis, al trabajo sistemático y práctico del quehacer docente desde la perspectiva de la teoría neohumano-relacionista.

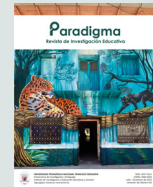
Referencias Bibliográficas

Abramis, D. J. (1994). Relationship of job stressors to job performance: linear or inverted-u? *Psychological Reports*, 75, 547-558. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.1.547>

- Ajello, A. M.** (2003). *La motivación para aprender*. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España: Popular.
- Alderfer, C. P.** (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Anderson, N., Ones, D. S., Kepir, H. y Viswesvaran, C.** (2001). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. SAGE.
- Bateman, T. S. y Organ, D. W.** (1983). Job satisfaction and the good soldier: the relationship between affect and employee citizenship. *The Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595. <https://www.jstor.org/stable/255908>
- Bernal, C. A.** (2016). *Metodología de la investigación*. 4ta edición. PEARSON.
- Bernardin, H.J. y Beatty, R. W.** (1984). *Performance Appraisal: Assessing Human Behavior at Work*. Kent.
- Chiavenato, I.** (1992). *Administración de recursos humanos*. McGraw-Hill.
- Chiavenato, I.** (2004). *Comportamiento organizacional: la dinámica de las organizaciones*. Thomson.
- Chinchilla, B.** (2013). La evaluación del desempeño docente en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán: una experiencia en construcción. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 20(32), 11-22. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i32.1412>
- De Quijano, S. D., y Navarro Cid, J.** (1998). Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: conceptualización y medida. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14 (2), 193-216. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/fa14d4fe2f19414de3ebd9f63d5c0169>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.** (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Dessler, G.** (2015). *Human Resource Management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Flores Osorto, M. M.** (2015). *La administración y las competencias profesionales que favorecen el desempeño docente*. Universidad Tecnológica de Honduras.
- Gabini, S.** (2018). *Potenciales predictores del rendimiento laboral*. Teseo.
- Gagne, M., & Deci, E. L.** (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

- Gallardo Gallardo, E., Espluga Sellarés, M. y Triadó Ivern, X. M.** (2010). *¿Qué debemos saber sobre la motivación laboral? Aproximación a un modelo de proceso motivacional en las organizaciones.* Universidad de Barcelona.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M.** (2008). Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia. México, D.F. 29, 30 y 31 de octubre de 2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 124-136.
- Harari, M. B., Reaves, A. C. y Viswesvaran, C.** (2016). Creative and innovative performance: A meta-analysis of relationships with task, citizenship, and counterproductive job performance dimensions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(4), 495-511. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1359432X.2015.1134491>
- Harris, O. J.** (1980). *Administración de recursos humanos. Conceptos de conducta interpersonal y casos.* Limusa.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I.** (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, No 37/2. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2885/3818>
- Herzberg, F.** (1968). Una vez más: ¿cómo motiva usted a sus empleados? Sin incrementar las condiciones de trabajo, aumentar los salarios o evadir tareas. *Harvard Business Review*, I(1), 13–22.
- Leavitt, H. J.** (1964). *Managerial psychology.* University of Chicago.
- Locke, E. A., & Latham, G. P.** (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Malhotra, N. K.** (2008). *Investigación de mercados.* Quinta edición. Pearson Educación.
- Manjarrés, A., Castell, R. y Luna, C.** (2013). Modelo de evaluación del desempeño basado en competencias. *INGENIARE*, 8(15), 11-29. <https://doi.org/10.18041/1909-2458/ingeniare.15.598>
- Martínez Ruiz, S. I. y Lavín García, J. L.** (2017). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación.* Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Morales, A. y Pons, O.** (2002). Influencia de la organización en la motivación laboral. Aplicación al caso de una Administración Pública. *Capital Humano*, 151, 26-36. <https://dialnet.unirioja.es/revista/271/V/15>
- Naranjo Pereira, M. L.** (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

- Newstrom, J. W.** (2011). *Comportamiento humano en el trabajo*. 13ª edición. McGraw-Hill.
- Reeve, J.** (1994). *Motivación y emoción*. Mc Graw-Hill.
- Ríos, R.** (2017). *Metodología para la investigación y redacción* (1ra ed.). Servicios Académicos Intercontinentales.
- Robbins, S. P.** (2017). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- Robinson, S. L. y Bennett, R.** (1995). A typology of deviant workforce behaviors: a multi-dimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555-572. <https://www.jstor.org/stable/256693>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Santrock, J.** (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill.
- Serrano, G.** (2018). *La Calidad de Planificación y la Estabilidad Laboral del Personal de la Entidad Financiera Interbank – Sede Huacho*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.** (2019). *Memoria estadística UPNFM 2019*. <https://www.upnfm.edu.hn/phocadownload/Estadisticas/Memoria%20Estadstica%20UPNFM%202019.pdf>
- Vroom, V. H.** (1964). *Work and Motivation*, John Wiley and Sons, New York, NY.



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Estrategias de Aprendizaje Autónomo del Inglés como L2 de los Cursos de Inglés Pre-Intermedio en la UGC y la ESIDE

Strategies for Autonomous Learning of English as L2 of Pre-Intermediate English Courses at UGC and ESIDE

Estratégias de Aprendizagem Autônoma de Inglês como L2 dos Cursos de Inglês Pré-Intermediário da UGC e da ESIDE

Proyecto con título <Estrategias de aprendizaje autónomo para estudiantes de inglés como L2 de los cursos de inglés pre-intermedio de la Universidad La Gran Colombia y la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional> financiado por la Universidad La Gran Colombia

Yury Andrea Yepes Landinez^{a,*} Johanna Alexandra Barragán Arias^b, Óscar Fabián Pulido Rodríguez^{c,a}

^a yury.yepes@ugc.edu.co. Universidad La Gran Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4022-2383>

^b johanna.barragan@ugc.edu.co. Universidad La Gran Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7266-535X>

^c oscar.pulido@ugc.edu.co. Universidad La Gran Colombia. <https://orcid.org/0009-0004-3624-4979>

Resumen

Esta investigación sobre el aprendizaje autónomo del inglés como segunda lengua (L2), se llevó a cabo en conjunto con los estudiantes de Inglés Pre-Intermedio de la Universidad La Gran Colombia (UGC) y la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional (ESIDE). El objetivo principal fue implementar las estrategias de aprendizaje autónomo del inglés como L2 en la muestra de la población. Inicialmente, se realizó una revisión de antecedentes relacionados con las bases teóricas, para lo cual se establecieron las siguientes categorías de análisis: Aprendizaje Autónomo, Competencias y Habilidades, Metacognición y Nuevas Tecnologías del inglés. La metodología utilizada fue mixta con preponderancia cuantitativa bajo un diseño cuasiexperimental, y se trabajó con una muestra probabilística intencional. Todo lo anterior se llevó a cabo mediante la implementación de instrumentos como un pre-test de nivel de competencia, un cuestionario semiestructurado y un post-test, que permitieron contrastar y analizar los hallazgos. Finalmente, los resultados demuestran que más de la mitad de la población obtuvo una mejora académica gracias a la implementación de 27 estrategias para el aprendizaje autónomo del inglés. Asimismo, se evidenció la adopción de una cultura autónoma en sus vidas académicas y profesionales.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, inglés como L2, competencias comunicativas, estrategias de aprendizaje

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17094>

Recibido: 25 de agosto de 2023 | Aceptado: 17 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This research on the autonomous learning of English as a second language (L2) was carried out in conjunction with pre-intermediate English students from La Gran Colombia University (UGC) and the School of Languages and Dialects of the National Army (ESIDE). The main objective was to implement the autonomous learning strategies of English as a L2 in the population sample. Initially, a review of background information related to the theoretical bases was carried out, for which the following categories of analysis were established: Autonomous Learning, Competencies and Abilities, Metacognition and New Technologies of English. The methodology used was mixed with a quantitative predominance under a quasi-experimental design, and we worked with an intentional probabilistic sample. All of the above was carried out through the implementation of instruments such as a competency level pre-test, a semi-structured questionnaire and a post-test, which allowed the results to be contrasted and analyzed. Finally, the results show that more than half of the population obtained academic improvement thanks to the implementation of 27 strategies for autonomous learning of English. Likewise, the adoption of an autonomous culture in their academic and professional lives is evident.

Keywords: autonomous learning, English as L2, communication skills, learning strategies

Resumo

Esta pesquisa sobre a aprendizagem autônoma do inglês como segunda língua (L2) foi realizada em conjunto com estudantes de inglês pré-intermediário da Universidade La Gran Colombia (UGC) e da Escola de Línguas e Dialetos do Exército Nacional (ESIDE). O objetivo principal foi implementar as estratégias de aprendizagem autônoma do inglês como L2 na amostra populacional. Inicialmente foi realizada uma revisão de informações básicas relacionadas às bases teóricas, para as quais foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: Aprendizagem Autônoma, Competências e Habilidades, Metacognição e Novas Tecnologias do Inglês. A metodologia utilizada foi mista com predominância quantitativa sob um desenho quase-experimental, e trabalhou-se com uma amostra probabilística intencional. Tudo isso foi realizado através da implementação de instrumentos como um pré-teste de nível de competência, um questionário semiestruturado e um pós-teste, que permitiram contrastar e analisar os resultados. Por fim, os resultados mostram que mais de metade da população obteve uma melhoria acadêmica graças à implementação de 27 estratégias de aprendizagem autônoma de inglês. Da mesma forma, é evidente a adoção de uma cultura autônoma na vida acadêmica e profissional.

Palavras-chave: aprendizagem autônoma, inglês como L2, habilidades de comunicação, estratégias de aprendizagem

Introduction

The use of a L2, specifically English, is highly significant in the academic world and has become a national and international requirement for most professional careers. For this reason, the students of Education Sciences at UGC, who will be future teachers, and the students of ESIDE, who oversee ensuring the safety of the communities because they are officers, non-commissioned officers, and privates of the National Army of Colombia, must be trained in the use of English for their professional lives. However, it has been revealed that once students advance in their professional career, they do not have the level of communication skills necessary to obtain the expected level in the L2. All this can be explained by acknowledging that language is learned and applied in the classroom, but outside of it, sufficient practice of the language is not being generated, which could cause difficulties in English proficiency.

In the first place, within the work carried out between teachers and students, feedback is generated at the end of each academic term of the semester, during which students have stated and they have demonstrated along the academic process that they do not know how to practice English autonomously without being assigned activities or work by the teachers. In addition, students show concern because they realize that the level of their communication skills is not the most appropriate because they do not feel completely confident in themselves at the time of speaking, reading, writing, or listening, and they want to improve it significantly by practicing activities in their day-to-day life. The foregoing is evidenced by the unsatisfactory results of the proficiency level tests, the feedback provided with the teachers and the academic process of the pre-intermediate English course at the beginning of the academic semester at UGC and ESIDE.

As another fundamental aspect for this research, it is essential to highlight the construction and execution of autonomy in the students of the mentioned professional careers, with the aim of finishing their professional career and having the strategies and knowledge that will allow them to practice the L2 to the point of becoming an essential part of their lives, without need to see the practice of the language as a task or a job assigned by a teacher.

According to the proficiency pre-test results and the gaps evident in the academic process, the following research question was established: What are the autonomous learning strategies for students of English as L2 of the pre-intermediate English courses at UGC and ESIDE? The research proposes as a general objective to implement autonomous learning strategies for English students as L2 of the pre-intermediate English courses at UGC and ESIDE. For this, it is necessary, first, to identify the initial English proficiency level of the students and specify the practices and factors that affect the development of the students' autonomous learning in English. In this sense, the autonomous learning strategies for English students can be consolidated as L2 and demonstrate the results of the implementation of the autonomous English learning strategies in the students.

Theoretical Discussion

English as L2 in a Globalized World

In a globalized world, with technological, social, and cultural transformations, it is indisputable that mastering more than one language is necessary since the ability to be bilingual is becoming a required competence. The learning of a L2, specifically, English, is one of the challenges of current education since the competitiveness of future professionals must be guaranteed for the development of the country. From the National Bilingualism Program, the government is committed to creating the conditions to develop communication skills in English and has provided different tools aimed at achieving this objective; Krashen argues that individuals are more likely to acquire a second language effectively if they are exposed to meaningful and understandable input in that language. He suggests that being immersed in a bilingual environment, where both the first and second languages are used and valued, can support language acquisition more effectively than traditional language learning methods (Krashen, 1987). For that reason, strategies for autonomous learning are useful and updated in these cases because students have an active role in different contexts.

English as a L2 is crucial in today's globalized world. It is the L2 after Mandarin, and learning it opens new doors and creates opportunities for people from all walks of life. The Colombian government has recognized the importance of English proficiency and has implemented policies to promote bilingualism in the education system. Employers in various sectors are increasingly seeking candidates with bilingual skills, especially in industries like technology, finance, and customer service. While specific statistics may not be available, a survey conducted by the Colombian Association of Bilingual Schools (ASOCOLEN) in 2016 revealed that around 7 out of 10 employers in the country believed that English proficiency was an asset for their employees. Furthermore, the demand for bilingual employees has been on the rise in recent years, indicating the importance of English language skills for employers in the Colombian job market (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006).

It is advisable to refer to official reports, surveys, or contact Colombian government or business authorities to obtain the most up to date and accurate statistics on this topic. In UGC learning English can also facilitate the acquisition of other languages such as: French, Portuguese, and Spanish. As a result, many students from institutions such as UGC and ESIDE often struggle with daily academic activities in class due to various reasons. One common challenge is the difficulty of grasping new concepts or understanding complex subject matter. This can lead to a lack of engagement and participation during class discussions and activities.

Another obstacle is the language barrier. For non-native English speakers, comprehending and expressing ideas in English can be challenging. Many students may feel self-conscious or lack confidence in their language abilities, which hinders their ability to actively participate in class.

Furthermore, the pressure to perform well academically can be overwhelming for some students. They can lead to stress and anxiety when they want to learn another language. This can further impede their communication skills as they may be too preoccupied with the fear of making mistakes or failing.

The lack of communication skills acquired in the classroom can also hinder students' ability to keep up with activities in English outside the classroom, particularly in their professional lives. As officers and non-commissioned officers, effective communication is paramount to their roles and responsibilities. Without strong communication skills, they may struggle to convey information clearly, understand instructions, or collaborate effectively with colleagues and superiors.

Moreover, professional activities often require specialized vocabulary and language used in specific contexts. If students have not developed the necessary language skills in the classroom, they may find it challenging to understand and engage in discussions related to their professional fields.

To mitigate these challenges, it is essential for educators to create an inclusive and supportive learning environment. Teachers can employ various autonomous strategies such as encouraging participation, providing additional resources or support, and creating opportunities for practice and feedback. Additionally, incorporating real world examples and activities relevant to students' professional lives can enhance their motivation and engagement. It is also crucial for students to actively seek opportunities to practice English outside the classroom. Engaging in conversations with native English speakers, watching English movies or TV shows, or even participating in language exchange programs can help improve their communication skills and bridge the gap between classroom learning and real-world applications.

Overall, addressing the struggles students face in daily academic activities and improving their communication skills can significantly impact their ability to excel in their professional activities as officers and non-commissioned officers. By equipping them with effective language skills, educators can empower these professionals to confidently navigate their careers and contribute meaningfully to their fields.

Autonomous Learning of English as L2

According to [Holec \(1981\)](#) autonomy is defined as the ability to take charge of one's own learning. It is for this reason that self-direction and self-regulation enable more independent action and leadership by students. According to [Hardy-Gould \(2013\)](#) autonomy is present both in what is learned and in the way it is unlearned, internalizing concepts such as self-direction and self-regulation. This leads us to make a difference with heteronomy, especially when it comes to developing foreign language skills that are involved in learning and identifying the cognitive and affective aspects of the student that interact with other variables such as the social environment and individual variables (school environment, teachers, didactic material) ([MEN, 2006](#)).

Vygotsky (as cited in Rueda and Wilburn, 2014) was quoted, mentions that when the student has perfected their original language throughout life, this will help them to easily learn a new language, also if the languages have affective social and cultural ties, students are able to build their own learning considering their context and experience. According to Vygotsky, the learning process comes from the relationship between thought and language that occurs throughout the evolutionary process, through of the interaction with the environment, in this case practicing and working with the different strategies of autonomous learning to learn English becomes the means for the development of learning skills in English, since it allows an interrelation between discipline and autonomy in language learning refers to a learner's ability to take control of their own learning process and make independent decisions. It involves the learner being able to set their own goals, choose their own materials, and evaluate their own progress. Besides, self-regulated learning is a specific approach within autonomy in language learning. It focuses on the learner's ability to monitor and control their own learning process. This includes setting learning goals, planning strategies to achieve those goals, monitoring progress, and reflecting on learning outcomes (Benson, 2001). Learning strategies are the specific techniques and methods that learners use to enhance their learning. These strategies can be categorized into various groups, such as cognitive strategies (e.g., organizing information, summarizing), metacognitive strategies (e.g., setting goals, monitoring progress), and social/affective strategies (e.g., seeking help, managing emotions) (Benson, 1997).

Within the field of language learning, self-regulated learning and the use of learning strategies are considered important for successful language acquisition. Learners who are autonomous and actively engage in self-regulated learning are more likely to achieve their language learning goals and develop proficiency in the target language.

Overall, autonomy in language learning is a broader concept that encompasses self-regulated learning and the use of learning strategies. It emphasizes the learner's active role in the learning process and their ability to make decisions and take responsibility for their own learning.

Communicative Skills Theories

Learning a L2 can be challenging, but with the right approach and the right skills, it can be a very rewarding endeavor. Below are some competencies and skills that can help students learn English as a L2: Learning L2 requires time and effort, so it is important to be motivated and committed to the learning process, listening skills must be active and attentive to understand the language since pronunciation, rhythm and intonation are fundamental to learning the language, reading is an important component of learning English. Students must practice reading comprehension to improve their vocabulary, grammar, and general understanding of the language.

On the other hand, speaking practice is crucial to improve fluency and pronunciation. Students can improve their oral communication by interacting with native speakers or with other L2 learners. Grammar is a fundamental pillar of learning English. Students must be able to understand grammatical rules and apply them in their communication through the vocabulary of a large number of essential words to carry on a fluent conversation.

O'Malley et al. (1985) introduced the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), which aimed to enhance language learning through the integration of language instruction with academic content. This approach recognized the importance of both cognitive and academic language skills in second language development.

Chamot and O'Malley (1986, 1987) further expanded on this proposal by introducing the Cognitive Academic Language Learning (CALL) model. This model emphasized the role of metacognitive strategies in language learning, encouraging learners to actively monitor and control their learning processes. It included various cognitive and metacognitive strategies such as note-taking, self-monitoring, and self-evaluation.

Building upon the CALL model, Chamot et al. (1999) developed the Strategy Instruction Model (SIM), which focused on explicit instruction of strategies to enhance language learning. This model highlighted the importance of systematic strategy instruction, providing learners with the necessary tools and guidance to effectively utilize cognitive and metacognitive strategies.

These proposals collectively highlight the significance of integrating language and content instruction, as well as the importance of metacognitive and cognitive strategies in second language learning. They have contributed to shaping language instruction approaches and have been influential in improving language learning outcomes.

Using Metacognition and its Methods to Learn English as L2

The requirement to make teaching and learning a process where various aspects can interact, and access information is addressed using various tools and resources. The selection of sorts of techniques to link practice—whether supervised, collaborative, or independent—with the same competency and appropriation of the language can help define decisions about the materials to utilize or adapt. There are numerous language learning methodologies available based on one's goals, interests, and learning style, as stated by Ungureanu and Georgescu (2012).

The authors' main classification includes the following subgroups also regarding the perspective by Chamot et al. (1999):

1. Metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning learning, monitoring what is being learned during the process, or self-assessing the learning after completing a task.
2. Cognitive strategies, which involve mental management or transformation of materials or tasks, aiming to improve understanding, acquisition, or retention.

3. Social/affective strategies, consisting of using social interactions to aid in understanding, learning, or retaining information, as well as immersive strategies, where surrounding oneself with the language and listening to it extensively is key. Additionally, there are certain strategies related to specific techniques such as "storytelling" or "flash-cards," among others.
4. Goal-setting strategies, which involve establishing specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound objectives for language learning.

Metacognition and the application of metacognitive methods are crucial tools for enhancing the process of learning English as a L2. Considering a definition by Cambridge University, ELA (2023) students can reflect on and self-regulate their learning by using metacognition, which is defined as a person's knowledge and beliefs about cognitive processes. Using diverse techniques that place an emphasis on metacognition, language learners should actively participate in the learning process. In addition, motivation, active listening, reading comprehension, oral communication, grammar, vocabulary, autonomy, and a tolerance for frustration are necessary for successful language learning. According to Arango and Escobar (2014), students can enhance their English proficiency and accomplish their goals with practice and dedication.

For the purposes of this study, it is necessary to frame the metacognition regarding a foreign language learning as a process, particularly developed through problem-solving and decision-making, however many authors condense it as a cognitive process of thinking about one's own thinking. The purpose of this work is to examine different facets of metacognition and its categorization, so it is relevant to remember that metacognition is not a single idea; rather, it is composed of many different aspects, therefore categorizations need to be used with precaution. The work of notable authorities in the subject, such as Byrnes and collaborators (2006), Schraw and Moshman (1995), Schraw (1998), Schraw and Dennison (1994) and Schunk (2008). Lastly, but not least important, Flavell (1979), one of the most influential representatives on metacognition, explains how metacognitive processes allow individuals to reflect on their thinking processes, assess their knowledge and understanding, and make judgments and adjustments to improve their learning, cognitive and problem-solving strategies to achieve more effective learnings and problem-solving outcomes.

Complementarily, metacognition, as explained by Cuesta (2010), refers to the ability to think about and control one's cognitive processes. This capacity involves being aware of one's own thinking through observation, reflection, and evaluation of one's mental processes, as well as making specific adjustments to enhance learning and problem-solving based on individual needs. In the context of this study, second L2 refers to acquiring proficiency in a language that is not one's native tongue, requiring the learning of vocabulary, grammar, pronunciation, and communication skills in the target language.

Some of the main metacognitive strategies suggested by Cuesta and Anderson (2010) and in her publications include:

- Self-regulation, which involves using strategies to control motivation, emotions, and attention.
- Planning, which entails setting goals, selecting appropriate tasks and resources, and allocating time and effort.
- Evaluation, which involves assessing performance, reflecting on strengths and weaknesses, and seeking feedback.
- Metacognitive awareness, meaning being aware of one's cognitive processes, preferences, and learning styles.

According to these, different methods can help online students improve their self-regulation, motivation, and academic success in online courses. Furthermore, the significance of situational and contextual aspects in metacognitive processes has been highlighted by Schraw and Dennison (1994). The learning environment, task features, and individual variables can all affect the use of metacognition. This implies that classifications must be adaptive and flexible in various contexts.

For students to properly manage their language learning while participating in activities or tasks mediated by metacognitive strategies, metacognition is essential for the acquisition of second languages. As an illustration, the capacity to control our actions is a lifelong talent that is closely correlated with the frequency with which we engage in high-level processes involving two distinct sorts of activity. First, being aware of what we know and don't know about the material we need to learn, and the processes involved in acquiring it, and second, being able to plan our activities for successful learning. Students can reflect on their own thinking through metacognitive awareness, which promotes independent learning and academic performance.

Use of New Technologies in the Autonomous Learning of English

Bandura (1982) mentions the importance of self-determined goals set by students for optimal and healthy functioning when acquiring knowledge is done through a process of self-regulation. This idea represents the experience lived from the health crisis of the pandemic from COVID-19 showed that the country was not prepared for this health contingency and there is no clear discipline or pedagogical methodology, however the devices and access to the Internet promote meaningful learning among all the students, it was found that the results were not very positive in the face of the health emergency due to the exhausting hours that both teachers and students had to spend in front of an electronic device (Bautista et al., 2020).

Aristega et al. (2018) indicates that self-employment offers multiple benefits in the formative process such as practice, reinforcement and strengthening the development of English language skills is an important part of self-employment for people who want to advance their career and communicate effectively with people from other cultures, there are fun and effective digital resources that can help improve English skills,

such as flashcard applications like TinyCards and Anki, video platforms such as Flipgrid, browser extensions such as Grammarly, and websites such as Lyrics Training and Road to Grammar. Ultimately, being bilingual fosters intercultural empathy, respect, and global cooperation (Cabal, 2019), which is consistent with the expected independence and autonomy.

Audiovisual resources and audiovisual concepts around autonomy improve the perception of the use of resources and strategies, therefore, it improves and facilitates the way of learning more quickly. On the other hand, it is necessary to highlight the benefits and opportunities that working with AI brings, which contains the previously mentioned elements for the development of English skills. Chat GPT, for example, is an artificial intelligence tool that is used to improve conversation skills in English. Del Real and Núñez (2022) affirm that the learners participating in their research do not consider the steps and stages that allow them to develop their skills autonomously to achieve results in the acquisition of English as a foreign language.

The tool uses natural language processing to understand and generate this language through bots as autonomy. Chatting with Chat GPT can be a great way to improve your English conversation skills in a relaxed environment. You can also use Chat GPT to write English conversations in different situations and real contexts (Pineda, 2022). Chat GPT as a personal English trainer that can be accessed for free. In this order of ideas, we have applications such as Duolingo, one of the most popular for learning languages that has a built-in Bot to generate almost natural communication. It offers interactive grammar, vocabulary, and pronunciation lessons (Gordon, 2023).

Karam (2011) states that the development of educational platforms continues to grow significantly in areas where e-learning and b-learning are present, strengthening metamemory and metacognitive judgments as a result. To do this, Karam has suggested using a game tool as part of her master's thesis research and begins by evaluating the effects of a video game on the development of autonomous learning and decision-making.

We can also mention the Babbel page and application, which offers personalized language courses adapted to the user's needs. Includes interactive lessons and pronunciation exercises. On the other hand, on the Memrise platform there are interactive lessons and memory games to help users learn English vocabulary and grammar (Noreña and Cano, 2020). With the help of the greater execution of the mentioned aspects, a slightly more effective teaching process will be generated by the teacher with the use of ICT. Regarding the role of the student described by Beltrán (2017), a more active and responsible role for their own learning is emphasized, so the student must develop the ability to interact in any situation of their daily life. Bosa and Torres (2010), who find that any didactic file that revolves around teaching or strengthening the communicative competence of a language must be supported by a theoretical framework that frames the learning process of the same language (Andújar and Cruz, 2017).

In addition, the design of didactic files that promote communication skills, since working collaboratively, adjusts to the fact that students who are exposed to this type of digital technology and current media foster a spirit of collaboration, connectivism, and self-control, generating greater motivation and interest in their assignments and towards new content, since there is a marked immediacy in the response and feedback in the face of intellectual and academic creation (Weepiu, 2020).

Methods

Authors such as [Hernández et al. \(2010\)](#) suggest that a single research approach is insufficient to clear up a problem addressed. Therefore, the present research develops a mixed methodology study with a quantitative preponderance to broaden the dimensions of the research and provide greater depth and accuracy in the results.

In this way, the population and sample of the present research is intentionally probabilistic, since it was selected by the researchers from the beginning of the study. The decision was made to work with the pre-intermediate English course at ESIDE and the pre-intermediate English course of the Bachelor's Degree in Modern Languages with an emphasis in English at UGC. Pre-intermediate level is chosen because it is the moment when students begin to acquire greater autonomy and different academic strategies must be implemented which will be central in the more advanced levels, both for the personal life and for the professional career of each future graduate.

The sample of the study was distributed as follows: group 1 of the UGC of the daytime that had 19 students, group 2 from the UGC of 18 students from the night schedule and the 4 pre-intermediate English groups from ESIDE, each with 8 students and one with 6 students, the total of the sample was 67 students.

Instrument Validation and Application Protocol

For the execution of the methodology, the following protocol was considered:

1. The research proposal was discussed with the director of the research department of the Faculty of Education of UGC, to know his perception and obtain his acceptance.
2. The research idea was made known to the director of the bachelor's program in modern languages with an emphasis on English to obtain her approval and begin the research.
3. An official invitation to the investigation was made to ESIDE, which showed great interest and acceptance in being part of the investigation.
4. The data collection techniques used throughout the development of the research were designed, reviewed, and modified with advice from two experts in the teaching of a second language and the advisor from the research department of UGC.
5. To carry out the data collection, UGC and ESIDE students were asked to accept the informed consent by Google forms.

For the data collection, the application of instruments was given in parallel, applying to the students of UGC and the students of ESIDE quantitatively and qualitatively. The KET pre-test and PET post-test were executed with the supervisory measures of the teachers in the classroom through the virtual Google form for 37 UGC students and 30 ESIDE students, with the aim of identifying and analyzing the level of knowledge in the language in which they are, in order to apply strategies that promote a noticeable improvement in their academic performance and appropriation of the language.

Instruments and Application

The first instrument to apply to the study sample was the language proficiency level pre-test which is governed by the model and classification rubric of the KET standard test (Key English Test) of the University of Cambridge, which measures an A2 language level according to the Common European Framework of Reference (CEFR). Within the test, the skills of oral production, written production, oral comprehension and reading comprehension were evaluated (Cambridge University, s.f.). The test format is filled out virtually using the Google forms tool and the oral production was evaluated with the help and supervision of the teachers of each English course.

Hereupon, the second instrument was a semi-structured questionnaire of closed and open-ended questions designed, reviewed with experts, and applied. This instrument is characterized by being a set of questions facing a particular situation, analyzing different response possibilities; closed and open-ended questions are included, which allow an in-depth analysis of the information provided by the sample in relation to the research (Hernández et al., 2010). The semi-structured questionnaire was executed to the same number of students who presented the pre-test.

After obtaining the strategies for autonomous learning of English as L2 from the theoretical framework, the quantitative and qualitative students' responses used through the triangulation technique (Table 1) and following the quasi-experimental research design. A quasi-experimental design is applied (Arнау, 1995) because the study population and sample were not chosen randomly, on the contrary, it was previously established which corresponds to the students who will apply the same strategies to get to the production of results. The quasi-experimental methodology is characterized by being descriptive, that is, the behavior of the population and the different social variables are observed, considering qualitative and quantitative data. This type of research focuses on identifying the way in which an independent variable is related, in this case the students who do not apply the strategies of autonomous English learning, on the dependent variable.

The strategies were applied from September to November to group 1 of UGC and to groups 2 and 3 of ESIDE to obtain contrasted information compared to the groups (group 2 of UGC and groups 1 and 4 of ESIDE) that did not apply the autonomous learning strategies. The strategies application was executed with the help of a checklist (Figure 1) that was given to each student in the sample so that they could paste it on the last page of their notebooks, and in this way, they would autonomously carry out the activities proposed in the strategies and checking them during the three months prior to the post-test.

Figure 1*Autonomous Learning Strategies Checklist***Strategies for autonomous English learning to be carried out from September to November 2022**

- Encourage my interest and motivation for learning the language.
- Search and do exercises on the internet on a topic that I did not understand well.
- Go to a place where I can practice the language outside the academic context.
- Learn at least 20 new words every week.
- Teach a topic learned in class to a person or a group of people who are not my classmates.
- Discover a methodology to practice the language that I really like and that I find easier.
- Make a time to practice the language outside of my academic hours.
- Listen to a different podcast twice a week.
- Learn a new song for me in English.
- Watch three movies in English without subtitles that I have seen before in Spanish.
- Watch three movies in English without subtitles new to me.
- Read a book in English that interests me a lot.
- Read news in English at least twice a week.
- Attend three times a month a conversational in English.
- Have a physical or digital notebook where I can write paragraphs, letters, articles, essays, poems, thoughts, songs, or texts of my choice.
- Make use of 5 apps that are to my liking and constant practice.
- Study the language in a space that I really like, for example: my bed, a café, a balcony, a park, etc.
- Establish incentives that allow me to enjoy practicing the language in my free time. Example: if I read the news in the morning, I'm going to have a nice coffee.
- Talk to three native English speakers.
- Talk English to myself while I'm alone.
- Constantly think in English at least once a day.
- Follow accounts or channels on social networks that are related to the teaching or practice of the Language.
- Gain more self-confidence in the language by participating or presenting.

Note. Own elaboration.

Finally, a proficiency post-test was implemented to the total of students (67) that is articulated under the model and classification rubric of the PET standard test (Preliminary English Test) of the University of Cambridge (s.f.), which measures a B1 language level according to the CEFR to reveal improvement in the language proficiency through the 3 months of the study. In the development of the test, like the pre-test applied in the research, the skills of L2 were evaluated. The final test was adopted in the same way as the pre-test.

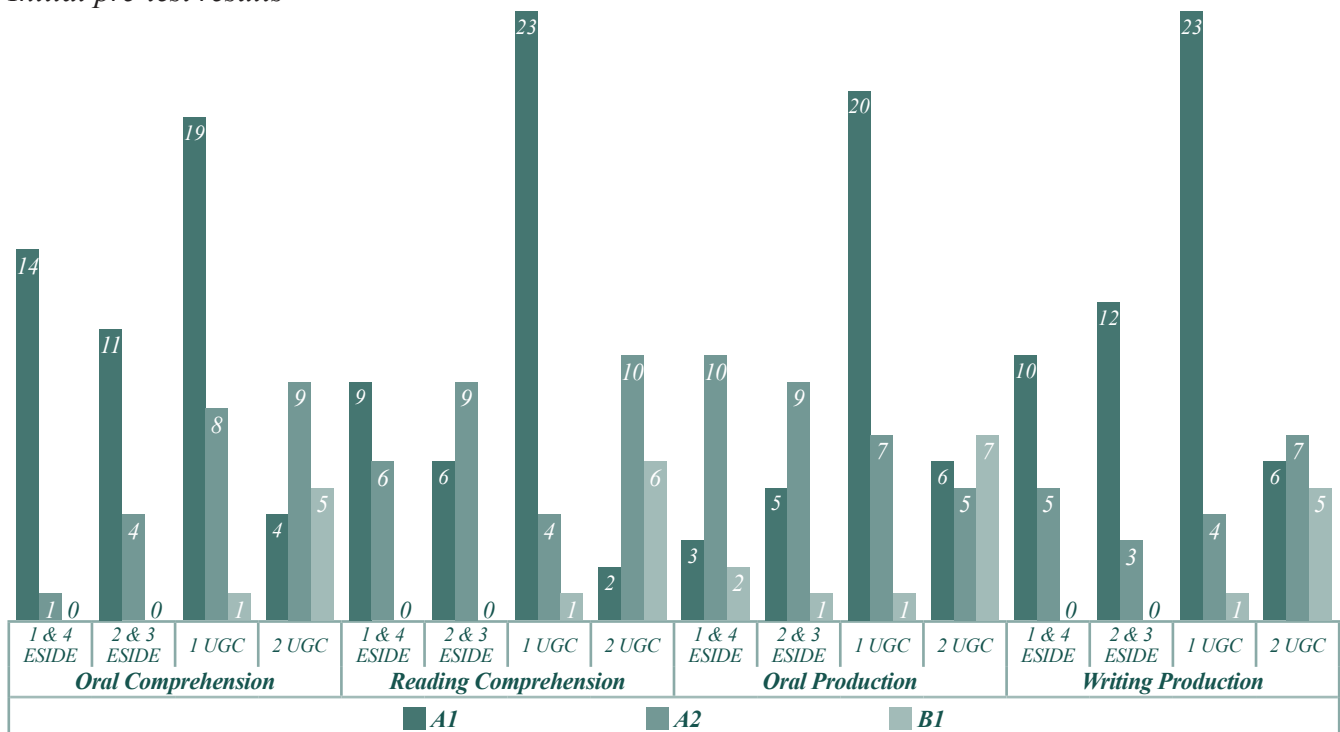
Results and Discussion

First Phase

When carrying out the English proficiency pre-test considering the KET international exam model and each of the communication skills, the following results were obtained for each of the 4 groups of the research sample as shown in Figure 2.

Figure 2

Initial pre-test results



Note. Own elaboration.

For group 1 of UGC, a higher frequency is obtained for level A1 in each of the communicative skills, evidencing a very low frequency for the expected levels such as A2 and B1. In addition, written production and reading comprehension show less proficiency for level A2, while students show greater proficiency of the language in comprehension and oral production skills.

On the other hand, in the same institution for group 2, a little improvement is reflected in language proficiency, since a greater number of students have A2 level, standing out in oral comprehension and reading comprehension. In addition, the proficiency of B1 level is much higher on the part of the students compared to the results obtained by group 1 of UGC. Thirdly, A1 level is visualized, which turns out to be very positive, according to the level of language that the students study in their professional career.

In contrast, the results of groups 1 and 4 of ESIDE demonstrate A1 level with high frequency and a noticeable absence of students with B1 level, giving a higher frequency to reading comprehension

and oral production for level A2. In conclusion, for groups 1 and 4 of ESIDE, a greater proficiency in the oral production competence is reflected. Finally, within the results of the proficiency level pre-test, it is evident that for groups 2 and 3 of ESIDE there is a greater proficiency of the language, since A2 level counts with more determination for the comprehension of reading and oral production.

The results revealed in the four groups of the research reflect similar characteristics and outcomes, however, in the case of UGC, group 1 (19 students) has lower L2 proficiency level results, on the other hand, groups 2 and 3 (8 and 8 students, total: 16 students) from ESIDE have a little more proficiency than groups 1 and 4 from ESIDE. For this reason, with the objective of carrying out a quasi-experimental investigation, it was decided to apply the strategies of autonomous learning of English for three months to the groups of students (group 1, UGC and groups 2 and 3, ESIDE) who obtained the lowest results (A1 and A2) in the proficiency level pre-test (oral comprehension and production, writing production and reading comprehension), with the aim of promoting a noticeable improvement in the performance and proficiency of the L2 by students.

After the execution and analysis of the results of the proficiency level pre-test, with the help of the review and bibliographic analysis of the background and theoretical references, a semi-structured questionnaire with closed and open-ended questions is applied to the entire sample of the investigation (groups 1 and 2 of UGC, and groups 1,2,3 and 4 of ESIDE), which investigates the concept that students have of the autonomous learning of English as L2.

With reference to the answers to the semi-structured questionnaire, most students (70.4%) understand and relate autonomous learning as the self-interest that a person has in strengthening, expanding or diversifying what they have learned, recognizing the total importance it has for learning a L2. However, the study sample answered that the frequency of their practice of autonomous learning is sometimes evident (53.5%), with a very low frequency (38%) it is always applied and a worrying percentage of 8.5% almost never applies it. Nonetheless, faced with the difficulty of practicing autonomous learning, students consider that it is easy (45.1%) and difficult (45.1%), leaving a remainder of very easy (8.5%) and very difficult (1.3%).

Besides, when inquiring about the sources that students use for their autonomous English learning, with a percentage of 91.5% they use the Internet, while another part of the sample prefers to practice it with the knowledge of relatives (36.6%) or through books (19.7%). Lastly, the rest of the sample practice their autonomous learning through music, series in English, interaction applications, their work or profession, and none.

In another manner, the students were asked about their actions to take when this happens in class, the answers showed that a great majority search on the subject in question on their own, followed

by consultations with their classmates and finally, they choose to ask the teacher again in class. As a supportive answer, a student mentioned that he reinforces his acquired knowledge with relatives who reside in the United States. Moreover, the students evidenced that the most common activities they use to practice autonomous learning are linked to listening to podcasts, music, or radio. Additionally, a large percentage demonstrated watching series, movies, or videos and with medium frequency they prefer the use of mobile applications, reading books, news or articles, and with low frequency, talking with relatives or acquaintances who have knowledge of the language and writing texts, emails or paragraphs.

In addition to that, it was sought to investigate the management of communication skills in the language, for which the students responded that the skill they should reinforce the most is oral production (47.9%), then they mentioned oral comprehension (26.8%), written production (14.1%) and reading comprehension (11.3%). Taking into account the previous results, the students indicated that some of the activities involved in the strategies they use to reinforce their communication skills are, to a great extent, listening to podcasts, music, or radio, watching series, movies, or videos, and, to a lesser extent, using applications, reading books, news, or articles, and writing texts, emails, or paragraphs; finally, talking with acquaintances, attending conversation clubs, and using games. When examining the factors contributing to the lack of autonomous learning, it becomes evident that a significant percentage is attributed to time constraints and a lack of discipline among students. Additionally, a noticeable lack of interest in the language, limited access to learning resources and tools, and, to a lesser extent, the teacher's methodology also plays a role in this phenomenon.

Contrary to the fact that students practice autonomous learning strategies, 74.6% respond in the affirmative, while 25.4% acknowledge not using any strategy for autonomous learning. Going deeper into the frequency they use for this practice, it is evident that the majority do it sometimes (40.8%) and the rest do it almost always (35.2%), always (18.3%), and never (5.7%). The entire population that puts all or some of the autonomous learning strategies into practice acknowledges that this has allowed them to consolidate their knowledge of the language.

All the above leads to the application of the triangulation method which according to [Pereira \(2011\)](#) "gives simultaneity in the application of the methods, and none of them is prioritized over the other; only the order varies in terms of concurrence", resulting in the 27 autonomous learning strategies of English as L2 (Appendix 1). The translated answers were coded with the letter S and the student number. Some students did not respond deeply or widely to the total of the questions so that the most argumentative and profound answers were used for the analysis and results. Part of the totality of autonomous learning strategies is disclosed below to demonstrate the triangulation process (Table 1).

Table 1*Strategies for Autonomous Learning (fragment of Appendix 1)*

Translation of Bibliographic Reference	Translated Answers (quantitative and qualitative) to the autonomous learning questionnaire	Strategies of Autonomous Learning
<p>Students often show an increase in self-confidence when developing metacognitive skills. Improved self-efficacy enhances motivation and success in learning (Cuesta and Anderson, 2010).</p>	<p>S13. Don't lose motivation and practice words through what you like.</p> <p>S24. Impose the goal on yourself, if there is interest it will be easy to immerse yourself in the language.</p> <p>S30. The difficulty of autonomous learning is partly in the interest of the student.</p> <p>S14. It's easy for me because there's interest on my part.</p>	<p>1. Foster and enhance my intrinsic interest and motivation towards language learning.</p>
<p>Benson (2001) refers to the organization of learning materials and tools, making them available and accessible to students through different repositories or databases, even without the presence of a teacher. Additionally, an important concept to consider when navigating the internet is the "self-access centers," as defined by Dickinson (1993).</p>	<p>S33. Now there are many easy and practical ways to do it through the internet or social networks.</p> <p>S51. For example, internet searches, podcasts or writing texts have helped me.</p> <p>S64. Internet in my spare time.</p>	<p>2. Engage in online research and exercises related to topics that require further comprehension.</p>
<p>Practice involves intentional communication while emitting and receiving messages, as well as analyzing and reasoning information to respond effectively and accurately (Oxford, 2002).</p>	<p>S42. To get into the world of English a lot, to try to make English surround you in a beautiful way, and to practice speaking a lot.</p> <p>S47. Balance my schedules and jobs, leaving a set time for my work.</p> <p>S35. At home, I aim to exercise and read a little.</p> <p>S67. Spend more time on it. S63. Dedication, effort, and ATTITUDE.</p>	<p>3. Seek opportunities to practice the language in real-world settings beyond the confines of academic environments.</p>
<p>Combining known vocabulary in new forms to construct sentences and link ideas is crucial (Arango and Escobar, 2014).</p>	<p>S35. Watching movies in English, listening to music in English, and reading lyrics are very good strategies for learning vocabulary and ways of forming sentences.</p> <p>S49. Listen to podcasts while on public transport.</p> <p>S23. I like to practice and challenge myself more and more.</p> <p>S41. Watch videos as you learn about everyday life as you gain vocabulary.</p>	<p>4. Aim to acquire a minimum of 20 new words weekly to expand my vocabulary.</p>

Note. Own elaboration.

It's important to clarify that, within the scope of this study, autonomous learning should not be misconstrued as learning in isolation or disconnected from peers and the guidance of teachers. Instead, it encompasses an ongoing process of self-reflection on one's learning methods, accompanied by deliberate

choices about learning materials and their adaptation. Additionally, it involves the capacity to assess various components for engaging with and obtaining information. This clarification is provided to establish that the notions and principles proposed by Bandura (1982) and Benson (2001) concerning self-efficacy and independent learning form the foundation of this research.

This decision-making process regarding materials or actions can be concretized into strategies aimed at integrating objectives, preferences, and learning styles in order to achieve a more guided, collaborative, and independent practice, as highlighted by Ungureanu and Georgescu (2012). Hence, there are numerous strategies for language learning, depending on their characterization, interaction, and impact on the development of linguistic and communicative competence.

Categorization of Obtained Autonomous Learning Strategies

The strategies listed below were derived from the triangulation process detailed earlier (Table 2). These 27 strategies can be organized according to the authors discussed in the theoretical references and background section into. It's worth noting that a single strategy might fall under multiple categories based on its intended learning objective.

Table 2

Autonomous learning strategies categorization

Type of Strategy	Categorization	Number of Strategy
COGNITIVE	They refer to specific approaches that involve the management and mental transformation of materials or tasks with the purpose of enhancing understanding, acquisition, and retention of knowledge. These strategies encompass a wide range of techniques and mental processes that facilitate more effective and meaningful learning. One of the most common strategies is the organization of information.	2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 25, 26, 27
METACOGNITIVE	Self-regulation, planning, evaluation, and metacognitive awareness are techniques that involve thinking about the learning process, controlling motivation, emotions, and attention, setting goals, selecting tasks and resources, allocating time and effort, evaluating performance, reflecting on strengths and weaknesses, and seeking feedback (Cuesta, 2010).	1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27
SOCIAL/ AFFECTIVE	They are based on harnessing social interactions as a means to facilitate understanding, learning, and retention of information. They focus on the power of the social environment to enrich the process of knowledge acquisition through interaction and collaboration with others.	1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24
SPECIFIC TECHNIQUES	Specific strategies such as "storytelling" and the use of "flash-cards," among others, are used selectively to enhance comprehension and retention of information. Emphasis is placed on goal-setting strategies as a key element in language learning."	1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 14, 16, 22, 27

Note. Own elaboration. The 27 strategies and their corresponding number are the result of the triangulation process explained in depth in Appendix 1.

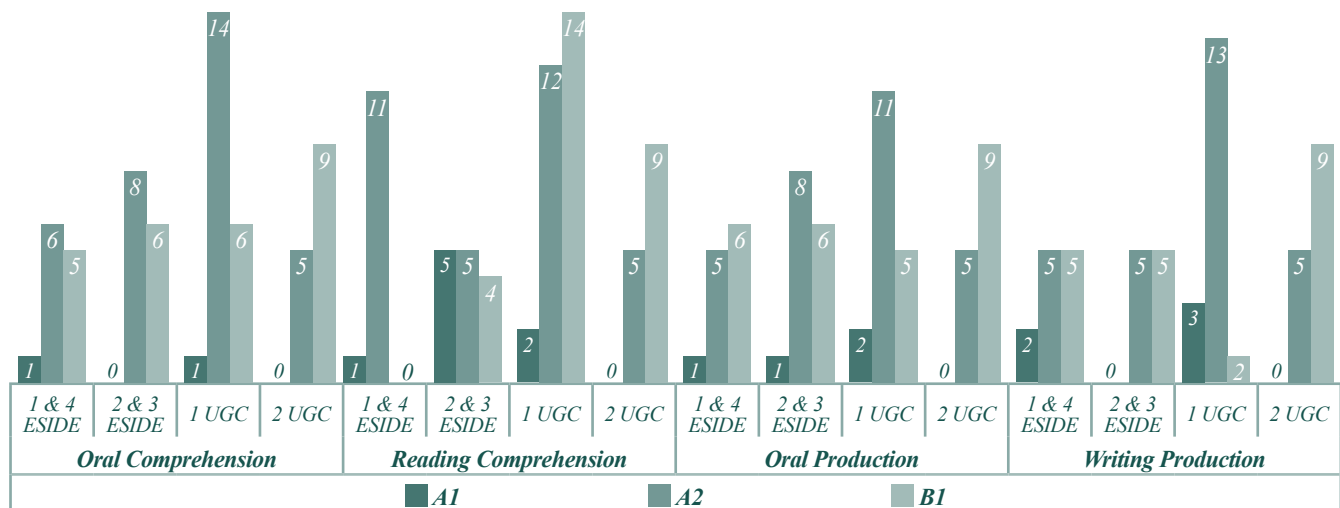
Second Phase

Following the quasi-experimental research model, the groups of students (group 1, UGC and groups 2 and 3, ESIDE) who obtained the lowest results (A1 and A2) group 1 of UGC and groups 2 and 3 of ESIDE are chosen to apply the strategies of autonomous learning in the period from September to November of the same year. This is based on the autonomy that students must have, being independent to organize their time and carry them out in the period they consider necessary and pertinent.

After three months of an academic semester, a post-test of knowledge of the language is carried out, which indicates the level for each communicative skill in which the students of the research sample are found. The results are presented in Figure 3.

Figure 3

Final test results



Note. Own elaboration.

For groups 1 and 4 of ESIDE, there is a notable advance in terms of the comparison of the initial and final results, since A1 level had a higher and predominant frequency, and at the end of the course the students demonstrate that they have in three communicative skills higher level for A2, in terms of oral production there is a higher frequency for level B1. Related reading comprehension, there is a frequency of 11 students, being a quite significant improvement. Of 15 students, 3 abandoned, since 2 of them were excluded from the course due to poor academic performance and 1 student was sent to an international commission for excellent academic and professional performance.

Analyzing the results of the final test of 14 students from groups 2 and 3 of ESIDE, of which 1 was excluded from the course for not having the required academic level, very favorable results were found, since for the four communication skills are more frequent at level A2, followed by level B1, which favors the performance of students in the language. However, there are some difficulties in reading comprehension, since it is the skill that has an average frequency for level A1.

Compared to the results obtained in the initial language knowledge test, there is a noticeable improvement, since the students of group 1 of UGC raised mostly from level A1 to level A2, in addition level B1 has a frequency of more than two students for communicative skill, leaving as a result a successful advance in the knowledge and proficiency of the foreign language. Regarding the variation of results, of the 19 students who participated in the initial sample, the study ended with 18 students, since one student decided to retire from the course due to financial issues.

For group 2 of UGC, the results were equally favorable, since the frequency for level A1 was zero while for level A2 almost half of the sample was obtained, with level B1 being most of the students. It should be noted that of 18 students who initially participated in the research, 4 students retired from the academic process due to financial difficulties and issues in their personal lives, which is why they did not continue studying at UGC.

To conclude, when applying the final English proficiency level test, most students increased their level of knowledge in L2 from A1 to A2, followed by level B1, which shows that although not all students applied the strategies of autonomous learning of English, the groups that executed them developed and strengthened communication skills that allowed them a more noticeable domain in L2 for their professional and personal life.

Conclusions

The results of the first phase of the research reveal that students engage in minimal autonomous learning focused on the oral production of the English language. Consequently, oral production is considered a skill they believe requires greater attention and practice, both in their personal and professional lives. Thus, it becomes imperative to establish more spaces inside and outside of class which encourage active language practice.

The surveyed sample provided valuable insights and demonstrated the efficacy of self-working strategies. Those who implemented these strategies showed significant improvement compared to groups that did not. The success can be attributed to their consistent motivation for learning and enhancing their proficiency in the target language (L2).

It is essential to differentiate various types of learning strategies activities, including metacognitive, cognitive, social/affective, and other techniques specific to language practice. Emphasizing on metacognitive strategies plays a crucial role in the learning process, enabling students to reflect on their cognitive processes, to regulate their learning, and to make effective decisions.

Students found the learning process of the L2 more rewarding and enjoyable when incorporating self-employment strategies, particularly those that incorporate leisure activities such as cinema, music, theater, and socializing. Importantly, these specific strategies can be seamlessly integrated into their personal and professional lives even after completing the academic process.

This study successfully contributed to fostering a culture of autonomous learning in language teaching and learning, particularly in the case of English. This was achieved through a comprehensive theoretical review and analysis of previous research, benefiting the academic and professional growth of students in pre-intermediate English courses at UGC and ESIDE.

Strategies that encourage self-confidence, self-regulation, and self-learning have proven to generate increased commitment, motivation, and interest among students. Such approaches empower students to pursue personal and professional projects, including academic growth and the undertaking of leisure, work, or study opportunities.

Autonomous English learning implies a clear work plan and a lot of discipline on the part of the students. Besides being up to date with the different methodologies, innovations, applications, and platforms to interact with English. For this reason, it is a remarkable fact how autonomous learning and self-directed practices, to improve English language through the implementation of punctual strategies, can be extrapolated in the learning/acquisition process of other foreign languages and other fields of knowledge since it mainly proposes a deep reflection and self-monitoring of how one learns.

One significant extrinsic factor contributing to learning desertion is financial difficulties both by students and by educational institutions. The resulting lack of motivation among both students and teachers calls for educational institutions to take on greater responsibility in finding viable solutions that do not compromise the overall teaching and learning process within the community.

Regarding the research projections of this study, it can be found a close relationship with the use of some trends such as the use of digital and mobile technologies. Additionally, dissemination efforts through radio programs, virtual workshops, seminars, and congresses at local, national, and international levels have further promoted the use of foreign languages as L2.

References

- Andújar-Vaca, A., and Cruz-Martínez, M. S.** (2017). Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales= Mobile instant messaging: Whatsapp and its potential to develop oral skills. *Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales= Mobile instant messaging: Whatsapp and its potential to develop oral skills*, 43-52.
- Arango, L. and Escobar, L.** (2014). Metacognición en el adulto mayor. *Poiésis*, 1(28), 1-4. <https://www.aacademica.org/000-035/309>
- Aristega, C. J. E. M., Masacon, M. R. H. and Mayorga, D. C. E.** (2018). El porqué del trabajo autónomo en la Educación Superior. En *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: " desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (pp. 339-348). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

- Arnau, J.** (1995). Metodología de la investigación en psicología. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, J., y G. Vallejo, G. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (Cap. 1). Madrid: Síntesis.
- Byrnes, J. P., Wigfield, A., and Eccles, J. S.** (2006). Development during early and middle adolescence. In P. Alexander and P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd Ed.). New York: Macmillan Publishing.
- Baker, A., and Burri, M.** (2016). Feedback on second language pronunciation: A case study of EAP teachers' beliefs and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 1-19. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/2449/>
- Bandura, A.** (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bautista I, Carrera G, León E, Laverde D.** (2020). Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales. Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales. *Minerva*, 1(2), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8377947>
- Beltrán, M.** (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98.
- Benson, P.** (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. England: Pearson Education Limited. 254 p.
- Benson, P. and Voller, P.** (1997). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman.
- Berenguer-Román, I. L., Roca-Revilla, M., and Torres-Berenguer, I. V.** (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Domino de las Ciencias*, 2(2), 25-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761589>
- Bosa Higarrerro, L., and Torres Higerá, S.** (2010). *Criterios para el diseño de fichas didácticas que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera - inglés mediante el uso de canciones infantiles norteamericanas*. <https://hdl.handle.net/10901/5442>
- Cabal, C.** (2019). *Five digital resources for autonomous English language practice*. British Council. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-digital-resources-autonomous-english-language-practice>
- Cambridge University** (s.f.). *English Language Assessment*. (2023). <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/>. Cambridge University Press & Assessment

- Cuesta Medina, L.** (2010). *Metacognitive instructional strategies: a study of e-learners' self-regulation*. In Aerts, A., Colpaert, J. and Oberhofer, M. (Eds.). Fourteenth International CALL Conference Proceedings: Motivation and Beyond. ISBN: 978-9057282973
- Cuesta Medina, L., and Anderson, C. E.** (2010). *Course design for graduate students: Strategic planning and actions*. Paper presented at the 13th National ELT Conference – Challenges for the ELT Syllabus: Developing Competencies for the 21st Century, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Del Real Jaraba, E., and Núñez Arrieta, M. Á.** (2022). *Factores que limitan el aprendizaje autónomo para la adquisición del inglés como lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa). <https://hdl.handle.net/11323/9649>
- Dickinson, L.** (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning. *ELT journal*, 47(4), 330-336. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.330>
- Flavell, J. H.** (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gordon, C.** (2023). *How Are Educators Reacting to Chat GPT?* <https://www.forbes.com/sites/anafaguy/2023/06/15/justice-department-will-investigate-pga-tour-liv-merger-report-says/?sh=6ddb14442314>
- Hardy-Gould, J.** (2013). *Learner Autonomy*. Oxford University Press: English Language.
- Hernández et al.** (2010). *Metodología de la investigación* (5ta Ed.). McGraw-Hill Education.
- Holec, H.** (1981). *Autonomy and foreign language learning* (publicación original de Pergamon Press Pergamon).
- Karam Rozo, J. M.** (2011). Creatividad y videojuegos: nuevos paradigmas en la generación de aprendizaje autónomo. *Revista Repertorio de Medicina Y Cirugía*, 20(1), 45–50. <https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.v20.n1.2011.674>
- Krashen, S. D.** (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Lewis Ramsa** (2021). *How to Learn English On Your Own | Guide for Independent Learners*. <https://www.leonardoenglish.com/blog/learn-english-on-your-own>
- Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario Oficial. [D.O.]: 41214.** (Colombia). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ministerio de Educación Nacional** (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Serie guía N° 22*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Estandares-Basicos_V2021-1.pdf

- Noreña, D. M. and Cano, L. M.** (2020). *Interculturalidad, enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El papel del docente*. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8107>
- O'Malley, J. and Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., and Russo, R.** (2006). *Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students*. *Language Learning*, 35, 21 - 46.
- Oxford, R. L.** (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 4(3), 124-132. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:143203929>
- Pereira, Z.** (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pineda Castillo, K. A.** (2022). Desarrollo Autónomo de Competencias Comunicativas en el Idioma Inglés. *Revista De Lenguas Modernas*, (35), 211–231. <https://doi.org/10.15517/rIm.v0i35.44485>
- Rueda Cataño, M. C., and Wilburn Dieste, M.** (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&nrm=iso
- Schraw, G.** (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G., and Dennison, R. S.** (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schunk, D. H.** (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467.
- Ungureanu, C. and Georgescu, C. A.** (2012). Learners' Strategies in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5000-5004. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.375>
- Vygotsky, L. S.** (1989). Concrete human psychology. *Soviet psychology*, 27(2), 53-77.
- Weepiu Samekash, M. L.** (2020). Uso de whatsapp para mejorar el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios. *Educare et Comunicare: Revista científica de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 78-87. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i1.396>

Appendix 1

Strategies for Autonomous Learning

Translation of Bibliographic Reference	Translated Answers (quantitative and qualitative) to the autonomous learning questionnaire	Strategies of Autonomous Learning
Students often show an increase in self-confidence when developing metacognitive skills. Improved self-efficacy enhances motivation and success in learning (Cuesta and Anderson, 2010).	S13. Don't lose motivation and practice words through what you like. S24. Impose the goal on yourself, if there is interest it will be easy to immerse yourself in the language. S30. The difficulty of autonomous learning is partly in the interest of the student. S14. It's easy for me because there's interest on my part.	1. Foster and enhance my intrinsic interest and motivation towards language learning, the language.
Benson (2001) refers to the organization of learning materials and tools, making them available and accessible to students through different repositories or databases, even without the presence of a teacher. Additionally, an important concept to consider when navigating the internet is the "self-access centers," as defined by Dickinson (1993).	S33. Now there are many easy and practical ways to do it through the internet or social networks. S51. For example, internet searches, podcasts or writing texts have helped me. S64. Internet in my spare time.	2. Engage in online research and exercises related to topics that require further comprehension.
Practice involves intentional communication while emitting and receiving messages, as well as analyzing and reasoning information to respond effectively and accurately (Oxford, 2002).	S42. To get into the world of English a lot, to try to make English surround you in a beautiful way, and to practice speaking a lot. S47. Balance my schedules and jobs, leaving a set time for my work. S35. At home, I aim to exercise and read a little. S67. Spend more time on it. S63. Dedication, effort, and ATTITUDE.	3. Seek opportunities to practice the language in real-world settings beyond the confines of academic environments.
Combining known vocabulary in new forms to construct sentences and link ideas is crucial (Arango and Escobar, 2014).	S35. Watching movies in English, listening to music in English, and reading lyrics are very good strategies for learning vocabulary and ways of forming sentences. S49. Listen to podcasts while on public transport. S23. I like to practice and challenge myself more and more. S41. Watch videos as you learn about everyday life as you gain vocabulary.	4. Aim to acquire a minimum of 20 new words weekly to expand my vocabulary.
Surviving in an era of industrial revolution that could potentially replace teachers in the future highlights the need for autonomy in learning and teaching in the new digital age. Teachers are not only language instructors, but they must also equip students with the necessary skills for success (Baker and Burri, 2016).	S12. Why when learning something in the classroom where you are learning, you are taught in a different way than the one worked on or handled in an informal context, such as how to communicate in a real context. S36. Watch videos of native speakers speaking and teaching, how they really speak their language, and what their grammar is like. S25. Challenging myself, talking to acquaintances, listening to what I like in English.	5. Demonstrate mastery of a subject learned in class by teaching it to individuals or groups distinct from my peer circle.

...Continúa Appendix 1. Strategies for Autonomous Learning

Translation of Bibliographic Reference	Translated Answers (quantitative and qualitative) to the autonomous learning questionnaire	Strategies of Autonomous Learning
<p>MEN establishes different levels according to the performance of each student and obtains a B1 assessment level in the Common European Framework, a minimum degree requirement for professionals who practice any area of knowledge. Hand in hand with the acquisition of a second language, when learning English as a foreign language, it is necessary to consider the context of the students and the variables that can influence their learning, this can range from materials, strategies, and methodologies (Pinto, 2015).</p>	<p>S10. Because it looks for ways to learn in an easier way. S33. Use your cell phone to study your language and less for other less important things. S41. I do something I like and where I put the language into practice. S4. Investing my free time researching what I don't fully understand.</p>	<p>6. Discover a methodology for practicing the language that I really like and that I can use.</p>
<p>This is why it is repeatedly warned that the man of the future [...] will either have acquired the aptitude and self-discipline to learn for himself, or he will learn very little" (Mallas, 1997, p. 28).</p>	<p>S44. Because it depends directly on your discipline and commitment. S20. Listening to music, practicing words I don't know. S24. It is important for each student to achieve their own goals and be a quality professional, in addition to providing all the information in my opinion is encouraging laziness in each student because they receive all the information and decide to stop studying. S16. For example, internet searches, podcasts or writing texts have helped me. S12. Make a work schedule.</p>	<p>7. Make a schedule to practice the language outside of my academic hours.</p>
<p>Listening comprehension is specified as the action of decoding and understanding the message received, it is the active participation of the sense of listening and its connection with the brain response, generating a similarity in the message sent, because the same message that wants to be transmitted is not always received, nor in the same way that it is sought. Here, the tone of voice, the emotions in each individual and the contexts in which they are executed in each situation play an important role, resulting in a personal assessment (Council of Europe, 2001).</p>	<p>S49. I find it difficult because the skill that I find most difficult is listening. S16. Listen to music in English in The Space From Home To Work and From Work To University. S10. Listening to music, practicing words I don't know. S14. I am accustomed to listening to understand the meaning of the songs. S35. Watch movies, read, and listen to podcasts.</p>	<p>8. Listen to a different podcast twice a week.</p>
<p>In this order of ideas, oral comprehension in a foreign language is one of the fundamental skills that must be had when interacting and arguing, that is why through this competence it is possible to work on interpersonal and intrapersonal intelligence, in which, according to (Crispin, 2011)</p>	<p>S49. Listen to podcasts or songs in English during free time and use of apps. S43. Music helps a lot. S3. Watch movies, read, and listen to podcasts. S42. Listening to music, understanding it and learning it, makes it easier for me to pronounce it. Read books of my personal interest that the main language is English.</p>	<p>9. Learn a song that is new to me in English.</p>

...Continúa Appendix 1. Strategies for Autonomous Learning

Translation of Bibliographic Reference	Translated Answers (quantitative and qualitative) to the autonomous learning questionnaire	Strategies of Autonomous Learning
<p>O'Malley et al. (1985) introduced the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), which aimed to enhance language learning through the integration of language instruction with academic content. This approach recognized the importance of both cognitive and academic language skills in second language development.</p>	<p>S47. Impose the goal on yourself, if there is interest it will be easy to immerse yourself in the language through readings, films, and others. S50. Series or movies in English. S8. Reading even if you don't understand, watching original movies in English, listening to music.</p>	<p>10. Watch three movies in English without subtitles that you've seen before in Spanish.</p>
<p>Chamot and O'Malley (1986, 1987) further expanded on this proposal by introducing the Cognitive Academic Language Learning (CALL) model. This model emphasized the role of metacognitive strategies in language learning, encouraging learners to actively monitor and control their learning processes. It included various cognitive and metacognitive strategies such as note-taking, self-monitoring, and self-evaluation.</p>	<p>S8. Reading even if you don't understand, watching original movies in English, listening to music. S14. Invest more time in the evenings. S2. Listening to podcasts, reading a lot and watching movies and series in English, also losing the fear of making mistakes. S17. Watch videos as you learn about everyday life as you gain vocabulary.</p>	<p>11. Watch three movies in English with no new subtitles for me.</p>
<p>Krashen argues that individuals are more likely to acquire a second language effectively if they are exposed to meaningful and understandable input in that language. He suggests that being immersed in a bilingual environment, where both the first and second languages are used and valued, can support language acquisition more effectively than traditional language learning methods. (Krashen, 1987).</p>	<p>S38. During the holidays I was practicing and studying in the app and when I started classes again, I saw that I had good comprehension and confidence in reading. S52. Read more books and listen to music. S67. Investing my free time researching what I don't fully understand. S38. I use apps to study English where I can learn new verbs and sentences and it takes the number of days as a streak which I always want to maintain.</p>	<p>12. Read a book in English that interests me a lot.</p>
<p>For the country's future professionals, they must develop the four cognitive skills: writing, reading, speaking and listening, in order to achieve clear and timely communication (Ministry of National Education, 1995)</p>	<p>S24. Read and listen to a lot of music or dialogues to learn and speak, even if there are mistakes to get the language loose. S35. At home, I aim to exercise and read a little. S4. Listening to podcasts, reading a lot, and watching movies and series in English, also losing the fear of making mistakes. S8. When I have free space, I take the opportunity to read and listen to music.</p>	<p>13. Read news in English at least twice a week.</p>
<p>Practice the new language through real, realistic contexts, such as in a conversation, reading a book or an article, or listening to a lecture are important and relevant strategies to perform Cassany, D. (1990).</p>	<p>S13. I've seen improvements when it comes to speaking the language. S26. Try to talk more and adapt. S24. Talking, asking questions, using one's own resources, using social networks and apps in a foreign language, and so on. S16. Thanks to internet access, it allows one to carry out independent work. Additionally, studying face-to-face at the center allows you to listen to tourists speak in English.</p>	<p>14. Attend a conversational event in English three times a month.</p>

...Continúa Appendix 1. Strategies for Autonomous Learning

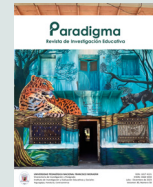
Translation of Bibliographic Reference	Translated Answers (quantitative and qualitative) to the autonomous learning questionnaire	Strategies of Autonomous Learning
<p>Cognitive strategies and processes are relevant in the foreign language, students develop skills such as: reading, writing, listening, and speaking, the latter two with more difficulty than the others when learning a second language (Roldán, 2019).</p>	<p>S51. For example, internet searches, podcasts or writing texts have helped me. S22. Sometimes it is difficult to generate autonomy on one's own because one does not generate self-interest. S50. With digital media.</p>	<p>15. Carry a physical or digital notebook where you can write paragraphs, letters, articles, essays, poems, thoughts, songs, or texts of your choice.</p>
<p>"The use of technology in English language teaching and learning can also foster the development of strategies necessary for modern survival: communication, collaboration, and information gathering and retrieval." (Teachers of English Speakers of Other Languages, 2009, p. 15)</p>	<p>S38. I use apps to study English where I can learn new verbs and sentences and it takes the number of days as a streak which I always want to maintain. S45. Learn the language through music (use of the "sounter" app). S24. Talking, asking questions, using one's own resources, using social networks and apps in a foreign language, and so on. S38. Apps that keep track of your daily study that helps us not to get away from practicing day by day.</p>	<p>16. Make use of 5 apps that are to my liking and constant practice.</p>
<p>Based on the theories of several psychologists and psychoanalysts, the aspects of autonomy and its role in the psychological, social, and academic context in the student environment have been investigated (Bandura, 1997) affirms "the importance of the self-determined goals set by students for optimal and healthy functioning when acquiring knowledge"</p>	<p>S32. I usually spend a lot of time on the activities I like, and these involve the language in some way. S65. I always study and reinforce the topics after class. S62. I try to stay in touch with the language as much as I can. S39. When I feel the need.</p>	<p>17. Study the language in a space that I really like, for example: my bed, a café, a balcony, a park, etc.</p>
<p>A self-critical person who manages to work autonomously for and for his interests makes a comparison and an opposite vision to the heteronomy of the theory of morality (Piaget, 1965).</p>	<p>S67. Dedication, effort, and ATTITUDE. S35. If it's because before I did it, I didn't know many things, part of it is the attitude and the desire to learn. S46. Because each person is responsible for acquiring that second language and it is necessary to have an attitude to achieve it, but because one wants to acquire that new knowledge. S35. If it's because before I did it, I didn't know many things, part of it is the attitude and the desire to learn. S57. Look for something according to your area of interest to make it motivate.</p>	<p>18. Establish incentives that allow me to enjoy practicing the language in my free time. Example: If I read the news in the morning, I'll go get a delicious coffee.</p>
<p>It is the student's autonomy to put this information into practice through communication and dialogue with other students, their ability to communicate with foreigners or natives and acquire vocabulary by listening to music in English or watching movies in the language, which are the most common activities for them (Toapanta, 2014).</p>	<p>S37. Watch videos of native speakers speaking and teaching, how they really speak their language, and what their grammar is like. S17. Watch videos as I learn vocabulary. S33. Watching videos or podcasts and watching series to get used to a new language. S38. Use apps and talk to yourself or friends about the language you are learning. S24. Talking, asking questions, using one's own resources, using social networks and apps in a foreign language, and so on.</p>	<p>19. Talk to three native English speakers.</p>

...Continúa Appendix 1. Strategies for Autonomous Learning

Translation of Bibliographic Reference	Translated Answers (quantitative and qualitative) to the autonomous learning questionnaire	Strategies of Autonomous Learning
<p>All students learn in different ways, some people prefer to learn with visual resources and other people are more musical, mathematical or linguist (Garner, 1983).</p>	<p>S18. It takes practice to become a teacher. S31. I consider that if we don't give ourselves a space outside of our classes to practice that second language, it's as if we don't want to learn this language and I say this because all my life I have practiced English through games and different activities not related to academics and thanks to that, I now have a level of English to be proud of. S27. When I have time left, I always leave some time to practice. And since I like music in English it's pretty easy for me to practice.</p>	<p>20. Speak English to myself while I'm alone.</p>
<p>According to Dickinson (1993) we can define it as the area in which designed, adapted, or processed materials can be used by students in such a way that they can direct and evaluate their own learning with or without assistance.</p>	<p>S21. I've learned new things and put them into practice. S4. I feel more confident and confident when speaking in another language. S15. I feel more confident and confident when speaking in another language. S13. Practice free space at home. S21. Work hard, give them time to learn, don't compare your process to anyone else's, because we all learn differently.</p>	<p>21. Constantly think in English at least once a day.</p>
<p>How you learn and why you learn, an assessment of students' learning needs is to generate strategies to meet these needs and then implement them in their context (Hacker, 2009).</p>	<p>S24. Talking, asking questions, using one's own resources, using social networks and apps in a foreign language, and so on. S33. Now there are many easy and practical ways to do it through the internet or social networks. S22. Sometimes it's hard to learn on your own because you don't know how to do them and get tangled up. S7. If you want to learn something, you need to reinforce it. S10. Well, it's easy: when you want to learn, there are many tools.</p>	<p>22. Follow accounts or channels on social networks that are connected to the teaching or practice of the language.</p>
<p>Students often show an increase in self-confidence when they develop metacognitive skills, self-efficacy improves motivation and success in learning as they are fundamental pillars to achieve that consolidation and security that students need to achieve that independence in the face of the acquisition of a second language (Carmona, 2020).</p>	<p>S23. Not only did it help me to consolidate, but also to have confidence in myself and my knowledge. S4. I feel more confident and confident when speaking in another language. S12. Yes, why do I feel like I'm a little more lost in the story and I don't feel so lost. S16. Because I have support from my boyfriend.</p>	<p>23. Follow accounts or channels on social networks that are connected to the teaching or practice of the language.</p>
<p>"Today's teachers don't just teach languages; they are expected to equip children with the skills needed to succeed in the world in the twenty-first century" (Baker, 2016).</p>	<p>S14. Be disciplined and love what you do. S66. You must be very disciplined. S67. Effort. S60. First put your heart into it and then fall in love with the language. S54. Don't give up.</p>	<p>24. Love English as sincerely as possible.</p>

...Continúa Appendix 1. Strategies for Autonomous Learning

Translation of Bibliographic Reference	Translated Answers (quantitative and qualitative) to the autonomous learning questionnaire	Strategies of Autonomous Learning
<p>Aristega et al. (2018) indicates that self-employment offers multiple benefits in the formative process such as practice, reinforcement and strengthening the development of English language skills is an important part of self-employment for people who want to advance their career and communicate effectively with people from other cultures, there are fun and effective digital resources that can help improve English skills</p>	<p>S11. Because I have become more self-taught in my way of studying and analyzing different topics or knowledge. S63. Because it's not a Latino culture, and directed learning is ingrained from childhood. S13. It helps us understand the world and its different cultures, as well as more outlets.</p>	<p>25. Research customs and traditions of English-speaking countries.</p>
<p>Vygotsky (as cited in Rueda and Wilburn, 2014) was quoted, mentions that when the student has perfected their original language throughout life, this will help them to easily learn a new language, also if the languages have affective social and cultural ties, students are able to build their own learning considering their context and experience.</p>	<p>S51. For example, internet searches, podcasts or writing texts have helped me. S53. Setting certain schedules. S44. Time usage and time division. S37. Yes, Why can I expand my vocabulary? S50. It never stops because knowledge is evolutionary and constant.</p>	<p>26. Improve my spelling and writing style.</p>
<p>These strategies can be categorized into various groups, such as cognitive strategies (e.g., organizing information, summarizing), metacognitive strategies (e.g., setting goals, monitoring progress), and social/affective strategies (e.g., seeking help, managing emotions) (Benson,1997).</p>	<p>S20. Be active, and often practical in English. S15. A lot of listening and speaking. S6. Don't depend on the university, look for your own learning strategy. S33. By reading or listening, you learn more new words. S59. Always force the practice of hatred.</p>	<p>27. Take two mock international exams online.</p>



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Comprensión Lectora en Inglés – como Lengua Extranjera – de
Estudiantes del III Ciclo de Educación Básica: Un Estudio de Caso

Reading Comprehension in English – as a Foreign Language – of
Middle School Students: A Case Study

Maynor Noel Reyes Vásquez^{a,*}

^a mnreyesv@unah.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0009-0001-2591-7726>

Resumen

En la última década, los resultados de las evaluaciones de desempeño académico de los estudiantes del Sistema Educativo Público de Honduras han indicado que la mayoría de los estudiantes poseen un deficiente nivel de comprensión lectora con lo que respecta a su lengua materna. La enseñanza del campo de conocimiento “Lengua extranjera” en el país se identifica con el idioma inglés, no obstante, su evaluación sistemática y estandarizada permanece como una tarea pendiente. De ahí que este estudio estuvo orientado a identificar el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su correlación con variables sociodemográficas como sexo, edad y grado escolar de los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá. Para este fin se empleó un enfoque de investigación cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional y se aplicó un test de comprensión lectora diseñado en estricto apego a los lineamientos curriculares. Este estudio encontró que la mayoría de los evaluados presenta niveles de comprensión lectora en inglés deficientes y solamente un pequeño grupo alcanza un nivel avanzado. Las áreas evaluadas que presentaron resultados críticos fueron la extracción de información, inferencias y la identificación de ideas principales, secundarias y detalles en el texto escrito.

Palabras clave: evaluación, comprensión lectora, inglés como lengua extranjera, educación básica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17095>

Recibido: 28 de agosto de 2023 | Aceptado: 3 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

In the last decade, the results of academic performance evaluations of students in the Public Education System of Honduras have indicated that most students have a poor reading comprehension level in their mother tongue. The teaching of the subject “Foreign Language” in the country is identified with the English language, however, its systematic and standardized evaluation remains a pending task. Hence, this study aimed to identify the level of reading comprehension in English as a foreign language and its correlation with sociodemographic variables such as gender, age, and school grade of students of the Centro de Educación Básica Pedro Nufio of La Esperanza, Intibucá. For this purpose, a quantitative research approach with a descriptive-correlational scope was used, and a reading comprehension test designed in strict adherence to curricular guidelines was applied. This study found that most of the students evaluated presented a poor reading comprehension level in English and only a small group of students reached an advanced level of reading comprehension. The areas that presented critical results were the extraction of information, inferences, and the identification of main and secondary ideas and details in the written text.

Keywords: assessment, reading comprehension, EFL, basic education

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Sistema Educativo Nacional se rige por el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) cuya orientación se centra en el desarrollo de competencias lingüísticas en este idioma extranjero. El DCNB instauró con su entrada en vigencia en el año 2003 la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Este campo de conocimiento se contempla dentro del Área de Comunicación la cual se orienta a la organización, construcción y desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas “como pilar central en la formación de capacidades cognitivas, afectivas, creativas y metacognitivas de [...] los alumnos” (Secretaría de Educación [SEDUC], 2003, p. 31). Integran también esta área curricular los campos de conocimiento de Español y Educación Artística.

La inclusión del inglés como lengua extranjera en esta área permite, por ende, “el fortalecimiento de la capacidad de comunicación, desde su finalidad específica de desarrollar en los hondureños y en las hondureñas las competencias comunicativas en lengua extranjera, que complemente su preparación para interactuar de forma solvente en un mundo globalizado” (SEDUC, 2003, p. 60). Por lo tanto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera integra aspectos socioculturales, discursivos y procedimentales del idioma y se orienta al desarrollo de las macro competencias lingüísticas del inglés como ser el habla, escucha, lectura y escritura. Para la Secretaría de Educación (2003) el desarrollo de estas competencias lingüísticas “permitirán una aproximación a las competencias interpersonales básicas (BICS) así como una primera exposición a las competencias académicas en su contexto escolar (CALP), como expectativa de logro general de la Educación Básica” (p. 61).

Es así como el DCNB propone la segmentación de estas competencias en dos bloques de contenido del campo de conocimiento Inglés en donde el habla y escucha integran el primer bloque denominado lengua oral y, por su parte, la lectura y escritura integran el segundo bloque: lengua escrita. Estos bloques “responden a la visión básicamente instrumental y procedimental de la lengua, y buscan brindar atención especial conjunta (español-inglés) al fortalecimiento de las capacidades propias del lenguaje oral y escrito” (SEDUC, 2003, p. 62). De ahí que el bloque de lengua escrita se fundamenta en la comprensión y uso del código escrito del idioma por lo que “La construcción de la lengua escrita se hará desde las estrategias cognitivas más generales para la comprensión y producción de textos, de manera paulatina e integrada y siempre desde el nivel textual, en el contexto de tareas comunicativas concretas” (SEDUC, 2003, p. 63).

El DCNB asume que para el III Ciclo de la Educación Básica, los educandos tendrán una base para el uso autónomo del idioma por lo que incentiva brindarles un mayor grado de responsabilidad e independencia en el proceso de comprensión de la lengua escrita. A la actualidad, sin embargo, no ha existido una evaluación sistemática y estandarizada (como las aplicadas en las áreas de Matemática, Español y Ciencias Naturales) la cual mida el alcance que ha tenido el DCNB con respecto a los bloques curriculares del campo de conocimiento Inglés como Lengua Extranjera. Es así como, con el fin de realizar una aproximación empírica a la medición del bloque Lengua escrita, específicamente de la competencia lingüística lectura de este campo de conocimiento, este estudio estuvo orientado a identificar el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su correlación con las variables sociodemográficas sexo, edad y grado escolar de los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá.

Discusión Teórica

Estado de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el Sistema Educativo Público

En Honduras se han desarrollado diversas políticas educativas encaminadas a la ampliación de la cobertura y universalización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Sistema Educativo Público. La entrada en vigencia del DCNB en el 2003 sentó las bases para la sistematización de la enseñanza de este idioma extranjero debido a que previo a esta fecha la exposición a las lenguas extranjeras, específicamente al inglés, era incipiente y relativamente baja lo que no garantizaba que la población hondureña tuviera la oportunidad de aprender este idioma (SEDUC, 2003).

Es así como el DCNB oficializó la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera a partir del II Ciclo de Educación Básica (cuarto, quinto y sexto grado) en respuesta “al demostrado interés social que existe por aprender esa lengua, a la preocupación estatal por brindar esta oportunidad a la [...] población y a la necesidad de preparar a los ciudadanos [...] para enfrentar los retos del siglo XXI” (SEDUC, 2003, p. 60). Actualmente, el DCNB sigue dictando los lineamientos curriculares para la enseñanza del idioma inglés en el Sistema Educativo Nacional junto a sus herramientas auxiliares.

Por otra parte, en el 2012, la Ley Fundamental de Educación entró en vigencia la cual englobaba propuestas innovadoras con respecto a la instrucción de este idioma. Dentro de estas políticas se encontraba la ampliación de la cobertura de la enseñanza del inglés desde la educación prebásica.

El currículo nacional debe incorporar en las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación desde el nivel pre-básico, al menos: la enseñanza del idioma inglés, enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afro-hondureños, [...]. Para el cumplimiento de esta obligación la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación debe implementar programas de forma ordenada y progresiva. (Decreto 262-2011, 2012, Artículo 60)

Con esta medida se propiciaba que todos los estudiantes del Sistema Educativo Nacional tuvieran la oportunidad de aprender el idioma inglés como lengua extranjera en aras de proveerlos con las competencias lingüísticas para participar y contribuir en el mundo globalizado de manera eficiente. Además, la Ley Fundamental de Educación establece que “las Direcciones Departamentales de Educación [...] deberán crear las estructuras presupuestarias para integrar docentes formados en las especialidades de inglés [...] e implementar [...] un proceso de cobertura [...]” (Decreto 262-2011, 2012, Artículo 89).

No obstante, lo prescrito en estos artículos fue una utopía. La realidad con respecto a la enseñanza del inglés dista mucho de lo que la Ley prescribe. Actualmente, la cobertura y universalización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de manera sistemática y organizada en la Educación Básica se da únicamente en el III Ciclo, es decir, en los grados séptimo, octavo y noveno.

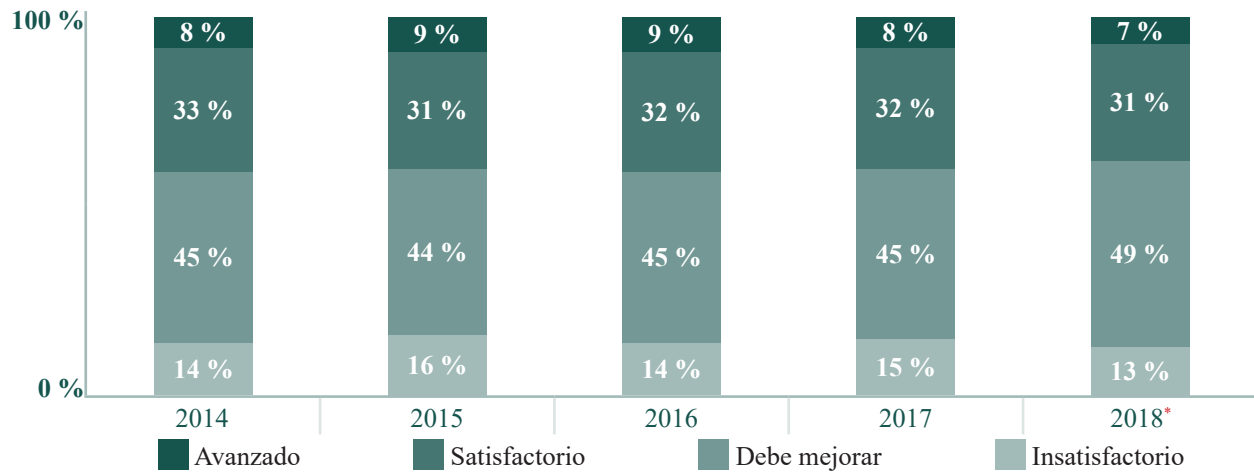
Comprensión Lectora en la Lengua Materna (L1) y sus Deficientes Niveles de Rendimiento en Honduras

En la última década, los resultados de las diversas evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes tanto de carácter internacional como nacional han reportado un deficiente nivel de rendimiento académico de los estudiantes del Sistema Educativo Público del país. Esto representa un evidente rezago del Estado en su compromiso de “brindar el acceso a una educación de buena calidad que permita a las nuevas generaciones desarrollar sus potencialidades e incorporarse en el sistema productivo con las competencias que demanda el mercado mundial” (Rojas, 2020, p. 12).

Las evaluaciones que a nivel nacional se han aplicado durante el 2014 al 2018 han indicado que la mayoría de los estudiantes (alrededor de un 60%) se encuentra en los niveles de desempeño más bajos (Insatisfactorio y Debe mejorar) y solamente una minoría (alrededor del 8%) alcanza el nivel avanzado (Rojas, 2020; SEDUC y MIDEH, 2018; SEDUC, 2019) (ver Figura 1). Por tanto, “desde el 2014 la tendencia en todos los niveles de aprendizaje se ha mantenido estática” (Rojas, 2020, p. 19). Estos índices sugieren que, durante los últimos años, el Sistema Educativo Público ha entregado como producto a la sociedad “estudiantes con niveles de aprendizaje deficientes con apenas conocimientos mínimos sobre los temas evaluados” (Rojas, 2020, p. 19).

Figura 1

Rendimiento académico de los estudiantes del 1° al 9° en las áreas de Lectura y Matemáticas en las últimas evaluaciones de desempeño



Nota. *Los resultados de desempeño del año 2018 corresponden únicamente al área de Español (Lectura) y a los grados 3°, 6° y 9°. Adaptado de Rojas (2020).

La Asociación para una Sociedad más Justa (2022) plantea que, a raíz del impacto que tuvo la emergencia sanitaria global causada por la COVID-19, la calidad del aprendizaje en el sistema educativo disminuyó y, por consiguiente, el desempeño de los educandos empeoró. Por ende, el incremento de estos índices de deficiente rendimiento académico en los estudiantes es una plausible realidad. En cuanto a las evaluaciones internacionales a las que Honduras se ha sometido, los resultados patentizan un rendimiento académico consistente al observado en las evaluaciones a nivel nacional. En términos generales, los resultados sugieren que los estudiantes están muy lejos de lograr un nivel de rendimiento académico avanzado ya que la mayoría de ellos se encuentran en los niveles de desempeño más bajos (Rojas, 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) ha reportado en los informes del TERCE y ERCE que el país se encuentra por debajo de la media con relación a los países de Latinoamérica tanto en el área de Español como en Matemáticas (UNESCO, 2016, 2021). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por su parte, reporta índices de desempeño incluso más alarmantes en el área de comprensión lectora (Español). Señala que una mayor parte de los estudiantes alcanza con dificultad un nivel básico y existe un grupo de estudiantes con un nivel incluso inferior a este. Un 70% de los estudiantes se agrupan en estos dos niveles (SEDUC, 2018).

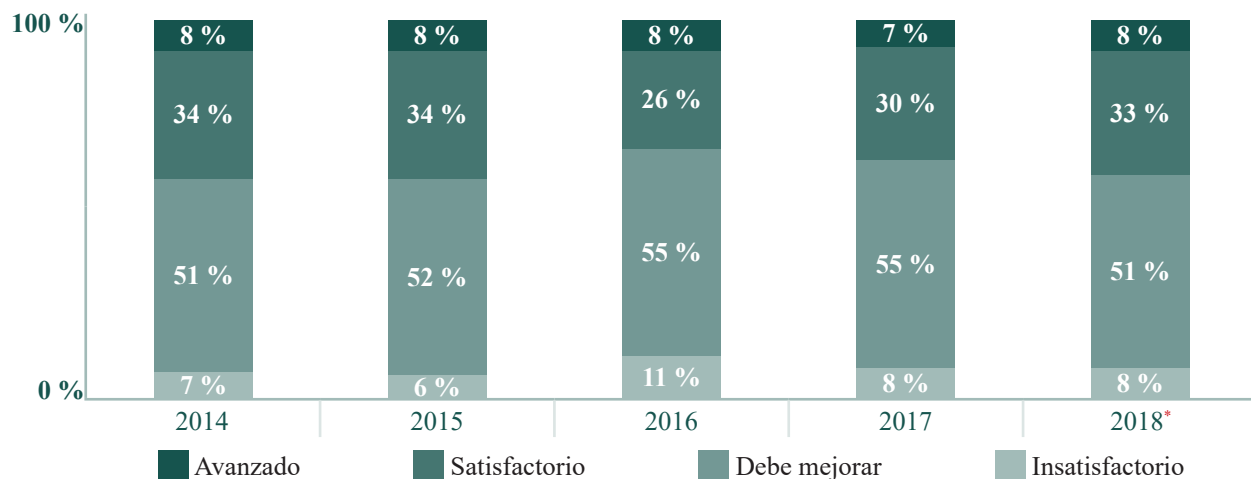
En lo que respecta a la lengua materna de los estudiantes, específicamente los que cursan el noveno grado de Educación Básica, los resultados de desempeño académico durante el periodo del 2014 – 2018 han indicado una tendencia invariable en el rendimiento de los estudiantes. Más del 55% de los estudiantes no superan los índices que aluden a un rendimiento deficiente (Insatisfactorio y Debe mejorar) y solamente la minoría de estudiantes alcanza un nivel de desempeño avanzado (alrededor del 8%).

En el 2016 los índices de rendimiento más bajo incrementaron superando, de manera conjunta, un 65% (ver Figura 2) (SEDUC, 2019).

A pesar de estos índices la ha reportado que “el país sigue teniendo mejores resultados en el área de Español (Lectura) que en Matemáticas, con leves mejoras en el porcentaje de estudiantes que alcanzan la suficiencia [...] principalmente en Español entre 2017-2018, aunque no en los porcentajes deseados” (p. 31). Además, en el área de Español (Lectura), se evidencia “mejores resultados de las estudiantes del género femenino” (SEDUC, 2019, p. 31). Este fenómeno ha sido también consistente en las evaluaciones internacionales de desempeño académico (SEDUC, 2018; UNESCO, 2016, 2021).

Figura 2

Rendimiento académico de los estudiantes de 9° grado en el área de Español (Lectura) en las últimas evaluaciones de desempeño



Nota. Adaptado de Informe Nacional de Desempeño Académico 2018, por Secretaría de Educación, 2019, p. 44.

Cabe destacar que el Informe Nacional de Desempeño Académico del 2018 reportó que:

Los estudiantes de 9no grado que son atendidos en los Centros de Educación Básica (CEB) presentaron mejores resultados que los estudiantes matriculados en los Institutos de Educación Media (IEM) que atienden el III Ciclo de Educación Básica y el nivel medio. En Español hay un 13% más de los estudiantes de los CEB que están en nivel Satisfactorio y Avanzado. (SEDUC, 2019, p. 31)

Comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (L2)

El DCNB postula que “la literatura será uno de los pilares centrales para el desarrollo de las competencias orales y escritas” (SEDUC, 2003, p. 63). Mikulecky (2008) afirma que la lectura “es la base de la instrucción en todos los aspectos del aprendizaje de idiomas” (como se citó en Pardede, 2019, p. 77). Por lo tanto, la lectura es una herramienta invaluable para los aprendices de una lengua extranjera quienes necesitan familiarizarse con el contexto del idioma. De ahí que el currículo establece que en lo que corresponde a las competencias lingüísticas del bloque Lengua Escrita, específicamente a la lectura, “se trabajarán a nivel de las estrategias cognitivas de comprensión (tipos de lectura en función de los

objetivos de lectura, interpretación de vocabulario desconocido, síntesis y asimilación personal y crítica del contenido del texto)” (SEDUC, 2003, p. 64), lo que permitirá el alcance de los estándares propuestos.

Nunan (1999) afirma que “la lectura es una destreza que implica dar sentido y obtener significado a las palabras impresas” (como se citó en Manihuruk, 2020, p. 87). Por tanto, el proceso de lectura es complejo y comprende la interrelación de dos procesos: (a) la descodificación de las palabras de un texto y (b) la comprensión que requiere del enlazamiento de procesos a nivel cognitivo, psicológico y sociocultural (Kusumarasyati, 2023, Manihuruk, 2020; Pardede, 2019). Al leer los estudiantes emplean “vocabulario, conocimientos previos, información metacognitiva y estrategias de lectura, actitudes lectoras, métodos de comprensión lectora utilizados habitualmente en las clases de lectura, versatilidad y familiaridad con la forma del texto” (Koda, 2007; Trehearne y Doctorow, 2005, como se citaron en Manihuruk, 2020, p. 87).

Para construir el significado de un texto, el proceso puede seguir tres modelos: ascendente (bottom-up), descendente (top-down) o interactivo (ascendente y descendente) (Kusumarasyati, 2023; Pardede, 2019). El primer modelo considera la lectura “como una respuesta de reconocimiento de palabras a los estímulos de las palabras impresas” (Pardede, 2013, como se citó en Pardede, 2019, p. 79). Esta visión explica cómo el lector ensambla unidades lingüísticas individuales para construir una interpretación del texto en forma global (Celce-Murcia, 2001, como se citó en Pardede, 2019). El segundo modelo puede considerarse “como un mapa mental que el lector construye para alcanzar sus objetivos y expectativas de lectura” (Pardede, 2019, p. 79). La comprensión, por consiguiente, se logra mediante la interpretación de segmentos de información dentro del texto (oración, párrafo o pasaje) que el lector lee utilizando sus conocimientos existentes y estrategias comunes de procesamiento cognitivo.

El último modelo “se basa en la idea de que los lectores toman ideas útiles de procesos ascendentes y las combinan con las ideas principales recibidas de procesos descendentes” (Grabe y Stoller, 2002, como se citó en Pardede, 2019, p. 79). Son esenciales en este proceso “las supuestas interacciones entre lectores y textos, entre procesos ascendentes y descendentes, entre niveles de conocimiento inferiores y superiores, y entre estructura del texto y género del texto” (Grabe, 2009; Hudson, 1998; Villanueva de Debat, 2008, como se citaron en Pardede, 2019, p. 79). En tal sentido, “el reconocimiento de palabras debe ser rápido y eficiente, y el conocimiento previo contribuye significativamente no sólo a comprender el texto, sino también a razonar y predecir lo que sucede a continuación” (Grabe y Stoller, 2002, p. 8, como se citó en Pardede, 2019, p. 79).

El desarrollo de la competencia lectora a través de la inclusión de estos tres modelos de forma integral asegura el éxito en el alcance de esta compleja tarea en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera. Este logro no solamente contribuye al desarrollo personal e intelectual de los alumnos, sino que además “potencia el dominio del alumno en otras áreas del aprendizaje de idiomas” (Anderson, 2003, como se citó en Pardede, 2019, p. 77). Su efecto se propaga a otras competencias lingüísticas como la escritura, el habla y la sintaxis del idioma (Elley, 1991, como se citó en Pardede, 2019).

Es por ello que el desarrollo de la competencia lectora ha sido una prioridad en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Pardede, 2019).

Métodos y Materiales

Metodología de Investigación

Este estudio se caracterizó por la aplicación del enfoque de investigación cuantitativo con un diseño no experimental y de temporalidad transversal. En congruencia con el objetivo del estudio, este tuvo un alcance descriptivo-correlacional. Hernández Sampieri y Mendoza (2018) plantean que la base de un estudio correlacional es la investigación (estudio) de carácter descriptiva. Esta última se enfoca en la especificación de “propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 108). Por su parte, los estudios correlacionales “pretenden asociar conceptos, fenómenos, hechos o variables. Miden las variables y su relación en términos estadísticos” (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018, p. 109).

De tal manera se pretende “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 109). En tal sentido, esta investigación analizó en primera instancia el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes evaluados y, si existía una correlación de esta con respecto a variables sociodemográficas como sexo, edad y grado escolar.

Muestra Poblacional

Para el 2022, el Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá contaba con una matrícula de 269 estudiantes en el III Ciclo. El cálculo de la proporción de la muestra del estudio realizado mediante la calculadora de tamaño muestral en línea «calculator.net» indicó que para tener un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 5%, se debía testar 159 estudiantes. Por consiguiente, se optó por un muestreo no probabilístico, por conveniencia que estuvo conformado por 161 estudiantes del octavo y noveno grado de este centro educativo quienes eran instruidos en el idioma extranjero por el docente investigador. De esta muestra de estudiantes, 86 pertenecían al octavo grado (53.4%) y 75 al noveno grado (46.6%). La muestra fue homogénea con respecto al género de los estudiantes; 81 eran estudiantes femeninas (50.3%) y 80 masculinos (49.7%). La edad de los estudiantes rondaba entre 13 a 16 años, su media fue de 14.02 (DE = .749).

Instrumento

El instrumento aplicado en el marco de este estudio fue diseñado sistemáticamente por el docente investigador en estricto apego a los lineamientos curriculares y evaluativos dictaminados por el Diseño Curricular Nacional Básico y sus herramientas auxiliares como los Estándares Educativos Nacionales y las Programaciones Educativas Nacionales del área de Comunicación, específicamente, del campo de conocimiento Idioma Extranjero (Inglés) del III Ciclo de Educación Básica. Estaba orientado a medir

la competencia lingüística de lectura en inglés como lengua extranjera a través de cinco componentes (dimensiones): (a) ideas principales, secundarias y detalles de un texto leído, (b) extracción de información, (c) inferencias de un texto leído, (d) lectura crítica y (e) vocabulario en el texto leído.

El primer componente refiere a la capacidad del estudiante de identificar las ideas principales, secundarias y detalles y las relaciones entre las ideas de un texto escrito. El segundo componente alude a la capacidad de localizar información determinada en un texto. El tercero refiere a la construcción de significados e interpretaciones a partir de la información escrita en el texto. El cuarto alude a la evaluación de la calidad del texto, sus ideas y el propósito del autor y, finalmente, el último refiere a la identificación del significado de palabras o frases según su uso en el texto (SEDUC, 2003, 2011a, 2011b).

El instrumento era de naturaleza dicotómica, diseñado como un test de opción múltiple cuyos ítems contaban con cuatro opciones de respuesta. Estaba compuesto por 20 ítems segmentados en grupos de 5 ítems por cada lectura del instrumento (4 lecturas en total). Se redactaron distintos tipos de ítems; (a) de cuestionamiento directo acerca de lo que establecía un texto o de lo que los estudiantes podían inferir de este como el que se ejemplifica a continuación:

The word “opposite” in the sentence “She works at a drugstore opposite our home.” is closest in meaning to:

- a.* beside
- b.* in front of
- c.* near
- d.* behind

Se incluyeron (b) ítems de relación de columnas los que requerían que el estudiante asociara dos conjuntos de elementos a través de una única combinación correcta, por ejemplo:

Look at the following columns.

Common name	Proper name
1. place	<i>a.</i> Megan Rapinoe
2. photo	<i>b.</i> Moonrise, Hernandez
3. soccer player	<i>c.</i> South Georgia

Associate the above concepts based on the reading, which association is correct?

- a.* 1a, 2b, 3c
- b.* 1b, 2c, 3a
- c.* 1c, 2a, 3b
- d.* 1c, 2b, 3a

Y, finalmente, se redactaron (c) ítems de jerarquización donde el estudiante debía organizar adecuadamente los componentes de un asunto en específico, por ejemplo:

How does Jonathan structure his letter?

1. He describes his family members' physical appearance.
2. He talks about his family members' likes and hobbies.
3. He introduces himself.
4. He asks for information and says good-bye.

a. 1, 3, 4, 2

b. 1, 4, 3, 2

c. 2, 1, 4, 3

d. 3, 1, 2, 4

Todo el instrumento estaba redactado en el idioma extranjero de instrucción, únicamente se optó por traducir la indicación general que rezaba *“Read the following reading passages. Circle the letter with the correct answer to each question.”*. Traducida en el instrumento como: *“Lea los siguientes pasajes de lectura, Encierre la letra con la respuesta correcta a cada pregunta.”*. El instrumento fue aplicado a la muestra del estudio en formato físico al cierre del año escolar (IV periodo parcial) entre el 18 al 22 de octubre del 2022, su duración fue de 60 minutos.

Análisis de Datos

Los datos recolectados fueron procesados manualmente en un documento de Microsoft Excel el cual sirvió como la base de datos para los análisis correspondientes. Dichos datos fueron analizados en SPSS Statistics versión 29.0.1.0. Debido a la naturaleza del estudio (estudio de caso) y que el mismo no reunía las condiciones necesarias para análisis de carácter psicométricos, se descartó en este ejercicio el análisis de validez de constructo del test y la aplicación de teorías de los test para la determinación de índices de discriminación y dificultad de los ítems. No obstante, para generar las suficientes evidencias empíricas de validez y confiabilidad que respaldaran los juicios técnicos emitidos según los resultados del instrumento de evaluación, se optó por someter el instrumento a validación de su contenido y al análisis de su confiabilidad por consistencia interna.

La validez de contenido se determinó mediante la aplicación de la técnica Índice de Validez de Contenido (IVC [CVI por sus siglas en inglés]) (Yusoff, 2019). Un panel compuesto por tres expertos en la enseñanza del inglés emitió juicios de carácter cuantitativos y cualitativos para el fin propuesto. En tal sentido, el límite inferior de valor aceptable para el índice de validez de contenido a nivel de ítem (IVC – I) fue de 1.00 (Polit y Beck, 2006; Polit et al., 2007, como se citaron en Yusoff, 2019). Por su parte, para el cálculo de la confiabilidad por consistencia interna del instrumento se utilizaron los coeficientes Omega de McDonald y Alfa de Cronbach (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Para identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en los distintos componentes (dimensiones) del test así como en el test general se optó por determinar baremos centiles (percentiles) los cuales son los mayormente utilizados y aplicados en tests de medición o evaluación de constructos relacionados a aptitudes (Abad et al., 2011). Su comprensión es muy fácil y “permiten la comparación del rendimiento de varias personas en la misma prueba” (Abad et al., 2011, p. 276). Se determinaron cuatro niveles de desempeño en apego al modelo evaluativo del sistema de educación: (a) insatisfactorio, (b) debe mejorar, (c) satisfactorio y (d) avanzado (pese a que estos descriptores cambiaron con el Acuerdo 0668-SE-2022 del 2022 de la SEDUC) por lo que se identificaron los percentiles 25, 50 y 75 en cada uno de los componentes (variables agrupadas) y en el test general.

Finalmente, se testó la normalidad en la distribución de los datos mediante el test Lilliefors (Kolmogórov-Smirnov) y, con base a los resultados obtenidos, se aplicaron pruebas no paramétricas para el análisis de correlaciones (prueba de hipótesis). Para la variable (a) sexo y (b) grado escolar se aplicó la prueba U de Man-Whitney mientras que para la variable (c) edad se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis (Quispe et al., 2019).

Resultados

Estadísticas Descriptivas de los Ítems del Instrumento

La media de aciertos de los ítems del test yace en valores que rondan al .50 y, en ninguno de los casos llega a niveles inferiores a .14 o superiores de .80 como se observa en la Tabla 1. Estas medias de acierto sugieren “a priori” desde una perspectiva clásica de los test (Teoría Clásica de los Test), que el test posee ítems con índices de dificultad heterogéneos que van desde fáciles (Ítems 4, 1, 8, 7), moderado (Ítems 3, 2, 10, 13, 9, 20, 12, 6, 19, 7, 5, 14, 16, 17), y difíciles (Ítems 15, 18). Sin embargo, esta interpretación deberá tomarse con cautela debido a que este estudio no reunía las condiciones necesarias para someter el test a análisis mediante teorías psicométricas a fin de determinar los índices de dificultad de los ítems y, por consiguiente, corroborar o refutar lo expuesto. La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas para cada uno de los ítems del test.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de los ítems del test (n = 161)

Ítem	Media (error estándar)	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	.72 (.035)	.450	-.992	-1.029
Ítem 2	.57 (.039)	.497	-.266	-1.954
Ítem 3	.63 (.038)	.485	-.532	-1.739
Ítem 4	.80 (.032)	.405	-1.475	.179
Ítem 5	.37 (.038)	.483	.560	-1.708
Ítem 6	.41 (.039)	.493	.370	-1.887

... continúa Tabla 1

Ítem	Media (error estándar)	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Ítem 7	.40 (.039)	.491	.423	-1.844
Ítem 8	.71 (.036)	.456	-.924	-1.161
Ítem 9	.54 (.039)	.500	-.164	-1.998
Ítem 10	.56 (.039)	.498	-.240	-1.967
Ítem 11	.70 (.036)	.459	-.891	-1.222
Ítem 12	.42 (.039)	.495	.317	-1.923
Ítem 13	.55 (.039)	.499	-.189	-1.989
Ítem 14	.37 (.038)	.483	.560	-1.708
Ítem 15	.23 (.033)	.422	1.297	-.323
Ítem 16	.37 (.038)	.485	.532	-1.739
Ítem 17	.37 (.038)	.483	.560	-1.708
Ítem 18	.14 (.028)	.351	2.060	2.274
Ítem 19	.41 (.039)	.493	.370	-1.887
Ítem 20	.43 (.039)	.496	.291	-1.939

Validez de Contenido del Test de Evaluación de Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera

El instrumento sometido a validación de contenido constaba de 20 ítems segmentados en grupos de 5 ítems según las lecturas de referencia (4). Inicialmente, con respecto a los juicios de carácter cuantitativo, el índice de validez de contenido (IVC) que a nivel del test se obtuvo fue de 0.92. Dicho resultado se encuentra en un rango aceptable, no obstante, 5 de los ítems no lograron alcanzar el punto de corte fijado como valor límite de índice de validez de contenido a nivel de ítem (IVC-I) (1.0). A partir de los juicios de carácter cualitativo se adecuaron dichos ítems acatando las recomendaciones y sugerencias del panel de expertos. Estos 5 ítems fueron sometidos de manera consecuente a un nuevo proceso de validez de contenido con lo cual se obtuvo un resultado satisfactorio a nivel de ítem y de test (1.0) (Yusoff, 2019).

Por tanto, la validación de contenido el instrumento de evaluación de comprensión lectora en inglés, en particular, su condición cualitativa favoreció al ajuste de los ítems para que estos cumplieran con su propósito de medición del constructo objetivo con un mayor grado de pertinencia por lo que, en conjunto con las evidencias de validez de carácter cuantitativo, se determina que el contenido del instrumento aplicado en el marco de este estudio evidencia una satisfactoria validez.

Confiabilidad del Test

Se procedió a analizar la confiabilidad del instrumento por consistencia interna para determinar la precisión con la que el instrumento efectuó la medición de la comprensión lectora en la muestra. Con relación al coeficiente Omega de McDonald se obtuvo un valor de $\Omega = .720$ mientras que con el coeficiente Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de $\alpha = .716$. Ambos coeficientes yacen en un rango de

0.70 – 0.90 lo que indica una confiabilidad aceptable (Oviedo y Campo Arias, 2005; Ventura León y Caycho Rodríguez, 2017). Por ende, el instrumento construido en el marco de esta investigación es fiable para medir la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de la muestra poblacional del estudio.

Nivel de Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera de los Estudiantes del III Ciclo de Educación Básica

Los resultados del desempeño de los estudiantes con respecto a los componentes evaluados por el test son heterogéneos. No obstante, análogamente al desempeño que ha sido reportado en los últimos informes de resultados de desempeño académico del Sistema Educativo, solamente un pequeño porcentaje de estudiantes alcanzó el nivel de desempeño avanzado en cada componente evaluado a excepción del componente “Lectura crítica”. Por otra parte, en general, la mitad de la población evaluada muestra un desempeño deficiente (Insatisfactorio y Debe mejorar).

Tabla 2

Resumen del desempeño de los estudiantes adecuados a niveles de desempeño

Componentes del test (dimensiones)	Niveles de desempeño							
	Insatisfactorio		Debe mejorar		Satisfactorio		Avanzado	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Idea principal, secundaria y detalles	35	21.7%	56	34.8%	55	34.2%	15	9.3%
Extracción de información	67	41.6%	45	28.0%	33	20.5%	16	9.9%
Inferencias	43	26.7%	54	33.5%	45	28.0%	19	11.8%
Lectura crítica	16	9.9%	51	31.7%	63	39.1%	31	19.3%
Vocabulario	22	13.7%	57	35.4%	65	40.4%	17	10.6%
Desempeño total en test	27	16.8%	65	40.4%	41	25.5%	28	27.4%

La Tabla 2 muestra las frecuencias y porcentajes del desempeño de los evaluados en cada uno de los componentes (dimensiones) del test de comprensión lectora en inglés, así como en el test general. El componente con resultados críticos es el referido a la extracción de información. Alrededor del 70% de los estudiantes evaluados se encuentran en niveles deficientes de desempeño, de los cuales, más de una tercera parte obtuvo un rendimiento insatisfactorio. Es decir, la mayoría de los estudiantes no son capaces de localizar información determinada en el texto leído. Los componentes que aluden a la identificación de ideas principales, secundarias y detalles del texto, así como a las inferencias, muestran resultados sutilmente similares en donde un menor número de evaluados yace en el nivel de desempeño Insatisfactorio (21.7% y 26.7% correspondientemente).

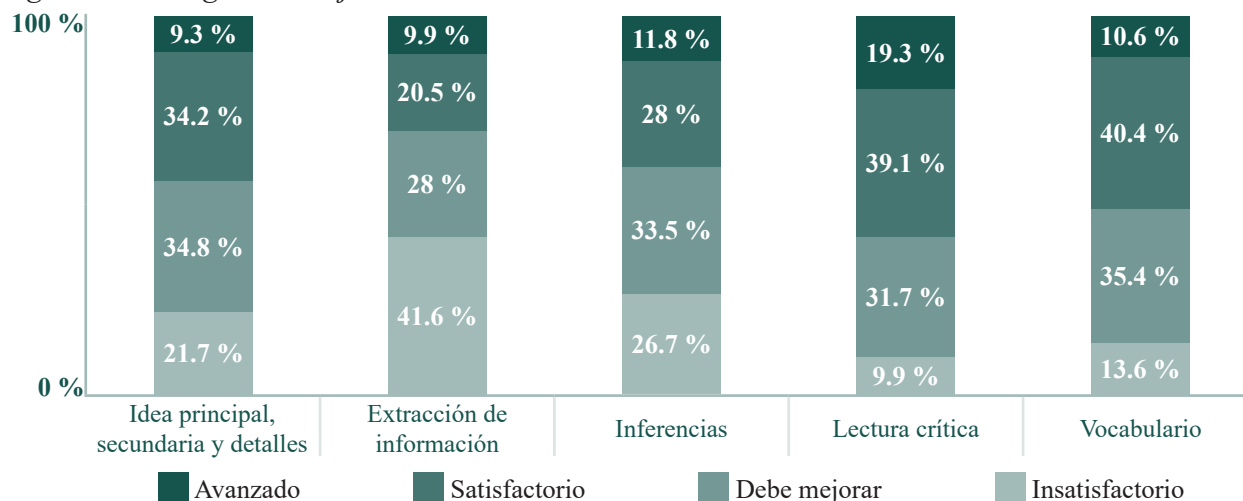
Sin embargo, alrededor de un 60% de los estudiantes se ubican aún en los niveles de desempeño más bajos (Insatisfactorio y Debe mejorar en conjunto) en ambos componentes. Solamente un 43.5% logra alcanzar el estándar esperado para el primer componente en discusión y un 39.8% para el segundo. Por otra parte, los componentes con mejores resultados con relación al desempeño de los estudiantes son

los que refieren al vocabulario en el texto leído, así como a la lectura crítica. Con relación al primero, el desempeño de los estudiantes se distribuye homogéneamente entre los rangos de desempeño deficientes y eficientes. El 51% de los estudiantes logró alcanzar un rendimiento eficiente, aunque solamente el 10.6% alcanzó un desempeño óptimo.

Con relación al componente referido a la lectura crítica, este fue el que obtuvo mejores resultados lo que indica que, en su mayoría, ellos son capaces de evaluar la calidad del texto, sus ideas y el propósito del autor. Únicamente se exceptúa un 31.7% que debe mejorar y un 9.9% con un desempeño insatisfactorio. La Figura 3 ilustra lo discutido anteriormente.

Figura 3

Rendimiento de los estudiantes por componente (dimensión) evaluado en el test de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera



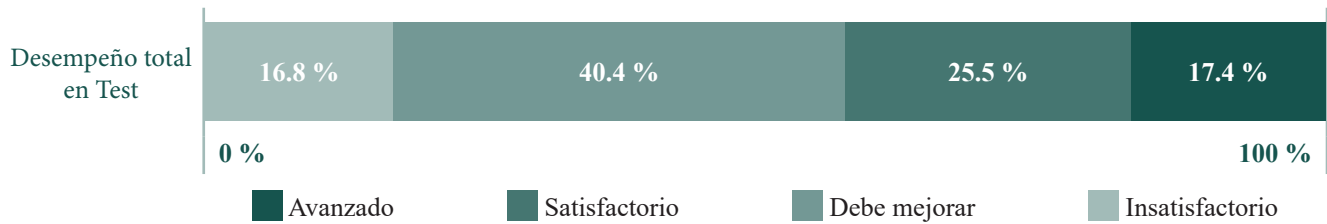
Nota. Fuente: elaboración propia.

Con lo que respecta al desempeño global en el test de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, una mayor parte de estudiantes se aglomera en el nivel de desempeño “Debe mejorar” (40.4%). El 16.8% de los estudiantes evaluados muestra un desempeño insatisfactorio mientras que el 25.5% satisface los estándares evaluados. El 17.4% de los estudiantes demuestra un desempeño óptimo (avanzado) en el test general. La Figura 4 muestra los niveles de desempeño global en el test discutido. Estos resultados se equiparan (aunque de manera tenue) al desempeño obtenido por los estudiantes del primero a noveno grado en el área de Español en el 2018 (ver Figura 1), sin embargo, muestran valores distantes (en una leve medida) a los reportados específicamente para los estudiantes de noveno grado (ver Figura 2).

En comparativa, en cuanto a la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, el nivel de desempeño “Debe mejorar” cuenta con una importante reducción porcentual: 52% vs. 40.4%, y, por su parte, los niveles de desempeño “Satisfactorio” y “Avanzado” muestran valores más altos (ver Figuras 2 y 4). Es decir, los resultados obtenidos sugieren un mejor rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés como lengua extranjera.

Figura 4

Nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes evaluados

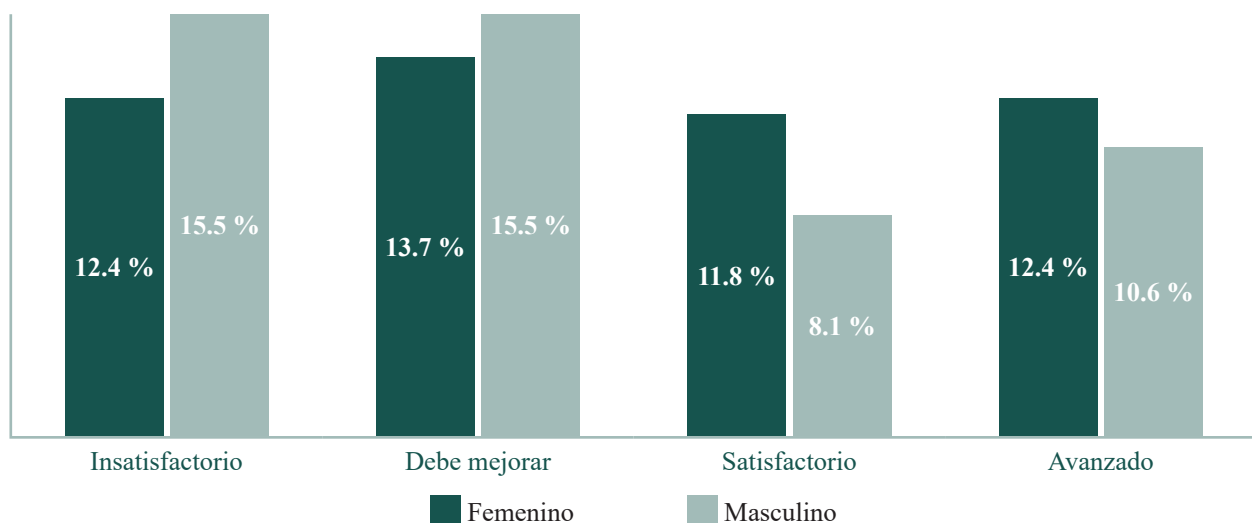


Nota. Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 muestra que las estudiantes féminas obtuvieron un mejor desempeño con respecto a los estudiantes de sexo masculino. Un mayor número de estudiantes femeninas logró un desempeño satisfactorio y avanzado en comparación a los del sexo masculino. La mayor diferencia se marca en el nivel de comprensión satisfactorio donde existe una brecha de 3.7% entre ambos sexos. Estos resultados se asemejan a los reportados en los informes de desempeño académico con respecto al área de Español (Lectura) en comparativa por sexo los cuales han indicado que las estudiantes de sexo femenino siempre han alcanzado un mejor rendimiento académico en esta área evaluada.

Figura 5

Comprensión lectora en inglés por sexo de los estudiantes

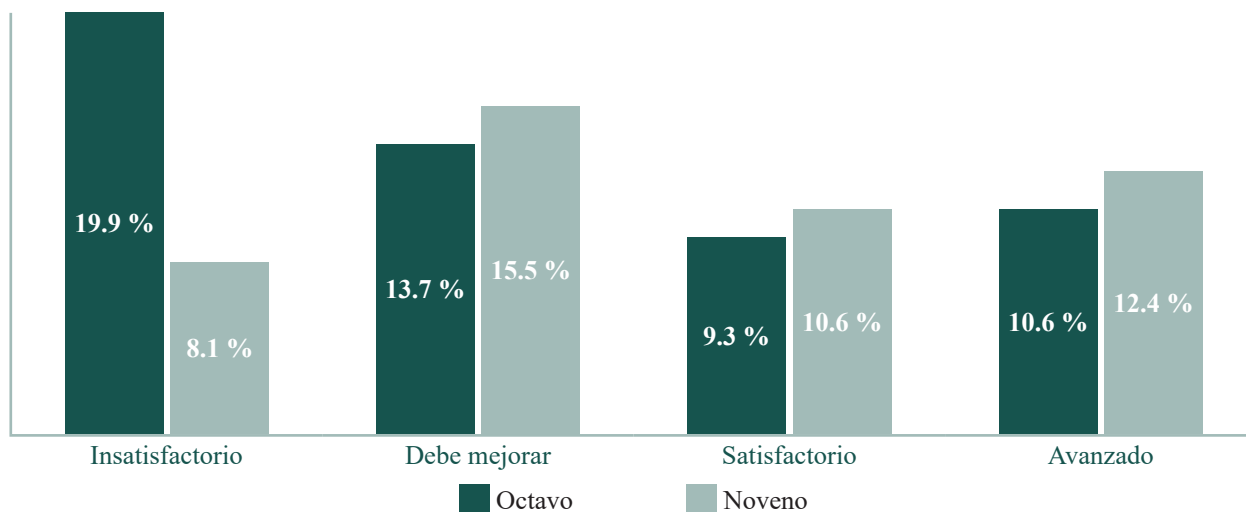


Nota. Fuente: elaboración propia.

Con relación al grado escolar de los estudiantes, la Figura 6 muestra que los estudiantes del noveno grado obtuvieron mejores resultados con respecto a los del octavo grado. Se evidencia una mayor brecha en el nivel insatisfactorio en favor de los estudiantes del noveno grado. Un 20% de los estudiantes de octavo obtuvieron un nivel de desempeño insatisfactorio. No obstante, en los tres niveles subsiguientes, la diferencia entre ambos grados no es significativa. Esta no supera el 1.8% en el nivel “Debe mejorar” y un 1.3% en los niveles satisfactorio y avanzado.

Figura 6

Comprensión lectora en inglés por grado escolar de los estudiantes



Nota. Fuente: elaboración propia.

Correlación de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera con respecto a Variables Sociodemográficas

La prueba de Lilliefors (Kolmogórov-Smirnov) para la comprobación del supuesto de la normalidad en la distribución de los datos develó un estadístico de 158 (gl = 161) con un valor de significancia (valor p) de <.001 lo que indica que los datos no se distribuyen normalmente por lo que, como discutido con antelación, se aplicaron las pruebas no paramétricas para el análisis de correlación (prueba de hipótesis). La Tabla 3 muestra el resumen de resultados para las variables sexo y grado escolar y esta evidencia que el sexo no tiene una relación significativa con el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. No obstante, los resultados sugieren que la variable grado escolar si posee una relación significativa con la variable latente testada.

Tabla 3

Resumen de prueba de hipótesis estadísticas para las variables sexo y grado escolar

Variable	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estandarizado	Sig.
Sexo	2931.000	293.945	-1.051	.293
Grado escolar	3901.000	293.264	2.305	.021

Nota. Prueba U de Man Whitney. Se muestran significaciones asintóticas. Sig. = nivel de significancia (p < .050).

Los resultados indican que el rango promedio de los estudiantes de noveno grado es superior a la de los estudiantes del octavo grado (90.01 vs. 73.14). Asimismo, la comparación de medias entre ambos grados muestra una diferencia de .514 (Octavo grado = .4599 vs. Noveno grado = .5113). Por tanto, en conjunto con los análisis descriptivos discutidos en el apartado anterior e ilustrados en la Figura 6,

se evidencia que los estudiantes de noveno grado poseen un mayor nivel de comprensión lectora en inglés. La precisión del tamaño del efecto de las diferencias de medias entre los grados, determinada por medio de la medida *d* de Cohen, develó un valor de 0.288913 indicando, por consiguiente, que el efecto o diferencia entre los grados es pequeño o leve (Caycho et al., 2016). Por consiguiente, se concluye que el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera sí se relaciona significativamente con el grado escolar de los estudiantes evaluados, aunque en una pequeña magnitud.

Finalmente, la prueba de Kruskal-Wallis para determinar la correlación entre el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera con la edad de los estudiantes develó un estadístico de 658 ($gI = 3$) con un valor de significancia (valor *p*) de .883 lo que sugiere que dichas variables no tienen significancia entre sí. Es decir, la comprensión lectora en inglés no tiene una relación significativa con la edad de los estudiantes evaluados. La Tabla 4 detalla que ninguno de los grupos de la variable edad muestra significancia.

Tabla 4

Comparativa de los grupos de la categoría de la variable edad

Edades comparadas	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.
16 – 15	10.725	24.297	.441	.659
16 – 13	14.003	24.174	.579	.562
16 – 14	15.757	23.801	.662	.508
15 – 13	3.278	10.068	.326	.745
15 – 14	5.032	9.137	.551	.582
13 – 14	-1.754	8.805	-.199	.842

Conclusiones

Este estudio estuvo orientado a identificar el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su correlación con las variables sociodemográficas sexo, edad y grado escolar de los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá. Los resultados obtenidos en el marco de este estudio sugieren que, de manera análoga al desempeño académico de los estudiantes que ha sido reportado en los últimos informes de la SEDUC con respecto al área de Español (Lectura), la mayoría de los estudiantes sujetos a evaluación poseen un nivel de comprensión lectora en inglés deficiente o un nivel básico. Solamente un 17.4% logró un nivel de comprensión lectora avanzado. Este porcentaje supera al último reportado por la SEDUC (2019) con relación a la comprensión lectora en la lengua materna de los estudiantes que alcanzó un 9%.

Estos hallazgos se asemejan a los reportados por Castro y Londoño en el 2021, y por Corpas en el 2014. Castro y Londoño (2021) identificaron que los estudiantes del octavo grado de una institución colombiana poseían un desempeño bajo en la comprensión lectora de textos en el idioma inglés. Cabe destacar que su estudio fue experimental por lo que, a través del diseño e implementación de una

estrategia metodológica, este índice de desempeño mejoró. Por su parte, [Corpas \(2014\)](#), quien estudió este fenómeno en un contexto español con estudiantes del nivel secundario (aunque con una brecha de una década con relación al estudio actual), identificó que en general los estudiantes evaluados poseían un nivel insatisfactorio de comprensión lectora en inglés.

En este estudio se encontró que solamente una minoría de los estudiantes evaluados posee un dominio avanzado de habilidades para (a) identificar la tipología de las ideas de un texto escrito y su relación entre sí, (b) localizar determinada información en un texto escrito, (c) identificar el significado de palabras o frases según su uso en el texto escrito y para construir significados e interpretaciones a partir de la información en el texto escrito. En tal sentido, se evidencia un rendimiento significativamente deficiente en los componentes de (a) Ideas principales, secundarias y detalles, (b) Extracción de información, e (c) Inferencias. Estos hallazgos se asemejan en cierta medida al rendimiento académico de los estudiantes en el área de Español (Lectura) durante los años 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018.

Los informes de desempeño académico de este periodo reportaron que aproximadamente un 60% de los estudiantes yacían entre los niveles de desempeño Insatisfactorio y Debe mejorar (ver Figura 2) ([Rojas, 2020](#); [SEDUC y MIDEH, 2018](#); [SEDUC, 2019](#)). Con relación a la comprensión lectora en la lengua extranjera de estudio, el desempeño de los estudiantes en el componente Inferencias alcanzó este porcentaje mientras que el referido a la extracción de información lo supera con un porcentaje alrededor de un 70%. El 56.5% de los estudiantes posee un nivel de desempeño deficiente con relación al componente “Ideas principales, secundarias y detalles”.

En otras palabras, estos tres componentes representan las áreas con mayor dificultad para los estudiantes evaluados. [Corpas \(2014\)](#) reporta que, en su mayoría, los estudiantes españoles sujetos a evaluación alcanzaron un nivel aceptable en la decodificación de un texto de forma general y específica (comprendida en este estudio como la identificación de ideas principales, secundarias y detalles en el texto) lo que contrasta al resultado discutido con anterioridad. No obstante, al igual que lo evidenciado en este estudio, entre las deficiencias identificadas en los estudiantes españoles se encuentra la interpretación y extracción de información del texto escrito en la lengua extranjera. Por su parte, [Castro y Londoño \(2021\)](#) identificaron un nivel aceptable en lo que respecta a la lectura inferencial, aunque para la lectura crítica se encontró un nivel de rendimiento insatisfactorio.

El desempeño de los estudiantes colombianos en los diferentes componentes evaluados (abstracción de información explícita e implícita y el significado de expresiones en el texto escrito, entre otros) fue relativamente homogéneo y con niveles satisfactorios. En contraste, las áreas en las que los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio demostraron un mejor rendimiento son las referidas al vocabulario y lectura crítica. A pesar de este hecho, en ambas áreas siempre subyace un número significativo de estudiantes con un nivel de desempeño insatisfactorio y debe mejorar. Lo que marca la diferencia es que la mayoría de los estudiantes alcanzó un nivel de desempeño satisfactorio en ambas áreas; 39.1% en

lectura crítica y 40.4% en vocabulario. Por consiguiente, los estudiantes evaluados satisfacen los estándares referidos a la evaluación de la calidad del texto, sus ideas y el propósito del autor y a la identificación del significado de palabras o frases según su uso en el texto.

Estos resultados sugieren que un porcentaje significativo de estudiantes necesitan mejorar su desempeño en todas las áreas evaluadas en este estudio. El desarrollo de estas habilidades constituye una importante tarea para los docentes de este campo de conocimiento de tal manera que se garantice el alcance de un nivel óptimo de comprensión lectora en esta lengua extranjera. Diversos estudios en contextos disímiles al hondureño han evidenciado el rol crucial que poseen estas habilidades para lograr esta optimización en la competencia lingüística de lectura. [Stevani et al. \(2022\)](#) concluyen que los estudiantes con un avanzado conocimiento sobre vocabulario y habilidades de inferencias lingüísticas y de decodificación del texto obtienen mejores niveles de aptitud lingüística. [Castillo et al. \(2023\)](#) profundizan que estas habilidades contribuyen además al desarrollo del pensamiento crítico en la lengua extranjera.

En términos comparativos del nivel de comprensión lectora de los estudiantes evaluados con respecto a variables sociodemográficas, este estudio encontró que las estudiantes de sexo femenino poseen un mejor rendimiento en comparativa a los estudiantes de sexo masculino. Este fenómeno se ha evidenciado de manera similar con lo que respecta a la lengua materna de los estudiantes del Sistema Educativo Público durante las últimas evaluaciones de desempeño académico ([SEDUC y MIDEH, 2018](#); [SEDUC, 2019](#)). En cuanto a la lengua extranjera en evaluación, [Corpas \(2014\)](#) también encontró que las estudiantes femeninas poseen un mayor dominio competencial de comprensión lectora en comparación a los estudiantes masculinos.

Los estudiantes del noveno grado manifiestan mejores resultados de desempeño con respecto a los estudiantes de octavo grado. A pesar de que los estudiantes de este grado escolar (octavo) no han sido sujetos a evaluaciones de desempeño académico, la [SEDUC y MIDEH \(2018\)](#) reportan que los estudiantes del noveno grado han aventajado a los demás grados evaluados; generalmente al tercer y sexto grado. Con lo que respecta a los resultados en este estudio, los estudiantes de noveno grado superan a aquellos de su grado inferior (octavo grado). No obstante, al correlacionar el comportamiento de la variable latente objeto de estudio con estas variables de carácter sociodemográfico, se encontró que estas diferencias no son significativas.

El sexo de los estudiantes evaluados no tiene una implicación significativa en su nivel de comprensión lectora en inglés. Este resultado es proporcional al descubierto en el estudio de [Bilikozen y Akyel en el 2014](#). La variable edad develó el mismo comportamiento que la variable sexo. Caso contrario con la variable grado escolar que sí mostró tener una implicación significativa con la variable latente (comprensión lectora en inglés como lengua extranjera). El grado escolar con un mejor desempeño fue el noveno grado, sin embargo, esta implicación tiene un efecto pequeño o leve. En otras palabras, si bien existe significancia entre el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes del noveno grado con relación a los del octavo grado, esta significancia es de pequeña magnitud.

En conclusión, los resultados obtenidos en el marco de este estudio se equiparan a los reportados por la SEDUC en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en el área de Español (Lectura) cuya evaluación se enfoca en la comprensión lectora, vocabulario y tipos de texto (SEDUC, 2019). Aunque en este estudio un mayor porcentaje de estudiantes obtuvieron un desempeño avanzado, el nivel de desempeño que predomina sigue siendo el “Debe mejorar”; 40.4% comprensión lectora en inglés en comparación con un 52% en español (lectura) (SEDUC, 2019). Por tanto, si los estudiantes del Sistema Educativo Nacional presentan deficiencias en la comprensión lectora en su lengua materna (L1), es congruente que estas deficiencias sean replicadas en la lengua extranjera (L2).

La SEDUC plantea en el DCNB diversos postulados en torno a la influencia que tiene la lengua materna en el desarrollo de las competencias lingüísticas en el idioma extranjero. Postula que, por ejemplo, en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero se suscita una transferencia de las competencias lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha) que el individuo posee en su lengua materna a la lengua extranjera objeto de estudio (Cummins, 1981, como se citó en SEDUC, 2003). Además, establece que al finalizar los estudios de Educación Básica (9° grado) los estudiantes deben ser capaces de aplicar “estrategias cognitivas y lingüísticas de comprensión lectora, (previas, durante y posteriores a la lectura) transfiriendo y enriqueciendo las competencias ya adquiridas en la lengua materna” (SEDUC, 2003, p. 65).

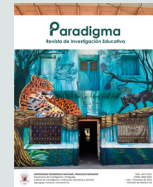
Estos postulados del DCNB se basan en hipótesis sobre el proceso cognitivo que se suscita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, la hipótesis de la lectura universal o también conocida como hipótesis de interdependencia lingüística que afirma que “la capacidad lectora en L1 se transfiere automáticamente a la lectura en L2, por lo que [...] los buenos lectores en L1 leen igual de bien en L2, ya que se considera que ambas requieren los mismos procesos” (Alderson, 1984; Grabe y Stoller, 2013, como se citaron en Kusumarasdyati, 2023, p. 787). “La Competencia Común Subyacente compartida por la L1 y otras lenguas, que poseen los lectores facilita la transferencia de las destrezas lectoras de una lengua a otra” (Cummins, 1983, 1989, como se citó en Kusumarasdyati, 2023, p. 787).

Finalmente, este estudio fue pionero en analizar el constructo comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en el contexto hondureño y si bien sus resultados no necesariamente representan la realidad de todos los centros educativos de nivel de Educación Básica (III Ciclo) del país, este realiza una aproximación a esta realidad y, además, sienta las bases para una evaluación sistemática estandarizada de este campo de conocimiento que aún permanece como una tarea pendiente del Sistema Educativo Público. Esto representa una necesidad imperativa para la mejora y el aseguramiento de la calidad de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el país en aras de insertar ciudadanos con un dominio competente del idioma inglés a un mundo cada vez más globalizado.

Referencias Bibliográficas

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C.** (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.
- Asociación para una Sociedad más Justa.** (2022). *Estado de país: Honduras 2022: Educación*. https://estadodepais.asjhonduras.com/docs/INFORME_EDUCACION.pdf
- Bilikozen, N. y Akyel, A.** (2014). EFL Reading Comprehension, Individual Differences and Text Difficulty. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 14(2), 263-296. <https://www.readingmatrix.com/files/11-99u16751.pdf>
- Castillo, V. L., Gatillón, P. H., Tolentino, Q. H., Rojas, C. Y., López, T. M. y Ascarza H. K.** (2023). Pensamiento crítico y comprensión lectora en tiempos de pandemia en estudiantes de Inglés, 2022. *Delectus*, 6(1), 18-27.
- Castro, Z. E. y Londoño, B. P.** (2021). Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato en Colombia. *Warisata - Revista de Educación*, 3(8), 115 – 134. <https://doi.org/10.33996/warisata.v3i8.562>
- Caycho, T., Ventura-León, J., y Castillo-Blanco, R.** (2016). Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 39(3), 459-461. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272016000300017
- Corpas, A. M.** (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria. *Philologica Urcitana*, 11, 1-16. <https://core.ac.uk/works/46275253>
- Decreto 262–2011 de 2012.** *Ley Fundamental de Educación*. 2 de febrero de 2012. D.O. No. 23,754. [https://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20\(4,1mb\).pdf](https://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf)
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C.** (2018). *Metodología de Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Education.
- Kusumarasdyati, K.** (2023). Reading Comprehension in EFL: An Overview. En Hartanto, P. y Suprapmanto, J. (Eds.), *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2022* (Vol. 763, pp. 782-791). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-008-4_84
- Manihuruk, D. H.** (2020). The Correlation between EFL Students' Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension: A Case Study at the English Education Department of Universitas Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching*, 6(1), 86 – 95. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.1264>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2016). *Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe – Evaluación de logros de los estudiantes (Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019)*.
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A.** (2005) Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572 – 580. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Pardede, P.** (2019). Print vs Digital Reading Comprehension in EFL. *Journal of English Teaching*, 5(2), 77 – 90. <http://dx.doi.org/10.33541/jet.v5i2.1059>
- Quispe, A. A., Calla, V. K., Yangali, V. J., Rodríguez, L. J. y Pumacayo, P. I.** (2019). *Estadística no paramétrica aplicada a la investigación científica con software SPSS, MINITAB Y EXCEL*. Editorial EIDEC.
- Rojas, A.** (2020). Desafíos en calidad y cobertura de la educación pública de Honduras 2014-2018. *Revista Economía y Administración*, 11(2), 9-23. <https://doi.org/10.5377/eya.v11i2.10517>
- Secretaría de Educación.** (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/>
- Secretaría de Educación.** (2011a). *Estándares Educativos Nacionales – Inglés*. http://www.educatrachos.hn/media/se_resources/resources/4._Estándares_Educativos__Inglés__1-9_grado.pdf
- Secretaría de Educación.** (2011b). *Programaciones Educativas Nacionales – Inglés*.
- Secretaría de Educación.** (2018). *La educación en Honduras: Hallazgos en Honduras por su participación en PISA para el Desarrollo*.
- Secretaría de Educación y Proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras.** (2018). *Informe Nacional de Desempeño Académico 2017*.
- Secretaría de Educación.** (2019). *Informe Nacional de Desempeño Académico 2018*.
- Stevani, M., Prayuda, M. S., Sari, D. W., Marianus, S. M., y Tarigan, K. E.** (2022). Evaluation of contextual clues: EFL proficiency in reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 10(3), 993-1002. <http://doi.org/10.25134/erjee.v10i3.7076>
- Ventura-León, J., y Caycho-Rodríguez, T.** (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Yusoff, M.** (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11(2), 49–54. <https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>



Percepciones del Alumnado sobre sus Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje en la Modalidad Virtual en el Marco de la Covid 19

Student Perceptions about their Teaching and Learning Experiences in the Virtual Modality within the Framework of Covid 19

Perla Mayela Brenes Maltez^{a,*} Jenny Xiomara Castro García^b Sandra Arroyo Salgueira^c

^a pbrenes@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-7841-6722>

^b jcastro@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-6807-9873>

^c sandra.arroyo@ua.es. Universidad de Alicante, España. <https://orcid.org/0000-0003-0144-0182>

Resumen

La pandemia ocasionada por el coronavirus ha derivado en que los sistemas de educación en general, y el universitario en particular, migraran a una modalidad de educación virtual, que si bien es cierto se venía implementado en los contextos universitarios, su difusión y acercamiento quedaban aún muy reducidos. En tal sentido, esta investigación tiene como objetivo conocer las valoraciones que el alumnado de cinco carreras de formación docente tiene sobre su experiencia formativa en esta modalidad, a partir de tres categorías: la enseñanza, el aprendizaje y la motivación. Se adoptó el enfoque cualitativo a través de la implementación del método fenomenológico, con una muestra intencional de 35 estudiantes, a quienes se les administró una entrevista cualitativa semiestructurada en formato digital. El análisis de los datos se realizó aplicando los principios y procedimientos propios del análisis de datos cualitativos: organización, codificación e interpretación de las narrativas. En conclusión, como parte de sus propias vivencias, los estudiantes reconocen tanto aspectos positivos, como aspectos por mejorar en lo que respecta a su aprendizaje, a la enseñanza y a su estado motivacional.

Palabras clave: aprendizaje virtual, aprendizaje en línea, pandemia, motivación al aprendizaje

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17096>

Recibido: 9 de septiembre de 2023 | Aceptado: 15 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

The pandemic caused by the coronavirus has resulted in education systems in general, and the university system in particular, migrating to a virtual education modality, which, although it is true, had been implemented in university contexts, its diffusion and approach were still very limited. In this sense, this research aims to know the evaluations that students of five teacher training programs have about their training experience in this modality, based on three categories: teaching, learning and motivation. The qualitative approach was adopted through the implementation of the phenomenological method, with an intentional sample of 35 students, to whom a semi-structured qualitative interview in digital format was administered. The data analysis was carried out applying the principles and procedures of qualitative data analysis: organization, coding and interpretation of the narratives. In conclusion, as part of their own experiences, students recognize both positive aspects and aspects to improve regarding their learning, teaching, and motivational state.

Keywords: virtual learning, online learning, pandemic, learning motivation

Introducción

El confinamiento inmediato por la agresividad del virus de la Covid 19 obligó a todas las instituciones educativas a trasladar los servicios, históricamente ofrecidos en modalidad presencial, a una nueva modalidad virtual mediada por la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) (Mota et al., 2020). Todo esto ocurre sin un margen de posibilidad para que los actores educativos tomaran conciencia de sus propias disposiciones, puesto que, había que seguir con la dinámica de los procesos con los recursos y condiciones vigentes.

Al revisar la literatura empírica, son diversas las investigaciones que se han generado, en torno a la educación virtual en el marco de la Covid 19, poniendo en el tapete de la discusión las valoraciones de los actores educativos con respecto a la práctica docente (Chávez Reinoso et al., 2021), la comunicación efectiva durante el proceso (Bravo Alvarado, 2021), los recursos educativos digitales (Saltos et al., 2022) y las estrategias utilizadas (Acosta Márquez et al., 2022) en el proceso enseñanza entre otros temas que podrían señalarse de naturaleza más general.

Sin embargo, algo que merece la pena destacar, es el interés evidenciado, en el mundo de la producción científica, por dar a conocer la opinión del alumnado con respecto a las experiencias, vivencias y significados que para ellos tiene la educación virtual experimentada durante la pandemia (Jara Casanova et al., 2021); y cómo esta modalidad ha repercutido en sus resultados de aprendizaje (Ruitón Carrasco, 2022). También, conocer las satisfacciones que encuentra en la modalidad virtual (Williams et al., 2021), los desafíos y crisis que les tocó enfrentar (Molina Gutiérrez et al., 2021) y, en suma, la percepción general de los estudiantes ante su propio proceso formativo; desde la virtualidad (Gil Villa et al., 2020).

En correspondencia a los referentes empíricos sobre el estado actual del tema de la presente investigación, se ha considerado importante dar voz al alumnado e indagar sobre tres cuestiones de investigación:

1. ¿Cuáles son las valoraciones que los estudiantes hacen, con respecto a su propio proceso de aprendizaje desde la modalidad virtual en el marco de la Covid 19?
2. ¿Qué opinión tienen los estudiantes en relación a los procesos de enseñanza recibidos desde la modalidad virtual en el marco de la Covid 19?
3. ¿Cuáles son las motivaciones que estuvieron presente en los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la modalidad virtual en el marco de la Covid 19?

Discusión Teórica

La Enseñanza y Aprendizaje en la Modalidad Virtual

La enseñanza y el aprendizaje desde la modalidad virtual se concibe como el proceso formativo mediado por la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) (Mota et al., 2020).

Caracterización del Aprendizaje en la Modalidad Virtual

El aprendizaje que surge desde la modalidad virtual ha asumido características variadas, asignándosele la connotación de que es significativo, autónomo y tecnológico. Saltos et al. (2022) destacan que la TIC conduce a que el alumnado logre aprendizajes significativos. Por otra parte, el aprendizaje en la modalidad virtual se convierte en una experiencia que se ajusta a los propios ritmos de aprendizaje del estudiante, en cuanto a la delimitación de horarios y a la iniciativa que este pueda tener para estudiar de forma independiente (Mota et al., 2020). Al estudiante, incursionar en la modalidad virtual, le ha significado trascender del conocimiento propio de la disciplina, hacia aquel otro que tiene que ver con el manejo de la tecnología durante el proceso de aprendizaje (Saltos et al., 2022).

Alcance del Aprendizaje en la Modalidad Virtual

Hablar del alcance que ha tenido la educación virtual, en el aprendizaje de los estudiantes, es tener en cuenta que los resultados pueden ser desemejantes, ya que, esto pasa por condiciones diversas a nivel individual de cada estudiante, y a nivel contextual, en relación a las condiciones y recursos presentes durante el proceso. Al respecto, se pueden apreciar tres escenarios: El primero que denota que la experiencia de aprendizaje, desde la percepción de los mismos estudiantes, ha sido considerada positiva (Williams et al., 2021); un segundo, son las realidades donde la educación impulsada con la implementación de las TIC ha sido escasa y de menor calidad; y el tercer y último escenario señala que, el proceso educativo desde la virtualidad ha sido una experiencia totalmente negativa (Molina Gutiérrez et al., 2021).

Desempeño del Estudiante

Al indagar en la literatura empírica se puede demostrar la reciprocidad efectiva que existe entre la educación virtual y el aprendizaje (Ruitón Carrasco, 2022), sobre todo, cuando el estudiante se compromete con su propio aprendizaje, involucrándose y participando con determinación en las actividades académicas (Álvarez Valdés y Sepúlveda Valenzuela, 2021); sin desconocer que, siempre quedan espacios abiertos para la mejora continua y permanente en estos procesos formativos (Chávez Reinoso et al., 2021).

Emociones/Sentimientos

Todo proceso de aprendizaje lleva implícito emociones y sentimientos que se generan como resultado de la interacción de los actores educativos entre sí y de estos, también, con la dinámica educativa.

Algunas emociones presentes pueden ser el miedo, que se proyecta como inseguridad (Macchiarola et al., 2020) y que alberga el alumnado ante la demanda de alcanzar éxito en su proceso formativo. Otra de las emociones puede aparecer como enojo e irritabilidad, que según Audirac et al. (2021), junto con la tristeza, fueron catalogadas como las peores impresiones en el marco de la pandemia. Sin embargo, también estuvo presente la alegría como sentimiento que proyectaba el entusiasmo del alumnado por tener la oportunidad de continuar sus estudios desde la modalidad virtual (Matabay Ramos, 2021).

Limitaciones para el Aprendizaje desde la Modalidad Virtual

Académicas

Las limitaciones que el educando puede afrontar en un proceso formativo, desde la virtualidad, son diversas. Estas se han clasificado como académicas puesto que hacen referencia a las dificultades que surgen como resultado de la falta de solidez en las interacciones entre docente-alumno y alumno-alumno, durante el desarrollo del proceso educativo (Jara Casanova et al., 2021).

Tecnológicas

Adaptarse a la nueva modalidad virtual para el alumnado le ha significado un reto, ya que, esta demanda de ciertas actitudes de carácter académico-personal de auto disciplina para el estudio y de la gestión apropiada del tiempo (Brenes Maltez et al., 2022).

Por otra parte, la Covid 19 provocó la incorporación a la modalidad virtual de una manera imprevista y los educandos no contaban con las competencias requeridas para el uso y manejo de la tecnología; ni con los recursos tecnológicos necesarios para atender las clases virtuales (Matabay Ramos, 2021); sumado a lo anterior, el déficit o ausencia del servicio de conectividad (Chávez Reinoso et al., 2021); y que en muchos casos, esto último, estaba condicionado al lugar de procedencia y la condición socio-cultural del alumnado (Sabino y Acuña, 2022).

Salud

El tema de la salud se convierte en una restricción para que todo proceso educativo fluya y más cuando este, se da en un ambiente amenazado por episodios de enfermedad relacionados al

coronavirus (Gil Villa et al., 2020), que junto con diversas situaciones familiares afectan negativamente (Sabino y Acuña, 2022).

Sugerencias para la Mejora

Algunas sugerencias para mejorar el proceso de aprendizaje en la modalidad virtual son que los alumnos cambien sus actitudes ante el aprendizaje para formarse y actualizarse en el área de la informática y que, además; incorpore prácticas efectivas para gestionar y optimizar el tiempo. Brenes Maltez et al. (2022) señalan que, en todo proceso educativo, indistintamente en la modalidad que se desarrolle, se requiere de la autorregulación de los procesos de aprendizaje con juicio crítico y actitud creativa de parte del estudiante, y que, además, como sostiene Curubo Blanco (2020) que este proceso se dé con el acompañamiento y vinculación sistemática del docente.

Valoración de la Enseñanza en la Modalidad Virtual

Comprender la dinámica de la enseñanza en la modalidad virtual pasa por abordar algunos elementos que intervienen en dicho proceso:

Metodología

La enseñanza en la modalidad virtual requiere estrategias metodológicas interactivas a través de las plataformas digitales (Ruitón Carrasco, 2022), que superen las prácticas pasivas y receptoras, propias de enfoques tradicionales que generan insatisfacción de los estudiantes (Bravo Alvarado, 2021).

Programación Didáctica

La programación didáctica, para el aula virtual, se caracteriza por la utilización de plataformas educativas como herramienta básica para el desarrollo del proceso educativo. Sin embargo, hay indicios de que no se han realizado los ajustes pedagógicos necesarios para el uso adecuado de estas tecnologías digitales (Bullón Solís, 2022). Se ha efectuado un traslado de la concepción didáctico-pedagógica de la modalidad presencial a la virtual, generando discrepancias e inconsistencias en la programación didáctica de esta nueva modalidad (Parra Castrillón, 2020).

Desempeño Docente

El desempeño docente, para atender la educación de la modalidad virtual, tiene que ver con varios aspectos relacionados con la gestión de los procesos de enseñanza virtual:

Fortalezas en la Ejecución de la Docencia

Como parte de la valoración positiva de los docentes se destacan algunas cualidades de estos, con respecto, al compromiso y responsabilidad asumida para adaptarse a las demandas de la educación virtual en las dimensiones académico-pedagógica, técnica y socioafectiva (Flores González, 2022); propiciando ambientes de aprendizaje flexible y empáticos, reconociendo las necesidades académicas y psicológicas del estudiante (Curubo Blanco, 2020).

Limitaciones en la Ejecución de la Docencia

Las limitaciones en la ejecución de la docencia se caracterizan por la falta de dominio de ambientes virtuales de aprendizaje, por parte de algunos docentes (Chávez Reinoso et al., 2021); la reducida interacción y comunicación entre docente y estudiante (Bravo Alvarado, 2021); evidenciando la ausencia de una pedagogía de la interactividad dialógica entre docentes y estudiantes (Macchiarola et al., 2020) dejando de lado la atención a las necesidades socio-emocionales de los estudiantes (Gil Villa et al., 2020).

Recomendaciones

Es necesaria la actualización docente en ambientes virtuales de aprendizaje para que puedan actuar en correspondencia con una educación virtual de calidad (Acosta Márquez et al., 2022). Aunado a lo anterior, se sigue insistiendo en el fortalecimiento de una actitud empática del docente con los alumnos, en el marco de este nuevo escenario socioeducativo generado por la emergencia sanitaria (Álvarez Valdés y Sepúlveda Valenzuela, 2021).

Motivación del Estudiante en la Educación Virtual

Durante el desarrollo de la educación virtual el estado motivacional del alumnado puede adoptar tipologías diferentes o una motivación multidimensional (Beltrán Baquerizo et al., 2020) provocado por estímulos internos y/o externos:

Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca, relacionada a la educación virtual, señala aquellos aspectos propios de los estudiantes que son un impulsor para mantenerse y continuar en el proceso formativo aplicando herramientas y recursos digitales (Saltos et al., 2022) generándole satisfacciones personales y logros académicos (Curubo Blanco, 2020).

Motivación Extrínseca

La motivación extrínseca en los estudiantes, que incursionan en la educación virtual, surge de circunstancias o factores que confluyen en la realidad externa al mismo, relacionadas con las satisfacciones que encuentran al interactuar con la dinámica de funcionamiento de las plataformas, recursos y contenidos virtuales (Crisol Moya et al., 2020); con la metodología didáctica interactivas (Bullón Solís, 2022).

Motivación Trascendente

La modalidad de enseñanza virtual ha creado, en sí misma, una especie de motivación trascendente para el alumnado, puesto que, esta modalidad se convierte en un beneficio hacia segundas personas que son vinculantes con ellos mismos. Audirac et al. (2021) demostraron que, para algunos estudiantes estudiar en línea es motivador porque les da tiempo para cuidar y compartir con sus familiares y seres queridos.

Factores que Afecta

El proceso de educación virtual afectó, en alguna medida, el estado motivacional del alumnado a nivel académicos, personal y familiar.

En lo académico un aspecto que puede desmotivar al estudiante es la metodología didáctica introducida en la enseñanza virtual. Esta debe centrarse en experiencias de aprendizaje positivas y participativas en las que los estudiantes sean protagonistas, motivándoles a estudiar, explorar y aprender de forma autónoma (Beltrán Baquerizo et al., 2020).

Por otra parte, la actuación docente también puede afectar la motivación del alumnado para su aprendizaje virtual. Entre mayor es la vinculación del docente con sus estudiantes mayor será la motivación académica que este tenga (Curubo Blanco, 2020). La dificultad del alumnado para adaptarse a la virtualidad y consecuentemente, su bajo rendimiento son factores que los desmotivan (Álvarez Valdés y Sepúlveda Valenzuela, 2021).

De otra parte, la educación virtual ha repercutido vulnerando las habilidades socioemocionales de los estudiantes. (Gervacio Jiménez y Castillo Elías, 2021). Los detonantes de esta condición han sido, entre otros, los problemas familiares, el confinamiento y el propio virus (Morales Morales, 2021) junto con las dificultades económicas y la falta de recursos para el desarrollo de la modalidad virtual: equipo y dispositivos electrónicos; escaso manejo de plataformas y herramientas virtuales y la falta de conexión a internet (Gervacio Jiménez y Castillo Elías, 2021)

Métodos y Materiales

Enfoque y Método de Investigación

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo (Flick, 2015) con la aplicación de método de investigación fenomenológico: el análisis de la experiencia vital (Tojar, 2006), que permitió interpretar el significado de las interacciones del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual; así como comprender el estado motivacional del mismo, en el marco de la crisis sanitaria mundial de la Covid 19.

Categorías de Análisis

Las categorías son los constructos que permiten organizar y dar sentido a las narraciones o comentarios recabados de los informantes. Una vez generado son una proyección organizada de los significados interpretados. Para esta investigación se empleó un sistema de categorización inductiva (a posteriori) (Latorre, 2008), es decir, sólo una vez analizados los datos emergieron las categorías y sub categorías que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Matriz de Categorización Inductiva

Tema	Categoría	Sub Categoría
1. Valoración del Aprendizaje en la modalidad de formación virtual.	1.1. Alcance	1.1.1. Positivo
		1.1.2. En Proceso
		1.1.3. Negativo
	1.2. Caracterización del aprendizaje	1.2.1. Significativo
		1.2.2. Autónomo
		1.2.3. Tecnológico
	1.3. Desempeño del estudiante	1.3.1. Altas calificaciones
		1.3.2. Compromiso con su propio aprendizaje
		1.3.3. Por mejorar
	1.4. Emociones/ sentimientos	1.4.1. Miedo
		1.4.2. Enojo/Frustración
		1.4.3. Tristeza
		1.4.4. Alegría
	1.5. Limitaciones académicas	1.5.1. Comprensión de la temática/Asignaciones
		1.5.2. Interacción entre compañeros
		1.5.3. Interacción con el docente
	1.6. Limitaciones Tecnológicas	1.6.1. Adaptación a la modalidad virtual
		1.6.2. Carencia de equipo tecnológicos
1.6.3. Formación en informática		
1.6.4. Problemas de conectividad		
1.7. Limitaciones particulares	1.7.1. Lugar de procedencia	
	1.7.2. Disponibilidad de tiempo	
	1.7.3. Enfermedades	
	1.7.4. Situaciones familiares	
1.8. Sugerencias para la mejora	1.8.1. Compromiso con su propio aprendizaje	
	1.8.2. Optimizar la gestión del tiempo	
	1.8.3. Actualización en informática	
	1.8.4. Fortalecer la comunicación alumno- docente	
2. Valoración de la enseñanza en la modalidad virtual.	2.1. Metodología	2.1.1. Activa y participativa
		2.1.2. Pasiva y receptiva
	2.2. Programación didáctica	2.2.1. Debilidad en la dosificación de contenido Vrs tiempo
		2.2.2. Saturación de tareas
		2.2.3. Falta de precisión en las instrucciones
		2.2.4. Saturación de clases sincrónicas
	2.3. Valoración positiva del desempeño docente	2.3.1. Cualidades
		2.3.2. Mediador pedagógico
		2.3.3. Manejo de ambientes virtuales de aprendizaje
		2.3.4. Retroalimentación docente
		2.3.5. Flexibilidad y empatía
	2.4. Limitaciones en la Ejecución de la docencia	2.4.1. Falta de dominio de ambientes virtuales de aprendizaje
		2.4.2. Incumplimiento de clases sincrónicas
		2.4.3. Falta de explicaciones
		2.4.4. Falta de retroalimentación durante el proceso
2.4.5. Poca interacción/comunicación con los estudiantes		
2.4.6. Falta de atención necesidades socio-emocionales de los estudiantes		
2.5. Recomendaciones	2.5.1. Actualización docente en ambientes virtuales de aprendizaje	
	2.5.2. Diversificar la propuesta didáctica en formato virtual	
	2.5.3. Equilibrar la oferta de clases sincrónica	
	2.5.4. Mejora en las explicaciones y retroalimentación	
	2.5.5. Diversificar los procesos de evaluación	
	2.5.6. Empatía del docente con los alumnos	

... Continúa Tabla 1

Tema	Categoría	Sub Categoría
3. Motivación del estudiante en la educación virtual	3.1. Estado Motivacional	3.1.1. Alto
		3.1.2. Bajo
	3.2. Motivación intrínseca	3.2.1. Gusto por el aprendizaje
		3.2.2. Metas académicas
		3.2.3. Creencias religiosas
	3.3. Motivación extrínseca	3.3.1. Modalidad virtual
		3.3.2. Metodología didáctica
		3.3.3. Actuación docente
		3.3.4. Compañerismo
		3.3.5. Apoyo de la familia
	3.4. Motivación trascendente	3.4.1. Ayuda a la familia
	3.5. Factores que afecta	3.5.1. Metodología didáctica
		3.5.2. Actuación docente
		3.5.3. Desempeño académico
		3.5.4. Falta de recursos para el desarrollo de la modalidad virtual
3.5.5. Estrés/Tensión		
3.5.6. Problemas familiares		
3.5.7. Factores económicos		

Nota. Fuente: elaboración propia.

Contexto y Participantes

Los participantes de la investigación son treinta y cinco (35) estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, matriculados en las diferentes carreras que conforman la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la siguiente manera: Administración y Gestión de la Educación (8); Educación Básica (9); Educación Especial (7); Educación Pre Básica (5); y Orientación y Consejería Educativa (6).

Se contó con la presencia de estudiantes de ambos sexos, la mayoría del sexo femenino. Los participantes tenían edades comprendidas entre 19 y 43 años, siendo el grupo mayoritario el de 21 años. Con respecto al perfil académico del alumnado participante, estos cursan entre el primer y cuarto año de estudio, los de tercer año es el grupo mayoritario; otro dato académico es que, al momento que fue aplicada la entrevista estos cursaban de dos a cinco asignaturas, siendo mayoría los que cursaban tres asignaturas.

El procedimiento muestral utilizado, para la selección de los sujetos participantes, fue el muestreo intencional y por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). Intencional, porque uno de los criterios de selección es que fueran estudiantes que cursaran entre el primer y cuarto año de estudios y que estuvieran matriculados en una de las cinco carreras que conforman la FACE; y por conveniencia porque se accedió a todos aquellos casos que estaban próximos y accesibles al equipo de investigadoras.

Con estos criterios de selección se pretendió dar voz al alumnado de una facultad, en particular, para que sus opiniones aporten a la toma de decisiones en pro del desarrollo y mejora de los procesos educativos en la modalidad virtual.

Técnicas e Instrumento de Recolección de la Información

El instrumento utilizado para la obtención de la información fue una entrevista cualitativa semi estructurada (Tojar, 2006) organizada a partir de preguntas generales, seguida de otra de mayor nivel de profundización. Estas preguntas estaban dispuestas en coherencia y concordancia con los tres temas específicos abordados en la investigación: (1) Valoración del Aprendizaje en la Modalidad de Virtual (tres preguntas generales y dos de ellas con una de profundización); (2) Valoración de la Enseñanza en la Modalidad Virtual (tres preguntas generales y dos de ellas con una de profundización); y (3) Motivación del Estudiante en la Modalidad Virtual (dos preguntas generales y una de ellas con una de profundización). La entrevista fue creada y administrada haciendo acopio de los formatos digitales que ofrece la plataforma de Google. En este mismo formato se solicitó a los entrevistados su consentimiento libre e informado de participar en la investigación.

Con respecto a la calidad del instrumento de recolección de la información se realizó un sistema de validación de contenido por expertos (Urrutia et al., 2014). Un grupo de cinco profesionales con grado de doctor y con larga trayectoria en la investigación educativa, hicieron una revisión y ofrecieron observaciones para la mejora del instrumento, previa su aplicación; y una vez incorporadas estas últimas se confirmó la coherencia entre las preguntas del instrumento con los objetivos de la investigación. De igual manera, otro criterio de calidad de la entrevista es que, tanto la construcción y la aplicación de la misma; estuvo a cargo del equipo de investigación, dando cumplimiento al criterio de validez por triangulación de investigadores (Álvarez Gayou, 2003),

Técnica de Análisis de los Datos

El análisis de los datos cualitativos es una acción que implica varios procesos administrativos: la obtención, la organización, la codificación, la interpretación y el manejo de los datos (Gibbs, 2012).

Para esta investigación el procedimiento empleado siguió la ruta que a continuación se detalla:

1. Para la obtención de los datos se aplicó la entrevista cualitativa a los sujetos de investigación en formato virtual.
2. Una vez obtenido los datos se crearon los protocolos de la entrevista, es decir, los documentos que contenían las respuestas de cada participante con su respectivo número de identificación para conservar, de esta manera, el anonimato de los mismos.
3. Con la información que se encontraba alojada en la plataforma de Google, con las respuestas de cada uno de los participantes. Para la identificación de cada participante y de esta forma conservar el anonimato de los mismos, se les asignó un número de identificación.
4. Una vez constituidos los protocolos se inició el proceso de lectura y relectura de los datos plasmados y de esta forma, se procedió a la identificación de las unidades de análisis, es decir aquellos segmentos de texto que tenía un significado a la luz de los objetivos de la investigación.

5. A partir de las unidades de análisis identificadas se conformaron las categorías y sub categorías, que, según su significado representaban estos segmentos de texto. Este fue un proceso recurrente hasta culminar con las últimas narrativas de los entrevistados.
6. Con esta información se creó la matriz de categorización inductiva y las figuras (cuadros sinópticos), permitiendo disponer los hallazgos de una forma coherente y correlacionada.

Resultados

Los hallazgos de la investigación dan cuenta de las inferencias logradas a partir de los fragmentos literales obtenidos de los sujetos de investigación. A continuación, se disponen los resultados a través de figuras (cuadros sinópticos), mostrando los niveles de profundización logrados. Seguido de cada figura hay una explicativa de las mismas junto con fragmentos de texto logrados, de forma literal, de los sujetos de investigación.

Figura 1

Valoración del aprendizaje en la modalidad virtual



Nota. Fuente: elaboración propia.

La Figura 1 muestra las valoraciones que, sobre su aprendizaje, en la modalidad virtual, hacen los estudiantes. En principio, las narrativas permiten interpretar el alcance que este ha tenido en ellos mismos y algunos, lo consideran positivo porque reconocen haber logrado un alto aprendizaje: “He aprendido mucho” ... (Part. 12)

Sin embargo, hay otros estudiantes que consideran que está en proceso, ya que, siempre está latente la posibilidad de seguir construyendo saberes: “Pues creo que aprendí un poco más y espero seguir experimentando”. (Part.5)

Finalmente, están los que consideran que su experiencia de aprendizaje fue negativa por no haber aprendido lo esperado y deseado: “Pero en una de ellas, a pesar de que es de la carrera, siento que no he aprendido nada”. (Part. 16)

Siempre, con respecto a la valoración de los aprendizajes logrados, por los estudiantes, durante el proceso de educación virtual, se reconocen las características atribuidas a este; por un lado, lo consideran significativo, ya que se generó una conjunción de los conocimientos previos con la nueva información: “Mi aprendizaje ha sido significativo porque algunos conocimientos ya los tenía, únicamente los reforcé”. (Part. 20)

De otro lado, destacan que las experiencias de aprendizaje se fundamentaron en la dinámica de aprender de manera autónoma e independiente y de esa manera, poder enriquecer sus saberes y despejar sus dudas: “Ha dependido mucho de mí, de ser auto didacta, de buscar más allá, si algo no quedo claro”. (Part. 31)

Por último, caracterizan el aprendizaje, desde la virtualidad, favorecedor de habilidades tecnológicas. Los estudiantes se reconocen haciendo uso de diversos programas y herramientas digitales, que antes desconocían: “He aprendido a utilizar, muy bien, herramientas de Microsoft Office”. (Part. 7)

Las valoraciones que hacen los estudiantes de su propio desempeño en la modalidad virtual, evidencian un buen aprovechamiento, altas calificaciones y la adquisición de saberes: “En general me ha ido súper bien en mis clases pienso que desde esta modalidad he aprovechado mucho el tiempo y he obtenido buenos índices en cada clase”. (Part. 35)

Lo anterior se vincula con el compromiso que el alumnado tuvo con su propio aprendizaje, asumiendo con dedicación y empeño sus responsabilidades académicas durante el proceso: “Siempre hice mi esfuerzo y creo que lo logré”. (Part. 26)

Sin embargo, hay algunos aspectos por mejorar, con relación a las propias actitudes de cada estudiante para esforzarse e interesarse por su aprendizaje: “Más concentración en las clases y más empeño”. (Part. 5)

Durante el proceso de aprendizaje, en la modalidad virtual, fueron diversas las emociones y sentimientos que estuvieron presentes en cada estudiante; para algunos prevaleció el miedo e inseguridad de incursionar, de forma acertada, en el proceso educativo: “A veces no tenemos la suficiente confianza y nos da miedo preguntar”. (Part. 13)

Otros sintieron enojo y frustración al enfrentarse a una nueva modalidad de estudio, que demandaba tiempo y recursos particulares para ser atendida: “4 horas diarias frente al computador por una sola clase es frustrante”. (Part. 15)

La tristeza que se manifestó como desaliento durante las actividades académicas virtuales, también

abrumó a los estudiantes: “En ciertas ocasiones me he sentido cabizbaja, sin ganas de continuar”. (Part. 27)

Sin embargo, también hubo sentimientos esperanzadores, la alegría que se expresó como complacencia y agradecimiento por el resultado del aprendizaje: “He aprendido mucho, satisfecho”. (Part. 12)

Los estudiantes refieren diversas limitaciones encontradas durante el aprendizaje y señalan que no comprendían los temas desarrollados por los docentes, ni las instrucciones sobre las tareas que debían desarrollar: “De repente la explicación de los licenciados muchas veces no era comprendida”. (Part. 18)

También hicieron señalamientos de que, la falta de interacción cara a cara con sus compañeros iba en detrimento de un aprendizaje óptimo y afectaba la dinámica consensuada de trabajo en equipos: “Considero que el aprendizaje sobre los espacios formativos se lograba más estando de manera presencial, ya que, la interacción entre alumno-alumno fortalece el aprendizaje”. (Part. 6)

Siempre, con respecto a las limitaciones de interacción señalaron que la falta de comunicación asertiva con los docentes, desde esta modalidad, redundó negativamente en el desarrollo de un aprendizaje más efectivo: “Una comunicación pésima con el licenciado, ni, aunque se le preguntara, obteníamos respuesta de nuestras dudas”. (Part. 15)

Aprender desde la virtualidad se les dificultó a los estudiantes, porque les demandó adaptación a condiciones, circunstancias y recursos específicos: “Al inicio fue difícil porque me costó acostumbrarme a esta modalidad virtual”. (Part. 35)

Sumado a lo anterior, el desarrollo del proceso se vio limitado por la falta de recursos técnicos de parte de los estudiantes: “La falta de herramienta tecnológica”. (Part. 17)

Asimismo, el desconocimiento sobre los principios básicos del uso y manejo de los recursos tecnológicos generó dificultades para los estudiantes que participaron en las clases de modalidad virtual: “Aún no sabíamos manejar algunos recursos digitales”. (Part. 35)

Finalmente, los problemas de conectividad limitaron la experiencia de aprendizaje virtual: “Acceso a internet es sin duda una de las mayores dificultades que enfrentamos algunos estudiantes en la modalidad virtual”. (Part. 14)

También se identificaron otras limitaciones más específicas durante el aprendizaje de la formación virtual. Uno de ellos está relacionado con el lugar de procedencia de los participantes: “No poder expresarme ya que mi idioma natal es el misquito”. (Part. 14)

Los participantes mencionan como limitación en no lograr organizar su tiempo para cumplir con sus compromisos académicos: “La organización de mi tiempo para la realización de mis tareas en el tiempo adecuado”. (Part. 27)

Los casos de enfermedades físicas de algunos estudiantes limitaron, a que estos, se implicaran

decisivamente en el proceso de aprendizaje: “Mi limitación fue contagiarme con Covid, fue muy difícil para mí estar mal de salud y estar en todas mis actividades”. (Part. 23)

Finalmente, algunas situaciones familiares, que demandaban tiempo y esfuerzo del alumnado, también restringieron el desarrollo efectivo de su aprendizaje: “A veces tenía que salir de casa o problemas familiares y eso me impedían conectarme a clases”. (Part. 24)

El alumnado ha considerado oportuno sugerir algunas acciones para dar un valor agregado al aprendizaje virtual y es la necesidad de que cada estudiante asuma un compromiso con su propio aprendizaje: “Más concentración en las clases y más empeño”. (Part. 5)

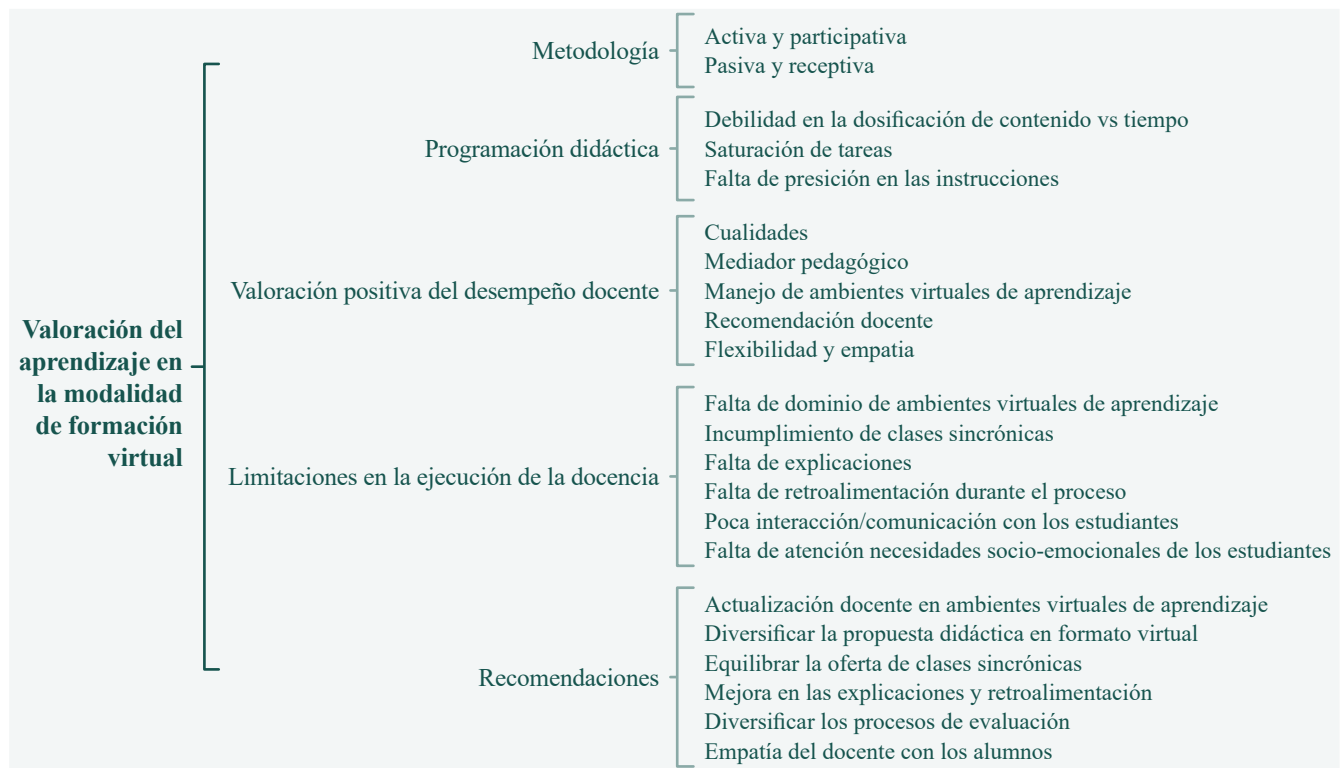
De igual manera, recomiendan tomar las riendas para poder gestionar su tiempo de manera efectiva y, en consecuencia, dar cumplimiento a su actividad académica en tiempo y forma: “Mayor organización de mi tiempo para evitar hacer las tareas a último momento”. (Part. 27)

Consideran necesario actualizarse en informática para conocer y utilizar correctamente los recursos virtuales para el desarrollo del aprendizaje: “Tener charlas de cómo usar la plataforma y los programas más básicos”. (Part. 34)

Finalmente, sugieren seguir fortaleciendo la comunicación con los docentes que les permita plantear sus dudas e inquietudes: “Yo considero que debería mejorar la comunicación con mi docente”. (Part. 3)

Figura 2

Valoración de la enseñanza en la modalidad virtual



Nota. Fuente: elaboración propia.

La Figura 2 muestra la valoración que hacen los estudiantes con respecto a la metodología de enseñanza en la modalidad virtual y que, según la experiencia vivida por ellos mismos, la aprecian como activa y participativa, porque los docentes utilizaban estrategias variadas asignándoles un rol dinámico y laborioso a los estudiantes: “Tienen formas variadas, contribuyen a generar un aprendizaje significativo a través del paradigma constructivista”. (Part. 11)

Otro sector de estudiantes, en cambio, encontró el método pasivo y receptivo, donde la figura principal era el docente, quien aplicaba prácticas monótonas que provocaban insatisfacción entre los estudiantes: “Cuando la clase se vuelve tan teórica, donde el maestro es el único participante”. (Part. 31)

Con relación a la enseñanza en la modalidad virtual y específicamente a la evaluación de la programación didáctica, los participantes perciben una disonancia entre los contenidos propuestos y los tiempos para su desarrollo: “La única limitación fue el tiempo, porque algunas tareas implican mucho trabajo”. (Part. 11)

Otro señalamiento, sobre la programación didáctica, es la saturación de tareas dispuestas, carentes de instrucciones precisas: “La falta de instrucciones claras en las asignaciones” (Part. 29); además, no se contaba con el acompañamiento sistemático del docente para su realización: “Ya que solo se realizaban tareas y no había participación del maestro como apoyo a nosotros”. (Part. 25)

También se menciona que hubo una saturación de clases sincrónicas como si se hubiera trasladado las prácticas propias de la presencialidad a la modalidad virtual: “Que algunos se cierran y quieren seguir como si fuera modalidad presencial”. (Part. 3)

Como parte de las valoraciones de la enseñanza en la modalidad virtual se revelan rasgos característicos de la eficiencia laboral de los docentes, quienes muestran dedicación y compromiso con el desarrollo de sus clases, con el fin de cumplir con las expectativas del alumnado: “Ya que los maestros han sido responsables con la clase”. (Part. 27)

El docente fue considerado como un mediador pedagógico que desarrollaba sus clases con amplias explicaciones y con ello lograba el aprendizaje de los estudiantes: “En algunas clases los maestros son muy buenos al desarrollo de las clases y muy bien explicado”. (Part. 28)

Se destaca la preparación de los docentes para el manejo de entornos virtuales y el uso de diversas plataformas y herramientas tecnológicas como apoyo didáctico en el desarrollo de las clases virtuales: “Por medio de manuales e instructivos, videos en YouTube, llamadas y la herramienta en Zoom”. (Pat. 13)

Del mismo modo, la comunicación entre profesores y estudiantes sobresale a la hora de aclarar dudas y mejorar el aprendizaje proporcionando retroalimentación: “Con las licenciadas que he estado cursando los espacios, su método de enseñanza me encantó ya que ellas dedicaron tiempo a nuestras dudas”. (Part. 7)

Otro detalle positivo que destaca del docente es la flexibilidad y empatía mostrada hacia los estudiantes al momento de atender los temas que se desarrollaban: “Hay docentes que, aunque no se conocen, es un placer recibir clases y uno no quiere que finalice la clase, transmiten paz en medio de esta pandemia”. (Part. 19)

Contrariamente a lo positivo, también se pudieron observar algunas valoraciones limitadas de la eficacia docente, lo más común es que los docentes no controlen los entornos virtuales de aprendizaje, lo que indica una falta de control de las TIC aplicadas en la enseñanza: “Muchos no saben usar el Internet como tal, no pueden usar más plataforma”. (Part. 30)

Por otra parte, hay indicios de que el docente incumplió con la ejecución de clases sincrónicas, generándose una desvinculación declarada del proceso de aprendizaje del alumnado: “Ya que la docente que nos imparte esa clase, se desligó totalmente”. (Part. 17)

También hicieron señalamientos sobre la falta de retroalimentación durante el proceso, ya que se les asignaban tareas a los estudiantes sin ningún tipo de acompañamiento: “La poca o nada explicación de algunos docentes”. (Part. 18).

La poca interacción y comunicación que el docente tuvo con el estudiante, limitada a la asignación de tareas en la plataforma: “Sólo dejar tareas por que sí. Sin retroalimentación alguna”. (Part. 22)

Finalmente, un factor relacionado con un enfoque más humano del proceso de enseñanza es que los estudiantes carecieron de atención a sus necesidades socioemocionales, lo que se refleja en la falta de flexibilidad para comprender el proceso de transición que vivió el estudiante durante la pandemia: “El docente no tiene ni idea de con cuánta carga emocional está lidiando el alumno ...en este tiempo de pandemia”. (Part. 19)

Luego de que los estudiantes evalúan la educación virtual, hacen algunas recomendaciones. Básicamente, sugieren la necesaria formación de los docentes en ambientes virtuales de aprendizaje, y así puedan ofrecer sus clases de manera interactiva haciendo acopio de diferentes plataformas y herramientas tecnológicas: “Pienso que los docentes deben de informarse sobre el uso de recursos o aplicaciones digitales o que la Universidad los capacite el de cómo dar clases virtuales interactivas”. (Part. 35)

Requiere también de la diversificación de la propuesta didáctica desde la modalidad virtual y la inclusión de recursos diversos y versátiles que conduzcan a un buen éxito en el aprendizaje del estudiante: “Utilizar videos, así cada alumno recibe la clase en el momento que considere conveniente, esa estrategia de la licenciada Perla Brenes me gustó mucho”. (Part. 24)

De igual manera indican la necesidad de establecer un equilibrio con respecto a la oferta de las clases sincrónicas: “Reducir las sesiones virtuales, pues parece que estamos en clases presenciales solo que desde internet” (Part. 30); y a su vez que, se mejoren las explicaciones y retroalimentaciones, durante el proceso, para aclarar las vacilaciones que los estudiantes tengan en su proceso de aprendizaje: “Que puedan explicar mejor los temas y despejar dudas a los alumnos”. (Part. 9)

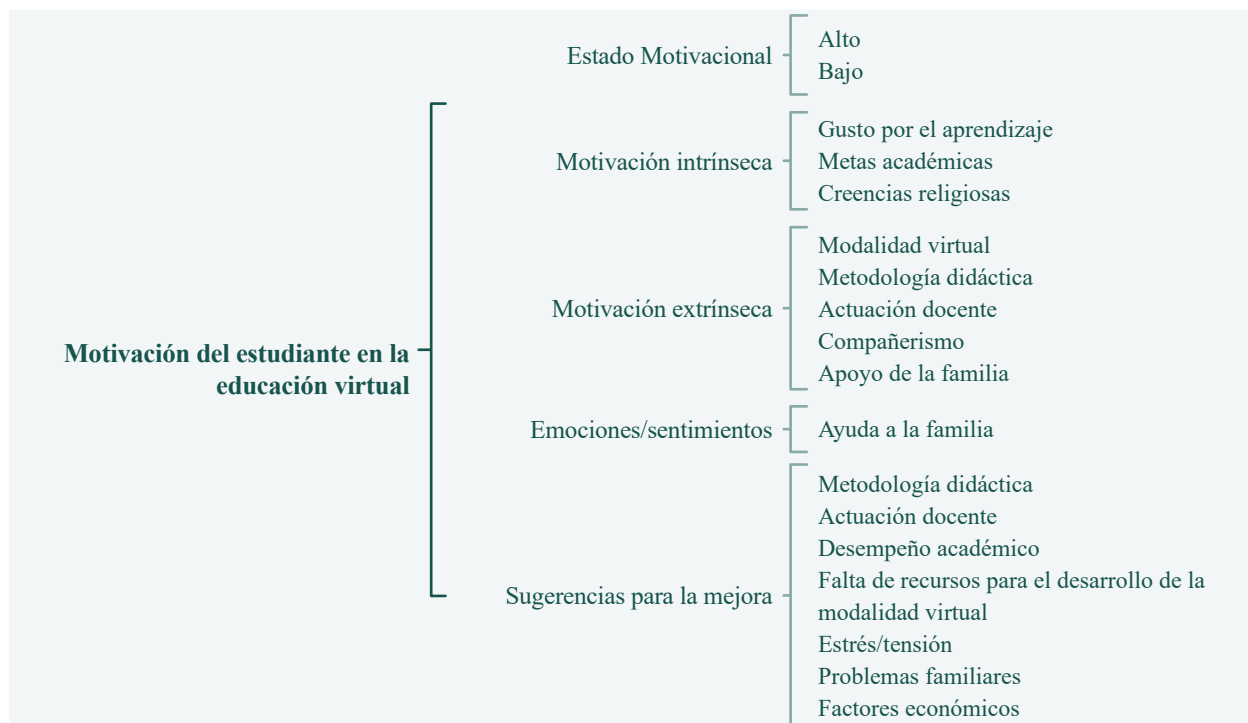
También se propone diversificar los procesos de evaluación desde la modalidad virtual, que promueva un aprendizaje más efectivo, pues según las experiencias de los estudiantes, las evaluaciones se limitaban

a dar tareas sin retroalimentación: “Más estrategias para evaluar no sólo tareas”. (Part. 20)

Finalmente, los participantes siguen haciendo alusión a la necesidad de que los docentes fomenten sus prácticas de empatía con el alumnado, con respecto a las limitaciones, que estos tienen, en torno a la nueva modalidad: “Que los docentes sean más flexibles y comprensibles, no pueden asumir que todos estamos teniendo las mismas capacidades y oportunidades para esta modalidad”. (Part. 16)

Figura 3

Motivación del estudiante en la educación virtual



Nota. Fuente: elaboración propia.

La motivación del alumnado, en la educación virtual, se mantuvo en un estado variado. Algunos tenían una alta motivación, porque la novedad de la virtualidad se convirtió en un reto agradable de asumir: “Pues yo he estado realmente motivada” (Part. 8); de otra parte, también hay narrativas que dan cuenta de la baja motivación que estuvo presente en ciertos estudiantes, cuando se le presentaron dificultades académicas: “Desmotivado a veces porque no entendía”. (Part. 13).

Estos estados motivacionales estuvieron influenciados por varios factores internos, como el deseo de aprender y participar en experiencias prácticas de aprendizaje: “El avance en las clases y la realización de trabajos prácticos”. (Part. 33)

El logro de metas académicas es otra motivación intrínseca que se presentó durante el aprendizaje en la modalidad virtual. Y es que el alumnado se entusiasma y se proyecta finalizando su carrera profesional: “Mi motivación ha sido mis ganas de graduarme y salir adelante”. (Part. 9)

Otro elemento motivador y muy personal son las creencias religiosas de los alumnos, que les sirven de referencia e inspiración para avanzar en sus objetivos académicos: “Pues mantuve siempre firme mi oración y comunicación con Dios para que me brindara la fortaleza que necesitaba para poder culminar el periodo”. (Part. 24)

También la motivación del estudiante en la educación virtual estuvo influenciada por aspectos de naturaleza extrínseca. Tomar clases, en la modalidad virtual, les permitió avanzar en el plan de estudios de la carrera y ahorrar tiempo y costos de movilización: “Al optimizar el tiempo puedo avanzar con más clases, me ahorro ir dos veces a la universidad en el mismo día y evitó el tráfico”. (Part. 2)

Asimismo, la metodología didáctica utilizada por los docentes, que combinó la teoría con la práctica, para algunos participantes fue una forma de motivación: “La forma de desarrollar las clases por parte de los docentes y las asignaciones prácticas”. (Part. 20).

El reconocimiento, de parte del docente, de los logros académicos del estudiante constituía una fuente de motivación para este: “En el ámbito académico la valoración de los catedráticos” (Part. 2); sumado a las relaciones positivas que mantenían con sus compañeros de estudio: “Apoyo de... buenos compañeros” (Part. 30); y el apoyo de las familias durante el proceso formativo: “El apoyo que he tenido de mis familias” (Part. 5); se convirtieron en elementos motivantes para el alumnado:

la motivación trascendente también estuvo presente en el aprendizaje virtual de los estudiantes, y ayudar a las familias a salir adelante es la intención que motivó a los estudiantes: Mi familia, quiere un futuro mejor. (Part. 34)

Sin embargo, la motivación de los estudiantes en el aprendizaje virtual estuvo afectada por diversos factores, uno de los cuales está relacionado con la metodología didáctica introducida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual se tornó difícil y provocó desánimo en los estudiantes: “Clases aburridas o que no llamaban la atención de nosotros los alumnos” (Part. 34). Por otra parte, La actuación docente también estuvo llena de energía negativa que hizo que los estudiantes se desanimaran: “Desmotivada... hay docentes que le cambian la salud emocional a negatividad”. (Part. 19)

Otras situaciones, de naturaleza más particular, que provocaban desmotivación al alumnado relacionadas con el alumnado fueron cuando no alcanzaron el rendimiento académico deseado: “Porque a veces mis trabajos no estaban bien y otro es que en otras clases me tocó hacer el trabajo sola y cuando lo terminaba mis compañeros opinaban sin haber trabajado”. (Part. 13)

Asimismo, la falta de recursos para desarrollar las clases virtuales, que requieren equipamiento, capacitación y conectividad disparó la motivación de los estudiantes: “Al no contar con las herramientas y la formación necesaria”. (Part. 6).

El estrés y la tensión que vivieron algunos estudiantes a partir de la dinámica de este proceso de formación virtual: “Pues todo el período académico pasé estresada por mis clases” (Part. 4); que junto

con los problemas familiares: “Pero si mi motivación se tambalea conforme a mis situaciones familiares” (Part. 7), y que, junto con los problemas económicos, minaron la motivación del alumnado: “No tener apoyo económico”. (Part. 26)

Discusión de los Resultados

A continuación, se discuten los resultados a partir de cada una de las cuestiones de investigación:

1. Las valoraciones que el alumnado hace, en relación a su aprendizaje en la modalidad de formación virtual, tiene un alcance variado. Para algunos se consideró positivo y esto se reafirma, literalmente, con los resultados de Williams et al. (2021); para otros, el aprendizaje aún está en proceso, ha dejado muchos vacíos y en consecuencia ha sido negativo (Molina Gutiérrez et al., 2021).

Este aprendizaje se ha caracterizado como significativo y así mismo lo ratifica Saltos et al. (2022) en relación a que los ambientes virtuales de aprendizaje generan aprendizajes significativos; otra caracterización es que el aprendizaje es autónomo, dato que es demostrado por Mota et al. (2020) que manifiesta que, desde la educación virtual, el estudiante trabaja a su propio ritmo y de forma independiente. Finalmente, se le atribuye el valor de aprendizaje tecnológico, ya que como sustenta Saltos et al. (2022), la incursión en la virtualización le permitió al estudiante desarrollar habilidades para el uso y manejo de las herramientas tecnológicas útiles en el proceso educativo.

El desempeño del alumnado se ha caracterizado por la obtención de altas calificaciones y estos resultados se afianzan en los hallazgos de Ruitón Carrasco (2022) al encontrar que existe una correlación positiva entre la educación virtual y aprendizaje. También este desempeño ha estado marcado por el compromiso que el propio estudiante asumió en su aprendizaje y al respecto Álvarez Valdés y Sepúlveda Valenzuela (2021) señala que esta actitud se manifiesta a través del involucramiento y participación activa del alumnado en cada una de las experiencias de aprendizaje virtual. Finalmente, también se encontró que los estudiantes tienen algunas áreas por mejorar en cuanto a un desempeño óptimo (Chávez Reinoso et al., 2021).

Como todo proceso de aprendizaje, en donde confluyen también estados emocionales, se pudo reconocer la presencia de emociones y sentimientos diversos como el miedo proyectado como inseguridad (Macchiarola et al., 2020); el enojo, la frustración y la tristeza; que según los resultados de Audirac et al. (2021) estuvieron presentes, con gran intensidad, durante la experiencia de educación virtual. También se identificó, en el alumnado en el marco de la virtualización de la educación, el sentimiento de la alegría y esto, por la facilidad de poder avanzar en sus estudios y en el logro de sus metas académicas (Matabay Ramos, 2021)

Algunas limitaciones encontradas, por los estudiantes, para el desarrollo de un proceso de aprendizaje efectivo fueron las denominadas limitaciones académicas, los estudiantes no lograban comprender los

temas, ni las asignaciones o tareas. En esta misma línea de dificultad se encuentra Bravo Alvarado (2021) que sostiene que, la comunicación virtual para el aprendizaje puede convertirse en un distractor al momento de recibir y comprender las disposiciones académicas.

Por otra parte, la falta de interacción entre compañeros y con el docente fue interpretada como una limitación académica; hallazgo respaldado por Jara Casanova et al. (2021) que sustenta que la falta de socialización, entre los actores educativos, va en detrimento de los alcances educativos.

Un segundo bloque de dificultades que enfrentaron los estudiantes, al incursionar en la educación virtual, son las nombradas como tecnológicas. La carencia de equipo tecnológicos para la atención de las clases virtuales y la falta de formación en informática, de parte de los estudiantes, se convirtió en una dificultad; y al respecto Matabay Ramos (2021) lo señala como resultado de la incursión abrupta a la virtualización de la educación. Sumado a lo anterior, están los problemas de conectividad que fueron una constante durante la formación virtual (Chávez Reinoso et al., 2021).

Finalmente, se señalan las dificultades diversas y de carácter más particular que afectaron el proceso educativo en modalidad virtual y entre algunas están el lugar de procedencia, relacionado a lo que Sabino y Acuña (2022) denominan como la condición socio-cultural del sujeto y su contexto. La poca disponibilidad de tiempo y que, al respecto, Brenes Maltez et al. (2022) indican que, esta modalidad demanda una buena administración del tiempo. La salud se señala, también, como otro obstáculo durante la educación virtual a lo que refiere Gil Villa et al. (2020) con el señalamiento de la enfermedad relacionada al coronavirus. Finalmente, las situaciones familiares también son factores que problematizan la consecución de un aprendizaje con éxito en los ambientes virtuales (Sabino y Acuña, 2022).

Algunas sugerencias para la mejora tienen que ver con ciertas acciones que debe realizar el estudiante y comprometerse con su propio aprendizaje, actualizarse en el área de informática, optimizar la gestión de su tiempo y fortalecer su comunicación con el docente. Esto es lo que Brenes Maltez et al. (2022) señalan como la capacidad del alumnado para auto disciplinarse y dar cumplimiento a las asignaciones académicas, administrando adecuadamente los tiempos de que dispone.

2. En cuanto a las valoraciones de la enseñanza en la modalidad virtual los participantes hacen referencia a la metodología implementada durante el proceso, encontrándose que en algunos casos fue activa y participativa, a lo que Ruitón Carrasco (2022) resalta como metodologías interactivas que favorecen la educación virtual; contrario a esto, en otras experiencias de aprendizaje prevaleció una metodología pasiva y receptiva que Bravo Alvarado (2021) las caracteriza como tradicionales y que no cumplen con los propósitos pedagógicos de una educación virtual de calidad.

Algunas debilidades fueron encontradas en la programación didáctica, desde la modalidad virtual, reflejando inconsistencias en la dosificación de los contenidos en relación a los tiempos dispuestos para su desarrollo y la saturación de tareas sin instrucciones precisas, estos resultados han sido cotejados

con los encontrados por Bullón Solís (2022) sobre la ausencia de adecuaciones curriculares acertadas a los formatos de una verdadera educación virtual. También los participantes refieren como limitación programática la saturación de clases sincrónicas, que en opinión de Parra Castrillón (2020) es el reflejo de una transferencia de la dinámica didáctico- pedagógica de la modalidad presencial a la virtual.

Se destacan aspectos positivos del desempeño docente con el señalamiento de algunas cualidades que tienen que ver con el compromiso asumido durante el desarrollo de las instrucciones en la virtualidad, actuando como mediador pedagógico a través de un acertado dominio y manejo de los ambientes virtuales de aprendizaje y brindando retroalimentaciones sistemáticas a sus estudiantes en el marco de un ambiente de flexibilidad y empatía. Todos estos hallazgos resuenan con los de Flores González (2022) quien encontró, al evaluar el desempeño docente, que estos tenían altos desempeños en la atención de las dimensiones académico-pedagógica, técnica y socioafectiva.

Sin embargo, también fueron reconocidas algunas limitaciones en la ejecución de la docencia y que refiere a la falta de dominio de ambientes virtuales de aprendizaje y al incumplimiento de clases sincrónicas, hallazgos coincidentes con los de Chávez Reinoso et al. (2021) que también reconoce como un restrictivo en el desempeño docente en la modalidad virtual. Otras de las limitaciones de la actuación docente tienen que ver con la falta de interacción y comunicación, de éste, con los estudiantes, dejando de lado los procesos de explicación y retroalimentación de los contenidos y faltando de esta manera a lo que Macchiarola et al. (2020) denominan como la pedagogía de la interactividad dialógica entre docentes y estudiantes. Otro aspecto que refleja debilidades en la docencia es la falta de atención a las necesidades socio emocionales del alumnado (Gil Villa et al., 2020).

Finalmente, se recogen algunas recomendaciones, con respecto a la gestión de los procesos educativos en la modalidad virtual, que refieren a la necesidad de la actualización del profesorado en el manejo de ambientes virtuales para la educación; la diversificación de la propuesta didáctica en formato virtual; la dosificación en la oferta de clases sincrónica; la mejora en las explicaciones y retroalimentación de parte del docente; y la diversificación de los procesos de evaluación. Al respecto, Acosta Márquez et al. (2022) encomienda a los docentes realizar las acciones pertinentes para responder, con principios de calidad y en correspondencia, a un modelo de enseñanza virtual.

Una última recomendación tiene que ver con la atención, de parte de los docentes, a las necesidades socio emocionales del alumnado, reclamando así, el lado humano de la didáctica y la pedagogía manifestada en la empatía docente para comprender las presiones que vive el alumnado en el marco de la crisis sanitaria (Álvarez Valdés y Sepúlveda Valenzuela, 2021).

3. La motivación del estudiante en la educación virtual estuvo caracterizada por un estado fluctuante entre alto y bajo. Estos resultados se confirman con lo planteado por Beltrán Baquerizo et al. (2020) que plantea que la motivación es multidimensional y puede adoptar formas diferentes.

Los estados emocionales del alumnado estuvieron determinados por factores intrínsecos relacionados al gusto por el aprendizaje y logro de metas académicas (Saltos et al., 2022); así como por factores extrínsecos relacionados a los aspectos propios del aprendizaje en la modalidad virtual (Crisol Moya et al., 2020); la metodología didáctica (Bullón-Solís, 2022); la actuación docente y la interacción entre compañeros (Jara Casanova et al., 2021) y a lo anterior se suma el apoyo recibido de las familias que en el marco de la virtualidad, esta se convirtió en una motivación extrínseca y a la vez trascendente, ya que las características de esta modalidad les permitían a los estudiantes disponer de tiempo para atender y compartir con sus familiares (Audirac et al., 2021)

Sin embargo, se encontraron algunos factores que desbalancean ese equilibrio motivacional en los estudiantes y se clasifican en factores académicos relacionados con la metodología didáctica que, según Beltrán Baquerizo et al., (2020) debe ser activa y participativa para generar interés y motivación en el estudiante. Sumando a lo anterior, la actuación docente ha sido un detonante para la desmotivación del alumnado a lo que Curubo Blanco (2020) sugiere que debe existir una comunicación sistemática entre docente y estudiantes que favorezca el equilibrio en la motivación de estos durante el proceso formativo. Otro aspecto señalado es que, el bajo rendimiento de los estudiantes durante la educación virtual provoca desmotivación y que en palabras de Álvarez Valdés y Sepúlveda Valenzuela (2021) éste, puede estar relacionado a la dificultad que han tenido, algunos estudiantes, para adaptarse a la nueva modalidad virtual.

Entre otros factores que afectan la motivación de los estudiantes se encontró la falta de recursos para el desarrollo de la modalidad virtual y las carencias económicas de algunos estudiantes, estos hallazgos enlazan con Gervacio Jiménez y Castillo Elías (2021) que ha considerado que las dificultades económicas, la carencia de dispositivos electrónicos y conexión a internet para el desarrollo del proceso educativo, ha estado presente en el marco de la educación virtual.

Algunos problemas familiares que enfrentaron los estudiantes afectaron su motivación, estos hallazgos armonizan con los resultados de Morales Morales (2021) que refiere que las situaciones familiares, propias de la crisis sanitaria, eran causante de desmotivación en el alumnado. Un último factor detonante de desmotivación en el alumnado son los estados de estrés y tensión que reconocieron vivenciar durante el proceso de educación virtual y al respecto, Gervacio Jiménez y Castillo Elías (2021) confirman la fragilidad del estado emocional de sus estudiantes durante el desarrollo de la educación virtual.

Conclusiones

Con respecto a las percepciones del alumnado de la FACE, Sede Central, sobre sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual en el marco de la COVID-19, el análisis detallado de sus testimonios revela una serie de matices que arrojan luz sobre la complejidad de esta transición educativa. En general, se han encontrado aspectos positivos y áreas por mejorar, tanto en lo que respecta a su proceso de aprendizaje, como a la calidad de la enseñanza, así como a su estado motivacional.

En cuanto a los aspectos positivos, varios estudiantes destacaron su satisfacción con las virtudes que brinda la modalidad virtual para el logro de su propio aprendizaje y que, junto al acompañamiento docente y la implementación de las estrategias didácticas propias de la educación en la modalidad virtual, han enriquecido su experiencia educativa y sostenido un estado motivacional favorable para el aprendizaje.

Por otro lado, se identificaron áreas que requieren mejoras. Algunos estudiantes señalaron ciertas condiciones limitantes para el logro de un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo desde esta modalidad virtual, marcando situaciones académicas referidas a su propio desempeño y al desempeño docente; así como a las condiciones estructurales y operativas para la implementación del proceso educativo desde la virtualidad.

En cuanto a la motivación, se observa una variabilidad significativa. Algunos estudiantes han encontrado la adaptación a la modalidad virtual como un desafío a su motivación intrínseca, mientras que otros han descubierto formas de mantenerse enfocados y comprometidos con su aprendizaje. Los profesores desempeñaron un papel clave en la promoción de la motivación, ya que su apoyo y su capacidad para crear un entorno de aprendizaje estimulante marcaron la diferencia.

En conclusión, las percepciones del alumnado de la FACE, Sede Central, sobre la educación virtual durante la pandemia son diversas. Si bien se han identificado aspectos positivos, también se han puesto de manifiesto áreas que necesitan mejoras. Estas conclusiones subrayan la importancia de seguir adaptando y mejorando las estrategias de enseñanza en línea, teniendo en cuenta las necesidades y experiencias de los estudiantes, con el objetivo de brindar una educación efectiva y motivadora en lo sucesivo del tiempo posterior a la pandemia COVID-19.

Agradecimientos

Se agradece la participación de los estudiantes de la Carrera de Educación Especial de la UPNFM: Sara Abigail Barahona Martínez y Eduardo Samael Navarro Medina, por su participación en la presente investigación, durante el proceso de revisión de la literatura empírica y teórica-conceptual.

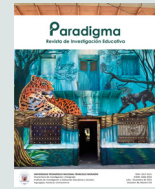
Referencias Bibliográficas

- Acosta Márquez, M. P., Cuevas Ramírez, A., y Delfín Pozos, F. L.** (2022). COVID-19. Estrategias en la educación universitaria pública. *Revista Eduweb*, 1(11-129), 16. <https://doi.org/https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.01.9>
- Álvarez Gayou, J.** (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología Educativa*. Paidós Educador.
- Álvarez Valdés, C., y Sepúlveda Valenzuela, L.** (2021). La experiencia universitaria de estudiantes con gratuidad en contexto de pandemia Covid-19. *Última década*, 29(56), 176-212. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362021000200176>

- Audirac, A. M., Hernández Zúñiga, A. G., Sánchez Sosa, y José, J.** (2021). Universitarios mexicanos: lo mejor y lo peor de la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Universitaria*, 22(3). <https://doi.org/http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.12>
- Beltrán Baquerizo, G. E., Amaiquema Márquez, F. A., y López Tobar, F. R.** (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316-321. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316&lng=es&tlng=es.
- Bravo Alvarado, R.** (2021). Comunicación efectiva a través de la Virtualidad en la Formación Universitaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación Política y Valores*, (5). <https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2684>
- Brenes Maltez, P., Iglesias Martínez, M., Lozano Cabezas, I., y Arrollo Salgueira, S.** (2022). El Desarrollo de Habilidades Actitudinales para la Labor Investigadora de Estudiantes en Formación Docente: El Aprendizaje Autónomo, Crítico y Creativo. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 29(47), 93-114. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i47.14463>
- Bullón Solís, O.** (2022). Educación virtual interactiva como metodología para la educación: revisión de literatura. *In Crescendo*, 13(1), 225-238. <file:///C:/Users/pc/Downloads/2300-8371-1-PB.pdf>
- Chávez Reinoso, J., Chávez Guevaraz, J., Flores Andino, V. M., y Guayanlema Chávez, I.** (2021). Educación virtual en época de Covid-19: perspectiva de los educandos a nivel superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 59-76. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.159>
- Crisol Moya, E., Herrera Nieves, L., y Montes Soldado, R.** (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society* 21(15), 1-13. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202115/22477>
- Curubo Blanco, J. F.** (2020). *Satisfacción académica en estudiantes universitarios en modalidad remota por la pandemia COVID-19*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53700>
- Flick, U.** (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores González, N.** (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa. RECIE*, 6(2), 99-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>
- Gervacio Jiménez, H., y Castillo Elías, B.** (2021). Impacto de la pandemia COVID-19 en el rendimiento académico. *Revista Pedagógica*, 23, 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>

- Gibbs, G.** (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Gil Villa, F., Urchaga Litago, J. D., y Sánchez Fernández, A.** (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 65–85. <https://doi.org/https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Jara Casanova, V., Malagueño Toledo, T., Maulen Morales, M., Sulayman Zaitoun, E., y Wilke Valdés, T.** (2021). Estudio cualitativo de la percepción de la experiencia y significado del aprendizaje por modalidad virtual en estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad del Desarrollo durante el primer semestre del 2020. *Revista Confluencia*, 4(1), 7-12. <https://doi.org/https://revistas.udd.cl/index.php/confluencia/article/view/575>
- Latorre, A.** (2008). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Pugliese Solivellas, V., y Muñoz, D.** (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 20(28). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086>
- Matabay Ramos, L.** (2021). *Percepción de los internos rotativos de la carrera de obstetricia sobre la enseñanza con modalidad virtual en tiempos de pandemia y confinamiento*. Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Humanidades. UIDE. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4833>
- Molina Gutiérrez, T., Lizcano Chapeta, C., Álvarez Hernández, S., y Camargo Martínez, T.** (2021). Crisis estudiantil en pandemia. ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual? *Conrado*, 17(80), 283-294. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1845>
- Morales Morales, S. E.** (2021). La motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 4(2), 42–49. <https://doi.org/https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.61>
- Mota, K., Concha, C., y Muñoz, N.** (2020). Educación virtual como agente transformador de los procesos de aprendizaje. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1216-1225. <https://doi.org/https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14358>
- Otzen, T. y Manterola C.** **Técnicas de muestreo sobre una población a estudio.** *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Parra Castrillón, J. E.** (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Academia Y Virtualidad*, 13(1), 93-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.18359/ravi.4295>

- Ruitón Carrasco, B. F.** (2022). *Educación virtual y aprendizaje en estudiantes de medicina de la ciudad de Trujillo. 2021*. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/84709/Ruit%c3%b3n_CBF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sabino, V., y Acuña, K.** (2022). Pandemia y deserción escolar en la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 2(3), 35-50. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.03.003>
- Saltos, M., Salazar, I., Correa, V., y Zambrano, J.** (2022). Recursos educativos digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Aportes a la ciencia, innovación y educación*, 1(51-61). <https://doi.org/><https://doi.org/10.55204/i2d.1.c4>
- Tojar, J.** (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. La Muralla, S.A.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., y M. M.** (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. <https://doi.org/><https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=58143>
- Williams, E., Pendón, M., Couselo, R., Cibeira, N., y Filippetti, B.** (2021). Experiencia de la Facultad de Ingeniería de la UNLP durante la pandemia por covid-19. *VI Jornadas de Investigación, Transferencia, Extensión y Enseñanza (ITEE)*. Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128094>



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

El Desafío de Desarrollar Publicaciones Científicas: la Experiencia del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CRESUR, México

The Challenge of Developing Scientific: The Experience of the Regional Center for Teacher Training and Educational Research, CRESUR, México

José Humberto Trejo Catalán^{a,*}

^a humberto.trejocatalan@gmail.com. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chiapas, México. <https://orcid.org/0000-0001-7632-1079>

Resumen

Generar y difundir conocimiento a través de publicaciones periódicas que logren el reconocimiento de las comunidades académicas, es uno de los principales objetivos de las Instituciones de Educación Superior. Este artículo narra la experiencia de un pequeño centro de formación docente e investigación educativa que logró colocar tres revistas en poco tiempo en diversos índices y catálogos de publicaciones científicas, a pesar de enfrentar contextos presupuestarios y político-administrativos adversos. Presenta una historia de esfuerzo, resiliencia y limitaciones, que no es ajena a muchas instituciones académicas y comunidades científicas de América Latina, por lo que es pertinente conocerla, identificar sus condiciones críticas de éxito, así como algunas limitaciones que finalmente resultaron insuperables; como las limitaciones presupuestarias y su efecto en la precariedad financiera del Centro, lo que precipitó su cierre en apenas el noveno año de operación, a pesar de haber logrado una proyección sobresaliente en su rubro, entre otras razones, gracias a las revistas y a las comunidades que se articularon en torno a ellas. La metodología se basa en un estudio de caso, es de carácter participativo-etnográfico y se basa en técnicas de investigación y análisis documental.

Palabras clave: política educacional, planificación de la educación, publicación científica periódica, divulgación científica, cooperación universitaria

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17097>

Recibido: 9 de septiembre de 2023 | Aceptado: 16 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

Generating and disseminating knowledge through periodical publications that achieve the recognition of academic communities is one of the main objectives of Higher Education Institutions. This paper narrates the experience of a small teacher training and educational research center that managed to place three journals in a short time in various indexes and catalogs of scientific publications, despite facing adverse budgetary and political-administrative contexts. It presents a story of effort, resilience and limitations, which is not alien to many academic institutions and scientific communities in Latin America, so it is pertinent to know it, identify its critical conditions of success, as well as some limitations that ultimately proved insurmountable; such as budgetary constraints and their effect on the Centre's financial precariousness which precipitated its closure in just the ninth year of operation, despite having achieved an outstanding projection in its field, among other reasons, thanks to the magazines and the communities that were articulated around them. The methodology is based on a case study, is participatory-ethnographic in nature, and is based on research techniques and documentary analysis.

Keywords: educational policy, education planning, periodical scientific publication, science popularization, university cooperation

Introducción

La desigualdad económica y social en América Latina, la mayor entre todas las regiones del planeta (Kliksberg, 2005), determina que el universo de atención de sus sistemas educativos tenga como principal destinatario niñas, niños y adolescentes que viven en contextos de pobreza. En el caso de México esto resulta especialmente claro en los estados del sur del país, donde se presentan los mayores indicadores de pobreza y rezago educativo.

Como ejemplo de lo anterior, aparecen los indicadores de analfabetismo que prevalecían en el sur y el sureste de México durante 2012, al momento de la creación de este Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR): Chiapas (16.8%), Oaxaca (16.6%) y Veracruz (11.2%), cuando el promedio nacional era 6.4%. Sólo uno de los siete estados de la región, Quintana Roo (4.0%), tuvo este indicador por debajo del promedio nacional; de igual forma, sólo Quintana Roo (9.2) registró una escolaridad promedio superior al indicador nacional (8.8 años) (CRESUR, 2014)

Latinoamérica enfrenta como uno de sus mayores retos la formación profesional del magisterio, entendiendo como tal, a las y los docentes de educación básica o fundamental, según sea la denominación que reciban quienes educan a los infantes y adolescentes de entre 5 y 15 años de edad, aproximadamente. Este desafío se presenta al menos en tres dimensiones: i) social, ii) académica y iii) presupuestal. Dichas dimensiones se imbrican y condicionan de manera muy compleja.

El presente trabajo se centra en analizar el desafío de la dimensión académica para formar con los estándares esperables de las Instituciones de Educación Superior (IES) a los profesionales de la Educación Básica en México, a partir de un caso específico como lo fue el desarrollo de tres publicaciones académicas por parte del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa para el Sur-sureste de México (CRESUR) creado específicamente para fortalecer las capacidades académicas de las escuelas formadoras de docentes, las Escuelas Normales, a fin de favorecer la superación profesional del magisterio, sus capacidades de generación y divulgación de saberes, así como su articulación a comunidades académicas nacionales e internacionales.

Creación y Misión del CRESUR

El CRESUR, fue creado en 2012 (Congreso del Estado de Chiapas, 2012: Decreto 335) como una IES local con apoyo federal, para apoyar la formación continua y superación profesional del magisterio en siete estados del país: Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Campeche, Quintana Roo y Yucatán.

En México, el magisterio es una profesión a cargo del Estado (Martínez Hernández, 2019), buscada por los jóvenes menos favorecidos pero que tienen condiciones para estudiar una profesión (Medrano y Ramos, 2019). Algunas de las razones para que esto ocurra es la percepción de baja exigencia académica que se tiene de esta profesión, tanto para estudiarla como para ejercerla (Rojas Moreno, 2013). De hecho, hasta mediados de los años 80's del siglo XX, en México, la carrera de Profesor de Educación Básica equivalía a un nivel técnico superior; se estudiaba a partir de los 16 años, después de la educación secundaria, y frecuentemente comenzaba a ejercerse antes de cumplir la mayoría de edad.

A partir de 1984, se decretó que la profesión magisterial se elevara a licenciatura, lo que cambió el estatus de las escuelas formadoras de docentes, las Escuelas Normales, para convertirlas en Instituciones de Educación Superior (IES), lo que implicó “la adopción del modelo universitario: docencia, investigación y difusión de la cultura” con el objetivo de “Formar un [tipo de] maestro investigador” que no existía (Villegas Villarreal y Sandoval Flores, 2019, p. 2).

Al respecto, Ducoing Watty (2013) apunta lo siguiente:

Tuvieron que pasar 40 años para que el proceso de profesionalización formal de la carrera docente iniciara su institucionalización en el país, como una tendencia internacional que ha pretendido desplazar la docencia como oficio para convertirla en una profesión, a la par que cualquiera de las tradicionalmente reconocidas (...) la reforma de la educación normal no podía postergarse ante los reclamos del propio sector y las demandas sociales y políticas entonces manifestadas en torno a la búsqueda de una mejor formación del profesorado. (p. 139)

Sin embargo, el cambio de la profesión docente, se limitó fundamentalmente a un hecho administrativo: i) con instalaciones más parecidas a las de alguna secundaria o bachillerato que a las de una universidad pequeña, ii) con plantas docentes débiles en su formación académica y, sobre todo, iii) con tradiciones académicas alejadas de la innovación y de la investigación científica.

A partir de la década siguiente, en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y hasta la vigencia de la Alianza para la Calidad Educativa (2008-2013) entre el Gobierno Federal de México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el Estado Mexicano emprendió un prolongado ciclo de reformas que tuvo entre sus prioridades el incremento de la escolaridad de la población y el incremento de la calidad educativa, con base en la profesionalización docente (Trejo Catalán, 2019).

Durante este periodo, la obligatoriedad de la educación básica, que comprendía sólo seis años de educación primaria (de 6 a 12 años), se amplió en 2002 con tres años de educación preescolar, desde los 3 hasta los 5 años, y con tres años de educación secundaria en 2006, desde los 12 hasta los 15 años (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). Igualmente, se estableció el programa de Carrera Magisterial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1998), el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (SEP, 2007) y el Sistema Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio (SEP, 2008a).

A pesar de estos esfuerzos, la formación del magisterio en las Escuelas Normales presentaba niveles académicos claramente insatisfactorios frente a las necesidades de ampliación y profesionalización del subsistema de educación básica, por lo que el SNTE planteó la disyuntiva de desaparecer las Escuelas Normales o fortalecerlas para transformarlas en verdaderas IES:

La presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, hizo una sola petición al presidente Felipe Calderón: desaparecer el normalismo público [...] En lugar de las normales, de las que egresaron 30 mil maestros en el pasado ciclo escolar, apuntó a los cinco “centros de excelencia académica” que se abrirán bajo ese esquema de responder al mercado de trabajo. Avilés y Herrera (2008, 19 de agosto) Cerrar normales públicas exige Elba Esther Gordillo a Calderón. [Nota de prensa]

En este contexto surgió la idea de crear cinco Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa, para ayudar a las Escuelas Normales del país a generar capacidades de investigación, difusión y divulgación del conocimiento relacionado con la educación básica y el saber de las y los docentes, con los niveles de excelencia exigibles en otras comunidades profesionales. De manera que, como parte de los acuerdos convenidos entre la autoridad educativa federal y el SNTE en el marco de la Alianza para la Calidad Educativa (2008), se determinó en su Eje 2: Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, la creación de cinco Centros Regionales de Excelencia Académica, para “Mejorar la calidad del personal docente de las Normales, así como la selección y el desempeño de los alumnos” (SEP, 2008b, s.p.) de estas escuelas. De este acuerdo se deriva la creación del Centro Regional de Formación Docente e Investigación para el Sur-sureste de México, CRESUR.

Surgimiento y Desarrollo de la Institución en un Contexto Adverso

La creación de esta institución ocurrió en los últimos días de la administración federal de Felipe Calderón (2006-2012), el 17 de septiembre de 2012, y su puesta en operación, en julio de 2013, coincidió

con el rompimiento del presidente Enrique Peña (2012-2018) con la líder del SNTE, quién pasó en prisión la mayor parte de ese periodo: 5 años y 5 meses (Diario de Colima, 2018).

En este contexto, la administración federal entrante promovió, en febrero de 2013, una reforma educativa cuya narrativa se centró en descalificar los acuerdos de la Alianza para la Calidad Educativa y denostar la cercanía entre la anterior administración y el magisterio:

... Se transitó de un prolongado ciclo de políticas generadas por consenso entre la SEP [Secretaría de Educación Pública] y el SNTE (...) a otro, que privilegió el acuerdo entre el gobierno federal y tres principales partidos políticos, para ubicar la RE [Reforma Educativa] como una de las llamadas “Reformas Estructurales” encaminada a ‘recuperar la rectoría del Estado del sistema educativo nacional’ (...) en clara descalificación al protagonismo jugado por el SNTE. (Trejo Catalán et al., 2016, p. 22)

En este escenario, el CRESUR rápidamente careció de respaldo político, tanto en la federación como en el estado de Chiapas, lo que determinó que enfrentara una crisis presupuestal permanente y cada vez mayor, hasta su extinción definitiva en agosto de 2023 (Congreso del Estado de Chiapas, 2023).

A pesar de estas dificultades, la institución logró desarrollar tres revistas y ubicarlas en más de diez catálogos de publicaciones científicas, alrededor de las cuales se formaron comunidades académicas que abrieron rutas y posibilidades novedosas para la profesionalización de las y los docentes que participaron en ellas. Dichas publicaciones fueron La Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos y la Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales.

Discusión Teórica

La Decisión de Desarrollar una Revista Científica

Las tareas iniciales del CRESUR se orientaron al desarrollo de investigaciones para construir su modelo educativo. A partir de este trabajo se identificó la desigualdad, la dispersión, la discriminación y el rezago educativo como los problemas más desafiantes para favorecer el desarrollo educativo de la región (CRESUR, 2014). De ahí la importancia de generar un conocimiento situado en contextos interculturales de alta y muy alta marginación, como los que prevalecen en el sur y el sureste de México. En este sentido, el Modelo Educativo del Centro apuntó lo siguiente:

La segunda gran vocación del CRESUR está en la investigación e innovación educativas. Ello implica poner el juego capacidades para generar nuevos conocimientos y utilizarlos para mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la gestión escolar en diferentes contextos; así como poner a prueba en las aulas y las escuelas, las ideas, principios pedagógicos o conceptos producidos desde la investigación educativa. (CRESUR, 2014, p. 27)

Para promover la investigación educativa como una de las actividades principales del CRESUR, se conformaron tres cuerpos académicos, que definieron líneas de generación, difusión y divulgación

de conocimiento: a) en Tecnología educativa y sociedad del conocimiento, b) en Gestión y evaluación educativa, y c) en Educación inclusiva y familia.

En cuanto a la difusión y divulgación del conocimiento generado, el CRESUR inició sus trabajos promoviendo foros, seminarios y acciones en general que acercaran nuevos saberes al magisterio y lo posicionarán como una IES que aportara ese valor en el contexto de local, en primera instancia, y regional. Algunos de estos contenidos sirvieron de apoyo para la gestión de una oferta educativa nueva, desarrollada por el equipo académico del CRESUR, por lo que surgió la propuesta de generar una revista científica propia, que sirviera a su público objetivo, docentes y formadores de docentes, como espacio de actualización y expresión de sus propios saberes, dado que:

Las revistas científicas, a pesar de la jerga disciplinar en que a veces se expresan las ideas en los artículos que publican, permiten difundir, hacer llegar el conocimiento más allá de las fronteras de las instituciones, de las redes, de los países en los que el conocimiento se genera (...) La publicación de nuestros trabajos en revistas científicas nos permite incrementar la interacción con investigadores de diferentes niveles, en diferentes contextos; nos permite tener retroalimentación en nuestras investigaciones y con eso, abrir la posibilidad no sólo de que nuestros resultados de investigación sean conocidos, sino que quizá sean utilizados (Girola Molina, 2019, p. 921)

Frente la decisión de publicar una revista científica, se oponían al menos tres argumentos poderosos: i) la abundancia de revistas académicas centradas en temas educativos, ii) las limitaciones presupuestales, que harían materialmente imposible contar con ejemplares en físico de las publicaciones, y iii) falta de tradición investigativa dentro del magisterio, que fue precisamente una de las razones por las que se promovió la creación del CRESUR.

Objetivos de la Revista

La revista, sin embargo, contribuyó a objetivos muy relevantes como los que apunta Gerding (2020): promover la identidad de sus miembros con la institución; vincular al Centro con su medio; difundir el conocimiento científico en todo el mundo, particularmente en Iberoamérica; ofrecer oportunidades para que autores noveles tengan sus primeras experiencias en la escritura científica; y representar y promover las áreas de conocimiento de la institución.

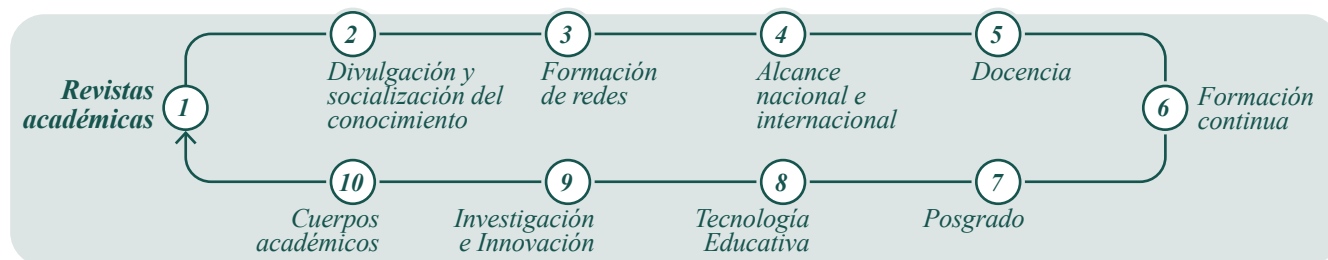
En el caso de la docencia, las revistas se vinculan a los programas académicos i) como fuente de información vinculada al desarrollo curricular, ii) como espacio de salida a la producción académica de los docentes investigadores que lo desarrollan, iii) como fuente para divulgación de artículos de apoyo al programa, y iv) como plataforma para proyectar trabajo de los estudiantes más avanzados.

Las revistas son un espacio para la proyección de los cuerpos académicos y de sus investigadores. Representan un poderoso instrumento para la proyección de la institución y la promoción de sus programas académicos, en la medida que generan un capital institucional en términos de prestigio y presencia en el contexto de la generación y divulgación del conocimiento desde las instituciones de Educación Superior.

En la Figura 1 se muestra la interrelación del trabajo académico en todas sus dimensiones, con el desarrollo de las Revistas Académicas y su relevancia en la difusión de la investigación realizada desde la propia organización, la divulgación de conocimientos generados por investigadores e instituciones externas y la vinculación con otras instituciones académicas. Las revistas fortalecieron el trabajo de los Cuerpos Académicos, vinculándolos con investigadores de otras instituciones, nacionales y de Iberoamérica principalmente, con quienes compartían líneas de generación o divulgación de conocimiento y contribuyeron a dar salida a los trabajos realizados; asimismo facilitaron dialogar con pares dictaminadores y generar espacios de convergencia académica como cursos, foros y publicaciones interinstitucionales que reunieron a un número notable de instituciones, docentes e investigadores de varios países. Una parte de este esfuerzo se vio reflejada en la creación de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, que cobró una dinámica propia y muy vigorosa, aún después de la crisis y posterior desaparición del CRESUR (Trejo, J. 2021). De igual forma, las revistas sirvieron como fuente para los estudios de posgrado y motivaron a los estudiantes para iniciarse en la escritura académica.

Figura 1

Interrelación orgánica y funcional de las Revistas Académicas con las actividades académicas del CRESUR



Nota. Elaboración propia.

La dinámica de cada uno de estos cuerpos académicos hizo posible, lanzar en enero de 2016 y agosto de 2017 tres revistas electrónicas con las características de una publicación científica; es decir, que los artículos pasaran por un proceso de dictamen por pares ciegos y se presentara con la estructura definida por estándares académicos.

El propósito de estas publicaciones fue presentar resultados de investigaciones originales o divulgar discusiones científicas de vanguardia en sus respectivos campos de interés. Las revistas académicas se caracterizan por integrar una sólida cadena de valor que comprende autores, un equipo editorial y comités evaluadores. Más allá de esa estructura propia, forman parte de un sistema en el que convergen las áreas de docencia, investigación, divulgación y administración de la institución. Se convierten en proyectos subsidiarios y de apoyo para todas las áreas de las IES que, en su caso, las desarrollan.

Servicios de Indexación

La calidad de las publicaciones académicas no es autorreferencial. Son instancias externas quienes avalan la calidad. Estas instancias son conocidas como Sistemas de Indexación y Resumen (SIR), los

cuales “coadyuvan a visibilizar los trabajos publicados en las revistas y, por lo tanto, resultan de bastante utilidad para la difusión internacional de sus contenidos” (González Sanabria et al., 2020, p. 224); de igual forma, contribuyen a la divulgación de estas publicaciones y a garantizar el cumplimiento de estándares formales y en algunos casos, incluso de calidad de los contenidos, que deben cumplir para constituirse como referentes para las comunidades científicas y académicas.

Algunos de estos criterios son el apego a las instrucciones para los autores, la conformación del comité editorial, el tipo de evaluación de los artículos y resúmenes, las políticas éticas, la regularidad en la publicación, los indicadores de endogamia –publicaciones de autores adscritos a la institución que desarrolla la revista-, la inclusión en otros índices y la calidad de los artículos publicados. (González Sanabria et al., 2020, p. 225). Además de los índices existen catálogos como el del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el Google Académico, Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) y otros, que ayudan a difundir las publicaciones, sea de manera general o por cada uno de sus artículos.

Métodos y Materiales

El presente artículo es un estudio de caso, de tipo descriptivo, longitudinal y exploratorio, su alcance es específico y único por su naturaleza (Stake, 1999). Su objetivo es identificar los elementos que hicieron posible el desarrollo de publicaciones académicas indexadas en una Institución de Educación Superior (IES) emergente y con graves restricciones presupuestales. Se interroga sobre las causas que hicieron posible la publicación de tres revistas científicas y su inclusión en numerosos Sistemas de Indexación y Resumen (SIR) a pesar de un contexto político- administrativo particularmente adverso; como también sobre el impacto de la producción de Revistas Científicas con otras actividades inherentes a las IES, tales como: la docencia, el desarrollo de planes y programas de estudio, la vinculación social e interinstitucional y la generación y divulgación del conocimiento. La presente investigación se apoya en la observación participante, la revisión de la literatura, en el análisis documental, la exploración de datos disponibles en la red sobre las revistas, así como un análisis cuantitativo y cualitativo de los procesos y sus resultados.

Resultados

La investigación se propuso como una actividad sustantiva del proyecto académico del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR, 2014). Una de sus vías para proyectar este trabajo fue la publicación de revistas pensadas como espacio de discusión, desarrollo y divulgación de la ciencia y la cultura en el campo de la educación pública situada en México y América Latina. Como resultado de esta iniciativa el CRESUR publicó tres revistas académicas en formato electrónico, que tuvieron una aceptación creciente entre investigadores, docentes y estudiantes: i) la Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa (REIIE), ii) la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL) y iii) la Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI).

El Impulso para la Publicación de las Revistas Electrónicas

La Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa (REIIE) <https://sites.google.com/cresur.edu.mx/reiie/>, fue la primera que se desarrolló, desde el primer trimestre de 2016, la que más indizaciones logró y la más abocada a los temas específicos de la IES. Su publicación estuvo a cargo del Cuerpo Académico de Tecnología Educativa y Sociedad del Conocimiento (CATESC) y, hasta junio de 2023, se publicaron 29 números de la REIIE, cuya variedad de títulos y contenidos pueden agruparse en los temas que se muestran en la Figura 2.

Figura 2

Temas principales de la Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa



Nota. Fuente: elaboración propia.

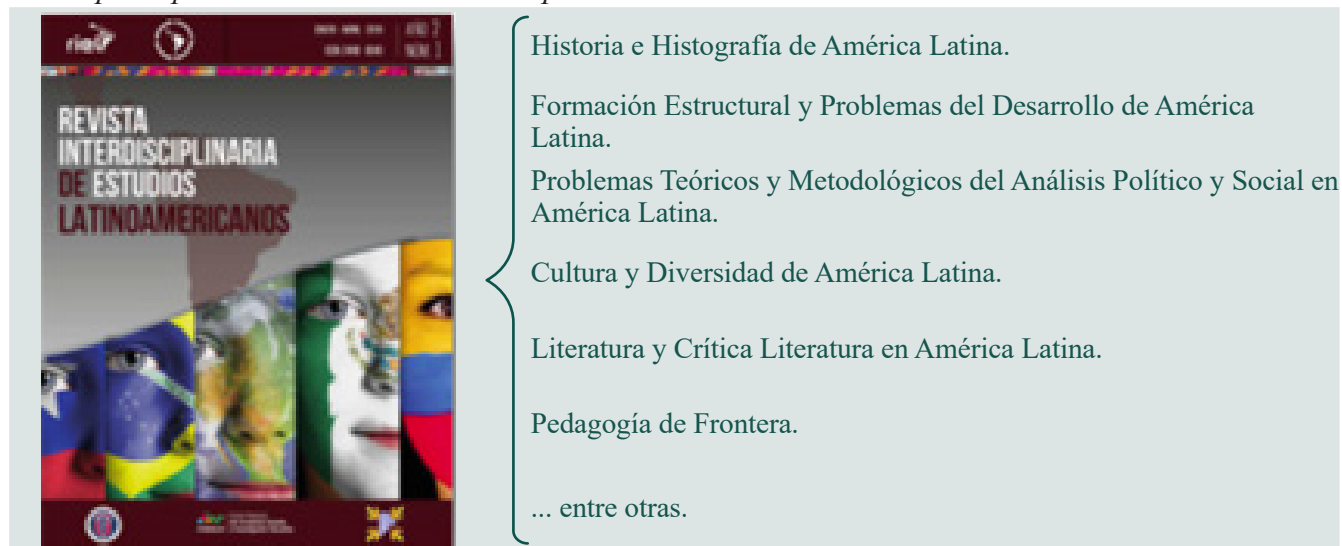
La segunda publicación fue La Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL) <https://www.latinoamericanos.online/riel>. Surgió a partir de un programa de estancias académicas con la Universidad de La Serena, ubicada en el norte de Chile. Además de una larga y potente tradición académica, esta universidad alberga el Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (CIEL), vinculado a la Facultad de Educación, cuyo antecedente es la Escuela Normal que funcionaba en La Serena, Chile, antes de ser integrada a la Universidad.

Las afinidades entre ambas instituciones derivaron en la creación de una publicación electrónica enfocada a la educación, la cultura y la sociedad de América Latina, desde una perspectiva interdisciplinar. Así, en enero de 2017 se publicó el primer número de la RIEL, bajo el auspicio del CRESUR y el CIEL de la Universidad de La Serena. Hasta su cierre en diciembre de 2020 la RIEL aparecía en 14 índices y catálogos académicos. Cabe señalar que la cancelación de esta revista se debió a la decisión unilateral de una nueva administración del CRESUR, que no fue expuesta ni argumentada públicamente.

En el marco de estas líneas, se publicaron 12 números de la revista, hasta su desaparición en diciembre de 2020, cuya variedad de títulos y contenidos pueden agruparse en los temas que se muestran en la Figura 3.

Figura 3

Temas principales de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos



Nota. Elaboración propia.

La diversidad lingüística y cultural de la región Sur-sureste es la mayor en el país, por ejemplo: en Oaxaca se registran 13 lenguas nativas, en Veracruz 4, en Chiapas 11, en Tabasco 2 y en los estados de la península de Yucatán (Campeche, Quintana Roo y Yucatán) se hablan al menos 3 variantes del maya (CRESUR, 2014). De ahí la prioridad que dio el Centro a sus vínculos con la Universidad Intercultural de Chiapas, lo que impulsó el acuerdo para publicar de manera conjunta la RLEEI, que aparece en 13 índices y catálogos.

La Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI) <https://sites.google.com/cresur.edu.mx/releei/actual>. Fue resultado de un largo proceso de colaboración del CRESUR con la Universidad Intercultural de Chiapas. Entre las líneas temáticas de esta revista están las que aparecen en la Figura 4.

Figura 4

Temas principales de la Revista Latinoamericana de Estudios Interculturales



Nota. Fuente: elaboración propia.

Se publicaron 23 números de la RLEEI, hasta junio de 2023, cuya variedad de títulos y contenidos pueden agruparse en interculturalidad y conflictos religiosos, cosmovisiones de pueblos originarios, gestión y desarrollo sostenible, educación, inclusión, migración, perspectiva de género, revisión histórica, salud.

Un caso destacable de vinculación interinstitucional fue la articulación de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, CIIPC; que dio paso a una comunidad académica que articula cuatro universidades de igual número de países y asocia docentes e investigadores de un gran número de países de Iberoamérica (<https://www.latinoamericanos.online/>). De igual forma, puede destacarse la asociación entre académicos de Universidades Interculturales y Escuelas Normales de México alrededor de la RLEEI y la REIIE

El Proceso Editorial

La catalogación de las revistas en los índices de publicaciones científicas, exige un proceso de edición ético y cuidadoso. Inicialmente se desarrolló de manera relativamente simple, pero cuidadosa, con la orientación del consejo editorial y, sobre todo, como un proyecto de investigación-acción que implicó un trabajo constante de aprendizajes y ajustes.

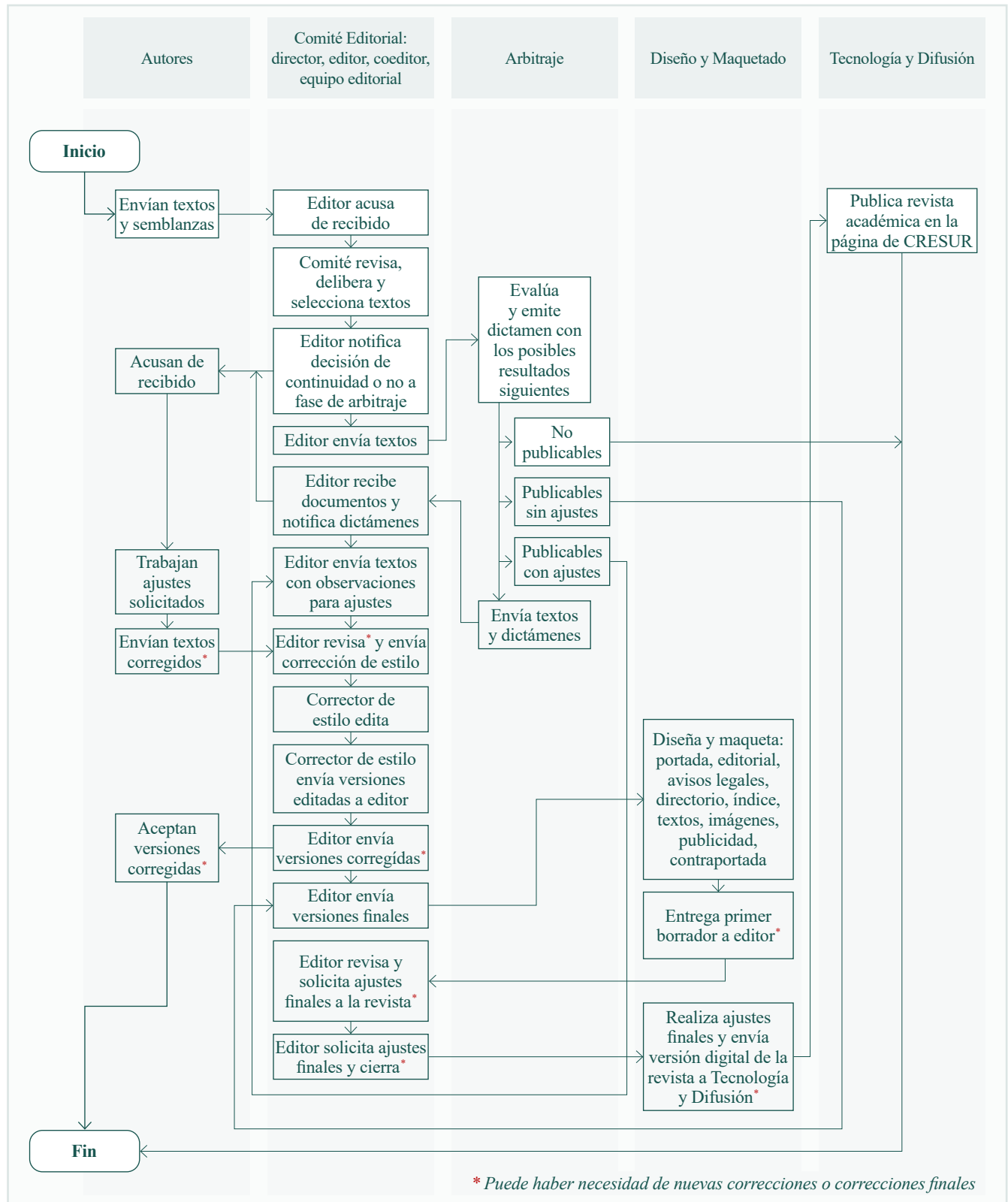
El entusiasmo por desarrollar una segunda publicación en colaboración con el Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de la Serena, Chile, multiplicó el trabajo hasta niveles críticos. La plantilla total de personal del CRESUR durante sus diez años de operación osciló entre 54 y 32 plazas, la mitad de las cuales estuvo destinada a tareas administrativas, técnicas, de apoyo logístico y mantenimiento; el equipo académico, además de la publicación de las revistas, dedicaba la mayor parte de su tiempo a diseñar e impartir cursos y programas académicos de posgrado, principalmente; a desarrollar investigación; diseñar aplicaciones educativas digitales; y organizar foros educativos.

De ahí la necesidad de mejorar la sistematización y organización de la producción de las revistas, lo que ocurrió durante 2018, cuando se ajustó el proceso de edición de las tres revistas al Open Journal Systems (OJS) lo que contribuyó decisivamente a ordenar y transparentar este proceso, dando certeza a un número cada vez mayor de investigadores que enviaban sus artículos a revisión para ser publicados, así como a las comunidades de lectores que crecían en cada uno de los campos de atención de las revistas.

Enseguida, se presenta un diagrama de flujo (Figura 5) elaborado por el equipo editorial del CRESUR con los procesos ajustados al OJS.

Figura 5

Diagrama de flujo del proceso para la producción de las Revistas Académicas del CRESUR atendiendo los criterios del Open Journal Systems



Nota: Elaboración propia.

El diagrama de la Figura 5 nos permite ilustrar los siguientes procedimientos:

1. Los autores envían textos, fotografías y semblanzas.
2. El editor acusa de recibido al autor.
3. El comité editorial recibe los textos y efectúa una revisión inicial, delibera y selecciona los textos que pasan a arbitraje.
4. El Comité Editorial envía los artículos seleccionados a Arbitraje
5. El editor notifica por correo a los autores la decisión de continuidad o no a la fase de arbitraje.
6. El comité de arbitraje evalúa y dictamina los textos. Se emite un dictamen con tres posibles resultados: i) no publicable, ii) publicable sin correcciones, y iii) publicable con modificaciones.
7. Para los trabajos no publicables finaliza el proceso.
8. Las publicaciones sin correcciones se envían directamente a maquetado para que el área respectiva avance.
9. En el caso de textos publicables con modificaciones, el editor solicita a los autores que hagan los ajustes correspondientes y se los envíen en una fecha determinada.
10. Los autores de los textos publicables con correcciones realizan los trabajos respectivos en tiempo y forma.
11. Los autores envían los textos corregidos al editor.
12. El editor revisa los textos (puede haber necesidad de nuevas correcciones o correcciones finales) y envía los textos publicables a corrección de estilo.
13. El corrector de estilo edita el texto y al terminar envía el texto al editor.
14. El editor envía versiones corregidas a los autores.
15. Los autores confirman aceptación de versiones finales (puede haber necesidad de nuevas correcciones o correcciones finales).
16. El editor envía versiones finales a Diseño y Maquetado.
17. El diseñador inicia el proceso de maquetado de: portada, editorial, avisos legales, directorio, índice, textos, imágenes, publicidad, contraportada.
18. Entrega primer borrador de revista al editor.
19. El editor revisa y solicita a Diseño y Maquetado ajustes de diseño y contenidos (puede haber necesidad de nuevas correcciones o correcciones finales).
20. Diseño realiza los ajustes finales (puede haber necesidad de nuevas correcciones o correcciones finales).
21. El Comité Editorial notifica cierre a Diseño y Maquetado.
22. Diseño y Maquetado envía a Tecnología la edición final de la revista para su publicación.
23. Tecnología publica en la plataforma de CRESUR.

Indización de las Revistas

Antes de adoptar el OJS, las tres publicaciones únicamente aparecían en el catálogo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y sólo REIIE alcanzó en su último número de 2017 ingresar a Latindex, Clase y Actualidad Iberoamericana. El resto de las indexaciones se logró a partir de 2018 y, en buena medida, gracias a la adopción del OJS y a la formación de comunidades académicas alrededor de las revistas.

Enseguida se presentan los cuadros que ilustran el proceso de indización de cada una de las revistas, precisando en cuál de sus números fueron incluidos en cada índice, tomando como referencia diciembre del 2020, ya que después no se lograron nuevas adscripciones.

La REIIE es la publicación que logró ser incluida en un mayor número de índices y catálogos. Fue la primera en publicarse, con una periodicidad trimestral, la que estaba más enfocada a los temas del centro y la única que estaba claramente vinculada al trabajo de uno de los Cuerpos académicos del Centro. La Tabla 1 muestra el proceso de inclusión en diferentes índices y catálogos especializados. Como puede observarse, hay algunos avances que resultaron fundamentales como la inclusión al catálogo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) al que el CRESUR se integró desde el 2016 y la adopción del OJS, a partir del segundo semestre del 2018. Este comportamiento será una constante observable en las tres publicaciones comentadas.

Tabla 1

REIIE, 22 indizaciones

Año	Vol	Núm	Periodo	Índices a los que se Incorporó la REIIE
2016	V1	0	Ene-Mar	Primera Edición
2017	V2	2	Abr-Jun	CLACSO
2017	V2	4	Oct-Dic	Latindex, Clase, Actualidad Iberoamericana
2018	V3	1	Ene-Mar	LatinREV
2018	V3	3	Jul-Sep	CiteFactor, Bibliat, ERIHPLUS
2018	V3	4	Oct-Dic	EZ3, Google Académico
2019	V5		Ene-Mar	LivRe, Miar, REDIB, ResearchBib
2019	V5	2	Abr-Jun	PKP, INDEX, Rootindexing
2019	V5	3	Jul-Sep	Base
2019	V5	4	Oct-Dic	Latindex catálogo 2.0, Latino Americana, CIRC
2020	V6	2	Abr-Jun	Directory of Open Access Journals (DOAJ), The Philosopher's Index

Nota. Elaboración propia, con base en <https://sites.google.com/cresur.edu.mx/reiie/>.

El desarrollo de la RIEL buscó proyectar al Centro como espacio de vinculación y convergencia con distintas comunidades académicas de América Latina. Este objetivo se amplió a Iberoamérica, gracias a

la asociación con académicos de España y Portugal, en menor medida. Ayudó a este propósito la apertura interdisciplinaria de la revista, que abrió su espacio a colaboraciones en temas filosóficos, culturales, interculturales, literarios, sociales, económicos, internacionales, etc. Temas que, en su diversidad, resultaron de interés de los docentes atentos al trabajo del CRESUR, cuyo perfil comprendía desde la Educación Básica, hasta la Educación Superior, pasando por un número importante de docentes de bachillerato. Gracias a la participación del CIEL y la Universidad de La Serena, esta publicación se favoreció con artículos de docentes de España y América Latina, de manera muy significativa, al punto que propició la creación de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, que ha sobrevivido al CRESUR y funciona con bastante dinamismo. La Tabla 2 presenta el proceso de indización de la RIEL con las características ya señaladas en cuanto a la importancia de contar con la catalogación en CLACSO como un punto de apoyo muy favorable y el impacto, igualmente favorable de la adopción del OJS.

Tabla 2

RIEL, 14 indizaciones

Año	Vol	Núm	Periodo	Índices a los que se Incorporó la RIEL
2017	V1	0	Ene-Abr	Primera Edición
2017	V2	2	Sep-Dic	CLACSO
2018	V2	1	Ene-Abr	LatinREV
2018	V2	3	Sep-Dic	Actualidad Iberoamericana
2019	V3	1	Ene-Abr	LivRe, Latindex, ERIHPLUS, Miar, Google Académico, EZ3
2019	V3	2	May-Ago	PKP I INDEX
2019	V3	3	Sep-Dic	Latindex catálogo 2.0, Base
2020	V4	1	Ene-Abr	ResearchBib, CIRC

Nota. Elaboración propia, con base en <https://www.latinoamericanos.online/riel>.

Finalmente, la RLEEI surgió de la colaboración entre el CRESUR, la Universidad Intercultural de Chiapas y otras Universidades Interculturales con quienes se planteó una asociación para el desarrollo de proyectos editoriales, como la co-edición de libros y el desarrollo conjunto de programas de posgrado –lo cual no llegó a concretarse–.

Establecer un sólido esquema de colaboración con las 11 Universidades Interculturales representaba una oportunidad de desarrollo e impacto muy importante para el Centro, ya que a pesar de contar con varios años de operación, la mayoría de estas Universidades carecía de una oferta de posgrado, pero también porque muchos de sus egresados de licenciatura buscaban insertarse al sistema educativo pero carecían de formación en la materia y de acreditación para participar en los concursos de ingreso para formar parte de la planta docente en las escuelas de Educación Básica y de Educación Media Superior, donde buscaban ubicarse. Finalmente, la Tabla 3 ilustra cómo fueron obteniéndose las indizaciones de la última revista lanzada por el CRESUR, como lo fue la RLEEI.

Tabla 3*RLEEI 13 indizaciones*

Año	Vol	Núm	Periodo	Índices a los que se Incorporó la RLEEI
2017	V1	0	Jul-Sep	Primera Edición
2017	V1	2	Oct-Dic	CLACSO
2018	V2	1	Ene-Mar	LatinREV
2018	V2	3	Jul-Sep	Actualidad Iberoamericana
2018	V4	4	Oct-Dic	EZ3, Google Académico
2019	V3	2	Abr-Jun	PKP INDEX
2019	V3	1	Ene-Mar	LivRe, Latindex
2019	V3	4	Oct-Dic	Latindex catálogo 2.0, ,ResearchBib, CIRC
2020	V4	1	Ene-Mar	IISUE, iredie UNAM

Nota. Elaboración propia, con base en <https://sites.google.com/cresur.edu.mx/releei/actual>.

Conclusiones

La publicación de revistas científicas permite articular diversos procesos que contribuyen al desarrollo académico de las instituciones y sus docentes, así como a proyectar su trabajo y establecer redes de colaboración alrededor de temas de interés común.

De hecho, estas publicaciones se convierten en nodos para la articulación de comunidades de investigadores e instituciones que comparten intereses y trabajan de manera colaborativa en la generación de conocimientos y su divulgación, para incidir en la transformación de la realidad.

Las revistas conectan el saber científico con el saber de los docentes en servicio, investigadores y tomadores de decisión en los sistemas educativos nacionales, además de que construyen saberes compartidos entre estos actores que los enriquecen profesionalmente en sus respectivos ámbitos de acción.

Desarrollar publicaciones científicas es una oportunidad de aprendizaje para los equipos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES), una ventana para exponer el trabajo de sus investigadores; un vínculo entre comunidades académicas; una estrategia de divulgación del conocimiento, apoyado en el saber y el quehacer científico, la academia y la sociedad; una oportunidad para fortalecer y consolidar sus distintos programas académicos; y un espacio de comunicación entre distintas comunidades académicas, científicas y de distintos sectores sociales para conectar el saber con la educación y el desarrollo.

Por todo lo anterior, sostener y fortalecer el trabajo de estas revistas debería ser una prioridad en los programas de desarrollo de las IES de América Latina; y por ello también, resulta lamentable que la experiencia de éxito y resiliencia representada por el CRESUR, haya terminado con el deterioro de la vida académica y la desaparición de esta institución.

La experiencia particular del CRESUR revela una manera errática y reactiva de “gobernar la educación” por parte de varios gobiernos de América Latina y el Caribe: atender la educación como problema. Esto implica, en principio, i) ausencia de perspectiva, dado que el problema “aparece” como desequilibrio, como algo que falta o cambió y, por tanto, es necesario restablecer, de manera que “arreglar el problema” significa, básicamente, restaurar, volver al punto de equilibrio, por frágil que sea; ii) esta visión implica también, no priorizar lo educativo, dado que los problemas son emergentes, pueden ser urgentes, pero no prioritarios, hay que paliarlos lo antes posible y de la manera más económica para no descuidar las verdaderas prioridades; y iii) implica que, si no es problema, no tiene importancia, aunque tal o cual acción o programa sea o pueda llegar a ser un logro, sólo los problemas importan.

En el caso de México, estos principios se cumplen muy claramente en todo el sistema educativo, pero de manera notable en las políticas y programas para la formación de las y los docentes de educación básica, denominado también como el magisterio. Existen evidencias notables de la crisis en que se encuentran las Escuelas Normales como instancias formadoras de las y los docentes de educación básica, tales como la petición de la líder del magisterio de cerrar dichas instituciones o bien su exigencia de fortalecer sus capacidades con la creación del CRESUR y otros Centros similares, cinco de los que sólo se constituyeron tres y sobreviven dos; a pesar de lo cual, “la gobernabilidad” y no “la calidad” de las Escuelas Normales, parece el objetivo político principal de los gobiernos estatales y el gobierno federal en este campo.

El CRESUR, surgió de un programa federal para apoyar el desarrollo de instituciones formadoras de docentes y maestros en servicio de siete entidades del país; sin embargo, en lugar de surgir como una institución federal, lo hizo como una institución estatal. Muy pronto, la federación se desentendió de la institución que había comprometido con el sindicato del magisterio y el gobierno de Chiapas no entendió por qué debía mantener –así fuera parcialmente- un centro destinado a apoyar a otros estados, tampoco le pareció de interés la proyección nacional e internacional que el CRESUR daba a su estado.

La renovación del Gobierno Federal y del gobierno de Chiapas, coinciden y ese factor dificultó seriamente la consolidación del proyecto: i) el CRESUR se acordó en el último año de la administración federal de Felipe Calderón y estatal de la administración estatal de Juan Sabines, ii) sobrevivió penosamente durante el sexenio de Enrique Peña Nieto en la Federación y Manuel Velasco, en Chiapas, con presupuestos reducidos en más de la mitad de lo necesario para mantener su operación; iii) finalmente, a partir del 2018 ni la federación ni el estado de Chiapas asignaron formalmente una partida a la institución, hasta que en julio del 2023 unilateralmente el Congreso de Chiapas determinó extinguir este centro que, además de un notable programa editorial, mantenía en operación tres cuerpos académicos, doce programas de posgrado y una licenciatura, articulados en tres trayectos formativos que trazaban rutas formativas desde una especialidad hasta un doctorado.

Todo ello y más, no fue suficiente para que los gobiernos federal y estatal asumieran que, si bien la institución no representaba un problema, constituía en cambio una oportunidad para fortalecer la formación

académica del magisterio y las instituciones formadoras, como quedaba fehacientemente demostrado por su programa, editorial emblemáticamente liderado por las tres revistas comentadas en este artículo.

La experiencia del CRESUR permite apreciar la escasa importancia que confieren algunos gobiernos de la región a la vigencia de un derecho tan importante como lo es el de recibir una educación pública de calidad, que empodere a las comunidades y los sujetos para decidir su destino, en un periodo de posibilidades ampliadas como lo es el siglo XXI, gracias a la disponibilidad cada vez mayor de recursos educativos, que hacen posible las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, del aprendizaje y del empoderamiento y la participación (Latorre et al., 2018). Esta facilidad sólo podrá aprovecharse con una transformación educativa que tenga como base la profesionalización del magisterio, en un sentido amplio e integral.

Recomendaciones

El CRESUR alcanzó logros que excedían sus posibilidades. Sin embargo, desde los estados de la república, salvo notables excepciones, la educación es considerada responsabilidad de la autoridad educativa federal, por lo que dejar de innovar o cerrar una institución con alto perfil académico, a la que se han invertido cantidades importantes de recursos, no tiene costos políticos.

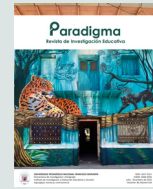
De ahí que sería deseable elevar la política educativa nacional y de las entidades federativas a políticas de Estado, que trasciendan los periodos de gobierno y consoliden políticas y programas de mediano y largo plazo, como son por naturaleza los procesos educativos. Sólo de esta manera la educación podrá ser una palanca para prospectar el desarrollo y no un recurso que perpetúe las inequidades del presente y pasado, como ahora ocurre.

Referencias Bibliográficas

- Avilés, K. y Herrera, C.** (2008, 19 de agosto). *Cerrar normales públicas exige Elba Esther Gordillo a Calderón*. [Nota de prensa] <https://www.jornada.com.mx/2008/08/19/index.php?section>
- Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.** (2014). *Modelo Educativo del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*. https://cresur.edu.mx/2019/_NORMATIVIDAD/b17.-Modelo%20Educativo%20del%20CRESUR.pdf
- Congreso del Estado de Chiapas.** (2012). *Decreto 335 por el que se crea el Centro regional de Formación Docente e Investigación Educativa*. <https://es.scribd.com/document/380764930/Decreto-de-Creacion-Cresur>
- Congreso del Estado de Chiapas.** (2023). *Decreto 218 por el que se abroga el Decreto por el crea el organismo descentralizado denominado “Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa”*. https://www.congresochiapas.gob.mx/new/Info-Parlamentaria/iniciativas/INI_DEC_0806.pdf?v=Nw

- Diario de Colima.** (2018, 09 de agosto). *Liberan a Elba Esther Gordillo*. [Nota de prensa] <http://www1.ucol.mx/hemeroteca/pdfs/090818.pdf>
- Ducoing Watty, P.** (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. UNAM/IISUE. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro.pdf>
- Girola Molina, L. G.** (2019). Las revistas científicas como instrumento de difusión del conocimiento. *Revista mexicana de sociología*, 81(4), 919-927. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.4.57982>
- Gerding, V.** (2020). Importancia de las revistas de investigación propias para una universidad. *Bosque (Valdivia)*, 41(1), 7-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92002020000100007>
- González Sanabria, J. S., Aparicio, A., Burgos Pineda, D. A., y Guiza Pinzón, F. D.** (2020). Indexing and summary services, an undervalued opportunity to improve the visibility and dissemination of articles published in Latin American scientific journals: DOAJ case. *Información tecnológica*, 31(5), 223-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500223>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.** (2018). *La Educación Obligatoria en México Informe 2018*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_00.html
- Kliksberg, B.** (2005). América Latina: La región más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 411-421. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131595182005000300002&lng=es&tlng=es
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., y Potes Comas, I. D.** (2018). *Las tic, las tac y las tep: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1219/TIC%20TAC%20TEP.pdf>
- Martínez Hernández, F.** (2019). Formación docente como profesión de Estado ¿sentido de subalteridad? *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (8) 11-19. <https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170995002.pdf>
- Medrano, V., y Ramos, E.** (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional*. Otras instituciones de educación superior. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Rojas Moreno, I.** (2013). *La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico*. En Ducoing Watty, Patricia. (Coordinadora) *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, UNAM/IISUE PP. 79-117. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>
- Secretaría de Educación Pública.** (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/UAF/archivos/SCAN_034.pdf

- Secretaría de Educación Pública** (2007). *Reglas De Operación Del Programa Nacional Para La Actualización Permanente De Los Maestros De Educación Básica En Servicio (PRONAP), Edición 2007*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4964195&fecha=28/02/2007#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública.** (2008a). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** (2008b). *Alianza para la Calidad Educativa*. SEP-SNTE. <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza%20por%20la%20Calidad%20de%20la%20>
- Stake, R. E.** (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 2da. Edición.
- Trejo Catalán, J. H., Avendaño Porras, V. D. C. y Alfonso Albores, I.** (2016). El papel de las IES en la profesionalización de los docentes para educar en la sociedad del conocimiento. En: Guzmán E., Arévalo E. y Martínez M. (Coords) *Formación Inicial y Continua de Docentes. Reflexiones, estudios, experiencias*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, pp. 19-34
- Trejo Catalán, J. H.** (2019). Apuntes para una nueva reforma educativa y el reto de la profesionalización docente. En Trejo, J. (Coord) *Apuntes para una nueva reforma educativa*. Ed. La Biblioteca y Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, pp. 17-48. <https://cresur.edu.mx/2019/libros2019/reforma.pdf>
- Trejo Catalán, J. H.** (2021). La Cátedra Internacional sobre Interculturalidad y Pensamiento Crítico, Una experiencia de colaboración académica que nació con la pandemia). *En Lay I. (Coord) Investigación y pandemia. Impactos del COVID-19 en proyectos y programas de educación, inclusión y gestión cultural*. Ariadna ediciones, pp 127-146.
- https://www.academia.edu/93756283/La_Cátedra_Internacional_sobre_Interculturalidad_y_Pensamiento_Crítico_una_experiencia_de_colaboración_académica_que_nació_con_la_pandemia
- Villegas Villarreal, N. M., y Sandoval Flores, E.** (2019). *Experiencias de formación de los formadores de docentes de educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019, Acapulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0415.pdf>



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Enseñanza desde el Enfoque de Pensamiento Complejo para Escalar el Dominio de Competencias en Geometría y Trigonometría

Teaching from the Complex Thinking Approach to Scale the Mastery of Competencies in Geometry and Trigonometry

Angélica González Morales^{a,*}

^a 2131004@upt.edu.mx. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECyTEH), México. <https://orcid.org/0009-0006-9229-0210>

Resumen

Los resultados derivados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en 2017, muestran que los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en México cuentan con conocimientos insuficientes de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares en el campo de Geometría y Trigonometría (GyT). Con el fin de atender esta problemática, se realizó una investigación con estudiantes de bachillerato, partiendo de la premisa que el tipo de estrategias de enseñanza son relevantes en el logro de las competencias. El objetivo de la investigación fue identificar la relación entre la enseñanza desde un enfoque de Pensamiento Complejo (PC) y la mejora en el logro de las competencias de aprendizaje en GyT, en temas de figuras planas y sólidos. La investigación tuvo un enfoque mixto, con alcance descriptivo y correlacional. Tras diseñar e implementar estrategias de enseñanza con enfoque en el PC y aplicar los diferentes instrumentos de evaluación, los resultados demostraron que no existe una correlación entre la enseñanza basada en el PC y el dominio de competencias, que la mejora de los aprendizajes que alcanzaron los 39 estudiantes del grupo de estudio responde a las estrategias de enseñanza dirigidas y centradas en el conocimiento más que aquellas basadas en el PC.

Palabras clave: competencias matemáticas, planeación didáctica, estrategia de enseñanza, pensamiento complejo, Educación Media Superior

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17098>

Recibido: 9 de septiembre de 2023 | Aceptado: 20 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

The results derived from the National Plan for the Evaluation of Learning (PLANEA) in 2017 show that students of Higher Secondary Education (EMS) in Mexico have insufficient knowledge of the key learning included in the curricular references in the field of Geometry and Trigonometry (GyT). In order to address this problem, research was carried out with high school students, starting from the premise that the type of teaching strategies is relevant in the achievement of competencies. The objective of the research was to identify the relationship between teaching from a Complex Thinking (CP) approach and the improvement in the achievement of learning competencies in GyT, in topics of flat figures and solids. The research had a mixed approach, with a descriptive and correlational scope. After designing and implementing teaching strategies with a focus on the PC and applying the different evaluation instruments, the results demonstrated that there is no correlation between teaching based on the PC and the mastery of competencies, that the improvement in the learning achieved by the 39 students in the study group respond to knowledge-focused and directed teaching strategies more than those based on PC.

Keywords: mathematical competencies, didactic planning, teaching strategy, complex thinking, Higher Secondary Education

Introducción

La educación es uno de los principales pilares de la humanidad, por tal razón, los procesos de enseñanza para el aprendizaje tienen como objetivo esencial desarrollar competencias en los estudiantes que sean capaces de cumplir las demandas actuales y futuras de la sociedad (Delors, 2013). En la Educación Media Superior (EMS) se debe dotar a los estudiantes de instrumentos que propicien el desarrollo de competencias e ir dejando prácticas repetitivas que hacen ver a las matemáticas como un trabajo inmejorable (Avila y Díaz, 2019); motivo por el cual induce a investigar sobre mejores estrategias didácticas.

Asimismo, durante la ejecución de planes y programas de estudio, por alguna razón, no se está cumpliendo con el dominio de las competencias en cada una de las asignaturas. Cáceres Mesa et al. (2020) consideran que el aprendizaje en el ámbito de las matemáticas en el bachillerato es una problemática de urgente atención en el contexto de la EMS, esto después de revisar los resultados publicados por la Secretaría de Educación Pública [SEP] en 2017, en matemáticas, 6 de cada 10 estudiantes se ubican en el nivel I que denota bajo nivel de razonamiento y 2 de cada 10 se ubican en el nivel II quienes expresan un lenguaje matemático deficiente para resolver problemas.

En este mismo sentido, Salinas y Tapia (2020) investigaron sobre el mejoramiento de aprendizaje y la práctica docente como elemento coadyuvador de la Reforma Integral de la Educación Media Superior vigente (RIEMS) en el Colegio de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 222 (CBTIS), concluyeron que la implementación de la RIEMS aún no ha tenido un impacto sustancial en los docentes ya que no

han logrado implementar estrategias de enseñanza capaces de generar un aprendizaje significativo en los estudiantes en la materia de matemáticas, pues 8 de cada 10 estudiantes presentan una alta deficiencia en la resolución de problemas que incluyen temas de perímetro, área y volumen.

También los resultados publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2020) demuestran que México obtuvo el lugar número 53 en matemáticas y que los estudiantes se encuentran por debajo de la media establecida por dicha organización. Por otra parte, los resultados proporcionados por el departamento de control escolar en CECyTEH plantel Santiago mostraron que, en la evaluación de ingreso a la EMS aplicada en 2022, el 94.04% mostro una falta de consolidación en temas de perímetro y área de figuras geométricas simples.

Por otro lado, la SEP reconoce la falta de consolidación de su reforma y entran las disposiciones oficiales de un Nuevo Marco Curricular Común del Nivel Medio Superior y de la Nueva Escuela Mexicana, que buscan la manera y la intención de dotar a la comunidad estudiantil de habilidades de pensamiento matemático y que junto con los saberes tecnológicos permitan tomar mejores decisiones, resolver problemas específicos y posibiliten el entendimiento de los fenómenos naturales, problemas sociales y en general del comportamiento de la humanidad, a cada uno de los estudiantes de la EMS, lo antes mencionado a través de una reestructuración de planes y programas de estudio que garanticen el nivel de aprendizaje esperado en las competencias matemáticas. Por ello, la reestructuración parte de la transversalidad de los contenidos y de fomentar el pensamiento crítico logrando que el estudiante avance progresivamente en un pensamiento cada vez más complejo, y que los docentes logren implementar estrategias de enseñanza que sean innovadoras y efectivas para cumplir las exigencias actuales de la educación.

Derivado de lo anterior, es importante mencionar que parte de las estrategias didácticas de enseñanza en el ámbito matemático deben ir evolucionando a través del tiempo, incluyendo prácticas innovadoras y recursos tecnológicos, que sean capaces de lograr que los estudiantes logren consolidar las competencias de acuerdo con lo establecido por la SEP en conjunto con la Secretaría de Educación Media Superior [SEMS]. Fondevila Marón y Fernández Cañueto (2022) refieren, que hay docentes que se han quedado en el pasado por falta de innovación y ganas de aprender, caen en el vicio de la enseñanza matemática a una simple práctica iterativa y monótona, dejando de lado la formación de un pensamiento que pueda potenciar las habilidades de sus estudiantes, en el campo académico, laboral o personal. A este tipo de pensamiento más generalizado y estructurado lo llamamos pensamiento complejo. “Vivimos bajo un dominante paradigma de disyunción, en la cual se da paso a la reducción del conocimiento, con excusa de la abstracción, cuyo nombre se puede catalogar como simplificación del conocimiento” (Morin, 2003 citado por Cordoval, 2022).

Se concluye que la necesidad de implementar estrategias de enseñanza innovadoras y verdaderamente efectivas es urgente, los resultados publicados por la SEP a través de la prueba ENLACE y la investigación de Cáceres Mesa et al. (2020), demuestran que no se han logrado cumplir los objetivos en términos de

dominio de competencias matemáticas en los estudiantes. Es por ello, que el docente debe implementar estrategias de enseñanza innovadoras, que permitan al estudiante desarrollar las competencias de una manera integral e interdisciplinaria, y no de forma forzada a través de una enseñanza tradicional, basada en clases expositivas, donde el actor principal es el docente. Actualmente existen múltiples estrategias pedagógicas que permiten una catedra vanguardista y necesaria para los estudiantes, la finalidad es simple, propiciar que los estudiantes desarrollen un mayor nivel de pensamiento para resolver problemas cada día más complejos, dentro un contexto real y futuro. Recordando que las matemáticas son importantes pues provee los lenguajes mediante los cuales se expresan los resultados de otras ciencias, son un componente presente en todas las culturas y han contribuido enormemente al desarrollo social de aquellos países que han sabido aprovechar este potencial para su propio beneficio. Balanzario (2020) enfatiza que la educación de una persona no está completa si no se ha abordado el estudio de las matemáticas.

A continuación, se muestran los resultados derivados del diseño, implementación y evaluación de una planeación didáctica, basada en el enfoque de pensamiento complejo, con la finalidad de contribuir al escalamiento de competencias y/o metas de aprendizaje en los estudiantes de EMS para la materia de Geometría y Trigonometría en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Hidalgo (CECyTEH), plantel Santiago Tulantepec, Hidalgo, México.

Con base en lo anterior, se plantearon tres preguntas de investigación: ¿cuál es la relación entre la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo y el logro de las competencias de aprendizaje de la asignatura de geometría y trigonometría en el CECyTEH, plantel Santiago Tulantepec?, ¿cuál será la mejora en el logro de las competencias? y ¿qué actitud presentarán los estudiantes durante la implementación?

Los objetivos específicos que se plantearon en la investigación se articulan en torno a identificar las estrategias de enseñanza basadas en el pensamiento complejo, diseñar e implementar una planeación didáctica con situaciones problemáticas desde dicho enfoque, evaluar las competencias de aprendizaje descritas en el acuerdo 444 (SEP, 2008), en términos de explicación, interpretación, argumentación de soluciones, análisis de la relación entre variables, cuantificación, representación y contrastación de magnitudes en la asignatura de Geometría y Trigonometría de y analizar los resultados obtenidos a fin de triangular datos cuantitativos y cualitativos.

Discusión Teórica

En el perfil de egreso de la EMS, se enmarcan las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que los estudiantes deben desarrollar a fin de cumplir con un conocimiento idóneo para ingresar a la Educación Superior (ES) o bien, poder incorporarse al mercado laboral e interactuar en una sociedad de manera armónica. La educación basada en competencias busca una orientación educativa que dé respuesta al contexto actual, se centra en la necesidad de determinar los estilos de aprendizaje para implementar la

mejor estrategia de enseñanza que sea capaz de potencializar las destrezas y habilidades de los estudiantes en ámbitos sociales, económicos y laborales. Torres y Loerit definen que las competencias son “el desarrollo de una capacidad para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado, refiere a la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la vida cotidiana” (2005, p. 11).

Competencias de los Estudiantes

En consecuencia, la construcción de las competencias en la EMS va dirigida al perfil de egreso de los estudiantes, donde es importante considerar la misión de las instituciones, el contexto y las políticas educativas. Es por ello que la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), en concordancia con la SEP, establecieron el Acuerdo 444 por el que se describen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, con la finalidad de "elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" y así poder ofrecer una educación de calidad. Debido a lo anterior, las autoridades determinaron que es preciso que los estudiantes desarrollen competencias genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y las competencias profesionales (Tabla 1) a fin de articular el perfil de egreso de los escolares con las demandas actuales de la educación.

Tabla 1

Competencias en Educación Media Superior

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave y transversales en la EMS, asimismo, son intransferibles, ya que ayudan a fortalecer la capacidad de los escolares para lograr otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes y frecuentes en cada uno de los egresados de la EMS. Simbolizan la base misma de la formación disciplinar en el modelo del SNB.
	Extendidas	Son propias de todos los egresados de la EMS. Dan identidad a un modelo educativo de distintos subsistemas de la EMS. Incluyen mayor complejidad que las competencias disciplinares básicas
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Forma a los estudiantes con una capacidad de nivel técnico para insertarse al campo laboral y profesional.

Nota. Fuente: adaptado de SEP (2008, p. 4).

Al centrarse en las competencias disciplinares para las asignaturas de matemáticas, conviene subrayar que estas “buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede

argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos” (SEP, 2008, p. 10). A continuación, se describen las competencias establecidas por el acuerdo 444 que se evaluaron en la investigación.

1. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.
2. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
3. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.
4. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.

Así pues, el logro de las competencias en los estudiantes denota la calidad educativa, la cual es considerada un mecanismo clave para lograr la transformación de México y está reglamentada en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y alineado a los estándares de calidad recomendados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005) y la Organización de Estados Iberoamericanos [OIE]. En esta tarea, los profesores ocupan un papel fundamental para ejecutar su labor docente, cada uno de ellos precisan referir con los mejores soportes que orienten su trabajo.

Planeación Didáctica

Ascencio señala que “Las principales herramientas de organización de la docencia empleadas en México a nivel superior incluyen a la planeación didáctica o carta descriptiva, el *syllabus* y el plan de clase, documentos complementarios a los programas académicos y el plan de estudios” (2016, p. 110). Por ende, la planeación didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, permite retomar la realidad de los alumnos, siempre y cuando esté basada en un sustento contextualizado, tanto interno como externo a la institución. La SEP (2009) define a la planeación didáctica como “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente”. Asimismo, su elaboración conlleva el análisis y la organización de los contenidos establecidos en el programa de estudios, implica determinar los objetivos a lograr por parte del estudiante, las actividades, recursos, tiempo y espacio. En el mismo sentido, Ascencio refiere que la planeación didáctica “constituye un modelo o patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional o cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente” (2016, p. 109).

Entonces, en la enseñanza de las matemáticas el docente debe encontrar métodos que mejoren adecuadamente el proceso de aprendizaje, más allá de su propia percepción o creencia, lo que implica

abandonar por completo la enseñanza tradicional. Goizueta y Solar (2019) describen que la educación matemática ha cambiado su enfoque del aprendizaje, de uno centrado en contenidos a otro centrado en el desarrollo de competencias. De esta manera, se pretende romper el paradigma de la enseñanza que se basa en un docente proveedor del conocimiento y un alumno receptor de saberes. Zúñiga Banda (2018) señala que el logro del aprendizaje depende de varios factores, uno de estos es el método de enseñanza que el docente utiliza. En ese sentido, Torres Salas (2010) menciona que uno de los retos más desafiantes del siglo XXI es la enseñanza de las matemáticas de forma contextualizada y que tenga relación con la realidad del estudiante.

Bravo Guerrero et al. (2017) aluden que algunos docentes cuentan con una restringida preparación disciplinar y pedagógica, lo que repercute de manera directa en la aplicación de métodos, técnicas y recursos en el aula, lo que origina que los docentes no logren romper el esquema de enseñanza tradicional. La SEP en conjunto con la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y la plataforma de capacitación MéxicoX, han impulsado de manera continua cursos, talleres y diplomados para promover la enseñanza desde un enfoque vanguardista, acorde a las exigencias de la sociedad actual.

En una planeación didáctica es imprescindible enfatizar en el empleo de metodologías de enseñanza que permitan aproximar las capacidades de cada estudiante, de acuerdo con cada una de sus características, mediante el uso de múltiples recursos didácticos. El docente debe descubrir las metodologías idóneas que respondan a las características del alumnado, así como el sistema de evaluación que refleje de manera verídica su desempeño a lo largo de la asignatura y no aquellos que se precisan en un cuestionario cada bimestre. Por ello, es fundamental una planeación didáctica eficiente que permita la implementación de estrategias capaces de fomentar, el pensamiento crítico y complejo de los estudiantes. En este mismo sentido, Haro del Real (1994) destaca que las ventajas que se derivan de la elaboración e implementación de la planeación didáctica basada en el pensamiento complejo están en el proporcionar a los estudiantes una educación homogénea, que les permita aplicar sus conocimientos de manera transversal, no solo a las diversas asignaturas que cursan, sino en los diferentes entornos en los cuales se desempeñan

En relación a lo antes mencionado, se efectuó una investigación para demostrar que a través de la implementación de estrategias de enseñanza basadas en el pensamiento complejo se pueden cumplir las exigencias académicas actuales de los estudiantes. Según Ferrada (2017), el docente que implemente dicho enfoque debe analizar cómo pensarlo y cómo enseñarlo, teniendo en cuenta la implementación de la promoción, estimulación y logro de la creatividad de docentes y estudiantes. Escalona y Torres (2015) mencionan que el PC debe contener el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. De igual manera, Martínez (2017) especifica que una herramienta digital utilizada de forma adecuada para fines educativos rompe con el método tradicional de enseñanza aprendizaje, el cual en diversos casos se ha observado que no es ideal para motivar a los alumnos ni para lograr resultados óptimos.

Maya Palacios et al. (2017) recomiendan que las estrategias centradas en el aprendizaje del estudiante contribuyen de manera eficiente en el desarrollo de PC, entre las que destacan: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), Simulación de Casos (SC) y Aprendizaje Basado en proyectos (ABp).

Actitud de los Estudiantes

No obstante, durante la ejecución de una planeación didáctica existen diversos factores que pueden impedir su correcta implementación o bien, pese a los esfuerzos por efectuar estrategias de enseñanza efectivas por algún motivo los estudiantes no logran desarrollar las competencias que marca la SEMS en el perfil de egreso. En consecuencia, a lo antes mencionado Collazos (2007) refiere que los maestros deben desarrollar una suerte de pensamiento empático con sus estudiantes y poner todo el interés en las vivencias y los sentidos que adquieren, pues no se puede enseñar sobre el margen de una actitud ética y empática, por el conocimiento que se quiere construir.

Más tarde Cordoval (2022), quien investigó la relación que existe entre el uso de las estrategias didácticas basadas en el PC con la actitud de los estudiantes en un instituto superior de Lima, concluyó que, si existe una correlación entre las estrategias didácticas de enseñanza clasificadas en reproductoras, con el pensamiento complejo; además de evidenciar que ambas formas de enseñanza pueden promover este tipo de pensamiento, sin embargo, la estrategia con el pensamiento complejo fue más grata para los estudiantes y por consecuencia la mejora de sus aprendizajes fue mayor.

Después de exponer los pensamientos de diversos autores que sustentan teóricamente las variables a estudiar, se puede concluir que es importante determinar la relación entre el uso de las estrategias didácticas de enseñanza y el desarrollo de un pensamiento complejo en las matemáticas, y no dejar de lado la actitud de los estudiantes, con la finalidad de mejorar los conocimientos y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en la EMS, escolares que serán los próximos profesionales quienes mediante un pensamiento integral deberán dar soluciones creativas y dinámicas ante los problemas que plantea nuestra sociedad.

Métodos y Materiales

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto, con mayor énfasis en el enfoque cuantitativo. Los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 534). En consecuencia a lo antes mencionado, la investigación en términos cuantitativos se centró en el dominio de competencias (variable dependiente) que el estudiante alcanzaría al implementar la estrategia de enseñanza (variable independiente), el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario conformado de 20 preguntas, que partió de una versión adaptada del examen estandarizado a nivel internacional y nacional empleando reactivos liberados de las evaluaciones del Programa para

la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015-2018, Evaluación de Egreso de Educación Media Superior (EGEMS) 2020 y 2021. Los datos fueron clasificados a través de una escala de Likert (ver Tabla 2) y analizados a través SPSS.

Tabla 2

Puntuación y escala establecida para el análisis de datos recolectados a través del cuestionario

Puntuación	Escala
De 9 a 10	Competente
De 8 a 8.9	Independiente
De 7 a 7.9	Básico avanzado
De 6 a 6.9	Básico
De 0 a 5.9	Aún no competente

Nota. Fuente: elaboración propia.

En el aspecto cualitativo se analizó la actitud de los estudiantes durante la implementación de la estrategia de enseñanza, así como la propia estrategia. En términos de la investigación se analizaron 4 categorías que incluían habilidad hologramática, habilidad de diálogo, habilidad de autorregulación y habilidad metacognitiva, ver Tabla 3.

Tabla 3

Subcategorías e indicadores de la variable cualitativa

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Actitud de los estudiantes	D1: Habilidad Metacognitiva	I1: Es consciente de los procesos cognitivos para aprender matemática. I2: Reflexiona sobre las actuaciones en clase. I3: Mejora sus procesos matemáticos a partir de la reflexión.
	D2: Habilidad de Diálogo	I1: Propicia diálogo igualitario en los grupos. I2: Trata de transformar su contexto social. I3: Propicia diálogo para resolver problemas. I3: Es solidario con sus compañeros
	D3: Habilidad de autorregulación	I1: Comprende sus miedos hacia el curso. I2: Sabe cómo afrontar sus temores. I3: Aborda los problemas desde 2 o más perspectivas. I3: Comprende procesos matemáticos como dinámicos Innova en la solución de problemas.
	D4: Habilidad Holo gramática	I1: Conoce el uso o aplicación general del conocimiento particular aprendido. I2: Cada tema abordado tiene sentido en la vida cotidiana. I3: Al hablar en forma global de la matemática, puede identificar el conocimiento particular vinculado. I4: Proporciona sentido a los resultados obtenidos.

Nota. Fuente: elaboración propia.

La recolección de los datos de esta variable fue mediante la observación y registrada a través de un diario de campo durante todo el periodo que duró la investigación (febrero-junio 2023). La estructura del instrumento fue la sugerida por Spradley (1980, citado en Wolfinger, 2002) y contenía los siguientes elementos: fecha, estrategia de enseñanza, un espacio donde se realizaban las actividades propuestas por el docente, nombre de los estudiantes, actividad que se desempeñaba, objetivo de la sesión, acciones particulares de los estudiantes en relaciones a las categorías, tiempo de la sesión, recursos y materiales didácticos.

La estrategia de enseñanza es definida por Anijovich y Mora como un conjunto de “decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan” (2021, p. 23). Es decir, interpretar por qué y para qué se está enseñando. En este mismo sentido, la estructura y los datos básicos que se emplearon en el diseño de la planeación didáctica fueron los referidos por Díaz Barriga (2013), donde indica que el docente debe contar con una guía que ayude a ubicar la secuencia didáctica en el marco de un vínculo de tareas, la cual puede ser dividida en 4 aspectos mínimos descritos a continuación: Datos generales y de identificación: contempla elementos básicos retomados del programa de estudios vigentes, datos del docente, metodología de trabajo, periodo y datos de la institución, entre otros. Planeación de actividades: consiste en describir los objetivos, actividades, producto esperado y ponderación. Evaluación: describe la metodología que se empleara para evaluar las actividades, competencias o contenidos abordados en la planeación. Fuentes de consulta y anexos: describe los materiales de apoyo que guiaran al estudiante en el desarrollo de sus actividades, al igual que observaciones generales que pueden suscitar durante la ejecución de la planeación didáctica.

En relación a las estrategias de enseñanza empleadas en la planeación didáctica destacan las propuestas por Parra (2003) y que, contribuyen de manera eficiente, en el desarrollo del pensamiento complejo: ABP, ABp y SC. El instrumento empleado para evaluar la estrategia de enseñanza consistió en una guía de observación, con una escala de Likert (ver Tabla 4), derivada de una adecuación del formato de evaluación que empleó la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COPEEMS) en 2018, conformada de 26 reactivos más los datos de identificación, con la finalidad recabar información sobre el desempeño docente y las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza, las categorías que integraron dicho instrumento fueron planeación, ambiente de clase, gestión didáctica, evaluación e innovación. La aplicación fue de manera digital, a través de un apartado de formularios de Google, la muestra del alumnado fue no probabilística y conformada por 13 voluntarios.

Tabla 4

Escala de Likert establecida para evaluar la estrategia de enseñanza.

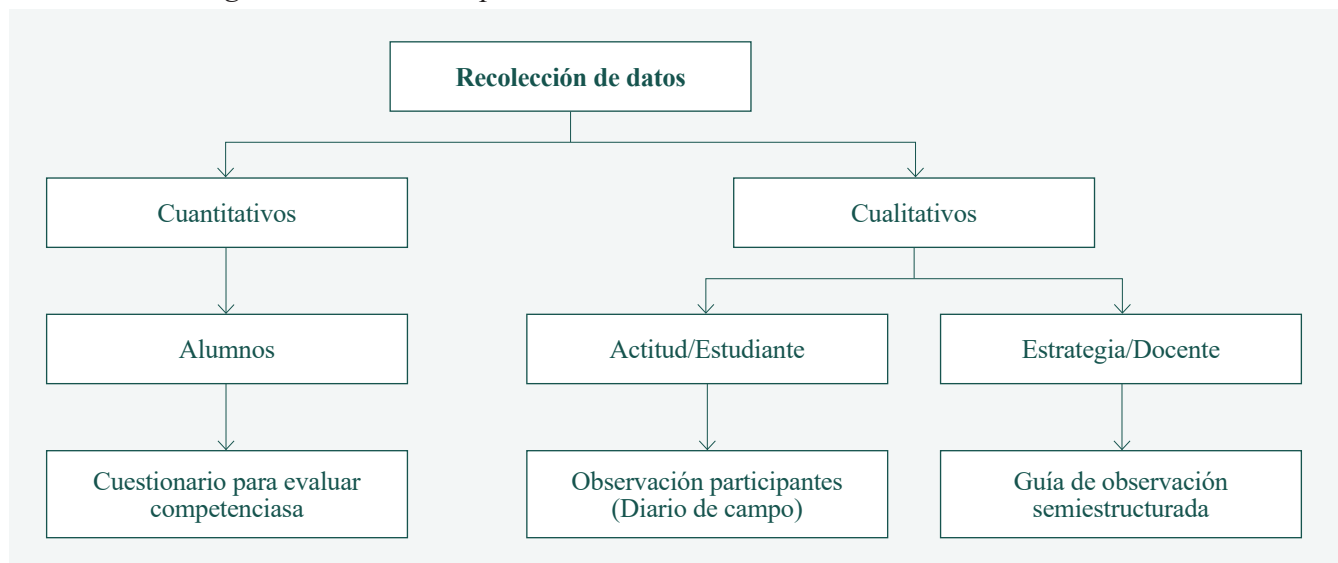
Puntuación	Escala
1	Poco
2	Regular
3	Suficiente
4	Excelente

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos fueron utilizados para triangular y reconciliar datos cuantitativos y cualitativos de tipo concurrente, debido a que el interés estuvo centrado en complementar los datos cuantitativos. En la Figura 1 se muestra, un resumen de las técnicas, estrategias e instrumentos para la recolección de datos que se establecieron en la investigación.

Figura 1

Técnicas, estrategias e instrumentos para la recolección de datos

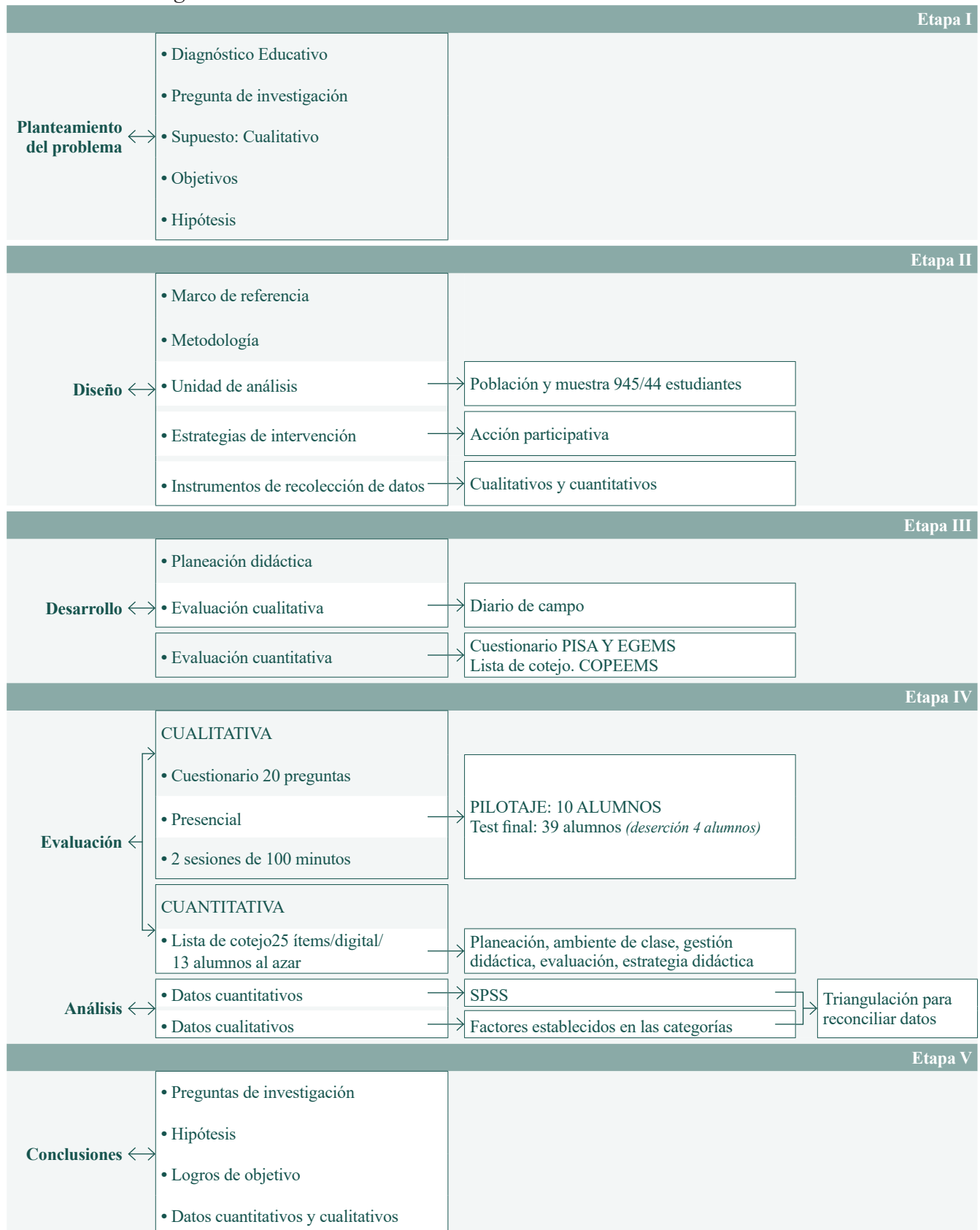


Nota. Fuente: elaboración propia.

La validación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos fue a través de un grupo de expertos conformado por 3 doctores especialistas en la materia de matemáticas a nivel superior. La técnica que se empleó fue de grupos focales, los cuales son definidos “como un método autónomo y en combinación con encuestas y otros métodos de investigación, sobre todo entrevistas individuales en profundidad” (Morgan, 1997, p. 129). Con respecto al proceso metodológico de tipo mixto, Vildósola (2009) recomienda que debe contener las siguientes etapas: planteamiento del problema, diseño, desarrollo, análisis, evaluación y conclusiones. La Figura 2 detalla las acciones realizadas en cada una de estas etapas.

Figura 2

Proceso metodológico



Nota: Fuente: Elaboración propia.

La población involucrada en esta investigación estuvo compuesta por 351 estudiantes matriculados en la materia de Geometría y Trigonometría en el segundo semestre, durante el periodo febrero-julio 2023, en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo, plantel Santiago Tulantepec. La muestra se conformó por 44 estudiantes de la carrera de Procesos de Gestión Administrativa. Arias (2012, p. 36) declara que una muestra no probabilística de tipo intencional “es un procedimiento en el cual no se toma en cuenta la probabilidad de selección, sino los criterios que el investigador considera de manera arbitraria”. Por lo que, por condiciones de acceso al investigador, la muestra fue no probabilística.

Resultados

De los 44 estudiantes que se consideraron para evaluar la variable dependiente “dominio de competencias” solamente fueron 39 los que presentaron dicha evaluación, durante el semestre febrero-julio 2023 se registró la deserción de 3 de ellos y 2 más no cumplieron con los estándares de asistencia correspondiente a un 70% establecidos.

Figura 3

Grafica de barras, nivel de dominio por competencia



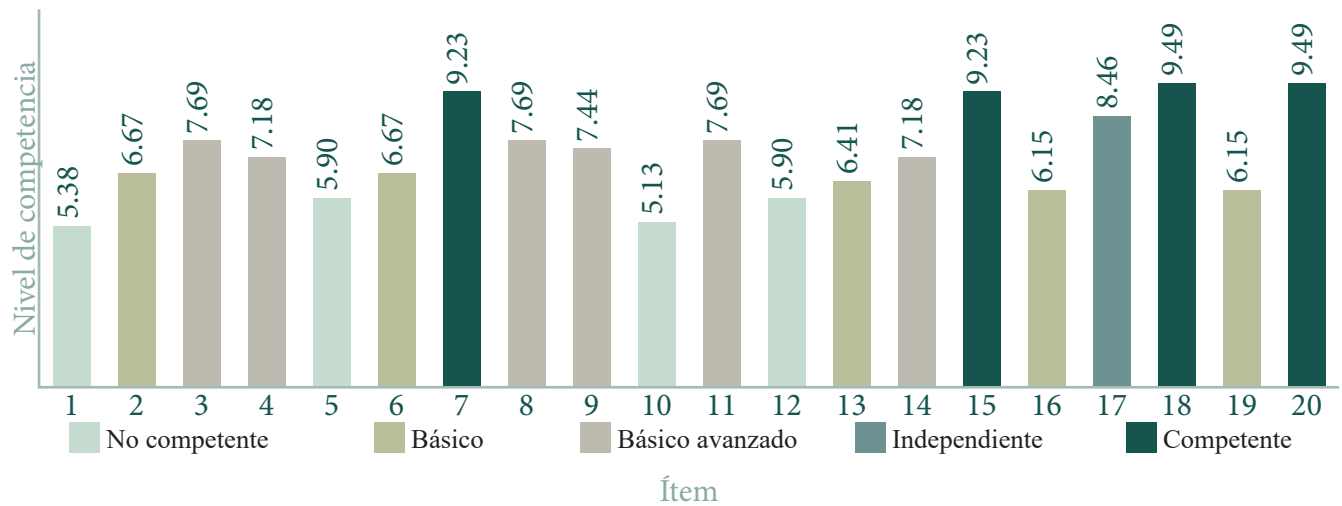
Nota. Fuente: elaboración propia.

La Figura 3 denota que, los estudiantes alcanzaron un nivel de competencia igual o mayor al nivel básico, de acuerdo en lo establecido por la escala de Likert. De las cuatro competencias presentadas en la discusión teórica, en el apartado de competencias de los estudiantes, la 2 y la 3, presentan un nivel de dominio independiente.

La Figura 4, muestra la media obtenida por cada uno de los ítems que conformaron el instrumento de evaluación. Los reactivos (1,2,3,5,8,10,12,14,18) fueron aquellos que evaluaron la competencia 1 y 4 en términos de: Explicar e interpretar los resultados, cuantificar, representar y contrastar experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio en temas de figuras planas y sólidos de la materia de Geometría y Trigonometría. Asimismo, se puede observar que es en estos ítems que se encuentran los reactivos donde los estudiantes presentaron menor nivel de idoneidad. Por otro lado, las competencias 2 y 3 estuvieron conformadas por los reactivos (4,6,7,9,11,13,15,16,17,19,20), se puede observar que el nivel de dominio fue mayor.

Figura 4

Gráfica de barras respecto a la media obtenida por ítems



Nota. Fuente: elaboración propia.

Con relación a la evaluación de la estrategia de enseñanza basada en el pensamiento complejo, el instrumento (lista de cotejo), fue respondido por 13 estudiantes, correspondiente al 33.33% de la muestra. En esta variable se analizaron las subcategorías, planeación, gestión de ambientes de clase, innovación y evaluación (ver Tabla 5).

Tabla 5

Resultados obtenidos en la evaluación de la estrategia de enseñanza.

Variable	Subcategoría	Indicadores	Media obtenida	Escala de Likert
Estrategia de enseñanza	Planeación	I1. Selección de contenidos I2. Selección de propósitos I3. Diseño de la estrategia I4. Mecanismo de Evaluación	3.24	Suficiente
	Gestión de ambiente de clase	I1. Relaciones interpersonales I2. Manejo de grupo I3. Conocimiento de la Asignatura I4. Transdisciplinariedad I5. Transversalidad	3.38	Suficiente
	Innovación	I1. Transdisciplinariedad I2. Organización de grupo I3. Relación de aprendizaje alumno I4. Recursos didácticos I5. Recursos especiales	3.54	Suficiente
	Evaluación	I.6 Explicaciones I.7 preguntas I.8 Actividades dirigidas I1. Autoevaluación I2. Valoración del docente a los alumnos. I3. Reforzamiento de saberes	3.46	Suficiente

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, los estudiantes valoraron las categorías de una manera favorable, recordando que la escala de Likert contenía una puntuación mínima de 1 para poco y una máxima de 4 para excelente. La media aritmética obtenida en cada uno de los indicadores señala que los estudiantes consideran como suficiente la correcta ejecución de la estrategia de enseñanza basada en el PC. Es decir, consideran que las estrategias basadas en el pensamiento complejo son pertinentes para obtener un aprendizaje significativo, así mismo permitieron visualizar a las problemáticas desde diversas perspectivas y emplear la tecnología para poder llegar una solución

Los resultados de la evaluación en términos de actitud en los estudiantes, refieren que el grupo estuvo conformado por 44 estudiantes al inicio del semestre febrero-julio 2023, sin embargo, en el transcurso del ciclo escolar, 3 estudiantes desertaron debido a un bajo desempeño académico y desinterés hacia la escuela, presentaron múltiples asignaturas reprobadas e inasistencias continuas, asimismo, 2 estudiantes más no lograron autorregular los ámbitos académicos y emocionales, presentando bajo rendimiento académico y altos índices de inasistencia, por lo que al no presentar más de un 70% de asistencia y no cumplir con los requerimientos establecidos en la investigación fueron considerados integrantes del grupo, pero no para presentar una evaluación por competencias. 10 estudiantes no alcanzaron el dominio de competencias, sin embargo, en ámbitos sociológicos, no existió algún inconveniente para socializar con su grupo de clase, pero sí con la docente, puesto que, no se logró establecer un vínculo de confianza y motivación para que los estudiantes preguntaran y resolvieran sus dudas, pese al acercamiento continuo. Los 29 alumnos restantes fueron capaces de determinar y aplicar las estrategias de aprendizaje necesarias para lograr los objetivos establecidos en aspectos de procesamiento de la información, sociológicos y cognitivos, se mostraron motivados para trabajar de manera independiente.

Los resultados obtenidos a fin de comprobar si existe una relación significativa entre las estrategias de enseñanza con enfoque de PC y el logro de las competencias de aprendizaje, fueron obtenidos de etapas, la primera aplicar una prueba de normalidad y la segunda emplear una prueba de correlación. La muestra estuvo conformada por menos de 50 datos, es por ello la prueba que se aplica es Shapiro-Wilk. Se obtuvo un nivel de significancia .098 en el paquete estadístico SPSS, con una prueba de confiabilidad mayor al 95%. Derivado de lo antes mencionado se puede concluir que los datos cuentan con una distribución normal y para determinar la correlación entre las variables se procede a aplicar una prueba paramétrica lineal de Pearson.

La prueba de correlación de Pearson empleada a las variables mediante tablas cruzadas, variable dependiente (dominio de las competencias) y variable independiente (estrategias de enseñanza), se muestran en la Tabla 6. Para fines de la investigación se determinó una hipótesis nula (***H₀***) consecutiva de la hipótesis alternativa (***H_A***) descritas a continuación:

H₀: No existe una relación significativa entre la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo y el logro de las competencias de aprendizaje de la asignatura de Geometría y Trigonometría en el CECyTEH, plantel Santiago Tulantepec.

H_A : Existe una relación significativa entre la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo y el logro de las competencias de aprendizaje de la asignatura de Geometría y Trigonometría en el CECyTEH, plantel Santiago Tulantepec.

Tabla 6

Pruebas de correlación de Pearson

Subcategoría	Indicadores	NivelComp	Estrategia Enseñanza
Nivel Competencia	Correlación de Pearson	1	.204
	Sig. (bilateral)		.505
	N	39	13
Estrategia Enseñanza	Correlación de Pearson	.204	1
	Sig. (bilateral)	.505	
	N	13	13

Nota. Información obtenida mediante el sistema operativo SPSS. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 6, el valor obtenido en la prueba de correlación de Pearson, subsecuente a la prueba de normalidad, en datos cualitativos y cuantitativos, representa un resultado de significación asintótica (bilateral) de .505, un número mayor a lo establecido por Rubio Hurtado y Berlanga Silvente (2012), donde refiere que si el valor es mayor a .05 con un porcentaje de confiabilidad del 95%, se acepta la H_0 y por consecuencia se rechaza la H_A , para este caso, se puede concluir que no existe una relación significativa entre la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo y el logro de las competencias de aprendizaje de la asignatura de Geometría y Trigonometría en el CECyTEH, plantel Santiago Tulantepec. Se puede concluir que no existe una relación positiva entre ambas variables, es decir; que la relación significativa entre la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo y el logro de las competencias de aprendizaje de la asignatura no están ampliamente relacionadas y que los resultados se pueden deber a una acción aleatoria de estrategia de enseñanza aprendizaje y no significativamente a emplear estrategias que conllevan al pensamiento complejo. De tal manera que, si se modifican las estrategias de enseñanza en las subcategorías planeación, gestión de ambientes de clase, gestión didáctica y evaluación, se espera que el dominio de competencias no se vea afectado.

Con relación a la triangulación de resultados, se demostró que existe una concordancia moderada en los resultados obtenidos con el cuestionario que evalúa el nivel de competencia matemática en los estudiantes, el diario de campo que registró la actitud de los estudiantes, con la lista de cotejo que evalúa la estrategia de enseñanza basada en el pensamiento complejo aplicado por la docente. Los datos provenientes del cuestionario señalan que el alumnado alcanzó un nivel básico en la competencia 6, la cual consiste en que sea competente para “cuantificar, representar y contrastar experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean” (SEP, 2008, p. 11).

Pese a que el alumno logró aumentar su nivel de aprendizaje, esto no significa que sus conocimientos sean lo bastante sólido para enfrentar situaciones que impliquen temas de magnitudes en figuras planas y sólidos.

Los resultados derivados de la lista de cotejo que evalúan la estrategia de enseñanza empleada por la docente sostienen que, durante las clases se presentaron diversas problemáticas que se relacionaban con diferentes asignaturas, así mismo, la estrategia empleada permitió solucionar problemas que incluyeron la cuantificación, representación y contraste sobre las magnitudes del espacio en diversos objetos.

Los hallazgos registrados en el diario de campo revelaron que los estudiantes frecuentemente muestran apatía en temas de magnitudes, sobre todo cuando se realizan conversiones, esto es debido a su bajo conocimiento y a que aún no son autosuficientes en temas que incluyan las propiedades físicas de los objetos que lo rodean. Durante el desarrollo de la secuencia didáctica la mayoría no presentó material de medición básico y de diseño (escalímetro, calculadora científica, juego geométrico y aplicación GeoGebra), que eran herramientas que le permitían establecer simulaciones de objetos de su entorno y comprobar sus resultados procedentes de cálculos matemáticos y contrastar con una representación gráfica a través de las TIC, asimismo, existió poca motivación para trabajar de manera individual, pues al no contar con material didáctico, les costaba concentrarse y poner en práctica lo investigado o en su caso lo explicado por el docente.

Conclusiones

Al analizar los resultados obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS y con la finalidad de responder a la pregunta de investigación ¿cuál es la relación entre la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo y el logro de las competencias de aprendizaje de la asignatura de Geometría y Trigonometría en el CECyTEH, plantel Santiago Tulantepec?, Se concluyó que no existe una relación significativa entre la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo y el logro de las competencias de aprendizaje de la asignatura de Geometría, por lo que el aumento en el dominio de las competencias, se pudo deber a otra variable.

La segunda pregunta de investigación se formuló a fin de identificar ¿cuál será la mejora en el logro de las competencias de aprendizaje implementando estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo? los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos planteados en la investigación demuestran que: la competencia que obtuvo un menor dominio fue la número 1, con una media de 6.03, lo que indica que el estudiante se encuentra en un nivel básico en cuanto a explicar e interpretar los resultados obtenidos. La competencia 4 con una media 6.85, se encuentra en el mismo nivel, refiere que los estudiantes aún se encuentran en un nivel básico en cuanto a procesos de cuantificar, representar y contrastar matemáticamente magnitudes de espacio en los objetos que lo rodean. La competencia 2 y 3 son aquellas donde los estudiantes presentan un nivel de dominio de tipo independiente, es decir; que no se presenta dificultad al argumentar la solución obtenida de un problema, con métodos

numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como analizar las relaciones entre dos o más variables.

La tercera pregunta de interrogación buscaba responder a lo siguiente: ¿qué actitud presentarán los estudiantes durante la implementación de estrategias de enseñanza con un enfoque de pensamiento complejo para el logro de las competencias de aprendizaje?, se concluye que en su mayoría los estudiantes son conscientes de los procesos cognitivos para aprender matemáticas, conocen cómo y cuándo aplicar dichos procesos, sin embargo, continuamente caen en el confort de hacer a menudo lo mismo y aplicar las mismas estrategias aun cuando suela ser complejo para ellos, en ocasiones cuando se trabajó en equipo algunos estudiantes imitan a los de mayor desempeño académico, aplicando métodos donde no comprendían los procedimientos, por lo que la solidaridad entre los compañeros era intermitente, ya que, si el grupo observaba que un estudiante no se interesaba por aprender el resto se mostraba apático para explicar.

Durante el trabajo individual más de la mitad de grupo buscaba resolver problemáticas simples, por miedo a equivocarse y falta de seguridad en sí mismos, el uso de recursos no era una limitante. En este mismo tenor los estudiantes suelen presentar reflexiones sobre su actuar durante la clase de manera superficial, es decir; que saben lo que los puede llevar a un camino exitoso en términos de técnicas de aprendizaje, sin embargo, no concientizan a profundidad los aspectos que se deben seguir mejorando, es un conocimiento más pero no una necesidad de cambiar. La mejora de sus procesos matemáticos a partir de la reflexión suele verse comprometida, esta mejora va más encaminada a lo que hace el maestro y no a una reflexión propia del estudiante por querer mejorar, se suelen preocupar por una calificación más allá de su propio conocimiento o aprendizaje.

En relación a la identificación de estrategias de enseñanza basadas en el pensamiento complejo que se pueden implementar en la materia de Geometría y Trigonometría para promover las competencias establecidas en el plan de estudios vigente, los resultados detallan que las estrategias de enseñanza basadas en el pensamiento complejo son aquellas centradas en el alumno, entre las que destacan el aprendizaje basado en problemas, juego de roles, simulación de casos, indagación de tutorías y el aprendizaje basado en proyectos, dichas metodologías vinculan la enseñanza a una problemática contextualizada que asemeje a la realidad y permiten a su vez consolidar un conocimiento contextualizado.

Respecto al diseño e implementación de una planeación didáctica con situaciones problemáticas desde el enfoque de pensamiento complejo, que contribuyan a la mejora del aprendizaje en temas de figuras planas y sólidos, se identificó que la selección de estrategias consta de tres momentos importantes: datos de identificación, planeación de actividades y las fuentes de consulta y/o anexos. Logrando encontrar una homogenización entre todos los aspectos abordados, el primero al describir los contenidos que enmarca el modelo de estudios vigentes, en el segundo las estrategias basadas en el pensamiento complejo y en tercero al señalar los aspectos referentes a la evaluación y los instrumentos.

Tras analizar los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos a fin de triangular datos cuantitativos y cualitativos derivados de la implementación de estrategias de enseñanza basadas en el pensamiento complejo y la mejora de las competencias de aprendizaje en temas de figuras planas y sólidos, los resultados muestran que existe concordancia con el cuestionario que evalúa el nivel de competencia matemática en los estudiantes, el diario de campo que registro la actitud de los estudiantes con la lista de cotejo que evalúa la estrategia de enseñanza basada en el pensamiento complejo aplicado por la docente.

Finalmente, se concluye que las estrategias de enseñanza basadas en desarrollo del pensamiento complejo son indispensables en nuestra sociedad, como docentes debemos de seguir investigando sobre las estrategias de enseñanza, el desarrollo de competencias matemáticas es fundamental ya que permite poder llegar a formar ciudadanos integrales y que respondan a las necesidades sociales actuales y del futuro.

Recomendaciones

De acuerdo con lo investigado, en relación a las estrategias de enseñanza basadas en el pensamiento complejo y su relación con el logro de competencias de aprendizaje en Geometría y Trigonometría: Un estudio en el CECyTEH plantel Santiago Tulantepec, se logró determinar las siguientes recomendaciones, las cuales buscan reforzar la calidad de aprendizaje en los alumnos de la institución antes mencionada:

Primera: se sugiere a los docentes diseñar e implementar estrategias de enseñanza basadas en el pensamiento complejo que sean significativas para los estudiantes. Además, cada estrategia implementada debe ser pensada en ser ejecutada de manera eficiente.

Segundo: se recomienda a investigadores efectuar estudios experimentales o cuasi experimentales, generando planes de estudio, en donde se instaure la influencia de estrategias didácticas de enseñanza o su vinculación con el dominio de competencias.

Tercera: se recomienda a investigadores futuros que la evaluación en términos de una variable cualitativa en relación a la “actitud de los estudiantes” sea medida a través de una entrevista previamente estructurada.

Cuarta: se recomienda a futuros investigadores que para la aplicación de cuestionarios se emplee a manera de lo posible el uso de las TIC, que faciliten la generación y aplicación de cuestionarios en línea y optimizará el proceso de captura de los resultados para su análisis.

Quinta: se recomienda que el investigador al implementar estrategias de enseñanza aprendizaje basadas en el pensamiento complejo evalúe el desarrollo de esta en los estudiantes.

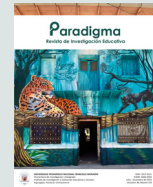
Referencias Bibliográficas

Anijovich, R., y Mora, S. (2021). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Arias, F. G.** (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial EPISTEME, C.A. Caracas - República Bolivariana de Venezuela.
- Ascencio, C.** (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Avila, J., y Díaz, L.** (2019). Emotions in Mathematics Education: a view based on complex thought. *Educacao & Realidade*, 44(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/2175-623676639>
- Balanzario, E.** (2020). ¿Por qué estudiar matemáticas? *Boletín Científico Sapiens Research*, 10(1), 17-23.
- Bravo Guerrero, F., Trelles Zambrano, C. y Barraqueta Samaniego, J.** (2017). Reflexiones sobre la evolución de la clase de matemáticas en el bachillerato ecuatoriano. *INNOVA Research Journal*, 2(7), 1-12. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n7.2017.218>
- Cáceres Mesa, M. L., Moreno Tapia, J., y León González, J. L.** (2020). Reflexiones y perspectivas sobre la evaluación de los aprendizajes de matemáticas en la educación media superior mexicana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 287-313. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/29.2020.10>
- Collazos, W. A.** (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro*, 1(2), 223-234.
- Cordoal, Y.** (2022). *Estrategias de enseñanza y pensamiento complejo en estudiantes de un curso de matemática en un instituto superior de Lima*. [Tesis de maestría Universidad Cesar Vallejo de Lima] Repositorio Institucional Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95547>
- Delors, J.** (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>
- Díaz Barriga, Á.** (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM, México.
- Escalona, L. y Torres, E.** (2015). Mejoramiento de la calidad de la formación en ingeniería con pensamiento complejo y libros electrónicos didácticos. *Revista Digital de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre. Vicerrectorado Barquisimeto*, 5(1), 670-689. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5161343>
- Ferrada, J.** (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 425- 441. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.21>

- Fondevila Marón, M., y Fernández Cañueto, D.** (2022). Flipped classroom y recreación de case studies para aprender Derecho Constitucional. Un proyecto de innovación docente en la Universidad de LLeida. *Docencia y Derecho*, (19), 67–84. <https://doi.org/10.21071/redd.vi19.16508>
- Goizueta, M. y Solar, H.** (2019). Relaciones entre la argumentación en el aula de matemáticas y la mirada profesional del profesor. En Olfos, R., Ramos, E. y Zakaryan, D. (Eds.). *Aportes a la práctica docente desde la didáctica de la matemática: formación docente*. (pp. 257-306). Barcelona: Graó
- Haro del Real, F. J.** (1994). Cartas descriptivas ¿Para qué? *Sinéctica*, 4, 1-7. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/543/536>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P.** (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Martínez, G.** (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción*, 33(83), 252-277. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310537720_09
- Maya Palacios, E. U., González Hernández, J., y Ocampo Casado, J. L.** (2017). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de los PLC en la Universidad Tecnológica de Altamira. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 566-581. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6187407>
- Morgan, D.L.** (1997). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage Pub.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (2020). *OECD Education working Papers No. 268*.
- Parra, M. D.** (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/ aprendizaje* (1a ed.,) Sena; Antioquia.
- Rubio Hurtado, M. J., y Berlanga Silvente, V.** (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Reire*, 5(2), 83-100. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2012.5.2527>
- Salinas, E. C., y Tapia, J. M.** (2020). EL Mejoramiento de Aprendizaje y la Práctica Docente como elemento coadyuvador de la RIEMS en el CBTIS 222. *Revista de cooperacion.com.*, 18(1), 51-66. <https://bit.ly/3kMR2JR>
- Secretaría de Educación Pública.** (2008). Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación* (2008b). <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>

- Secretaría de Educación Pública.** (2009). *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. México.
- Torres Salas, M.** (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 131-142. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.11>
- Torres, N. L., y Loerit, N.** (2005). ¿Y qué son las competencias?, ¿Quién las construye?, ¿Por qué competencias? Universidad de Almería, España. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_729/a_9909/9909.pdf
- Vildósola, X.** (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, a la influencia de factores de aula en transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza de la secundaria*. [Tesis doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/1325>
- Wolfinger, N.** (2002). On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2(1), 85-95. https://entwicklungspolitik.uni-hohenheim.de/uploads/media/Day_2_-_Reading_text_4_02.pdf
- Zúñiga Banda, E. J.** (2018). Las competencias matemáticas que se promueven a través de los métodos de enseñanza. *Educando para educar*, 19(36), 49-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186617>



Legislación, Género y Equidad en Honduras: ¿Dónde Estamos?

Law, Equity, and Gender in Honduras: Where do we stand?

René Antonio Noé Martínez^{a,*}

^a rene.noe.67@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-2906-6017>

Resumen

Este ensayo es producto de una revisión de la normativa existente sobre el tema de género y equidad en Honduras. Se revisa desde la Constitución de la República de Honduras hasta la propuesta del II Plan de Igualdad y Equidad de Género en Honduras. Se hace referencia a la igualdad y equidad desde la Constitución, Tratados Internacionales y Declaraciones, así como también, desde los diferentes proyectos, afines a la temática, existentes en el país. Valorando los escritos, se puede asegurar que todos estos esfuerzos resultan infructuosos si no se forma y educa para la equidad e igualdad de género desde muy temprana edad, comenzando en el hogar, pasando por la escuela y siendo reforzado en todo tiempo por la sociedad. Se cierra el escrito proponiendo algunas conclusiones al respecto y se presentan algunas recomendaciones para mejorar aquellos aspectos donde todavía queda trabajo por hacer en el tema de género y equidad en Honduras.

Palabras clave: equidad, igualdad, género, Honduras, legislación, violencia

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17099>

Recibido: 30 de noviembre de 2022 | Aceptado: 27 de octubre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This essay is the result of a literature review of the legal documents regarding gender and equity in Honduras. It starts from the National Constitution and goes on to the II Equity and Equality of Gender Plan in the country. Equity is defined according to the Constitution, agreements, and declarations, as well as, from all the projects addressed in Honduras. All these efforts are senseless if the nation as such does not start with a clear and purposeful education early in the life of its population starting at home, going through the education system, and being reinforced by the society as a whole. In the end, this piece of writing closes up with some conclusions and makes some recommendations to improve all those areas where there is still a lot of work to do related to gender and equity in Honduras.

Keywords: equity, equality, gender, Honduras, legislation, violence

Introducción

Este ensayo es producto de una revisión de la normativa existente sobre el tema de género y equidad en Honduras. Se hace un análisis, comenzando con una revisión cronológica y, en alguna medida, pormenorizada desde la Constitución de la República de Honduras o Carta Magna hasta la propuesta del II Plan de Equidad e Igualdad de Género en Honduras (Instituto Nacional de la Mujer [INAM], 2010). Se revisan los Tratados y Declaraciones de los que Honduras ha sido parte y signataria y, la forma en cómo Honduras ha intentado honrar esos compromisos a través de la emisión de leyes a favor de la mujer para asegurar su integridad, libertad, autonomía e igualdad ante los hombres en la sociedad nacional.

En ese sentido, el escrito aborda cómo en la Constitución de la República de Honduras, las veces que aparecen los términos igualdad y equidad no es para establecer una relación simétrica entre hombres y mujeres. Asimismo, se revisan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y la Convención de las Naciones Unidas para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. El escrito valora y rescata los esfuerzos hechos a nivel de país, comenzando con la creación del Instituto de la Mujer, el Plan de Nación y Visión de País, la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer, la Ley Electoral y de las Organizaciones Políticas, la Ley Contra la Violencia Doméstica (INAM, 1997) y el II Plan de Igualdad y Equidad de Género de Honduras 2010-2022 (INAM, 2010). Obviamente, debió haberse considerado el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que enarbola la bandera de la equidad desde la Declaración de los Derechos Humanos, pero lastimosamente, no existe evidencia de que Honduras haya firmado ese pacto, razón por la cual no se considera en este escrito.

Al final, como resultado del análisis respectivo se generan algunas conclusiones y recomendaciones que podrían ayudar al país a realizar un mejor trabajo en torno al tema de género y equidad entre hombres y mujeres en Honduras.

Desarrollo

Género y Equidad en la Carta Magna

Desde la concepción misma de la *Constitución de la República de Honduras, Art. 60 (1982)*, hombres y mujeres son iguales en Honduras; sin embargo, la realidad que viven las mujeres en educación, participación en toma de decisiones, política, oportunidades laborales, entre otras, evidencia las grandes inequidades entre ambos géneros (*Fundación Internacional para Sistemas Electorales [IFES], 2013; Torres García, 2017; ONU Mujeres, 2021*). Resulta curioso que las dos únicas veces que aparece el término “equidad” en la Constitución o Carta Magna, en ninguno de ellos se refiere a los derechos de hombres y mujeres; sino más bien, en el primero, aparece como característica o fundamento del control financiero (*Const., Art. 122, 1982*) y aparece nuevamente como principio al referirse al sistema tributario (*Const., Art. 351, 1982*), pero, en ninguno, hace alusión a hombres y mujeres en relación con sus derechos y oportunidades.

La palabra “igualdad” aparece por primera vez como una de las garantías que se le ofrece tanto a hondureños y extranjeros residentes en el país ante la ley y a la propiedad (*Const., Art. 61, 1982*), pero no se refiere a la condición hombre-mujer. La segunda vez que aparece se refiere específicamente a la igualdad jurídica de los cónyuges en caso de contraer matrimonio (*Const., Art. 112, 1982*). Nuevamente, aparece en el Artículo 137 (*Const., Art. 137, 1982*) donde se refiere a la igualdad de condiciones laborales para hondureños y extranjeros y finalmente, en el Artículo 345 (*Const., Art. 345, 1982*) se refiere a la igualdad entre los campesinos y los demás sectores de la producción. Es decir, en ningún momento se emplean esos términos para referirse a los derechos, oportunidades y libertades de hombres y mujeres.

Es por esa razón que se hace necesario enfatizar y formar, cada vez más, sobre esos derechos que tienen las mujeres y que no deben de estar por debajo de aquello que reciben los hombres. En ese sentido, Honduras ha ratificado convenios y ha sido signatario de varias declaraciones y acuerdos. Además, ha conformado leyes específicas que condenan el maltrato, abuso y discriminación de la mujer con la intención que se eliminen las restricciones a la práctica de la libertad y autonomía que debe caracterizar al ser humano independientemente de su género. No obstante, la Constitución, que data de la penúltima década del siglo anterior, no menciona siquiera estos términos para referirse a las mujeres; a pesar de que Honduras forme parte de esos grandes acuerdos, tratados y convenciones que velan por la igualdad y equidad para las mujeres.

Honduras y sus Compromisos sobre Género y Equidad

Honduras, como miembro de las Naciones Unidas (UN por sus siglas en inglés) y participante en la Convención de Belém do Pará, ha sido signatario del acuerdo firmado en la Asamblea General de la UN en 1993, específicamente la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, y ratificó este derecho en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer que se llevó a cabo en Belém do Pará en Brasil en el año 1994. En la asamblea general de las UN de 1993, Honduras reconoció de forma oficial, junto con las demás naciones, que las mujeres debían vivir

libres de violencia y que el país generaría las herramientas legislativas necesarias para la protección y libre ejercicio de sus derechos como parte esencial y mayoritaria de la población en igualdad de condiciones, sin ser víctimas de maltrato ni violencia por parte de los demás individuos.

Destacan también, dentro de esos compromisos del Estado de Honduras, varios acuerdos más, entre ellos: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer de 1979, que entró en vigencia en 1981 y fue ratificada en 1982, en esta se reafirma el principio de la no discriminación, esencia de la Declaración Universal de Derechos Humanos, y resalta el derecho del ser humano a ser libre e igual en derechos y dignidad independientemente de su condición de hombre o mujer. Asimismo, Honduras se comprometió con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo del año 1994 y la Plataforma de Acción Mundial de 1995 compartiendo los principios de equidad e igualdad que las mismas enarbolan. Esta plataforma fue aprobada durante la IV Conferencia Mundial de la Mujer realizada en la ciudad de Beijing, China, en la que Honduras tuvo participación y se comprometió a ejecutar sus acuerdos.

Sobre el tema de los Derechos Humanos (DD.HH.), Honduras, desde la declaración universal de los mismos en su Asamblea General y la resolución 217 del 10 de diciembre de 1948, se comprometió con la protección de los DD.HH. de todos los seres humanos que alberga su territorio y que se describen en dicha declaración. El 22 de noviembre de 1969, este país firma las actas de los estados declarantes de DD.HH. y el 9 de mayo de 1977 las ratifica como miembro de la Convención. En este primer documento, Honduras adquiere serios compromisos para la promoción, enseñanza y práctica de la educación de los derechos humanos en el país. Tanto en el acta de los estados declarantes de DD.HH. como en la Ratificación de la Convención, aunque no tan específicos en materia de educación, dejan claro que Honduras velará por la práctica del respeto, libertad y dignidad de todos los seres humanos, independientemente del género al que pertenezcan, siempre y cuando, vivan en esta nación, cuya población deberá ser educada y formada en la práctica de los DD.HH.

Para cumplimiento de esos acuerdos, el Estado hondureño a través de su Congreso Nacional creó el Instituto Nacional de la Mujer (INAM) bajo Decreto No. 232-98 (1999) del 11 de febrero de 1999, como el ente responsable de "...formular, promover y coordinar la ejecución y el seguimiento de la Política Nacional de la Mujer y la integración de la misma al desarrollo sostenible, así como los planes de acción que la operativice"; asimismo, se establece como estructura de coordinación e implementación de las políticas, programas y proyectos que garantizan a las mujeres y las niñas el pleno goce de los derechos humanos. Directamente, este instituto deberá velar por el respeto a la integridad, dignidad e inviolabilidad de los derechos de las mujeres en las áreas políticas, económicas, culturales y sociales; sin embargo, sus resultados necesitan mayor visibilidad para que las mujeres puedan sentirse más empoderadas y protegidas.

Seguidamente, en el año 2000, se aprueba la primera *Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer* para cumplir con el principio de la no discriminación contra la mujer. A partir de ese año, se crearon las Consejerías de Familia, Fiscalía Especial de la Mujer y se nombraron juezas y jueces supernumerarios

en los juzgados de familia, para atender casos de violencia doméstica. En materia jurídica se promulgó la Ley Contra la Violencia Doméstica (INAM, 1997) y la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (INAM, 2002) y se sentaron las bases para trabajar las políticas nacionales a favor de la mujer, la lucha contra la violencia de género y la penalización de la discriminación de acuerdo con el Código Penal (2019) condenando las prácticas inhumanas y degradantes que atentan contra la dignidad personal.

Con el propósito de hacer una propuesta de políticas nacionales de la mujer por parte del Estado de Honduras, se genera, desde el INAM, el Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades, en el cual se abordan las temáticas de Educación y Medios de Comunicación, Economía y Pobreza, Participación Social y Política, Salud y Violencia. Este plan es el resultado de un estudio donde participaron 36 instituciones gubernamentales y más de sesenta organizaciones de la sociedad civil. En la recogida de información se valoraron también las opiniones de más de trescientas mujeres representantes de diversas organizaciones regionales. Se podría pensar que, como resultado de la ejecución de este plan, surgen algunos cambios en la arena política del país que pudieran ser bien valorados, pero en el aspecto educativo dejan mucho que desear.

Políticamente hablando, las mujeres gozan del derecho de elegir y ser electas desde el 25 de enero de 1954 en Honduras; sin embargo, su primera participación en elecciones ejerciendo el sufragio fue en 1957 (IFES, 2013) y en el año 2021 el país sentó en la silla presidencial a la primera presidente de Honduras. La realidad de esa participación política no ha mejorado mucho hasta la fecha, aunque ahora se puede decir que algunas mujeres han sido electas y han participado eligiendo, logrando 36 escaños en el Congreso Nacional en la última contienda electoral (Consejo Nacional Electoral, 2021). Dicha participación, se ve escasamente reflejada cuando se revisa el número de presidentas, diputadas y parlamentarias que ha tenido el país hasta la fecha, porque este proceso ha sido y sigue siendo lento, aunque se vayan dando algunos avances. Torres García (2017), empleando los datos que aporta el Tribunal Supremo Electoral, sostiene que para el periodo 2002-2006, las mujeres apenas alcanzaron el 7% de las diputaciones, el 9% de las alcaldías, el 12% de las vicealcaldías y el 17% de las regidurías; sin embargo, según el Tribunal Supremo Electoral (TSE), para las elecciones del 2021, reiteramos, se eligió a la primera mujer presidente de Honduras, las mujeres alcanzaron 28,1% de las diputaciones en el congreso nacional y la Corte Suprema del País también tiene a una mujer como Magistrada Presidenta (TSE, 2021).

Adicionalmente, tanto IFES (2013) como Torres García (2017) aseveran que al modificarse la Ley Electoral y las Organizaciones Políticas e incluirse el capítulo sobre la *Igualdad de oportunidades políticas*, se establecen los primeros avances sustanciales, definiendo que, debe existir un 30% de mujeres en los cargos de dirección partidaria y en las candidaturas a diputados propietarios y suplentes del Congreso Nacional y del Parlamento Centroamericano, alcaldías, vicealcaldías y regidores. Torres García (2017) deja claro que:

En 2012 se introdujo una modificación a la Ley Electoral elevando al 40% la cuota de mujeres en las nóminas de candidatos a cargos de autoridad y en los órganos de dirección de los partidos, así como en las candidaturas a cargos de elección popular. (p. 6)

Esta misma fuente agrega que, en esa reforma queda también establecida la participación de las mujeres en un 50%, es decir, debe de existir paridad entre hombres y mujeres para los cargos arriba mencionados a partir de las elecciones del 2016.

Para el año 2010, el INAM, como institución responsable de la promoción de políticas públicas para la mujer y de velar por la participación de las mujeres en todas las esferas de la sociedad, propone el II Plan de Igualdad y Equidad de Género de Honduras 2010-2022 (PIEGH) el cual contiene "...una serie de propuestas de macropolíticas y de políticas sectoriales, estrategias, acciones y alianzas, orientadas a lograr el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres" (INAM, 2010, p. 30).

Una de las tareas fundamentales realizadas por este instituto fue la generación de la Política Nacional de la Mujer reflejada en el II Plan de Igualdad y Equidad. Esta representa la propuesta de esa articulación entre los conceptos de Derechos Humanos y la participación de mujeres y niñas en la vida política nacional, una cultura de paz sin violencia y con ejercicio de su derecho de ser tratadas como seres humanos en pleno ejercicio de su ciudadanía. Esta propuesta permite visualizar de forma particular los intereses y necesidades de las mujeres e insiste en que la sociedad, históricamente, la ha estereotipado con roles y tareas específicas, pero que, esa situación debe cambiar, además, tanto hombres como mujeres pueden realizar todas las tareas y funciones, excepto la de procrear o dar a luz que es única y genéticamente permitido solo a las mujeres. Sin embargo, "...conscientes de que el papel de la mujer en la procreación no debe ser causa de discriminación, sino que la educación de los niños exige la responsabilidad compartida entre hombres y mujeres y la sociedad en su conjunto" (INAM, 2010, p. 6).

El INAM, para la justificación del PIEGH, hace alusión al Decreto 979 de la Asamblea de las Naciones Unidas respecto a la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer que fue publicado en la Gaceta del 10 de septiembre de 1980 (Decreto No. 979, 1980), y entró en vigencia el 14 de julio de 1980, donde Honduras, a través de su gobierno, ratifica que las mujeres deben tener participación en todas las esferas sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, como factor clave y elemento indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz. Además, reconoce que esa igualdad entre hombre y mujer solo es posible si se modifican los roles tradicionales que ha impuesto la sociedad hondureña a ambos y a la familia (INAM, 2010).

En ese afán de modificar los roles y formar a hombres, mujeres y familias de manera que conciban a la mujer como ser humano igual al hombre en todas sus facultades y derechos, resalta el compromiso del Estado de Honduras para brindar a la mujer una vida libre de violencia, con capacidad de un ingreso económico en remuneración por su trabajo en la misma proporción por un trabajo con las mismas características y funciones que realiza un hombre. También, el INAM resalta el deber del estado de proporcionar a la mujer su derecho a la educación, a su sexualidad, a su reproducción como ser humano y a la igualdad de derechos en la participación social y política en vista que estos avances potenciarían la autonomía política, física y económica de la mujer. En otras palabras, las hondureñas tendrían las

oportunidades y espacios para desarrollar sus capacidades, habilidades y destrezas que le empoderarían para ejercer ese papel dinámico y fundamental que deben tener en cada uno de los espacios del quehacer hondureño (INAM, 2010, p. 30).

Otro de los elementos a resaltar del II PIEGH es el planteamiento de la ciudadanía plena de las mujeres, el cual remarca que el Estado debe de estar en condiciones de garantizar una formación, a través de la emisión de leyes y creación de instituciones, "...para que las mujeres conozcan sus derechos, los exijan y hagan efectivos, tanto en el ámbito público como en el privado" (INAM, 2010, p. 32).

Resulta interesante observar que en el año de la aprobación de la Ley para el Establecimiento de una Visión de País y la Adopción de un Plan de Nación para Honduras (PNYVP), el INAM presentó su II PIEGH. A pesar de todo el auge que habían tenido hasta la fecha los DD.HH., las convenciones, las declaraciones y firmas de tratados a nivel internacional para la igualdad entre hombres y mujeres, este PNYVP no enfatiza la igualdad de género, ni se refiere a la mujer hondureña de forma particular. Por ejemplo, cuando se comienza a describir este plan, se enfatiza que el Estado tendrá, de 2010 a 2038, la función de generar "...oportunidades para todos los hondureños, especialmente para los jóvenes" (Gobierno de la República de Honduras, 2010, p. 39). En esta redacción se emplea la frase "todos los hondureños" y luego se refiere a "los jóvenes" que, visto desde el prisma de los tratados, convenciones, leyes contra la Violencia y Planes de Igualdad y Equidad I y II, las mujeres (niñas, adolescentes, jóvenes y adultas) estarían fuera de esta función o tarea del Estado a realizarse durante el próximo cuarto de siglo.

Futuristicamente, para el 2034, Honduras con este PNYVP propuso un sistema democrático con enormes avances relacionados a la inclusión, equidad social y la construcción de una ciudadanía, civil, política y social donde emerja la población nacional como protagonista del desarrollo social, económico, político y cultural del país. Sin embargo, en este apartado, el plan en mención deja por fuera a las mujeres nuevamente porque hace referencia a "los sujetos" para hablar de toda la población de la hondureñidad, pero no queda explícito en el documento su mención de las mujeres, niñas y adolescentes femeninas (Gobierno de la República de Honduras, 2010, p. 49).

Ahora bien, respecto al derecho a la educación, se parte de la premisa que el sistema educativo nacional debe proveer una educación de calidad que asegure en todo ciudadano y ciudadana el mismo abanico de oportunidades; sin embargo, al revisar las estadísticas del sistema educativo nacional, pareciera que el sistema educativo vigente sirviese para acentuar las desigualdades e inequidades entre hombres y mujeres, así como entre el estudiantado rural y urbano. De esta manera, se queda en papel el proyecto de PNYVP porque la reducción de la pobreza no se visualiza y las oportunidades no son equitativas en toda la población hondureña. Dicho de otra forma, la educación en Honduras, en lugar de actuar como ese vehículo generador de oportunidades, transformador de realidades y proveedor de desarrollo, se hace visible extrapolando las clases sociales del país. La educación en Honduras debería, tal cual lo exponen Moncada y Solís (2010):

...operar como factor de transformación social al lograr que todos los grupos y estratos sociales tengan igualdad de oportunidades educativas que permitan, o al menos posibiliten, la reducción de las profundas brechas sociales, ..., Honduras presenta una de las mayores desigualdades sociales a nivel regional y mundial. (p. 209)

Coincidiendo totalmente con los datos provistos por los informes de Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2018), Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu [FEREMA] (2017), Plataforma Regional de Educación América Latina [PREAL] (2015), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015) y el artículo de Rojas (2020), Honduras todavía tiene una gran deuda en educación, equidad de género y reducción de las enormes brechas entre las clases sociales.

Al revisar la documentación existente, se pueden valorar ciertos avances o destellos de concretización de los compromisos que Honduras firmó en torno a la educación de las mujeres, específicamente en relación con el acceso a los diferentes tipos de formación, la calidad del profesorado y equipo con el que se ha formado a los varones. En el Artículo 10 del decreto 979, se enfatiza el derecho de hombres y mujeres a optar al mismo tipo de programa de estudios y ser evaluados de la misma forma, con personal docente del mismo nivel, equipos y locales en condiciones óptimas. Los informes tanto de la Secretaría de Educación de Honduras como los de las diferentes universidades públicas del país revelan que se ha estimulado la educación mixta y que este esfuerzo ha conducido hasta la modificación de los textos escolares, a fin que todos los estereotipos y la masculinización del contenido fueran removidos, abriendo paso para que la mujer también fuese reconocida como tal en cada espacio formativo incluyendo las artes, la educación física, educación técnica y profesional.

Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos, la educación no ha marcado la ruta para reducir las inequidades y la pobreza de la cual es víctima más del 76% de la hondureñidad según la EPHPM y la Encuesta Focalizada revela que esta cifra pudiese llegar hasta un 80%. Asimismo, la pobreza extrema de los hogares con jefatura femenina se calcula en 73.4%; entre tanto, la jefatura masculina es de 69,3%. Históricamente la pobreza ha estado tradicionalmente asociada al género femenino donde 7 de cada 8 mujeres viven en extrema pobreza (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022). A modo de conclusión, en Honduras la educación no ha reducido esas inequidades entre ricos y pobres mucho menos entre hombres y mujeres.

Complementando sobre el papel que debe jugar la educación, el Plan de Nación continúa puntualizando, como uno de sus problemas estructurales, la ausencia de políticas públicas educativas capaces de garantizar la formación integral en ciudadanía y familia. Problema que, aunado a los anteriores, obstaculizan e impiden a la ciudadanía del país la formación integral de capacidades, haciendo difícil el surgimiento de bases firmes para superar el fenómeno de pobreza; además, limitan los procesos de creación y sostenimiento de ciudadanía (Gobierno de la República de Honduras, 2010, p. 62). Este PNYVP, visualizando la realidad

hondureña aproximadamente treinta años más tarde, sigue enfatizando las mismas necesidades de formación y educación, dejando en el vacío los acuerdos de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 18 de diciembre de 1979 y ratificada por Honduras el 10 de septiembre de 1980, donde las naciones miembros se comprometieron a adoptar todas las medidas necesarias a fin de:

...eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: a) ..., en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional. (Junta Militar de Gobierno, 1980, p. 6)

Veinte años más tarde a esta publicación en el Diario Oficial La Gaceta y en vista de la necesidad de generar políticas públicas que aseguraran la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, Honduras aprueba a través de su Congreso Nacional, bajo decreto 34 del año 2000, la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (LIOPM). Esta ley en su Artículo 4, numeral 2, claramente establece que “La sociedad civil debe incluir la dimensión de género en las instancias de diálogo social para promover y fomentar las organizaciones que trabajan para, con y por la mujer”. En este sentido, el Artículo 10 remarca la responsabilidad del Estado de educar a través de medios formales y no formales, sobre las responsabilidades de los hombres y las mujeres dentro del seno de la familia para asegurar la igualdad de oportunidades y el apropiado sentido de la división del trabajo o responsabilidad compartida.

En el Artículo 11 de esta ley, queda claro que el Estado emplearía el sistema educativo y medios de comunicación masiva para socializar y difundir estas responsabilidades compartidas en el seno de la familia, enfatizando “...las necesidades de las madres trabajadoras o de las madres jefas de hogar” (Congreso Nacional, 2000, p. 6).

El Estado, en la ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (LIOPM), en las dimensiones, esferas, ámbitos de género, medio ambiente y tecnología, se obliga a sí mismo en su Artículo 22 a “...incorporar y velar por la vigencia del concepto de género y, promover la efectiva participación de la mujer en los planes, programas y proyectos de las instituciones responsables de impulsar el desarrollo y conservación del ambiente, tomando en consideración las condiciones locales predominantes.”

Seguidamente, el Artículo 23 de esta ley, manifiesta el compromiso del Estado en proporcionar tecnología apropiada y accesible, que responda a las necesidades de las mujeres de las áreas urbanas y rurales, considerando que debe proporcionar las condiciones para la protección del medio ambiente y motivar la participación de población femenina en la toma de decisiones para la protección de su entorno natural. Además, el Artículo 24, relaciona el papel de la mujer en el manejo y la conservación de los recursos naturales. De la misma forma, emplea otros artículos de la ley como el 28, 38, 39, 41 y 44 para enfatizar

la formación integral de la mujer y la responsabilidad solidaria, el desarrollo cultural y su participación en el respeto a su estado civil y el derecho de unión y asociación.

El Artículo 44 enfatiza la situación laboral de la mujer, recalcando que tiene derecho a recibir la misma paga por un trabajo igual al que realizan los hombres y se ordena a la Seguridad Social y la Secretaría de Trabajo, velar por el cumplimiento de esta protección. Adicionalmente, el Artículo 45, establece que la mujer, al igual que el hombre, deberá gozar de una protección en caso de incapacidad de alguna naturaleza.

Además de las leyes antes mencionadas, en Honduras se aprobó La Ley Contra la Violencia Doméstica (INAM, 1997), contenida en el Decreto No. 132-97, reformada luego bajo Decreto No 250-2005, en la cual el Estado se comprometió a tomar las medidas necesarias a fin de "...prevenir, sancionar y en definitiva erradicar la violencia doméstica contra la mujer" (Art. 2). En el Artículo 17, se responsabiliza a todas las personas profesionales de la medicina, odontología, psicología, farmacéutica, enfermería, emergencias y profesionales, que de una u otra forma se vinculen con las mujeres, dándoles algún servicio o atención de denunciar cualquier rasgo, evidencia o prueba de violencia contra las mujeres.

El reconocido esfuerzo hecho por el país para estar al nivel de sus compromisos de los convenios y convenciones, de las cuales es parte, propone la evaluación del I y II Plan de Igualdad y Equidad de Género en Honduras 2010-2022 (INAM, 1999; INAM 2010), retomando todas las políticas públicas de protección de la mujer, de defensa de sus derechos en torno a educación, salud, trabajo, familia, estudios, oportunidades de desarrollo, organización y asociación, asegurando la práctica de las mismas desde el 2010 hasta el 2022. Esta propuesta pareciera aparecer reforzada desde el ámbito educativo con la aprobación de la Ley Fundamental de Educación (2011), la cual en su Título II y Artículo 15 con relación a los Valores y Principios, establece la *Equidad e Inclusión*; sin embargo, la equidad e inclusión referidas en este caso es de forma general, y, no necesariamente, con énfasis en las oportunidades de mujeres y niñas que se han visto relegadas a este derecho y marginadas de mejores oportunidades una vez formadas y graduadas. Los esfuerzos no se detienen, no obstante, da la impresión que solo se hace en materia legislativa, porque en la práctica, la realidad ha cambiado muy poco.

El actual gobierno de Honduras, hace un manifiesto esfuerzo por continuar con los compromisos nacionales e internacionales en la lucha de equidad e igualdad de género, creando la Secretaría de Asuntos de la Mujer (SEMujER), con el propósito de rectorar las políticas públicas a favor de las mujeres y niñas, y garantizar así, una auténtica igualdad y justicia de género en Honduras. Esta institución está apenas comenzando y todavía no se evidencian resultados de este esfuerzo, aunque se hacen visitas a centros de trabajo para asegurar esa oferta equitativa de trabajo como igualdad en el salario de las mujeres empleadas.

Conclusiones

Después de la consulta de los acuerdos, convenciones y tratados firmados por Honduras, revisadas todas estas leyes, desde la Constitución hasta la propuesta de los planes de igualdad y equidad de género, analizadas las leyes de igualdad de oportunidades y de leyes contra la violencia, se concluye lo siguiente:

- Honduras ha firmado convenios, tratados internacionales para la defensa de la mujer y el tema de género, de derechos humanos, intentando siempre dejar de manifiesto su interés como país en la protección de los derechos de las mujeres, pero sus compromisos sólo se visibilizan en la creación de instituciones, propuestas de planes y emisión de leyes que siguen en el papel, porque las desigualdades entre hombres y mujeres persisten hasta la fecha.
- Desde la Constitución o Carta Magna, Honduras declara la igualdad entre hombres y mujeres. A pesar de que en varios de sus artículos emplea el sustantivo masculino “hombre” para referirse a la población de hombres y mujeres; no existe evidencia de la intencionalidad de omitir el derecho que las mujeres tienen a ser reconocidas como tales, sin embargo, desde la perspectiva de igualdad de género, se invisibiliza a la mujer, empleando el plural masculino para referirse a la humanidad o a la población en general.
- En respuesta a sus múltiples compromisos internacionales y como evidencia de su enorme responsabilidad, Honduras comienza a emitir, a través del Congreso Nacional, leyes que protegen los derechos de las mujeres en cuanto a su educación, seguridad, empleo, salud, formación técnico profesional y actualización técnico-tecnológica, pero las condiciones en que tanto educación como formación se llevan a cabo, no han cambiado, a pesar que los números de ingreso de las mujeres al sistema educativo haya incrementado, la igualdad de género no radica en asunto de números ni tampoco en simples estadísticas, sino en condiciones de vida y realidad existente.
- Este país deja clara su postura en cuanto a la igualdad de género y a la defensa de los derechos de las mujeres, proponiendo la creación de un instituto responsable de la emisión de políticas públicas de equidad, género e igualdad de la mujer, pero hasta el momento no ha acompañado estos esfuerzos de generación de institutos con la formación y educación necesaria, tampoco ha provisto las condiciones, recursos e infraestructura para que pueda concretizarse esta política.
- El INAM hace la propuesta de los planes I y II de Igualdad y Equidad de Género de Honduras (2000 hasta el 2022), comenzando a velar por la existencia, ejercicio y puesta en marcha de estas políticas públicas que den protección y aseguren los derechos a las mujeres de ser tratadas como iguales, con las mismas atribuciones y oportunidades que los hombres. En este período de tiempo, los planes deben ser evaluados en sus alcances, para desarrollar nuevas propuestas en la defensa de la igualdad y equidad entre géneros.
- Por último, la creación de institutos y entidades, la propuesta de leyes, y el planteamiento de políticas públicas en materia de educación y equidad de género, por sí solas, no darán como consecuencia natural, esa deseada equidad e igualdad, porque hasta la fecha, las mujeres siguen siendo objeto de abuso, discriminación, violencia y maltrato. En otras palabras, el país está en deuda con el 52% de

la población nacional conformado por niñas, adolescentes y mujeres, porque todavía no se les han blindado sus derechos ni asegurado su protección. Con el simple hecho de describir detalladamente cada aspecto que pudiera poner en riesgo la integridad física, moral, psíquica o social de la mujer, no se acaba con la condición en que se encuentran actualmente, ni tampoco se asegura la protección y goce de sus derechos. Se hace necesario replantear la situación completa desde una nueva cultura, con una consistente educación que enseñe a vivir en y para la equidad entre hombres y mujeres.

Recomendaciones

Reconociendo que se han hecho esfuerzos por darle a la mujer el lugar que le corresponde en la sociedad y en vista que se han propuesto leyes, reglamentos, instituciones y organizaciones para la defensa de los derechos de las mujeres, aún se encuentran evidencias que dejan claro el arraigo cultural y la concepción machista de la sociedad. Todavía se pueden hacer algunos esfuerzos más para que, tanto hombres como mujeres, sean tratados con equidad y tengan igualdad de oportunidades. En ese sentido se recomienda:

Primero: que Honduras, como nación, comience a enfatizar la brecha o problemática de género orientada hacia los principios de igualdad y equidad en la población más joven del país. Es con la población infantil donde se debe comenzar el trabajo, formándoles y educándoles para la ciudadanía en equidad desde muy temprana edad.

Segundo: debe revisarse cada una de las leyes y asegurarse que se cuenta con las instancias respectivas que las vuelvan compulsorias y de estricto cumplimiento.

Tercero: los materiales educativos, libros de texto y todos los documentos empleados en el sistema educativo nacional deben estar orientados claramente en la equidad de género, para que este no sea un tema más en el currículo. sino un eje transversal de la formación; y,

Cuarto: que el Estado invierta en la formación y actualización de su personal docente y directivo sobre los estudios de género orientados y dirigidos hacia la igualdad y equidad, para que, sean abordados de forma apropiada en los centros educativos y dentro de los salones de clase desde la educación prebásica hasta la educación superior.

Referencias Bibliográficas

Código Penal. Decreto No. 130-2017, *Diario Oficial La Gaceta*, No. 34940. 10 de mayo del 2019 (Honduras).

Consejo Nacional Electoral (2021). Estos son los diputados del Congreso Nacional 2022-2026, *Proceso Digital* del 29 de diciembre de 2021, Tegucigalpa, Honduras.

Constitución de la República de Honduras [Const]. Art. 60. (1982).

Constitución de la República de Honduras [Const]. Art. 61. (1982).

- Constitución de la República de Honduras [Const]. Art. 112.** (1982).
- Constitución de la República de Honduras [Const]. Art. 122.** (1982).
- Constitución de la República de Honduras [Const]. Art. 137.** (1982).
- Constitución de la República de Honduras [Const]. Art. 345.** (1982).
- Constitución de la República de Honduras [Const]. Art. 351.** (1982).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe** (2018). *Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe.* LC/FDS.2/3, Santiago, Chile.
- Decreto No. 232-98. Creación del Instituto Nacional de la Mujer (INAM),** *Diario Oficial La Gaceta*, No. 28798. 11 de febrero de 1999, Tegucigalpa, Honduras.
- Decreto No. 979. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer,** *Diario Oficial La Gaceta*, No. 23203. 10 de septiembre de 1980, Tegucigalpa, Honduras.
- Gobierno de la República de Honduras.** (2010). *Plan de Nación 2010-2022 y Visión de País 2010-2038.* Tegucigalpa, Honduras.
- Fundación Internacional para Sistemas Electorales.** (2013). *La Participación Política de las Mujeres en Honduras: El camino del reconocimiento de derechos a la presencia efectiva.* Tegucigalpa, Honduras.
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu** (2017). *Educación: Una Deuda Pendiente, Informe del Progreso Educativo de Honduras.* Tegucigalpa, Honduras.
- Instituto Nacional de Estadísticas.** (2022). Condiciones socioeconómicas de la población en las aldeas con los índices más altos de pobreza (diciembre 2022). Tegucigalpa, Honduras. <https://ine.gob.hn/v4/2023/07/12/condiciones-socioeconomicas-de-la-poblacion-en-las-aldeas-con-los-indices-mas-altos-de-pobreza-diciembre-2022/>
- Instituto Nacional de la Mujer** (1997). La Ley Contra la Violencia Doméstica, *Diario Oficial La Gaceta*, No. 28414, Decreto No. 132-97, Tegucigalpa, Honduras.
- Instituto Nacional de la Mujer** (1999). I Plan de Igualdad y Equidad de Género en Honduras, *Diario Oficial La Gaceta*, No. 28798, Decreto 232-1998, Tegucigalpa, Honduras.
- Instituto Nacional de la Mujer** (2010). II Plan de Igualdad y Equidad de Género en Honduras, *Diario Oficial La Gaceta*, No. 32,275, Año CXXXIII, Decreto Ejecutivo PCM-028-2010, Tegucigalpa, Honduras.
- Junta Militar de Gobierno.** (1980). Acuerdos de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 18 de diciembre de 1979, *Diario Oficial La Gaceta*, No. 23203, Tegucigalpa, Honduras.

- Moncada, G. y Solís, M.** (2010). Problemas de Equidad en el Sistema Educativo Hondureño, *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 20(30), 205-229.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura** (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Educación para todos 2000-2015*. ISBN 978-9-233-00017-9, París, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas Dedicada a Promover la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres** (2021). *Mujeres en la Política: Una Guía Práctica para Promover la Igualdad de Género y la No Discriminación*. Asunción, Paraguay.
- Plataforma Regional de Educación América Latina** (2015). *Informe de Seguimiento: El Estado de las Políticas Públicas Docentes en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras.
- Rojas, A.** (2020). Desafíos en calidad y cobertura de la educación pública de honduras 2014-2018. *Revista Economía y Administración*, 11(2), 9-23. <https://doi.org/10.5377/eya.v11i2.10517>
- Torres García, I.** (2017). *Violencia contra las mujeres en la política: Investigación en partidos políticos de Honduras*. Tegucigalpa, Honduras. Instituto Nacional Demócrata (NDI).
- Tribunal Supremo Electoral** (2021). *Estadísticas y Procesos Electorales*. http://www.tse.hn/web/estadisticas/procesos_electorales.html



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Edgar Morín y Jacques Delors. Valores en torno al Concepto de Convivencia Socioeducativa. Posibilidades para la Coexistencia y el Buen Vivir

Edgar Morín and Jacques Delors. Values around the Concept of Socio-Educational Coexistence. Possibilities for Coexistence and Good Living

Jesús Alfredo Morales Carrero^{a,*}

^a lectoescrituraula@gmail.com. Universidad de Los Andes, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

Resumen

La convivencia socioeducativa democrática e inclusiva constituye un cometido ampliamente reconocido por las agendas globales que procuran, a través de la formación para y a lo largo de la vida, fortalecer la dimensión cívica y axiológica del individuo, con la finalidad de garantizar el desenvolvimiento ciudadano que asegure el vivir bien, la coexistencia digna y el resguardo de la dignidad humana. Esta investigación, como resultado de una revisión documental, tiene como propósito identificar, en los aportes de Edgar Morín y Jacques Delors, los principios y valores que sustentan la coexistencia humana, como aspiración universal de los programas educativos y políticos que entrañan el compromiso con la potenciación del entendimiento mutuo, la reconciliación intercultural, el relacionamiento positivo y el trato respetuoso entre sujetos con pertenencias diversas. Los autores coinciden en que la convivencia socioeducativa depende de la unificación de voluntades en torno al proyecto común de la humanidad: la trascendencia del género humano con independencia de las particularidades sociales, culturales e ideológicas. En conclusión, la coexistencia humana depende de la praxis de la tolerancia crítica y de la ciudadanía activa como ejes que sustentan el proceder democrático, el respeto por los pluralismos ideológicos, por la diversidad sociocultural y las cosmovisiones particulares.

Palabras clave: convivencia socioeducativa, valores universales, educación en ciudadanía, reconocimiento recíproco, relacionamiento positivo

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17100>

Recibido: 14 de agosto de 2023 | Aceptado: 21 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

Democratic and inclusive socio-educational coexistence constitutes a task widely recognized by global agendas that seek, through training for and throughout life, to strengthen the civic and axiological dimension of the individual, with the purpose of guaranteeing citizen development that assures Good Living, dignified coexistence and the protection of human dignity. This research, as a result of a documentary review, aims to identify in the contributions of Edgar Morín and Jacques Delors the principles and values that substantiate human coexistence, as a universal aspiration of educational and political programs that entail a commitment to enhancing mutual understanding, intercultural reconciliation, positive relationships and respectful treatment between subjects with diverse belongings. The authors agree that socio-educational coexistence depends on the unification of wills around the common project of humanity: the transcendence of the human race regardless of social, cultural and ideological particularities. In conclusion, human coexistence depends on the praxis of critical tolerance and active citizenship as axes that support democratic procedure, respect for ideological pluralisms, for sociocultural diversity and particular worldviews.

Keywords: socio-educational coexistence, universal values, citizenship education, mutual recognition, positive relationship

Introducción

La crisis de convivencia generalizada por la que atraviesa la sociedad a nivel global, ha traído consigo la manifestación de actitudes hostiles, comportamientos discriminatorios y el recrudecimiento de los fenómenos asociados con la destructividad multidimensional ocasionando la emergencia de actuaciones de violencia, agresión y maltrato en sus diversas manifestaciones. Esta conflictividad que permea los diversos contextos en los que el ser humano hace vida, refiere entre otros aspectos a la desaparición de principios rectores de la convivencia, es decir, la praxis de valores integradores e inclusivos así como la adopción de las múltiples maneras como se manifiesta la solidaridad y el sentido de pertenencia universal que nos hace ciudadanos del mundo, unidos por un lazo compartido la ubicación dentro del denominado género humano.

Frente a estos desafíos la promoción de las denominadas libertades individuales como parte de los derechos humanos, plantea superar las dificultades relacionadas con la convivencia a través del resguardo de la autonomía personal que favorezca no solo el establecimiento de marcos de actuación permitidos, sino además, la reivindicación de los principios democráticos que como mecanismos estratégicos involucran el compromiso con la consolidación de valores universales asociados con la reconciliación y la revivificación de acciones comunes que conduzcan al pluralismo auténtico; principio globalmente reconocido que como parte de la justicia social procura el alcance de la paz, la capacidad de juicio para direccionar el proceder hacia fines realmente ciudadanos y la elevación del nivel de conciencia que dinamice el compromiso con la concreción de la vida edificante, pacífica y funcionalmente coherente.

Lo dicho como propósitos de la educación para la convivencia pacífica y democrática plantea el trabajo sinérgico y estratégico en función de alcanzar la transformación de la condición humana con especial énfasis en reconocimiento de la diversidad sociocultural que supone, entre otros aspectos, la responsabilidad con la adhesión a una vida comprometida con el encuentro y la praxis de la solidaridad crítica, como una manera de lograr la unidad de la sociedad en torno a la condición de terrestres. Calidad esta que además de suponer el establecimiento de vínculos sólidos de reconciliación, también involucra la superación de las diferencias mediante el desarrollo de la conciencia planetaria que nos permita conocer en profundidad los elementos que nos acercan más que los que nos distancian (Morín, 1999).

Un acercamiento interpretativo a los planteamientos de Delors, deja ver la necesidad de integrar a los procesos educativos elementos tangenciales asociados con la construcción de medios comunicativos que además de potenciar el diálogo entre culturas y grupos aparentemente disímiles posibiliten el manejo de las tensiones y, por consiguiente, la trascendencia hacia la construcción de un futuro común en el que cada individuo alcance su reconocimiento así como el respeto al pluralismo que permea al Otro, haciéndole portador del derecho de coexistir, de expresar su cosmovisión, sus formas particulares de edificar lazos de relacionamiento y la adopción de una actitud abierta frente a los estilos de vida que enriquecen el mundo sociocultural (Delors, 2000).

Esto refiere a la elevación de la calidad de vida como un derivado de la convivencia, a la que se debe comprender en su relación con la participación activa, pero además la inclusión afectuosa y acogedora como actitudes que le permitan al sujeto con pertenencia diferente el alcance del involucramiento efectivo, que le haga auto-percibirse reconocido pese a la diversidad que le permea, es decir, la carga social, histórica, cultural e ideológica referida a su pertenencia; esto como parte de la denominada política de la civilización como una acción institucional, supone la promoción educativa de conciencia planetaria que compromete a cada individuo en la tarea de reformar la existencia hasta tornarla lo más dignificante posible para todos (Álvarez Nieto, 2016; Morín, 2011).

De allí, que la consolidación de actitudes que apuntalen el sentido de ciudadanía mundial precisa en Morín al igual que en Delors, dos referentes importantes para la construcción de ambientes sanos, edificantes y funcionales, en los que las tensiones se desdibujan mediante la praxis de la inclusión en igualdad de oportunidades y en condiciones justas que garanticen el respeto por la diversidad, como el eslabón de procesos sociales importantes asociados con la conciliación de voluntades, el fortalecimiento de la solidaridad y el redimensionamiento del buen vivir sustentado en el conocimiento profundo de las cosmovisiones de quienes conforman determinado contexto socioeducativo.

Esto refiere implícitamente a la praxis de una vida fundada en la “democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía, como valores que potencian las posibilidades para interactuar con responsabilidad, adoptando estilos de vida que satisfagan las diversas necesidades de los seres humanos” (Morín, 1999, p. 7). Por ende, se hace inminente la construcción de espacios en los que las

agrupaciones humanas reconozcan la diversidad de sus miembros en un intento por forjar la integración satisfactoria que haga posible la reducción de la exclusión y el individualismo que discrimina, ampliando de este modo las oportunidades para alcanzar los ideales de la cohesión, la paz positiva y el goce de la libertad plena.

En estos términos, la construcción de condiciones para la convivencia armónica se entiende como una alternativa esperanzadora para la humanidad, por entrañar la ampliación de las posibilidades de entendimiento entre grupos disímiles social, ideológica y culturalmente, condiciones frente a las cuales la tarea de la educación como proceso transformador debe procurar la aceptación recíproca que inicia con la promoción del reconocimiento activo y el respeto intergrupar que, como valores universales procuran estrechar lazos sólidos que encausen a la humanidad hacia el proceder racional y la instauración de diálogos fructíferos que redunden en cambios profundos de los cuales depende significativamente la superación de los viejos desencuentros así como de los problemas emergentes.

Por ende [Delors \(2000\)](#), indica que vertebrar acciones en función de fortalecer la convicción sobre el derecho a la diferencia demanda aprender a convivir con las particularidades ideológicas y socioculturales, pero también, potenciar el sentido de apertura que junto a la flexibilidad del pensamiento den lugar al espíritu democrático y a la tolerancia activa, como elementos que favorecen la apreciación crítica y la valoración que junto al respeto permitan la inclusión de otras culturas, cuyas cosmovisiones diversas demandan la precisión de aspectos comunes a partir de los cuales tender puentes asociados con el vivir juntos, compartir ideales y garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía del Otro.

Para [Morín y Viveret \(2011\)](#), la convivencia responde a un proceso en constante construcción que procura unificar a la familia humana en torno a propósitos comunes que como organizadores de la sociedad eleven las posibilidades de vivir plenamente. Para ello, se considera imprescindible involucrar como eje articulador de la vida grupal a la inteligencia emocional colectiva que al elevar la conciencia evite la emergencia de factores de riesgo que maximicen las posibilidades de vulneración tanto de la dignidad como de la integridad humana; frente a este desafío se requieren acciones educativas que asuman la pacificación, el proceder civilizado y la construcción de condiciones de paz y urbanismo que aporten al “proceder ciudadano, a formar su juicio y a conducir sus actitudes hacia estrechar relaciones con el otro” (p. 67).

Esta investigación como resultado de una revisión documental, deja ver las aportaciones axiológicas de Edgar Morín y Jacques Delors al concepto de convivencia socioeducativa, precisando posibilidades para la coexistencia y el buen vivir que le permitan al individuo actuar en cualquier contexto social con apego a valores universales que fortalezcan el reconocimiento desde la reciprocidad, el verdadero sentido de valía humana y la supresión de actuaciones que conduzcan a la destrucción del patrimonio común de la humanidad, su diversidad, la riqueza sociocultural y el pluralismo que nos hace únicos.

Desarrollo

Convivir en momentos complejos y conflictivos como los que vivencia la humanidad en general, representa para los procesos educativos una tarea por demás titánica, en ocasiones abrumadora y en otras desafiante que reitera su compromiso con la formación en ciudadanía, como el eje transversal que en su sentido operativo involucra emprender acciones en función de consolidar de proyectos que suscriban valores universales asociados con el vivir juntos, en armonía y solidariamente. En sentido estricto, convivir supone la adopción de la responsabilidad institucional en torno a la enseñanza de derechos y deberes, así como de obligaciones en cuya función social se encuentra el despliegue de competencias personales de relacionamiento cívico que coadyuven con la actuación coherente dentro de la vida pública.

En otras palabras, se trata de formar para la práctica de la democracia verdadera, plural e inclusiva, en la que cada individuo asumiendo su responsabilidad como ciudadano se conduzca respetuosamente frente a la diversidad que permea a quienes conforman el contexto de vida inmediato y global; esto refiere al compromiso con el reconocimiento de las diversidades, de las identidades particulares y las raíces propias de la pertenencia individual de quienes asisten al contexto educativo. Este proceder inclusivo como resultado de la metamorfosis provocada por la educación con pertinencia social refiere también al desempeño humano sensible que le permite al sujeto en formación precisar en medio de las divergencias, conflictos y desencuentros tender puentes de acercamiento que aunado a adicionar a la vida pacífica también procuran fortalecer la convicción sobre la gestión de las discrepancias en el plano del diálogo activo y simétrico.

Lo dicho como parte del compromiso de la educación con la construcción de los fundamentos de la cohesión social, implica superar las exclusiones por motivos históricos, culturales e ideológicos, y en consecuencia, conducir el comportamiento de quien se forma hacia el desarrollo de la convicción crítica sobre la integración efectiva, proceso que plantea reivindicar la solidaridad y la tolerancia como valores universales de los que depende no solo la apertura a otras culturas propias de grupos minoritarios sino su aceptación desde el reconocimiento recíproco, en un intento por consolidar el igualitarismo intercultural que además de garantizar la armonía social coadyuve con el manejo de los prejuicios como factores responsables del distanciamiento entre sujetos con pertenencia diversas y en ocasiones contrapuestas.

Frente a este desafío, los planteamientos de Morín dejan ver la inminente participación de la educación con enfoque plural y democrático, pues sus implicaciones en la flexibilización del pensamiento y sus efectos potenciadores del reconocimiento se entienden como impulsores de la recuperación del tejido social mediante el establecimiento de redes sólidas de comprensión intergrupala, múltiples y mutua que ayuden en el proceso de unificación del género humano, lo cual supone la valoración de la libertad para asumir desde el sentido colectivo el afrontamiento de la existencia, proceso que logra su manifestación a través de dos actitudes fundamentales, a decir conocerse a sí mismo como misión tangencial de la coexistencia y comprender al Otro sin reservas más que las de estimarle en su condición humana (Morín, 2015).

Por su parte Delors (2000), deja ver algunos aportes importantes a la construcción de espacios para la convivencia armónica, entre los que se precisan: el involucramiento de acciones estratégicas en los programas educativos que redunden en torno al reconocimiento del pluralismo cultural; seguidamente, fomentar el espíritu democrático que garantice la coexistencia paritaria y justa. Esto implica fomentar a través de mecanismos informativos los referentes históricos, sociales, culturales e ideológicos que definen a cada agrupación humana con la intencionalidad de precisar posibles puentes de encuentro que refuercen la convivencia; disposición actitudinal que exige “superar la simple noción de tolerancia y basar la enseñanza del pluralismo en el respeto y el aprecio de otras culturas” (Delors, 2000, p. 64).

Estos cometidos como parte de los programas globales que procuran instaurar una nueva visión esperanzadora fundada en la coexistencia justa, democrática e inclusiva procura en su sentido operativo fortalecer el tejido social mediante la recuperación de prácticas y valores universales que redimensionen el buen vivir como punto de partida para reconstruir vínculos sociales que aunado a impulsar la vocación sobre el sentido de comunidad, también eleven la conciencia ciudadana que involucra el reconocimiento del Otro como un par, merecedor del trato dignificante que le otorga el hecho de pertenecer al género humano y de gozar de la condición de sujeto de derecho.

Estos cometidos como factores de protección a la convivencia funcional y respetuosa, representan modos estratégicos a través de los cuales evitar la degradación de la vida humana, entre otras razones, por la omnipresente opresión, por las violencias destructivas, el trato injusto, la agudización de las desigualdades y la discriminación, flagelos sociales frente a los cuales el proceder educativo como proceso re-socializador tiene como responsabilidad ensanchar la disposición racional para definir espacios comunes, en los que las particularidades no se conviertan en elementos que amplíen la brecha de la exclusión sino por el contrario constituyan cursos de acción recíproca a partir de los cuales definir pautas justas, inclusivas y equitativas de coexistencia (Barragán Machado et al., 2019; Chavero Tapia, 2020; Delors, 2000).

Por ende, convivir en comunidad supone la superación de los efectos erosivos provocados por proceder al margen de criterios axiológicos, los cuales aunado a recrudecer las condiciones de coexistencia han distanciado las oportunidades vinculadas con el buen vivir, aspecto al que se le adjudica no solo la emergencia de posibilidades efectivas de estrechar lazos funcionales de fraternidad sino la puesta en práctica de reformas del pensamiento que incluyan la adhesión al compromiso de gestionar tanto situaciones fundamentales como el involucramiento activo de proceder en correspondencia con los parámetros éticos y morales en todas las dimensiones de la vida social.

A la par Morín (2015), reitera que el debilitamiento generalizado de las relaciones intergrupales se debe en modo significativo a los efectos del individualismo, al cual se le adjudica la desintegración de la sociedad y de los vínculos humanos positivos, entre otras razones, por su capacidad para limitar el ejercicio pleno de las libertades personales, la desaparición de la solidaridad y la responsabilidad mutua en torno al resguardo de las autonomías para actuar, pensar, decidir y manifestar la cosmovisión propia del espacio

de pertenencia. De allí, el énfasis en educar para vivir bien como proceso que sugiere introducir al sujeto en el compromiso de revisar su arraigo identitario, mediante el examen y la autocrítica que le permita distanciarse de sus prejuicios, de sus actitudes excluyentes y de sus modos errados de valorar al Otro.

Lo anterior refiere a la disposición para vivir racional y éticamente, como resultado de la capacidad autocrítica para estimar que en la praxis activa de las reglas y normas sociales se encuentra la actitud adaptativa para modelar formas de vida tanto armónicas como solidarias frente a lo diverso, a lo diferente. Esta disposición adaptativa también se encuentra vinculada con el establecimiento de lazos de amistad que unidos al proceder cívico aporten al fortalecimiento de relaciones interpersonales auténticas, armónicas, solidarias como requerimientos para construir una vida fundada en valores comunes, es decir, es una cosmovisión compartida, a través de la cual ejercitar al individuo en el operar propio de la ciudadanía³

Esto implica la promoción de la reflexión crítica que junto a formación tanto ética como moral se asumen como aspectos tangenciales para elevar la capacidad de actuación democrática, a través de la cual motivar en el individuo el reconocimiento de la libertad de pensamiento, de acción autónoma y el sentido de corresponsabilidad que insta a la concreción actitudes flexibles como resultado de identificar de quiénes somos y qué nos une; es a través del manejo de estas dos dimensiones desde las cuales es posible adquirir conciencia empática en torno a la pluralidad que permea a las sociedad, a las identidades particulares y a la diversidad de culturas.

En otras palabras, convivir supone estimar la valía que envuelve al Otro en tanto ser humano diverso, procurando comprender los modos de vida y las prácticas propias que le caracterizan y, a las cuales asumir como parte de los rasgos que requieren ser estimados desde el sentido crítico que permita precisar puntos de encuentro que hagan posible la superación de las diferencias como requerimiento indispensable para lograr la superposición de actitudes inclusivas fundadas en reconocimiento, valor que por sus incidencias en la coexistencia permite afrontar sinérgicamente los problema asociados con el vivir en sociedad.

Para **Morín (1999)**, este reconocimiento de pluralismo social, cultural e ideológico requiere de la acción educativa enfocada en propiciar la inteligibilidad de los problemas vitales que obstaculizan la convivencia hasta reducir los antagonismos radicales y destructivos que, aunado a generar distanciamiento intergrupal también engendran poluciones mortíferas que atentan contra la ciudadanía terrestre. Frente a ello, la promoción de la denominada conciencia y la identidad terrenal supone esfuerzos humanos que además de motivar el encuentro redimensionen las virtudes colectivas a las que se le adjudica la elevación de “la conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria, conduciendo a cada individuo a una solidaridad y a una conmiseración recíproca de uno para el otro, de todos para todos” (p. 42).

Este accionar recíproco como resultado de la adquisición tanto de la conciencia crítica como de la racionalidad, se estiman como la fuerza cohesionadora que soporta el comportamiento ciudadano, en el que cada individuo convencido de su corresponsabilidad con la paz y el trato justo se erijan como

agentes co-constructores de contextos para el encuentro y a reconciliación, como el antídoto que por entrañar el ejercicio de la solidaridad y democracia permiten superar tanto los fundamentalismos como los extremismos socio-históricos, factores de riesgo a los que se le adjudica no solo el distanciamiento humano sino la adopción de actitudes hostiles que procuran denigrar la dignidad tanto individual como colectiva.

Seguidamente *Morín (1999)*, reitera la necesidad de enseñar la denominada identidad terrenal, como el punto de partida para instar al individuo en formación a asumir el compromiso crítico de comprender las demás culturas, es decir, revisar con profundo sentido empático los problemas vitales que históricamente han conducido al incremento de la conflictividad humana, sumiendo al individuo en un profundo estado de caos que le ha imposibilitado precisar la unidad en la diversidad, aspecto estrechamente vinculado con la superación de los antagonismos y, en su defecto, la valoración de la complementariedad que entraña cada cultura, sus prácticas y estilos de vida, los cuales configuran la denominada riqueza sociocultural de la humanidad.

Para *Delors (2000)*, el respeto por la persona humana constituye un requerimiento sobre el cual se cimienta el resguardo de su integridad, aspecto que se encuentra determinado por el abordaje de los principales factores de riesgo que históricamente han determinado las manifestaciones de discriminación, exclusión social y la profundización de desigualdades; como procesos destructivos frente a los cuales el compromiso de la educación debe motivar cambios y transformaciones profundas en las actitudes personales, en los modos de pensar y de proceder, garantizando de este modo el desempeño autónomo en condiciones de libertad positiva de quienes conforman determinado contexto.

De allí, que el diálogo pacífico e intergrupal como mediador de la construcción de lazos sociales funcionales y sólidos suponga la disposición para convivir juntos a partir de la comprensión del mundo del Otro, con la finalidad de impulsar el proceder consciente y cívico que ayude en la tarea de precisar los indiscutibles e inevitables efectos de la conflictividad humana, así como sus efectos multidimensionales. Por esta razón, aprender a vivir juntos como proceso en construcción a lo largo de la vida implica enriquecer las condiciones de participación del diferente, del diverso, ofreciéndole posibilidades para consensuar vínculos de encuentro que fundados en la responsabilidad personal fortalezcan los principios rectores de la vida en comunidad, entre los se mencionan: desempeño pleno de capacidades, potenciación de la calidad de vida y el trato dignificante entre grupos e individuos.

Desde esta perspectiva, convivir como elemento sustanciador del vivir bien requiere de la educación con pertinencia social y axiológica, que acerque al individuo al compromiso de proceder con apego a los parámetros propios de la ciudadanía crítica y activa, que procura dentro de sus cometidos fortalecer el desempeño libre y el accionar autónomo del Otro, el esfuerzo amistoso y fraternal recíproco que unifica en torno al vivir en paz así como la disposición para apostar fervientemente por evitar el malestar moral como flagelo socio-histórico al que se le adjudica la degradación de las condiciones de cohabitación funcional en las diversas dimensiones de vida comunitaria.

En razón de lo propuesto, lograr la configuración favorable de la realidad en torno a la construcción de relaciones humanas positivas demanda la participación de los procesos formativos en al menos dos direcciones fundamentales: por un lado, la transformación de los deseos individuales en propósitos colectivos que dignifiquen la existencia de todos y, en segundo lugar, consolidar vínculos profundos que mediados por el reconocimiento desde la reciprocidad reduzcan la intolerancia, las incomprensiones tanto históricas, socioculturales e ideológicas como mutuas y generalizadas, a las que se les adjudica la exclusión que amenaza con la imposición de un estado de barbarie en el que prime la anarquía (Meza Aliaga, 2020; Morín, 2015).

Reconsiderando la idea del diálogo como eje vertebrador de vínculos humanos, es posible acotar que sus implicaciones multidimensionales sugieren no solo el encuentro entre lo disímil, sino el desbloqueo de lo pasional, la ruptura con la aceptación ausente que invisibiliza, la radicalización del proceder que discrimina que aunado a estimarse como amenazas del buen vivir, también ocasionan la destructividad de las reservas de tolerancia social, como el valor al que se le atribuye la fuerza cohesionadora que le da sentido a la verdadera coexistencia, a la superación de las fronteras divisorias y excluyentes, aportando soluciones que sumen a la acogida solidaria encargada de consolidar sentimiento de comunidad (Morín, 2011; Núñez Michuy et al, 2021).

Al respecto Morín (1999), recoge algunos principios que deberán regir la convivencia del ser humano y se trata en primer lugar, de la adhesión a la construcción de espacios comunes, lugares de encuentro, condiciones de negociación y acuerdo en los que cada sujeto alcance a reconocer la diversidad, el pluralismo y los rasgos que más allá de la pertenencia a un grupo social nos ubican como humanos, dignos de gozar del denominado reconocimiento recíproco que asuma el arraigo, la identidad y las particularidades socio-históricas; en segundo lugar, lograr comprensión profunda de lo humano demanda entender la existencia de “la unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad, es decir, concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad de lo uno” (p. 28).

Esto constituye una invitación al denominado sentido de apertura que insta a la reducción de los prejuicios y, en su lugar, a adoptar desde una postura flexible fundada en valores universales el redimensionamiento de cohesión, de la unidad desde la convicción, pero además desde la superación de las diferencias en un intento por tender puentes que desencadenen actuaciones racionales, conscientes que conduzcan a la adopción de ser ciudadanos de la tierra, condición común que nos debe instar a la praxis de la intersolidaridad frente a los problemas emergentes, a los omnipresentes antagonismos y a las fuerzas derivadas de los conflictos socioculturales e históricos que amenazan la existencia humana.

Según Delors (2000), la vida en sociedad depende la participación significativa de los procesos educativos sobre los cuales recae la responsabilidad de transmitir y reforzar en las siguientes generaciones el compromiso con la consolidación de habilidades sociales que garanticen la continuidad del progreso humano con apego a los “ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 13). Desde esta perspectiva, la

construcción de un clima social funcional y positivo se entiende como un modo de abonar las posibilidades de entendimiento recíproco, en las que cada individuo se asume corresponsable de su proceder y de su desempeño en condiciones dignas.

Para el autor, la vida en sociedad logra el estado de equilibrio funcional mediante el encuentro entre los diversos actores que la conforman, encuentro que supone dejar a un lado las diferencias socioculturales y los individualismos que pudieran derivar en discriminación y, en su lugar adoptar la praxis de una convivencia mediada por el reconocimiento a la diversidad, en la que cada individuo auto-percibiéndose valioso pero también procure integrar al Otro en sentido paritario, haciéndole ver como un agente digno de respeto y revestido por una serie de dispositivos jurídicos que le asisten, definen su coexistencia y defienden la manifestación de sus particularidades socio-históricas.

Lo planteado refiere a la adopción de la flexibilidad para ver en el Otro un sujeto digno de trato igualitario y justo, a quien debe estimarse desde el pluralismo humano que demanda aprender a vivir juntos, a procurar la vida en la que cada quien logre manifestar sus intereses, motivaciones y apreciaciones sobre el mundo; es decir, su cosmovisión como eje central en torno al cual es posible la concreción de la vida en comunidad. A la que se entiende como la suma de la seguridad, la confianza en el Otro, la reducción de las amenazas y los riesgos como factores a los cuales mitigar mediante la promoción de una educación sustentada en el reconocimiento de la autonomía, el sentido de la valía humano y la libertad de espíritu (Berroteran, 2018; Morín, 2015).

Desde la perspectiva de Delors (2000), la convivencia como eje vertebrador de la vida en sociedad demanda la praxis de valores universales que cohesionen la voluntad humana en razón de lograr la aceptación del denominado pleno pluralismo, que sugiere actuaciones abiertas y flexibles en las que cada individuo logre la expresión de las particularidades sociales y culturales propias tanto de su lugar de pertenencia como del grupo de sociocultural al que se encuentra afiliado. Esto refiere al sentido de responsabilidad que cada sujeto como ciudadano consciente debe adoptar en torno a la construcción de un proyecto de vida personal que no procure solo su única realización sino la del Otro, sin discriminación alguna.

Por ende Delors coincide en reiterar que la coexistencia fundada en la reciprocidad como el proyecto común de la humanidad, debe fundarse en dos aspectos tangenciales: por un lado, la construcción de un mundo más vivible en el que todos logremos actuar en función de la libertad positiva, valor universal que supone el apego a normas consensuadas que limiten el comportamiento destructivo y, por el otro, el trato justo entre individuos. Esto como parte de los compromisos de la educación para la ciudadanía mundial demanda “comprender al otro en su particularidad y comprender su mundo, en un intento por alcanzar la unidad, el estrechar lazos que permitan a cada uno actuar como miembro de una familia” (Delors, 2000, p. 19).

Según Morín (1999), algunos elementos a partir de los cuales entretrejer esfuerzos asociados con la vida en comunidad tienen que ver con “la humanización de los sujetos, el reconocimiento de la vida en

sus diversas manifestaciones, lograr la unidad planetaria en la diversidad, respetar al otro, desarrollar la ética de la solidaridad, de la comprensión y del género humano” (p. 59). Esto como parte del respeto al pluralismo implica que el individuo logre descubrir el verdadero sentido de coexistencia, el cual supone la promoción de la educación intercultural que le ayude a quien se forma en la tarea asumir la cohesión social como el ideal capaz de reforzar los nexos de solidaridad que reduzcan el distanciamiento y, por consiguiente, insten al civismo, al diálogo constante y a la cooperación auténtica.

En tal sentido, saber convivir refiere a la transformación de las estructuras de pensamiento para adoptar actitudes democráticas que acerquen al ciudadano al consenso, como requerimiento para construir vínculos vitales que no solo apuntalen el respeto por el pluralismo sino el alcance del proceder cívico, en el que cada miembro de la sociedad se asume responsable de la praxis de la fraternidad, igualdad y libertad, logre superar los antagonismos mediante la comunicación simétrica y el diálogo profundo que permita superponer el trato digno por encima de las diferencias sociales y culturales.

A esta fraternidad universal como la denominan [Morín y Viveret \(2011\)](#), se le atribuye la capacidad para acoger al Otro favoreciéndolo desde la responsabilidad que le conduce a asumir el sentido de valía humana, como una posibilidad a partir de la cual evitar la degradación que ocasiona la discriminación y la exclusión y sí, en cambio, lograr interacciones que redunden en la elevación de la conciencia colectiva que a su vez oriente al manejo de las posturas de vida individualistas hasta propiciar el alcance del bien común; para los autores la humanización del individuo debe partir de la enseñanza del saber vivir y del compartir solidario, valores asociados con el altruismo y la empatía que involucran la recuperación de la confianza y el redimensionamiento de la esperanza que evite la autodestrucción humana.

Enfrentar con éxito la crisis de convivencia como problemática abrumadora por la que atraviesa la realidad social, requiere de actuaciones educativas enfocadas en promover la construcción de una conciencia social inclusiva así como del sentido de apertura para estimar las identidades singulares, pero además, asumir la existencia de una identidad común que se sustancia, frecuentemente, ampliando las semejanzas entre modos de ver el mundo, de comprender la realidad y actuar frente a las exigencias del entorno mediante la praxis de la corresponsabilidad de estimar la unidad subyacente en la diversidad ([Morín, 2015](#)).

Lo indicado, toma especial importancia para la enseñanza de la denominada identidad terrícola que nos une pero, que además, estrecha las posibilidades de encuentro y acercamiento humano aportando a la configuración de una comunidad en la que halle cabida el pluralismo y las diversidades que permean a cada sujeto; propósitos que solo alcanzan su consolidación mediante la enseñanza de la ética ciudadana, consistente en desarrollar la convicción humana en torno a la condición terrestre que nos hace seres comunes y, por consiguiente, insta a la adopción de valores universales que redimensionen el espíritu humano, la manifestación de las autonomías individuales y el respeto por la pertinencia.

Esta ética cívica demanda un replanteo de las condiciones de coexistencia, requerimiento que implica la recuperación de la confianza y la adopción de la tolerancia positiva necesaria para alcanzar la construcción de un clima inclusivo, que por estar cimentado en el establecimiento de interconexiones y en la interdependencia potencian la revitalización permanente de la armonía, de la paz y del sentido de la solidaridad, cometidos universales de los que depende la funcionalidad y el desenvolvimiento de la vida social en condiciones positivas; estas virtudes humanas como las denomina Morín (2015), constituyen una oportunidad esperanzadora para articular una nueva cultura humana sustentada en valores universales que garanticen la prolongación de una vida que dignifique la existencia mediante la superación de las vicisitudes de las que depende la emergencia del buen vivir.

En estos términos promover el sentido de la vida hacia la praxis de valores universales se erige como una alternativa para coexistir con la compleja diversidad humana, con la cual es posible interactuar mediante el operar consciente, la autocrítica y el autoexamen como procesos a los que los sistemas educativos deben abocar sus esfuerzos en pro de formar ciudadanos éticos, cívicos, abiertos al diálogo, sensibles y dispuestos a establecer acuerdos que disipen el maltrato, las diversas formas de violencia y el trato denigrante y, en su lugar, se apuntalen los esfuerzos necesarios para evitar el debilitamiento de los vínculos humanos sobre los que se sostiene la coexistencia (Morín, 2015).

Actuar en dirección a lograr mayores niveles de cohesión social y coexistencia en otros escenarios específicos, demanda esfuerzos sinérgicos en razón de promover nuevas formas de cooperación o como lo denomina Delors la colaboración en pie de igualdad, hasta lograr intercambios entre sujetos con cosmovisiones diferentes dada su pertenencia, con el propósito de conducir al descubrimiento de beneficios mutuos que trae consigo la interdependencia así como el concierto de intereses en función de una vida mediada por intercambios constantes, por procesos de diálogo respetuosos y simétricos que, como catalizadores de la unidad alienten el verdadero sentido de la interdependencia en la vida cotidiana (Chavero Tapia, 2020; Delors, 2000).

Lo dicho deja ver la posibilidad del encuentro activo, en el que cada quien operando desde la conciencia activa logre el establecimiento de alianzas con las diversas formas como se expresa la cosmovisión humana, en un intento por enfrentar las amenazas mortales que han conducido al individuo al distanciamiento discriminatorio y a las exclusiones perversas, factores de riesgo frente a los cuales la educación para la convivencia socioeducativa debe valerse de la promoción del reconocimiento recíproco que amplíe las posibilidades de coexistencia como el ideal que se sustenta sobre la necesidad de ajustarse a un requerimiento mundial que procura el establecimiento de puentes de integración entre sociedades, agrupaciones sociales y culturales, así como entre naciones, lo cual supone determinar acuerdos de convivencia fundados en la praxis de la paz, la tolerancia, la fraternidad y la democracia (Morín, 1999).

En otras palabras, se trata de construir lazos civilizatorios sólidos, funcionales, coherentes y trascendentales que cimentados en la conciencia colectiva logren fortalecer los fundamentos de una visión

planetaria en la que predomine el deseo de supervivencia, la valoración de la diversidad y del pluralismo, así como el esfuerzo común por construir espacios pacíficos en los que cada sujeto sea tratado dignamente. Esto como propósito universalmente reconocido por los tratados y convenciones internacionales requiere para su concreción la praxis de la solidaridad y la hermandad, como medios que amplíen las posibilidades de cohesión en los diversos planos de la vida social, a decir: espiritual, cultural, afectivo y cívico (Delors, 2000; Rodrigues, 2021); con la finalidad de fundamentar las posibilidades de reconstruir comunidades y sociedades más humanas, en la que los procesos de interacción y el estrechamiento de relaciones interpersonales se conviertan en ejes vertebradores de la vida saludable, sana y funcional.

Seguidamente Delors (2000), plantea que la convivencia fraterna como una respuesta inherente al espíritu comunitario, debe cimentarse en valores tangenciales vinculados con la denominada sociedad del futuro, entre los que se precisan: el fortalecimiento de la autonomía personal, la adopción de actitudes éticas y morales, el compromiso con la responsabilidad, la libertad individual y la cultura cívica. Esto implícitamente refiere a la formación para la justicia, la ciudadanía activa y la educación inclusiva, como procesos constantes que involucran el sentido de corresponsabilidad con la praxis de la “equidad, la igualdad de oportunidades, la libertad responsable, respeto de los demás, defensa de los más débiles y apreciación de la diferencia” (Delors, 2000, p. 243).

Por ende, acercar al individuo al alcance de la sensibilización que dignifica sugiere instarlo a descubrir que convivir en “es vivir en tanto individuo que se enfrenta a problemas de la vida personal, es vivir en tanto que ciudadano de una nación, es vivir, también, en la propia pertenencia al género humano” (Morín, 2011, p. 148). Esto supone la formación de un ciudadano civilizado, cuyo proceder cívico le ayude a relacionarse con sobriedad, asumiendo que los vínculos mediadores del alcance de la autonomía personal y el resguardo de la libertad demandan acuerdos sustentados en la simpatía, la comprensión empática, la amistad y el amor, como valores capaces de cultivar tanto la amabilidad como la aceptación.

Este énfasis en los valores democráticos y de la justicia social le adjudica a la educación la responsabilidad de abordar los vínculos frágiles, la ausencia de solidaridad y el individualismo como factores responsables de la exclusión, la tolerancia pasiva y la discriminación que, aunado a reducir la existencia de diversas posiciones también imposibilita la consolidación de condiciones ligadas al reconocimiento de los derechos civiles y políticos, es decir, la posibilidad de participar equitativamente de la vida social, logrando el acceso a los mismos beneficios y el trato paritario que dignifique la existencia.

Desde esta perspectiva, la convivencia positiva se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de socialización permanentes y a lo largo de toda la vida, como el accionar movilizador de la flexibilidad para forjar posiciones sensibles, humanas y abiertas, a partir de las cuales sea posible la definición de vínculos receptivos que coadyuven con la aceptación fundada en valores universales que junto a aportarle equilibrio y funcionalidad a la existencia, otorguen armonía a las actitudes en torno a intereses comunes. Esta búsqueda de la cohesión social involucra la sensibilización del individuo en razón de aprender a vivir

juntos, ajustando comportamientos, formas de vida y prácticas que determinan la cosmovisión del mundo como elementos sustanciadores de la construcción de un verdadero proceder cívico.

Lo dicho como parte de los compromisos de la educación con la transformación multidimensional del ser humano demanda acciones que redunden en la formación de ciudadanos “capaces de enfrentar su destino, más aptos para ampliar su vivir, más amplios para el conocimiento pertinente, más aptos para comprender las complejidades humanas, históricas, sociales y planetarias” (Morín, 2015, p. 52). Según el autor vivir como una aventura a la que todos nos enfrentamos parte de la comprensión de la condición humana, de las singularidades sociales, personales y culturales, como dimensiones que como determinantes del proceder cívico requieren de la “apertura hacia el otro, empatía, simpatía” (p. 57).

En tal sentido, el desafío de la educación gira en torno a la acogida sociocultural, que supone, entre otros aspectos transformar el contexto educativo en un medio para fomentar la identidad colectiva, que como proceso en constante cambio redunde en la comprensión tanto de la riqueza cultural como de la diversidad social e ideológica como dimensiones en función de las cuales mejorar los procesos de relacionamiento individual y grupal que permitan el logro del trato humano solidario, respetuoso y altruista en todas las dimensiones de la supra-complejidad que permea la vida cotidiana (Guillén Celis, 2008).

En palabras de Morín (2015), convivir como un proceso fundado en la interacción humana plantea enseñar el oficio de vivir, el cual refiere a logro del “enfrentamiento de problemas de su vida personal, es vivir en tanto ciudadano de su nación, es vivir en su pertenencia humana” (p. 15). Esto demanda la transmisión de una sensibilidad especial para ubicarse en el lugar del Otro, en sus aspiraciones e intereses, pero, además, en sus percepciones particulares, en sus visiones sobre la realidad y sobre un mundo diverso en el que todos tenemos derecho a coexistir sin ninguna represión y sí, en cambio, desde la actuación en libertad que aporte a la edificación de lazos de amistad y la fraternidad para evitar el sufrimiento de quienes integran nuestro contexto de vida inmediato.

Seguidamente Morín (2015) delinea una serie de principios rectores de la convivencia social, que al ser transferidos al contexto educativo aportan al entendimiento empático y edificante, a decir: adoptar el sentido de apertura al encuentro desde lo que nos une, potenciar la comprensión y la posibilidad real de ser comprendido, reducir las brechas de discriminación, el operar destructivo, violento y excluyente mediante la promoción de la confianza que se deriva del establecimiento de compromisos mutuos en los que la interacción recíproca logre tender los puentes del vivir bien, así como del trato recíproco solidario que acoge e incluye sin limitaciones.

En palabras de Morín y Delgado (2015), el enseñar a vivir bien como tarea de la educación, refiere a la construcción de una conciencia planetaria, capaz de abrir espacios para estrechar vínculos que contribuyan con la regeneración del tejido social, de los vínculos humanos y de los nexos de encuentro de los que depende la existencia digna, que por estar cimentada en el ejercicio pleno de la ciudadanía revitaliza los

fundamentos normativos que sustentan la vida colectiva; este esfuerzo en torno a la vida en comunidad tiene su trascendencia en el contexto educativo, al instar al individuo hacia el proceder democrático y plural en el que cada quien asumiendo el pensamiento flexible y adaptable a la diversidad, asuma también los pluralismos como condición inherente al género humano.

La búsqueda del reconocimiento así como el fortalecimiento de las actitudes fundadas en el respeto, refieren a la construcción de una cotidianidad mediada por valores universales que en su sentido operativo amplíen la mirada sobre el Otro, sobre su arraigo y pertenencia logrando de este modo comprender las razones por las que su proceder es diferente, pues su cosmovisión subyacente no solo permea su capacidad para responder a las exigencias inmediatas sino que el apego a su arraigo sociocultural determina su actuación social, actitud de la depende la posibilidad de estrechar lazos que afiancen la convivencia a partir de elementos comunes. En tal sentido, apelar a la sensibilidad humana como el valor que acoge, acepta y reconoce la diversidad, supone romper con el individualismo responsable de la destrucción de los nexos humanos y, en su lugar, instar al operar autónomo, al proceder libre y a la adopción de responsabilidades personales en torno a la construcción de una sociedad cívica (Meza Aliaga, 2020; Morín, 2011).

Esto refiere al compromiso institucional en torno a la construcción de políticas educativas que apuntalen la coexistencia como parte tangencial de la calidad de vida, es decir, la formulación de acciones contextualizadas que respondan a los requerimientos de una realidad global sumida en la crisis, en la confrontación, en la xenofobia; por consiguiente, redimensionar la convivencia hasta optimizar los vínculos humanos parte del trabajo en función de las siguientes aristas: el fomento de la cordialidad personal, grupal e interpersonal, coadyuvar en el descubrimiento del sentido de la existencia humana con trascendencia de las diferencias; sin dejar a un lado “el compartir y participar de las alegrías, placeres y sufrimientos del prójimo, del vecino, del pariente o visitante” (Morín, 2011, p. 61).

Este esfuerzo por acoger al Otro ubica a la educación democrática como el proceso modulador de la mente, el comportamiento y las conductas, en pro de reducir los efectos destructivos la violencia generalizada por la que atraviesa los contextos social y educativo, la cual, logra su expresión en el uso de “afrentas, insultos, castigos, exclusión, humillación y culpabilización” (Morín, 2015, p. 45). De allí, que operar en la construcción de espacios para la paz y la convivencia demanda el accionar socializador de la educación para la vida en la que halle cabida como valor tangencial la praxis de la autonomía reivindicativa que apunte el aprender a vivir, otorgándole a cada quien la posibilidad de actuar en la vida pública sin ningún tipo de coacción, persecución o actuación impropia.

A partir de lo planteado educar para el alcance de un elevado nivel de civismo sugiere revitalizar el sentido de pertenencia a la humanidad, como el eje desde el que es posible la cohabitación fundada en el respeto por cómo vive el Otro, por sus particularidades sociales y culturales que definen su cosmovisión, como rasgos determinantes de la configuración de un pensamiento flexible que capacite al individuo para adherirse al compromiso de vivir juntos. Esta disposición para sumarse a la tarea de fortalecer los cimientos

de la convivencia inicia con el desarrollo de la convicción ciudadana, como una virtud que propicia la corresponsabilidad con “la revitalización de del espíritu de comunidad, solidaridad y responsabilidad, así como la apertura a la regeneración del civismo de base, es allí donde fermentan tantas buenas voluntades infrutilizadas” (Morín, 2011, p. 64).

Esto como propósito de la cohesión social insta a la educación para la convivencia a proceder en razón de consolidar el compromiso personal de desplegar la voluntad de vivir juntos, de accionar individual y colectivamente hasta lograr el respeto por la pertenencia, es decir, el reconocimiento activo y la solidaridad que procura, entre otros aspectos la construcción de vínculos sociales a partir de referentes comunes que vehiculen la superación de las confrontaciones, de las contradicciones y de las rupturas socio-históricas, culturales e ideológicas de las que depende la recuperación del tejido social.

Dicho lo anterior, convivir en tiempos de evidente hostilidad, xenofobia y persecución por diversas razones, demanda la activación de los factores de socialización en función de formular reglas comunes, que por entrañar acuerdos y convenciones fortalezcan el verdadero sentido de la ciudadanía responsable, activa, democrática y plural, como el requerimiento para reducir las disparidades y las exclusiones que producen fisuras sociales que, además de acentuar la crisis de convivencia acompaña el recrudescimiento del proceder al margen tanto de la ética como de la moral, lo cual como factor de riesgo reduce las posibilidades de proximidad entre sujetos con pertenencias diferentes ocasionando la desintegración destructiva de los vínculos humanos positivos.

Frente a este desafío, educar para la coexistencia humana demanda organizar a la sociedad con sentido de apertura al pluralismo y la diversidad enfatizando en el reconocimiento de las libertades individuales y el respeto que conduce a la reivindicación tanto de la autonomía personal como del proceder que procurar el resguardo del Otro, es decir, el actuar en función de límites establecidos que aunado a regir los procesos de relacionamiento pretendan integrar a su repertorio actitudinal la reconciliación fundada en los ideales de la democracia, entre los que se precisan “una acción común en pro de la libertad, la paz, el pluralismo auténtico y la justicia social” (Delors, 2000, p. 58).

En otras palabras, convivir en condiciones dignas involucra el aprecio por otras culturas, por los aspectos tangenciales y relevantes, por los significados que éstas le adjudican a ciertas prácticas lo cual como propósito vinculado con el relacionamiento positivo, plantea desarrollar la sensibilidad humana capaz de ampliar el sentido de apertura que da lugar al reconocimiento de las identidades individuales y colectivas; esto como parte de la educación cívica procura impulsar al ciudadano para que “se suscriba a valores comunes forjados en el pasado, otorgándole de este modo la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad” (Delors, 1999, p. 65).

Lo dicho involucra el énfasis en una formación que flexibilice el pensamiento pero que además, se encuentre vinculada con el desarrollo de competencias sociales que redunden en la actuación cívica y

en la participación activa que conduzca a la adopción de códigos actitudinales que, además de reconocer los derechos y garantías que asisten al Otro, también pretenden redimensionar el ejercicio de la libertad democrática que sustentada en la adhesión a valores universales coadyuven con la superación de la conflictividad; redimensionando el proceder activo que involucra insertarse en la vida cívica valiéndose de la práctica sinérgica de principios vinculados con el entendimiento de la diversidad, la praxis de la auténtica solidaridad y la configuración de la autonomía de juicio para discernir lo que responde a los criterios del bien común.

Desde esta perspectiva, convivir en momentos permeados por crisis de diversa índole, requiere la formación desde una mirada planetaria que le permita al sujeto abrirse a la co-construcción de vínculos de solidaridad, de empatía y tolerancia crítica que aunado a reducir las tensiones, permitan el accionar conjunto en torno a propósitos comunes que sumen al desenvolvimiento de relaciones sociales e interpersonales, aportando de este modo a la tarea de allanar el camino para intercambiar miradas sobre la edificación de una sociedad justa, equitativa y democrática. En otras palabras, unificar esfuerzos en torno al vivir en comunidad sugiere crear las condiciones para el individuo asuma las singularidades que permean a cada grupo sociocultural, fortaleciendo de este modo la conciencia sobre la cualidad común que nos une, la de habitantes de la tierra (Carbajal Rodríguez, 2018; Morín, 1999), en quienes recae el compromiso de estimar, comprender y reconocer la valía del Otro, requerimientos que solo pueden consolidarse desde la flexibilidad y la conciencia cívica, que permitan sustanciar los lazos de fraternidad humana.

De allí el énfasis de Morín (1999), en la necesidad de consolidar “el entendimiento de la dimensión planetaria insistente en el hecho del dominio del arte de ser ciudadano debe basarse en un conocimiento razonado de los distintos modos de vida existentes en otras culturas” (p. 67). Esta dimensión planetaria tiene su asidero en la democracia como medio para generar equilibrio entre la conciencia social que conduce a la aceptación y la consolidación de una educación cívica que coadyuve con la disminución de los tratos discriminatorios que abran espacios al intercambio responsable de valores, de significados y vivencias que tiendan los puentes relacionales positivos que conduzcan a la consolidación de sentido de ciudadanía.

A lo anterior se agrega, la enseñanza de la comprensión empática que como parte de la educación con pertinencia social procura potenciar el encuentro entre los seres humanos, reivindicando como misión espiritual la concreción de una sensibilidad especial que inste en el sujeto la disposición para verse reflejado en el Otro; esto como una garantía de coexistencia responde a un modo de evitar la descalificación del diferente, del diverso, del permeado por la pluralidad, a quien asumir según el respeto por sus derechos, que involucra entre otros aspectos, el reconocimiento de sus libertades individuales, condición que refiere a la posibilidad real de erradicar los tratos denigrantes y despiadados, y en su lugar, asumir el trato digno que consolide relaciones humanas afectivas, fundadas en el respeto a la diversidad sociocultural.

En síntesis, es posible recoger algunos planteamientos comunes entre Delors y Morín en torno a la construcción de espacios para la convivencia socioeducativa que parten en principio de la necesidad de

instar al individuo a desarrollar la conciencia cívica, terrenal y planetaria, proceso a partir del cual lograr la verdadera comprensión entre sujetos con pertenencias diversas; seguidamente, fortalecer el reconocimiento de las identidades individuales y colectivas, así como las particularidades que le son inherentes, demanda adherir al ciudadano al compromiso de esforzarse por la construcción de lazos solidarios como imperativos en función de los cuales suprimir las confrontaciones entre agrupaciones. Este desafío entraña estimar la riqueza que involucra el pluralismo y la diversidad humana, acción sensibilizadora que debe acompañarse de la denominada ética de la comprensión y la empatía, que procura involucrar al Otro con su carga social, cultural e ideológica que le particulariza.

Conclusiones

Los aportes de Morín y Delors entrañan un profundo compromiso con la instauración de la conciencia solidaria, como el medio a través del cual acercar al individuo a la comprensión de los problemas por lo que atraviesa la humanidad y, que históricamente han demandado esfuerzos de la educación en torno a la ampliación de las posibilidades de encuentro entre las personas, entre sujetos con pertenencia diversas, proceso que plantea el desarrollo de la empatía con la existencia de visiones particulares del mundo, con las creencias y estilos de vida plurales; para ambos autores, el respeto a las libertades individuales demanda esfuerzos éticos que procuren por encima de las diferencias que permean a cada sujeto, dignificar la vida en sociedad mediante el reconocimiento y aceptación de otras cosmovisiones, en un intento por humanizar los vínculos como una vía para alcanzar la verdadera unidad.

Esto implica para la educación en general, instar al ciudadano en formación a la adopción de actitudes solidarias y democratizadoras que revitalicen los vínculos humanos sobre los que se soporta el tejido social, aportando de este modo al reforzamiento y configuración de una comunidad planetaria en la que sus miembros conscientes de la existencia del Otro, dispongan su repertorio actitudinal en pro de superar los efectos autodestructivos y vulneradores de coexistencia, ajustando el proceder a los parámetros de la justicia social como el valor universal que aunado a entrañar el fortalecimiento de los cimientos de una nueva sociedad-mundo también insta a la adopción de la interdependencia solidaria como el medio para superar la conflictividad que amenaza con desarticular las posibilidades de relacionamiento positivo.

Por consiguiente, la convivencia social y educativa demanda la promoción de la interdependencia que permita descubrir el sentido de complementariedad que nos aporta el Otro, al cual, por sus implicaciones debe asumirse como una manera de lidiar con el individualismo, lastre al que se le ha adjudicado socio-históricamente la incapacidad para descentrarnos con la finalidad de precisar aspectos nocivos, creencias que conducen y agudizan la discriminación, posiciones relacionadas con el no reconocimiento desde la reciprocidad y aspectos que fragilizan la integridad humana.

Esto refiere a una tarea inherente a la educación para la ciudadanía, cometido en los planteamientos de Delors y Morín, se estima como un eje común subyacente que insta a la adopción del sentido de

apertura y a la flexibilidad no solo para aceptar las diferencias, sino asumir la simpatía con la diversidad humana; la cual, solo es posible alcanzar mediante la interiorización de la tolerancia, valor en cuyo seno alberga el compromiso con la reducción de los escepticismos y si, en cambio, el redimensionamiento de las convicciones democráticas que conduzcan a respetar los derechos universales que le asisten al Otro, es decir, asumiendo desde la praxis la interacción con opiniones diversas, con cosmovisiones antagónicas y valores que particularizan los existencia.

Desde la perspectiva de Morín, se trata de fomentar la denominada cultura planetaria que fundada en la autocrítica y la valoración de los puntos comunes, como requerimientos que dan lugar al encuentro entre agrupaciones divergentes social e ideológicamente, logrando de este modo consolidar la inclusión efectiva que entraña el compromiso ético con el cumplimiento de reglas de coexistencia que, aunado a fortalecer el resguardo de las autonomías individuales también el resguardo de los principios democráticos, como aspectos que le dan vitalidad al entendimiento, al consenso, al ejercicio de la libertad y al espíritu cívico para manejar la conflictividad sin fragilizar a los más débiles. Esto supone de la educación en general, el compromiso con el saber-vivir que exige del espíritu humano el proceder fraterno, amistoso y solidario que da lugar a la superación del individualismo, a los extremismos y fundamentalismos.

Para los autores la convivencia socioeducativa debe fundamentarse en la libertad de conciencia, en la que cada individuo sintiéndose portador de derechos y obligaciones, asuma con responsabilidad la tarea de edificar una sociedad civilizada, en la que el uso del diálogo conduzca a intercambios que revitalicen la responsabilidad social en torno al desarrollo de la autonomía individual; estos cometidos suponen educar en ciudadanía hasta lograr la interdependencia, la toma de conciencia, la adopción de intercambios que amplíen las posibilidades de cohesión y el diálogo respecto a los aspectos socioculturales comunes, a partir de los cuales entretejer lazos de encuentro duraderos.

En otras palabras, lograr la coexistencia efectiva en la que prime el trato dignificante demanda operar desde el punto de vista educativo en al menos dos planos: por un lado, la aceptación paritaria y recíproca y la adopción del Otro como un igual, garantizándole la participación democrática como un imperativo asociado con la mundialización, es decir, con el relacionamiento pacífico fundado en la denominada cultura de paz. Esto como parte de los planteamientos en los que coinciden Delors y Morín, supone formar al individuo para convivir en la aldea planetaria, en la que todos adoptemos el compromiso con el cuidado del Otro, con el proceder racional que procura el bienestar colectivo y el alcance del bien común.

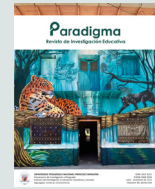
Lo planteado refiere a la promoción de la ciudadanía terrestre que involucra acoger a quienes gozan de una pertenencia diferente, lo cual supone instar al individuo a asumir la apertura a la coexistencia con el Otro, a quien asumir desde la aceptación activa, como el proceso social que involucra la construcción de lazos solidarios y el sentido de corresponsabilidad con el cuidado consciente que invita a vivir con las diversidades individuales y colectivas, con las particularidades identitarias y con la denominada convicción planetaria que supone, entre otros aspectos el respeto por el pluralismo, el resguardo y respeto mutuo de la pertenencia.

En suma, conscientes de la conflictividad por la que atraviesa casi de manera generalizada la humanidad, demanda asumir acciones educativas enfocadas en coadyuvar al individuo en la tarea de manejar las diferencias particulares, modos de ver el mundo y aspectos vinculados con la discriminación, con la ampliación de las brechas de exclusión que han motivado el distanciamiento entre los seres humanos, ocasionando que la insensibilidad y la falta de empatía emerjan como factores unificadores, que en modo alguno procuren la renuncia de sus propios estilos de vida y de sus prácticas culturales que definen su pertenencia. En lugar de ello, se considera imprescindible fomentar el sentido de corresponsabilidad con la praxis de la inclusión, el proceder ético que amplíe el nivel de conciencia crítica y cívica para asumir al Otro independientemente de la diversidad que permea su ser.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Nieto, M. G.** (2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morín y la problemática de la educación mexicana. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 6-20. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502016000200006&lng=es&nrm=iso
- Barragán Machado, N., Evangelista Ávila, I. I. y Chaparro Medina, P. M.** (2019). Una interpretación desde la perspectiva de hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 10(18), 192-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.519
- Berroteran, N.** (2018). El pensamiento de Morín en la educación básica. *Scientiarum*, 1(18), 671-683. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/908>
- Carbajal Rodríguez, M.** (2018). El pensamiento de Edgar Morín: cinco retos educativos para la educación superior. *Didac*, 71, 21-27. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no71/3.pdf>
- Chavero Tapia, R. M. de los A.** (2020). Los cuatro pilares de la educación. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 7(13), 11-15. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/5172>
- Delors, J.** (2000). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana-UNESCO.
- Guillén Celis, J. M.** (2008). Estudio crítico de la obra “La educación encierra un tesoro”. *Laurus*, 14(26), 136-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007>
- Meza Aliaga, R.** (2020). Los siete aspectos fundamentales para la educación del siglo XXI según Edgar Morín. Una mirada desde la complejidad y la teoría de sistemas. *Revista Enfoques Educativos*, 17(1), 91-115. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60599>
- Morín, E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

- Morín, E.** (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morín, E.** (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Morín, E., y Delgado, C.** (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Ediciones desde Abajo.
- Morín, E y Viveret, P.** (2011). *¿Cómo vivir en tiempos de crisis?* Editorial Nueva Visión.
- Núñez Michuy, C. M., Daza Vélez, M. M., Veloz Segura, V. T. y Zapata Gallegos, K. A.** (2021). Aporte de los 7 saberes de Edgar Morín en la educación superior en el Ecuador. *Dominio De Las Ciencias*, 7(2), 319–332. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1799>
- Rodrigues, Z. B.** (2021). Educación: Un estudio basado en el informe de la UNESCO sobre los cuatro pilares del conocimiento. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 53–60. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/cuatro-pilares>



Tensiones en la Formación de Investigadores en Educación desde las Perspectivas de la Pedagogía Crítica

Tensions in the Training of Researchers in Education from the Perspectives of Critical Pedagogy

Claudia Patricia Roa Mendoza^{a,*}

^a clarao@unisalle.edu.co. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7234-4748>

Resumen

En los procesos de formación de investigadores en educación desde las perspectivas de la pedagogía crítica se presentan una serie de tensiones derivadas de su comprensión y posibilidades de materialización, se identifican y desarrollan las siguientes: a. Pedagogía crítica, de su fundamentación conceptual, a su ejercicio contextual; b. De la estigmatización en un país polarizado a la toma de conciencia; c. De los tiempos y movimientos a la formación y reflexión situada y comprometida; d. Del estudiante/profesor obediente al sujeto social e histórico; e. Del cumplimiento de un plan de contenidos a la formación intencionada; así, se pretende aportar, desde una postura fenomenológica, a construir diálogos en torno a ¿Cuáles elementos orientadores de las perspectivas de la pedagogía crítica se configuran como horizonte de formación de investigadores en educación?

Palabras clave: formación, investigación, educación, pedagogía crítica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17102>

Recibido: 8 de septiembre de 2023 | Aceptado: 2 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

In the training processes of researchers in education from the perspectives of critical pedagogy, a series of tensions derived from their understanding and possibilities of materialization are presented, the following are identified and developed: a. Critical pedagogies, from its conceptual foundation to its contextual exercise; b. From stigmatization in a polarized country to awareness; c. From times and movements to situated and committed training and reflection, d. From the obedient student/teacher to the social and historical subject; and. From compliance with a content plan to intentional training; Thus, it is intended to contribute to building dialogues around which guiding elements of the perspectives of critical pedagogies are configured as a training horizon for researchers in education.

Keywords: training, research, education, critical pedagogy

Introducción

Las diferentes perspectivas que se reconocen como pedagogía crítica, como son: pedagogía del oprimido (Freire, 1970), pedagogía de la esperanza (Freire, 1998), pedagogía de la indignación (Freire, 2002), pedagogía interseccional (Hooks, 1984, 1994), pedagogía fronteriza (Giroux, 1998, 2008), entre otras, convocan a interpelar el lugar del sujeto docente y del escenario educativo desde su intencionalidad y sus apuestas de orden ético y político, en las cuales procesos como la lectura situada de los contextos y las cuestiones que allí acontecen, la toma de conciencia de las lógicas sociales y educativas que configuran la subjetivación u objetivación de las y los actores que hacen presencia, las condiciones de posibilidad ligadas a la transformación de condiciones actuales, entre otros, dejan entrever desde una postura fenomenológica, una serie de tensiones y unos posibles desafíos que pueden ser materializados para complejizar la comprensión y abordaje de unas problemáticas en lo cotidiano.

Problemáticas que vale la pena enfatizar, y que, son tanto de orden estructural como coyuntural, ocupando diversidad de dimensiones y demandando acciones colectivas para su comprensión y abordaje. De allí que, priorizar algunas de ellas sea necesario para dar cuenta del entramado de relaciones de distinto orden, dispositivos, impactos, entre otros, que las configuran. Y, es en este punto, donde se encuentra un primer desafío en la formación de investigadores en educación, y es cómo llevar a cabo problematizaciones de las condiciones actuales a partir de la lectura crítica del contexto.

Así, este desafío invita a reflexionar al menos en torno a tres aspectos, el primero hace referencia al sujeto social e histórico que se posiciona en un contexto determinado; el segundo a la construcción o quizás producción específica de ciertos tipos de conocimiento, formas de investigación e intervención; y, por último, a las concepciones sobre las cuales se representan las realidades y sus aristas. Y frente a estos aspectos pueden contribuir o se espera que contribuyan las perspectivas de la pedagogía crítica como marcos de referencia para dotar de sentido ético político la formación en educación específicamente en investigación como bisagra entre lo social y lo subjetivo.

En consonancia con lo esbozado, la propuesta de este ensayo es exponer algunas comprensiones en torno a ¿Cuáles elementos orientadores de las perspectivas de la pedagogía crítica se configuran como horizonte de formación de investigadores en educación?, a partir de la explicitación de cinco tensiones que dan cuenta de la relación entre: perspectivas de la pedagogía crítica, problemáticas inherentes a estas, y, su pertinencia para la formación e investigación en educación.

Desarrollo

Para retomar la relación enunciada, se esbozan a continuación, cinco tensiones, en cada una de ellas se plantean algunos elementos para la reflexión en diálogo con autores que interpelan por el lugar que como sociedad se les dan a líneas de pensamiento como son la pedagogía crítica y su aporte a la formación y transformación de sujetos, colectivos y contextos.

Las tensiones que se identifican son:

- a. Pedagogía crítica, de su fundamentación conceptual, a su ejercicio contextual.*
- b. De la estigmatización en un país polarizado a la toma de conciencia.*
- c. De los tiempos y movimientos a la formación y reflexión situada y comprometida.*
- d. Del estudiante/profesor obediente al sujeto social e histórico.*
- e. Del cumplimiento de un plan de contenidos a la formación intencionada.*

a.) Pedagogía Crítica, de su Fundamentación Conceptual, a su Ejercicio Contextual

Si bien se sabe hoy que, en el sector educativo existe un reconocimiento de las perspectivas críticas como alternativas de formación para la configuración de un tipo de sujeto docente que encarne sus principios, cuenta de esto es la multiplicidad de investigaciones en el campo, además de la producción derivada de la misma (Giroux et al., 2020; Giroux, 2008; Martínez Pineda et al., 2015; Mejía, 2010; Nieto y Santamaría, 2020; Ortega Valencia, 2015; Ortega Valencia, 2014; Ramírez Bravo, 2008; Santamaría Rodríguez et al., 2019), se hace necesario integrar estos elementos en las prácticas cotidianas en las cuales las demandas de las instituciones, los lineamientos normativos, las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales, las dinámicas socioeconómicas neoliberales y patriarcalistas cohiben el ser, saber, sentir y hacer docente impidiendo muchas veces su posicionamiento como sujeto de saber desde la capacidad de agencia, la necesidad de recontextualización de la práctica y el cuestionamiento constante de los discursos oficiales.

Conviene subrayar entonces que, desde las variadas corrientes y tendencias de pedagogía crítica, ya sea por su inspiración o denominación, se asumen unos mínimos conceptuales, en el pensamiento latinoamericano específicamente, muy inspirados por Freire, se enfatiza en las relaciones representadas en el desbalance de poder entre los actores académicos y, la interpelación a las formas de producción y reproducción de inequidad social que se hacen vida en el aparataje escolar. (Freire, 2002; Freire, 1998; Freire, 1970)

De allí la necesidad de transitar de la fundamentación conceptual al ejercicio contextual de la pedagogía crítica “...como un proyecto ético-político de formación en condiciones de desigualdad y exclusión” (Ortega Valencia, 2014, p. 51).

En palabras de Giroux y Simon (1998):

Como maestros comprometidos en un proyecto de pedagogía crítica, tenemos que buscar en el campo de lo popular, las elaboraciones que tanto distorsionen como estrechen las potencialidades humanas y aquellas que den voz a posibilidades no materializadas..., abrir las bases materiales y discursivas de formas particulares de producir significados y representarnos a nosotros mismos, nuestra relación con nuestro ambiente, con el propósito de considerar posibilidades todavía no realizadas. (p. 208)

De modo que, al resignificar y reinterpretar críticamente los contextos en los que se está inmerso, el lugar como sujeto docente que se asume, las formas de relación que se promueven y las lecturas de realidad a través de las cuales se priorizan unas problemáticas, se puede dar cuenta de un quehacer cotidiano situado.

b. De la Estigmatización en un País Polarizado a la Toma de Conciencia

Se hace necesario reconocer como en los contextos cotidianos, las instituciones de existencia, las formas de relación, los dispositivos sociales, entre otros, generan unos procesos de subjetivación y objetivación específicos que dan cuenta de lógicas sociales e históricas.

En Colombia y sin pretender ahondar en esto, se han vivido décadas de violencia que han dejado huella en las dinámicas sociales y trayectorias vitales, una de estas es el uso del lenguaje y su carga ideológica, con el cual se estigmatiza, excluye, niega a sujetos y condiciones particulares, sobre todo cuando se asumen polos en los cuales se representan ciertos tipos de “X” asunto, llámese sujeto, filiación política o nociones de realidad, y a partir de asumirse o ser asumido de un extremo u otro se validan o no discursos, comportamientos, eventos, la vida misma.

Dicho lo anterior, en diferentes escenarios sociales y educativos se ha asumido un discurso oficial como el único válido, en el que se silencian o exacerban realidades a criterio de unos intereses políticos y económicos específicos, y es en la escuela donde quizás más se reproducen esas condiciones de inequidad y exclusión que tanto denuncian representantes del pensamiento latinoamericano como problemática estructural en nuestra sociedad, cuestionando así la pretensión social de posicionar la escuela como escenario transformador para el sujeto y su contexto.

Por lo cual,

“Corresponde... a investigadores sociales y a todas las formas y modalidades de hacer educación, hacer visibles los sujetos que histórica y sistemáticamente han sido excluidos por su etnia, género, capacidades, habilidades, y otras singularidades, y que desde el Estado se les ha negado la garantía de sus derechos de acceso a los bienes públicos con equidad.” (Martínez Pineda et al., 2015, p.130)

Si se acepta esta invitación que hacen diversos teóricos e investigadores desde la pedagogía crítica, y que se nombra en este ensayo como “toma de conciencia”, es posible aportar al cuestionamiento sobre los modos en que se construyen conocimientos, se aborda la cuestión social y se promueven discursos que representen como colectivo a actores educativos, donde se apueste por la cohesión social y el reconocimiento de la diversidad como principio fundamental de la humanidad.

c. De los Tiempos y Movimientos a la Formación y Reflexión Situada y Comprometida

En esta tensión se avizora la necesidad de dotar de político el saber hacer, un saber hacer que dialogue entre la disciplina y la profesión “los desafíos son más grandes que las posibilidades, pero de eso trata, de mantener activo el principio de esperanza y de apostar por la construcción de otro mundo posible, más justo y con mayores oportunidades; y en esa tarea, es necesario hacer visible nuestra acción pedagógica, ética y política como co-constructores de esas utopías.” (Martínez Pineda y Soler Martín, 2015, p. 26)

Y es que, no se puede desconocer que, en los escenarios educativos, particularmente en los escolarizados, la práctica docente se ha reducido a la acción individual desconociendo las condiciones de posibilidad que favorecen o imposibilitan el quehacer cotidiano.

Asuntos como el control de tiempos y movimientos, la subordinación del proceso educativo al cumplimiento de unos contenidos, en muchos casos impuestos en otras latitudes, el énfasis en la vigilancia sobre el otro, sumado a la pauperización de las condiciones laborales del docente, detonan en un desconocimiento como sujetos de saber y reducen su labor a procedimientos instrumentalistas de un método, y aquí el problema no es el método, el llamado se hace a la reflexión situada y comprometida que oriente la reestructuración de lo dado por hecho en el sistema escolar y sus vericuetos que permita tanto a nivel micro, es decir en las aulas e interacciones cotidianas, hasta lo macro, entiéndase políticas, entramado social, los cambios necesarios para construir conocimiento horizontal y situado con intención política con ánimo de transformación desde la movilización individual y colectiva.

Y es que la,

“perspectiva crítica, en tanto se distancia de las corrientes utilitaristas que permean a la educación y a la escuela, interpelan las prácticas que producen y reproducen estructuras injustas y apuestan por caminos en los que todos los sujetos, sin exclusiones, sean reconocidos y partícipes en la construcción de sí mismos y de la sociedad.” (Martínez Pineda et al., 2015, p.131)

En otras palabras, deconstruir y reconstruir las formas de relación que se dan en los escenarios educativos, dando paso al reconocimiento del sujeto docente como sujeto autónomo de saber aporta a un horizonte de reinterpretación crítica, en el que las problemáticas ligadas a la exclusión y la desigualdad son nombradas y transformadas desde, para, en lo colectivo.

d. Del Estudiante/Profesor Obediente al Sujeto Social e Histórico

Con esta tensión se pretende hacer énfasis en los procesos de subjetivación y objetivación con los que se realiza la configuración de las categorías de sujeto “docente” y “estudiante”, y es que no puede desconocerse que históricamente desde esta educación bancaria que aún continúa reinando en el actual sistema escolar, se asume el control sobre el otro, sobre su voluntad y la respectiva respuesta desde la obediencia como la mejor alternativa para sostener el estatus quo de la escuela.

Y es entonces, cuando la pedagogía crítica convoca al reconocimiento de sujetos sociales e históricos que sean conscientes de sus realidades y se aproximen a comprensiones políticamente intencionadas para aportar desde la acción a la transformación, que comienza por sí mismo y las formas de relación que se establecen y favorecen.

Por tanto, la construcción del conocimiento horizontal y situado se hace en y para lo colectivo, desde y con lo subjetivo, y es que “... a partir de estas comprensiones, el maestro se asume no simplemente como el sujeto de las prácticas de enseñanza, sino como el productor del saber pedagógico: como el sujeto en el que se integra la teoría y la práctica.” (Ortega Valencia, 2014, p. 51).

Esta transición puede, o quizás debe, incorporar una discontinuidad de lo establecido, donde es partir del diálogo de saberes, las prácticas sociales, el reconocimiento de las experiencias, el trabajo mancomunado que en colectivo se puede aportar a la transformación social, a partir de la propia transformación individual con sintonía social.

e. Del Cumplimiento de un Plan de Contenidos a la Formación Intencionada

Con esta tensión se pretende poner en evidencia cómo desde las facultades de educación se favorecen unas escuelas de pensamiento y se dotan de sentido acciones, prácticas y experiencias con cierta confianza que sean reflexivamente interiorizadas por los docentes en formación.

Sin embargo, muchas veces, el énfasis descontextualizado en las políticas, la visión desesperanzada del sistema, las lógicas mercantilistas, solo por nombrar algunos aspectos, obligan a escindir la inspiración de esos horizontes conceptuales de las herramientas y experiencias que se proveen en las rutas de formación.

De allí la importancia de reconocer que no es suficiente saber de algo para cambiarlo, se hace necesario encontrar componentes como el volitivo, el actitudinal, el práctico connotando el valor político para enfatizar en una formación intencionada, que permita a partir de ciertos filtros de realidad la lectura contextualizada de las problemáticas, la búsqueda de necesidades, pero también de potencialidades en los territorios, el asumirse como sujeto en constitución constante.

Y esto exige ver en la propia trayectoria tanto vital como académica las posibilidades de realizar cambios, transitar por el conflicto ético y político que genera el cuestionar lo dado, lo aceptado, lo impuesto y normalizado subjetiva y socialmente.

Esta transición exige una profunda autocrítica para dar forma a las nuevas críticas; pero, ante todo, nos plantea una apertura para aclararnos colectivamente, ya que también desde esas nuevas prácticas rehacemos las teorías para explicar estas emergencias de las resistencias que configuran la pedagogía crítica de hoy como respuesta al proyecto educativo del capitalismo cognitivo. Es un tiempo de reformulación, reconfiguración, pero también de alerta, porque el nuevo proyecto de control busca construir un pensamiento único convirtiendo en técnicas, objetivas y procedimentales, sus acciones. (Mejía, 2010, p. 98)

Y es que esta formación intencionada, muchas veces materializada en el currículo oculto, se orienta por unas coordenadas de reflexión donde la pedagogía crítica emana posibilidades no solo para contextualizar el saber hacer docente, sino que además convocan a transformaciones de distinto orden. No se está afirmando que el cumplimiento del plan de contenidos no sea necesario en la labor cotidiana del docente, pero no es lo único o mejor lo fundamental, a diferencia de explicitar las intencionalidades que subyacen a los procesos educativos, pedagógicos, didácticos y metodológicos que acontecen en la escuela y que encapsulan las realidades en formas particulares de construcción y de interpretación.

Conclusiones

A partir de lo presentado, se esbozó frente al cuestionamiento con el que iniciaba este escrito ¿Cuáles elementos orientadores de las perspectivas de la pedagogía crítica se configuran como horizonte de formación de investigadores en educación? lo siguiente:

(1) Las perspectivas críticas en su diversidad invitan a un reconocimiento del proceso contextualización – acción – transformación como realizable en escenarios educativos y sociales, donde (2) el sujeto docente se reconoce y es reconocido como sujeto de saber autónomo, y reclama (3) una serie de condiciones de posibilidad al sistema en general y las instituciones en particular con las cuales pueda ejercer su labor más allá de la instrumentalización de su quehacer.

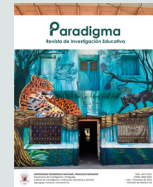
Todo esto en clave de (4) lecturas de realidad situadas y reflexivas con las cuales se reconozcan (5) las múltiples problemáticas estructurales y coyunturales fruto entre otros, de las condiciones de exclusión, desigualdad e inequidad que se producen y reproducen socialmente y que cobran relevancia en la educación; y donde el sujeto docente (6) puede aportar a partir de la priorización que haga de estas problemáticas y las intencionalidades que posicione en el trabajo con la comunidad académica y el territorio en el que se desenvuelva, para así (7) su saber, hacer y sentir refleje su postura ética y política como docente e investigador en educación. Por tanto, (8) es prioritario generar espacios de diálogo y construcción colectiva en los procesos de investigación que doten de sentido político el quehacer docente y se conviertan (9) en un llamado constante a la reflexión, la autocrítica, el cuestionamiento de las condiciones actuales, incluyendo en particular las condiciones de posibilidad en las que se ejerce la docencia.

En síntesis, pensar en hacer vida la pedagogía crítica en los procesos de formación en clave de lectura y aporte de unas problemáticas implica operar una transformación sobre nosotras-os mismas-os, partiendo de la toma de conciencia de nuestro lugar en una institución de existencia como la escuela, buscando problematizar ese conocimiento que se da como “dado”, “adecuado” y “oficial” en las instituciones educativas, dando apertura a otras formas de relación, configuración subjetiva y problematización de la realidad.

Referencias Bibliográficas

- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2002). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.** (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XX.
- Giroux, H., y Simon, R.** (1998). *Pedagogía crítica y políticas de cultura popular*. En H. Giroux, & P. McLaren, Sociedad, cultura y educación (págs. 171-209). Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Giroux, H., Filippakou, O., y Ocampo-Torrejón, S.** (2020). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas*, 49, 2083-2102. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/181294>
- Hooks, B.** (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, B.** (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston, South End.
- Martínez Pineda, M., y Soler Martín, C.** (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. *Folios*, (42), 17-27. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.42folios17.27>
- Martínez Pineda, M., Soler Martín, C., y Peña Rodríguez, F.** (2015). *Contribuciones a los debates sobre justicia social desde las educaciones. Reflexiones críticas*. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez, & P.
- Mejía, M.** (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2), 58-101. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>
- Nieto, J., y Santamaría, J.** (2020). *Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador*. En T. Fontaines-Ruiz, J.
- Ortega Valencia, P.** (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>

- Ortega Valencia, P.** (2015). *Pedagogía crítica: ¿En qué contextos estamos educando?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ramírez Bravo, R.** (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 108-119. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Santamaría Rodríguez, J., Nieto Bravo, J., y Quitián Álvarez, E.** (2019). Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. *Revista electrónica entrevista académica*, 1(4), 218-239. <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



Revistas Digitales para Escribir a través del Currículo
Using Digital Journals to Write throughout the Curriculum

Lourdes Ángela Díaz Blanca^{a,*} María Susana Harrington Martínez^b

^a ludiblan40@gmail.com. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>

^b susanhm23@gmail.com. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-8807-1326>

Resumen

Las revistas digitales son recursos de gran alcance para la docencia universitaria, como se ha planteado en distintas investigaciones. En tal sentido, el propósito de este artículo es describir la secuencia didáctica seguida para la elaboración de una revista digital en la unidad curricular Teoría del Significado perteneciente al plan de estudios de la especialidad en Lengua y Literatura en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], Venezuela. El estudio se sustenta teóricamente en el enfoque Escribir a través del currículo. Las participantes fueron cuatro (04) estudiantes. La ejecución de la secuencia didáctica se desarrolló mediante distintas fases: planificación de la tarea global de escritura, preparación del contenido y construcción de la revista. Los resultados muestran una valoración positiva de la experiencia, pues las estudiantes alcanzaron las competencias esperadas para el curso, desarrollaron competencias digitales mediante estrategias de trabajo colaborativo e individual. La labor docente estuvo orientada a la mediación cognitiva durante el proceso de creación del recurso didáctico. Con respecto a los conflictos experimentados, cabe resaltar que estos fueron superados gracias a los factores motivacionales y afectivos involucrados.

Palabras clave: enseñanza superior, escribir a través del currículo, revistas digitales, secuencia didáctica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17103>

Recibido: 11 de septiembre de 2023 | Aceptado: 13 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

Digital journals are far-reaching resources for the teaching process at higher education contexts, as it has been stated in several research works. In that sense, the purpose of this article is to describe the didactic sequence followed to build up a digital journal in the curricular unit Teoría del Significado (Semantics theory) which belongs in the syllabus of the speciality the Lengua y Literatura (Spanish Language and Literature) at the Pedagogical Experimental University Libertador Venezuela (UPEL). The study is theoretically based on the Writing Throughout the Curriculum Approach. The participants were four female students. The execution of the didactic sequence was developed through different stages: planning of the global writing tasks, preparation of the contents and the building of the journal. The results show a positive assessment of the experience, given that the students met the expected competencies for the course and developed digital skills through strategies of collaborative and individual work. The teaching work was oriented toward cognitive mediation during the process of creation of the didactic resource. Regarding the conflicts experimented, it is worth mentioning they were overcome thanks to the motivational and the affective factors involved.

Keywords: higher education, writing throughout the curriculum, digital journals, didactic sequence

Introducción

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha suscitado una transformación continua, profunda y decisiva en los procesos educativos, lo cual constituye un importante factor que motiva tanto a docentes como a estudiantes en los diferentes niveles. Además, permite el desarrollo de competencias digitales en unos y otros, tales como: identificación, obtención, almacenamiento, organización y procesamiento de la información obtenida en la web; comunicación y colaboración para interactuar, colaborar y publicar con los compañeros; creación y edición de contenidos o recursos; utilización de mecanismos de ciberseguridad, presencia de emociones positivas, entre otras (Cuetos Revuelta et al., 2020; García Valcárcel y Muñoz Repiso, 2016).

A través de las TIC, los docentes se mantienen actualizados y renuevan sus conocimientos y prácticas; mientras que los estudiantes se capacitan para incorporarse en el futuro a los ámbitos laborales y sociales correspondientes (Amores Valencia y De Casas Moreno, 2019). En el contexto universitario estas tecnologías favorecen “romper la idea de que el aprendizaje se encuentra en los contenidos y más bien que se sitúan en la interacción y en las actividades que se producen alrededor de estos, así como el acceso a la información en diferentes lugares” (Cabero Almenara, 2020, p. 7).

Debido a estas bondades, Marimon Martí et al. (2022) exhortan a reflexionar sobre la diversidad de medios que posibilitan la mediación pedagógica del docente y la construcción del conocimiento, tal variedad “se plasma en múltiples formatos que van más allá de los documentos escritos o visuales y que han conseguido un desarrollo sin precedentes de contenidos multimedia, hipermedia y de realidades mixtas” (p. 4).

Entre las aplicaciones de las TIC al ámbito educativo se encuentra la creación de revistas electrónicas, las cuales resultan atractivas para la generación actual de estudiantes porque, entre otras razones, al estar familiarizados con las herramientas, podrán tener una mayor disposición al conocimiento en línea.

Las revistas digitales son recursos eficaces y de gran alcance para la docencia universitaria, por ello “Tomar partido por la utilización de la revista en nuestra práctica educativa, implicará que, en el proceso de enseñanza de las materias universitarias, se deba incluir la creación de una publicación académica digital por parte del profesor y del alumno” (Sánchez, 2018, p. 2).

Asimismo, en el marco del movimiento Escribir a través del currículo, la enseñanza de la escritura académica implica la estrecha relación entre lectura y escritura, dado que se deben fundamentar, referir y citar los documentos leídos y asumir posiciones frente a los planteamientos de base (Bazerman et al. 2016). Su propósito es, de un lado, propiciar y acentuar en los estudiantes el interés por la producción escrita en las diferentes asignaturas, así como el desarrollo de tareas de escritura con sistematicidad y rigor académico. Del otro, concienciar a los docentes acerca del potencial epistémico de la escritura, puesto que esta práctica (junto con la lectura) resulta indispensable para aprender (Carlino, 2012), con especial énfasis en la obligatoriedad que existe hoy en día de insertarse en actividades letradas propias del mundo digital caracterizadas por la abundancia de información, conexiones en red y la adquisición de nuevos roles en la producción y divulgación de textos (Cassany, 2019).

Por tanto, el uso de las revistas digitales constituye una excelente oportunidad para escribir en el transcurso de las distintas carreras universitarias, capacita a los estudiantes en la escritura académica auténtica, los ejercita para la futura construcción discursiva de su trabajo final de grado o maestría y desarrolla diversas competencias digitales: conocimiento del lenguaje especializado; manejo de recursos tecnológicos; búsqueda, revisión crítica y tratamiento de informaciones; actitud y motivación hacia el aprendizaje; e interés por publicar y compartir los textos producidos. Igualmente, las revistas digitales como instrumentos de la docencia universitaria replantean la labor del docente, porque no solo le corresponde impartir el contenido de la materia, sino también orientar la producción académica y el proceso de diseño y edición (Sánchez, 2018).

En efecto, en esta era digital, se han llevado a cabo experiencias en los distintos niveles educativos. Particularmente, en el marco de la educación superior, las prácticas asociadas a las TIC inciden favorablemente en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así, Torres Sánchez y Niño Molina (2022) plantearon una intervención educativa basada en la elaboración de cinco revistas digitales para favorecer la adquisición del inglés con fines específicos en estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil. El soporte donde se alojaron las revistas fue la plataforma Moodle. Los resultados mostraron la motivación de los estudiantes para construir recursos digitales sobre su campo profesional, al mismo tiempo que ampliaban sus conocimientos sobre la lengua inglesa en una labor realizada en el contexto pandémico que conjugó el trabajo individual y en equipo mediante la utilización efectiva del tiempo y de las herramientas disponibles.

Igualmente, Díaz y Carrero (2021) dispusieron la elaboración de una revista digital como una de las actividades del curso de posgrado “Comprensión y Producción de textos históricos” dirigido a estudiantes de nuevo ingreso de la Maestría en Enseñanza de la Historia. En la revista debían incluir información concerniente a: escuelas historiográficas, autores representativos, obras fundacionales, ciencias auxiliares de la Historia, Academia Venezolana de la Historia, carreras de Historia o Educación (mención Ciencias Sociales o Historia) en las diferentes universidades del país; así como bibliotecas, centros de investigación, bases de datos, eventos académicos, diccionarios especializados, revistas científicas de la disciplina, entre otros.

Esta propuesta fue implementada por Carrero (2021) con resultados satisfactorios, pues los participantes involucrados mostraron un incremento de competencias lingüísticas, retóricas y discursivas inherentes a la disciplina, lo cual habilita su incorporación a la cultura disciplinar; asimismo, manifestaron su satisfacción por producir un texto que sería leído por otros, resaltaron lo positivo de trabajar de manera coordinada con el grupo e indicaron el aprendizaje de teorías y conceptos históricos.

En este sentido, a fin de atender problemáticas como la apropiación de habilidades digitales y conocimientos sobre los géneros discursivos, los cuales limitan la adquisición de las competencias esperadas según el perfil de ingreso de los estudiantes al enfrentarse a la escritura académica de las disciplinas correspondientes, se propuso la creación de una revista digital que ofreciera una visión general de la disciplina y despertara el interés de los futuros cursantes de la asignatura Teoría del Significado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Extensión Mérida). La demanda de escritura (y lectura) descansa en la idea de funcionalidad más allá de la evaluación, se trata de escribir para elaborar un contenido y comunicarlo a una audiencia. A partir de dicha actividad, el propósito de este artículo es describir la secuencia didáctica seguida para la elaboración de una revista digital en un curso de Teoría del Significado de pregrado y valorar los resultados de su aplicación desde la percepción de los estudiantes.

Antecedentes Teóricos

La Escritura a través del Currículo: Aspectos de Interés

El Across the Curriculum (WAC, por sus siglas en inglés) se traduce al español como *Escribir a través del currículo*, es un movimiento que emerge en el contexto londinense de los 70; James Britton junto a un equipo de colegas se dedica a analizar un conjunto amplio de documentos producidos en más de 50 colegios británicos de acuerdo con propósito, la audiencia y la edad de los autores (Marinkovich y Morán, 1998). Si bien los aportes de Britton fueron decisivos para su expansión, desde finales del siglo XIX se había producido un cambio de perspectiva sobre la escritura y su enseñanza en el seno de las instituciones norteamericanas, ello puede considerarse una base importante para lo que representa el WAC actualmente (Bazerman et al., 2016).

La influencia de este movimiento se difunde a distintas partes del mundo, para presentar la escritura como “un asunto de todos” (Carlino, 2012). De tal manera que, todas las asignaturas de un plan de estudio universitario deben contribuir a desarrollar una cultura escrita en atención al ámbito disciplinar del estudiante y a los propósitos comunicativos de los textos requeridos por su especialidad (Carlino, 2012). En este sentido, no se concibe un proceso de escritura descontextualizado de la formación académica del estudiante, es una labor a la que todos los docentes están convocados desde etapas iniciales mediante la adopción de enfoques didácticos que favorezcan el desarrollo de la alfabetización disciplinar, esto exige formación y recursos.

Al respecto, Bazerman (2016) plantea que lo que se busca es aprender mediante la práctica de escritura realizada en el aula, en esta se van a evidenciar las mejoras que resultan del apoyo recibido para alcanzar conocimientos de una disciplina específica. Agrega además que:

Esta escritura puede encontrarse en muchos tipos de actividades, desde tareas simples, como explicaciones de conceptos breves, ejercicios para identificar aspectos destacados en una lectura hecha en clase, o escritura de monografías breves y frecuentes, hasta trabajos grupales semestrales o anuales que implican la escritura e intercambio de muchas versiones antes de la entrega final (Prólogo a la edición en español, Bazerman et al. 2016, p. 34).

A partir de estos planteamientos teóricos se sustenta la secuencia didáctica realizada porque muestra el proceso llevado a cabo por las estudiantes para la construcción de una revista, tarea en la cual estuvieron involucrados factores asociados al dominio de la especialidad y a la lectura y escritura en formatos digitales.

Alfabetización Académica y Digital

En atención con los propósitos que plantea la Escritura a través del currículo, resulta imprescindible definir lo que es la alfabetización académica y establecer su punto de encuentro con la escritura digital. La primera se concibe como:

Proceso de desarrollo de capacidades necesarias para participar en una comunidad científica o profesional, a través de haberse apropiado de convenciones del discurso que se utiliza en ésta. Se reconoce que las maneras en que se lee, escribe, busca, adquiere, elabora y comunica el conocimiento no es igual en todos los ámbitos, ni en todas las disciplinas, ya que en cada una de éstas se dan prácticas de lenguaje y pensamiento particulares. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2022, p. 29)

De lo anterior se desprende que, la diferenciación entre las tradiciones discursivas inherentes a un campo disciplinar impacta los procesos de pensamiento y los modos en que se organizan las producciones escritas que los estudiantes efectúan durante el tránsito por una carrera universitaria. Desde la perspectiva de Bordieu asumida por Burbano Pedraza (2022), las profesiones se erigen en “campos de poder” y la puerta de acceso a estas es lograr dominar los géneros discursivos que los distinguen.

Por su parte, la alfabetización digital supone inicialmente la adquisición de los rudimentos para crear, transformar y evaluar los contenidos producidos mediante el empleo de las TIC bajo parámetros

ajustados a un contexto cultural particular, de allí que conjuga aspectos técnicos y de dominio cognoscitivo para acceder a distintas fuentes, generalmente alojadas en la web, y recuperar información diversa. Todo ello unido a la capacidad crítica para escoger la información pertinente, válida y confiable, siguiendo protocolos de ciberseguridad y principios éticos (UNAM, 2022).

En el marco de estas consideraciones, los procesos de escritura son cambiantes y se adaptan a los nuevos tiempos porque se incorporan otros medios para la producción escrita que amplían los tradicionales. Se gestan así nuevos modos de interacción y comunicación basados en dispositivos electrónicos (tabletas, teléfonos, computadoras) desde los cuales se da cabida a nociones como literacidad, interactividad, hipermedialidad que ocurre al poder acceder a distintas informaciones de manera simultánea mediante la conexión a internet (Cassany, 2019). A esto se une el trabajo colaborativo, que desplaza el proceso de escritura como labor solitaria, pues se convoca a todos a participar en un propósito común en virtud de que, tal como lo plantea Godoy (2021), la producción escrita llevada a cabo mediante el uso de las TIC “se configura a partir de las potencialidades y restricciones de los dispositivos digitales que intervienen en los usos de los sujetos y, también, de las negociaciones entre los escritores de acuerdo con sus conocimientos, intereses y objetivos” (p. 63).

Revistas Digitales

De manera amplia, una revista se considera como una publicación periódica enfocada en una o varias temáticas. Se organiza en función de su tipología (magazín de variedades, deportiva, informativa, especializada, etc.) y su diseño comprende decisiones editoriales referidas a: nombre, audiencia, secciones, temáticas, extensión, uso de imágenes (Bannon y Gaspar, 2012). Tradicionalmente eran impresas, pero gracias al impulso generado por las TIC las revistas digitales han pasado a ocupar un lugar importante dentro de los espacios educativos, ello es evidente en la cantidad de herramientas (Flipsnack, Issuu, Calameo) con las cuales se pueden diseñar y divulgar las producciones generadas por los estudiantes como parte de proyectos institucionales o de algún curso.

Las revistas digitales propias del mundo académico se distinguen de las convencionales en cuanto a que su difusión se produce mediante la web. Son de distinta naturaleza: a) versión electrónica similar a la impresa, bien editadas al mismo tiempo o bien, números antiguos trasladados a formatos electrónicos; b) versión electrónica distinta de la impresa con otros contenidos e incorporación de servicios de Internet; y c) versión electrónica solamente (Ramírez et al., 2012).

El empleo de las revistas digitales está respaldado por la naturaleza, características y bondades que poseen: facilidad de acceso sin restricciones espaciales o temporales; selección y descarga solo del contenido necesario; recuperación sencilla de las informaciones; prontitud en la actualización de los contenidos publicados; aporte continuo a la investigación; bajos costos de edición; multiplicidad de formatos y tecnologías; pesquisa y consulta avanzada y dirigida; diversidad de servicios de difusión;

cooperación entre los pares con el consecuente aumento de la productividad; mayores posibilidades de interacción entre autor y lector; eficacia en el sistema de citas (Martín y Merlo, 2003; Ramírez et al., 2012).

Estas revistas, llámense boletines, revistas de divulgación científica y cultural o revistas científicas académicas (Mendoza y Paravic, 2006), son herramientas de gran valor en el desarrollo de las actividades de aula. Concretamente, las de tercer nivel, es decir, dependientes de universidades, museos, hospitales, etc. (Corera Álvarez y Molina Molina, 2016), tienen una importante contribución en los departamentos y carreras al colaborar con la apropiación de saberes por parte de docentes y estudiantes tanto de pregrado como posgrado (Pérez Acosta, 2019), y con el desarrollo de competencias de escritura académica.

Descripción de la Experiencia y Resultados

La metodología seguida durante la experiencia formativa se adaptó a los planteamientos de Tobón et al. (2010) quienes definen las secuencias didácticas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). Por ello, se puntualizaron los siguientes aspectos:

Situación problema del contexto en forma de interrogante que muestra un reto: ¿Cómo se pueden mejorar las habilidades de escritura y la comprensión de los contenidos de la unidad curricular Teoría del Significado a partir de la redacción de una revista académica que evidencie la apropiación de competencias digitales?

Competencia específica a desarrollar: Construir una revista digital con claridad, coherencia, pertinencia teórica y dominio de las competencias digitales, tomando en cuenta la audiencia especializada a la cual va dirigida.

Actividades de aprendizaje y evaluación: Se basaron en las distintas etapas para la construcción de la revista (análisis de documentos, construcción de las secciones, trabajo de campo, diseño). La evaluación fue de tipo procesual en virtud de que hubo un proceso de elaboración y reelaboración de los textos.

Recursos: Documentos en formato impreso y digital, fuentes electrónicas.

Proceso metacognitivo: La reflexión sobre los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos implicados en la creación de la revista se evidenció durante toda la ejecución de la propuesta; la docente fungió como mediadora para acompañar a las estudiantes y monitorear el logro de las metas propuestas durante cada fase. Al final del curso se expusieron las fortalezas y debilidades superadas mediante la adopción de una actitud positiva ante los obstáculos.

Desarrollo de los Aspectos que Conforman la Secuencia Didáctica

Contexto de Aplicación

La creación de la revista digital se desarrolló en el curso de Teoría del Significado, que forma parte del pensum de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Mérida. La población

que intervino estuvo conformada por 4 estudiantes del sexo femenino, esta cantidad reducida se puede explicar por las siguientes razones: (a) la significativa deserción escolar de los últimos años; (b) la matrícula de la especialidad es normalmente baja y (c) actualmente la UPEL está en un proceso de cierre del diseño curricular del año 1996 del cual forma parte el referido curso, lo que significa que solo queda un número limitado de estudiantes que necesitan cursar esta asignatura de carácter obligatorio, el resto de los ingresos registrados a partir del año 2017 se rige por la malla curricular del diseño aprobado en 2015.

Fases del Proceso de Elaboración de la Revista

El proceso de elaboración de la revista se materializó en tres fases: planificación de la tarea global de escritura (selección de contenidos, definición de las secciones de la revista, asignación de responsabilidades), preparación del contenido y construcción de la revista.

Planificación de la Tarea Global de Escritura

En el encuentro inicial del curso de Teoría del Significado, se propuso la producción de una revista digital como evaluación final, se discutieron aspectos relacionados con la importancia de la lectura y escritura de textos especializados para el conocimiento de la asignatura, no solo como requisito de aprobación sino como parte de un proceso que puede materializarse a través de la publicación. Asimismo, se estableció la tarea global de escritura: elaborar una revista digital que proporcione una visión general de la disciplina y despierte el interés de los estudiantes que próximamente cursarán la materia.

Para ello, en primer lugar, se presentaron y describieron las tres primeras unidades del curso: Unidad I: La semiótica y los signos, la semántica y los signos verbales, Unidad II: Teorías del significado y proceso de la comunicación y Unidad III: Los fenómenos semánticos. Como producto de esa indagación, se precisaron los indicadores de logro que merecían ser considerados según el saber conocer: reconoce los términos que forman parte del metalenguaje de la asignatura y son fundamentales para su comprensión; identifica los autores representativos con sus principales aportes y obras; saber hacer: describe y explica las principales teorías del signo y saber ser: desarrolla procesos reflexivos sobre la importancia de la semántica para la práctica pedagógica del docente de Lengua y Literatura.

Para apoyar el estudio de estos temas, se suministró una breve lista de referencias. Para su abordaje se sugirió la revisión del índice de los libros o el resumen de los artículos de investigación, el resaltado de textos digitales (lo que amerita explicar esta función en archivos PDF) y la toma de notas de informaciones relevantes. Sin embargo, se insistió en que también debían buscar otras referencias.

En segundo lugar, se discutieron las características, importancia en la docencia universitaria y construcción de las revistas digitales. Además, se revisaron plataformas digitales gratuitas de revistas, herramientas para el diseño de infografías, líneas del tiempo o mapas conceptuales (como Canva) y repositorios de imágenes libres de derechos de autor. De igual manera, se exploraron revistas

digitales para identificar las secciones y la forma en que se estructuran. Esa indagación condujo a especificar las siguientes secciones: a) editorial, b) glosario de términos semánticos, c) nota sobre autores representativos, d) síntesis de las principales teorías del significado, f) entrevista a un docente o investigador en el área de Semántica, g) artículos de investigadores del área, h) bibliografía básica y g) nota sobre la semántica en Venezuela. Luego de esta decisión, se sugirieron varios nombres para la revista, tales como: Arbitrariedad, Semiosis, Signos y símbolos, Saussureando y Entre signos. De ellos, se optó por la denominación Entresignos (Figura 1).

Figura 1

Portada de la revista Entresignos



Por último, se fijaron responsabilidades. La bibliografía básica quedó a cargo de la docente y la editorial fue redactada por una docente investigadora adscrita a otra sede de la UPEL; la entrevista se planteó como tarea común entre docentes y estudiantes; para el artículo de investigación se invitó a investigadores en el área de semántica; mientras que a cada estudiante le correspondió una de las secciones restantes (nota sobre la semántica en Venezuela, glosario de términos semánticos, nota sobre sobre autores representativos y síntesis de las principales teorías del significado).

Preparación del Contenido

La preparación del contenido se ejecutó en diferentes encuentros presenciales y consultas virtuales con la docente y de las estudiantes entre sí. Se leyeron y discutieron textos asignados o seleccionados por las estudiantes. Cada sección implicó un proceso particular en la búsqueda y procesamiento de las informaciones. De manera tal que se aplicaron diferentes estrategias de búsqueda de información y estrategias de lectura. Igualmente, se indicó que las secciones debían contar con títulos llamativos para los lectores.

La producción de la entrevista fue una labor conjunta que se inició con la lectura del cuestionario El Test del Morfólogo publicado en el blog Morforetem (<https://morforetem.wordpress.com/tag/el-test-del-morfologo/>). Se examinaron las preguntas formuladas a profesores e investigadores de morfología y se produjo una adaptación titulada “El Test del Semantista”. Para la construcción de los ítems fue preciso leer

acerca de unidades semánticas; nociones de signo, símbolo y señal; cambios semánticos; y límites entre semántica y pragmática. Se generaron discusiones y reflexiones relevantes con el fin de instaurar relaciones entre estos conceptos (sentido en términos semánticos) y experiencia extralingüística (sentido de la vida). Por ejemplo: En sus momentos de quiebre emocional, se siente: a. Como un término ambiguo. b. Como una palabra transparente. c. Como un signo de lluvia. d. Como un fenómeno polisémico (ítem 5). Para la aplicación del cuestionario, se escogió a una profesora jubilada de la universidad, quien gustosamente aceptó colaborar como entrevistada (Figura 2).

Figura 2
Entrevista



El glosario se creó según una lista de términos dados. Cada participante buscó información de manera individual, se explicaron los conceptos tratados y se compararon en clase los distintos aportes. Se indicó que la definición debía tener la referencia de la fuente consultada. Luego, las definiciones registradas individualmente se compartieron con la persona responsable de esta sección, quien incluyó su propio aporte y el de sus compañeras (Figura 3).

Figura 3
Semaino



En lo concerniente a la nota sobre los autores representativos de la semántica, se plantearon las contribuciones de diferentes autores al desarrollo de la semántica; no obstante, se escogieron los siguientes: Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce, Algirdas Julien Greimas y Roland Barthes. Se decidió presentar una descripción (lugar y fecha de nacimiento, aportes a la semántica, obras fundamentales) acompañada de la imagen del autor y las portadas de sus libros distintivos. Con respecto a la nota de semántica en Venezuela, se escogió a tres profesores e investigadores de universidades del país (UPEL, ULA). Posteriormente, se procedió a la pesquisa y discusión oral de sus trabajos (Figura 4).

Figura 4
Autor representativo



La síntesis de las principales teorías del significado se inició con el estudio de las previstas en el programa (Teoría del significado de Saussure, Teoría de los signos de Charles Peirce, Semántica estructural de Greimas y Semiótica de la imagen de Roland Barthes); sin embargo, se dispuso incluir en la revista solo la de Saussure (Figura 5).

Figura 5
Síntesis de la teoría de Saussure



Finalmente, para la sección de artículos de investigación, se invitó a dos investigadores, quienes gentilmente contribuyeron con un artículo en el área de semántica cognitiva (Figura 6).

Figura 6

Artículo



Específicamente, para la construcción de las secciones sobre notas de autores representativos de la semántica, la semántica en Venezuela y síntesis de teorías se sugirió, con base en los planteamientos de Castelló et al. (2011) sobre los vínculos intertextuales, que relacionaran las ideas de varios textos mediante conexiones de oposición, acuerdos, incremento de las informaciones expuestas por un autor, relaciones temporales (por ejemplo, evolución de un concepto) u otras que consideraran pertinentes.

Los textos producidos se revisaron con el uso de pautas de corrección aplicadas tanto por la docente como por las estudiantes (autoevaluación y coevaluación), que consideraron criterios referidos a estructura; lenguaje, estilo y adecuación; así como aspectos formales de la escritura.

Diseño y Edición de la Revista *Entresignos*

En correspondencia con la propuesta estructural de Lozano (1996), se definió la siguiente organización: cubierta (título, volumen y número, fecha y lugar de publicación), reverso (comité editorial, título, periodicidad, formato), portada (título, responsables, lugar de publicación, volumen y número, fecha y tabla de contenido) y secciones, a partir de la cual se inició el proceso de edición. Para la edición, se utilizó inicialmente la herramienta ofimática PowerPoint y posteriormente se mejoró el diseño en Canva por ser de fácil acceso y usabilidad para personas que no son expertas en diseño. Luego del proceso de conformación final de la revista, el producto se compartió en una plataforma de edición de revistas.

Valoración de la Secuencia Didáctica

Al culminar la elaboración de la revista digital, se formularon por escrito las siguientes preguntas directas: a) ¿Qué fue lo positivo de la experiencia académica? b) ¿Qué dificultad experimentó? c) ¿Qué aprendió durante la producción de la revista? En atención a las respuestas dadas, se evaluaron los resultados de la aplicación de esta secuencia didáctica.

Lo Positivo de la Experiencia y el Aprendizaje Alcanzado

Las respuestas de las participantes en cuanto a lo positivo y al aprendizaje alcanzado con la elaboración de la revista digital se concretan, básicamente, en cuatro aspectos: mediación docente, aprendizaje de los contenidos de la asignatura, competencias tecnológicas y factores motivacionales y afectivos.

Mediación Docente

En la mediación docente se destaca el uso de diversas herramientas, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Herramientas de mediación por parte de la docente

Herramientas de mediación	Valoración de las estudiantes
Bibliografía	1. “Fue importante tener la bibliografía como punto de partida para la búsqueda porque un texto fue llevando a otro... revisar modelos de revistas, comparar lo que decían los diferentes autores y saber los puntos que nos iban a corregir. Y además la profesora siempre hacía una clase introductoria que nos ubicaba en el contenido” (E1MG)
Ejemplares genéricos	
Pautas de corrección	
Clase introductoria	2. “Planificamos cada actividad y por eso siempre supimos lo que teníamos que hacer, aunque luego tomé mis propias decisiones para buscar y organizar las informaciones, y diseñar la sección que me tocó” (E2LD)
Planificación	3. “Después de tener todo planificado con claridad y después de las muchas revisiones me sentí más segura y pude revisar mi escrito y el de mis compañeras” (E3AD), “y cuando discutimos las lecturas en clases entendí” (E4RL).
Revisión	
Discusión de lectura	

Los comentarios formulados por las estudiantes indican que estas herramientas de mediación constituyeron un apoyo inicial que permitió, más adelante, adquirir autonomía. Así, la bibliografía básica favoreció la búsqueda y relación con otros textos que aportaran información. La planificación conjunta, el examen de ejemplares genéricos, las pautas de revisión y la propia revisión sentaron las bases para la toma de decisiones personales con respecto a la búsqueda, organización y diseño del contenido de la revista; promovieron la auto-corrección y co-corrección, al tiempo que proporcionaron una mayor seguridad en la actuación académica. De igual modo, las clases introductorias y las discusiones en clases colaboraron con la comprensión de los contenidos de la asignatura.

Aprendizaje de los Contenidos de la Asignatura

Con respecto al aprendizaje de los contenidos, las participantes señalaron una serie de elementos asociados, que se ilustran en la Tabla 2.

Tabla 2

Aprendizaje de los contenidos y elementos asociados

Aprendizaje de los contenidos	Valoración de las estudiantes
Lectura, escritura y aprendizaje	4. “Yo estoy repitiendo esta materia, antes no entendía nada, pero ahora sé algunas cosas de tanto que leí y repetí lo que escribí después de las correcciones” (E1MG). 5. “mientras más leía más encontraba ideas repetidas o parecidas, después entendí que era que ya tenía la idea de lo que iba a escribir” (E2LD). 6. “...leí mucho una y otra vez un mismo texto para escribir una página, una sola página y esa página la tuve que escribir varias veces después de las correcciones hechas por la profesora o por los errores que veía. Aprendí la materia más que otras veces que he llenado hojas y hojas” (E4RL).
Manejo del contenido y metalenguaje de la asignatura	7. “Aprendí a citar para hacer la síntesis de las lecturas, conocí teorías semánticas y términos semánticos y entendí que todo está relacionado. Nos grabamos la palabra intertextualidad y tantas otras palabras que la profesora usó en este semestre, ya parecíamos otras personas en la clase...” (E1MG). 8. “Fue importante la lectura de libros, diccionarios, artículos en revistas científicas... biografías para aprender y poder hacer la revista” (E2LD). 9. “Me basé en el libro de Saussure, pero para entenderlo leí otros textos más sencillos...” (E4RL).
Relación entre los cursos de las carreras	10. “Comprendí la materia y vi la relación con otras materias” (E2LD).

Las respuestas presentadas por las estudiantes indican la importancia de la lectura en el proceso de escritura, pues reportan la necesidad de leer mucho y de manera recursiva, el uso de las citas y la síntesis de los materiales leídos para producir un escrito aún de una página. De hecho, si bien se proporcionó una lista de referencias básicas, realizaron sus propias búsquedas y accedieron a textos de menor complejidad (Ej. 9) que facilitaron la comprensión de otros, como estudios críticos de los aportes de Saussure, biografías de los autores representativos de la semántica, por mencionar algunos casos. Asimismo, advirtieron en los materiales los vínculos intertextuales (Ejs. 7 y 10). Por otra parte, la elaboración de la revista permitió el aprendizaje de los contenidos y el metalenguaje de la semántica.

Uso de las Tecnologías

En cuanto al uso de las tecnologías, desde la percepción de las participantes, se observa que la elaboración de la revista condujo al desarrollo de competencias digitales, las cuales se traducen no solo en el manejo de recursos tecnológicos, sino en la búsqueda y documentación en fuentes confiables y especializadas, y la proyección del uso al trabajo futuro (Sánchez, 2018; Amores Valencia y De Casas Moreno, 2019; Carrero, 2021) en virtud de la utilidad determinada y el carácter innovador, tal como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3

Uso de la tecnología

Competencias digitales	Valoración de las estudiantes
Búsqueda de información en fuentes confiables y especializadas	11. “También fue importante ...saber cuáles son los documentos confiables...” (E1MG).
	12. “Aprendimos a hacer búsquedas en bases especializadas, a hacer las referencias, o sea que es importante la tecnología para investigar” (E4RL).
Actitud positiva hacia el uso de las tecnologías	13. “Me gustó hacer la revista digital porque le vi utilidad y así puedo enseñar a mis alumnos en el liceo. Es algo innovador” (E2LD).
Empleo de recursos tecnológicos	14. “Aprendí a usar programas para diseñar...” (E1MG).
	15. “Aprendimos a usar herramientas y programas tecnológicos” (E3AD).

Factores Motivacionales y Afectivos

El cuarto aspecto que se observa en los comentarios de las estudiantes es el alusivo a los factores motivacionales y emocionales, que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Factores motivacionales y emocionales

Factores motivacionales y afectivos	Valoración de las estudiantes
Sentido de autoría	16. “La profesora repetía que con la práctica podíamos escribir textos de calidad y es verdad... Leo lo que escribí y casi no creo que eso lo escribí yo. Nos decía que nos sintiéramos autoras y así me siento, autora en una revista digital, es algo único” (E1MG).
	17. “Saqué tiempo para hacer un buen trabajo y sentirme bien como autora... y sabíamos que sí o sí terminábamos la revista” (E2LD).
Manejo de emociones	18. “Aprendí a controlar mi temor, si me equivocaba volvía a escribir, pensaba y pensaba en lo que iba a decir. Escribo mejor” (E4RL).
	19. “Aprendí a ... relajarme para hacer las cosas bien, aunque tuviera que escribir muchas veces” (E3AD).
	20. “Primero tenía ansiedad, quería terminar rápido... Después me concentré en las ideas... Quería aprender y demostrar que podía hacerlo” (E4RL).
Apoyo grupal y trabajo cooperativo	21. “Yo creo que no había hecho un trabajo en equipo así porque no hicimos partes como uno hace, todas investigamos y unimos la información. Me gustó trabajar así” (E2LD).
	22. “Aprendí a trabajar con mis compañeras sin conflictos” (E3AD).
	23. “Compartíamos los escritos y nos apoyábamos” (E1MG).
	24. “Decidimos en grupo el nombre de la revista y las secciones” (E3AD).
	25. “Me sentí apoyada por la profesora y mis compañeras” (E4RL).

Al reportar lo positivo y lo aprendido durante la elaboración de la revista, se identifican elementos que dan cuenta de la implicación emocional de las participantes en esta práctica letrada. Uno es el sentido de autoría, dos de las estudiantes señalan que querían sentirse autoras o que ya se sienten como tales. Incluso, desde la incredulidad, manifiestan la satisfacción ante el propio escrito.

Otro de los elementos avizorados es que, inicialmente, las participantes sentían temor y tensión ante la tarea global de escritura. No obstante, a medida que avanzaban, corregían y reescribían, fueron controlando el estado de inquietud porque, de este modo, lograrían un buen producto, aprenderían y demostrarían sus capacidades. Por lo tanto, los procesos motivacionales y los mecanismos emocionales (Grupo Didactext, 2015) permitieron iniciar la elaboración de la revista; mantuvieron la actitud positiva, las expectativas de logro y las creencias de autoría para concluir la tarea encomendada (meta de aprendizaje), y exhibir competencias frente a los futuros estudiantes y lectores en general (meta de rendimiento). Además, parecen haber incrementado el compromiso personal, lo cual se reflejó en la necesidad de buscar más tiempo para dedicarse a la escritura y a la reelaboración textual tras las correcciones.

El tercer aspecto motivacional y afectivo es el relativo al apoyo grupal y el trabajo cooperativo. Las estudiantes manifestaron su satisfacción al realizar un trabajo en equipo, puesto que no hubo conflictos, compartieron las tareas y se sintieron respaldadas.

Dificultades

Las dificultades experimentadas durante la producción de la revista se centran en tres aspectos, tal como se ejemplifica en la Tabla 5.

Tabla 5

Dificultades en la elaboración de la revista

Dificultades	Valoración de las estudiantes
Tiempo	26. “El tiempo del semestre es muy corto, lo bueno es que tuvimos la oportunidad de mejorar el trabajo después de terminar el semestre y de aplicar estrategias para corregir” (E2LD).
Acceso a Internet	27. “La dificultad que tuve fue que no tengo buen acceso a internet, tenía que venir al centro y aprovechar los encuentros presenciales” (E1MG).
Conocimiento previo	28. “Es una crítica para mí, no sabía nada de semántica, pensé que no sabía. Pero la clase introductoria me ayudó mucho porque descubrí que sabía algo y que la semántica la relacionamos con la vida” (E3AD). 29. “No tenía conocimientos de la materia, bueno solo de nombres, pero no sabía de teorías, estuve a punto de abandonar, pero después me dediqué porque la revista es de utilidad para nuestros compañeros” (E4RL).
Ansiedad	30. “Tuve que luchar con mi propia mente, quería terminar rápido esta materia para ocuparme de otras, pero cuando hablaba en clase con la profesora y mis compañeras todo era más claro. R. me convenció de hacer bien las tareas” (E3AD). 31. “Primero tenía ansiedad, quería terminar rápido, aunque no quedara bien... me empezó a gustar cuando avancé” (E4RL).

La limitación del tiempo fue una dificultad señalada por tres de las cuatro participantes, debido a la cantidad de asignaciones en otras materias. La restricción del acceso a Internet se presentó como un percance desfavorable en la búsqueda de información para dos de las estudiantes. Asimismo, la falta de conocimientos previos supuso un contratiempo en la lectura de los materiales y la escritura de los textos. Por último, la ansiedad por concluir rápido la tarea de escritura relacionada con la revista y dedicarse a otras, en principio obstaculizó el proceso.

Sin embargo, cada una de esas dificultades se solucionaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Aunque al inicio el tiempo fue una limitante, las participantes pudieron afrontarla y se comprometieron con la tarea (Ej. 17), además fue posible concluir luego de la finalización del semestre; el restringido acceso a Internet condujo a aprovechar los encuentros presenciales, en los cuales se contaba con buena señal; y la falta de conocimiento previo se subsanó con las clases introductorias presentadas por la docente y con las estrategias aplicadas por las mismas estudiantes (Ej. 9). Igualmente, la ansiedad se disipó cuando avanzaron, experimentaron la satisfacción de la labor cumplida y el trabajo de calidad, e interactuaron oralmente con las compañeras y la docente (Ejs. 30-31).

Discusión

En cuanto a la valoración de la secuencia didáctica, desde la percepción de las participantes, se observa que fue una experiencia positiva y productiva, pues se llevaron a cabo actividades colaborativas que favorecieron el trabajo grupal, sin descuidar los procesos de aprendizaje individuales (España Palop, 2022). Las estudiantes adquirieron autonomía en la búsqueda de referencias, lo cual es sumamente beneficioso porque “la actividad que implica la búsqueda e identificación de fuentes relevantes resulta crucial cuando se trata de aprender una materia y de producir textos propios en el seno de una disciplina” (Castelló et al., 2011, p. 102).

De igual manera, la elaboración de la revista favoreció el aprendizaje de los contenidos y el metalenguaje propio de la semántica. Las apreciaciones de las estudiantes al respecto son congruentes con la importancia para la apropiación de los saberes, el conocimiento de la materia y el lenguaje especializado, que otros autores (Carrero, 2021; Pérez Acosta, 2019; Sánchez, 2018; Torres Sánchez y Niño Molina, 2022) atribuyen a las revistas digitales en el desarrollo de cursos universitarios.

Otro aspecto relevante es que las participantes en esta experiencia comenzaron a reconocerse como “autoras, y a superar aquella concepción ... en la cual el escritor se ve como una figura inalcanzable, mítica, asociada con la creación de ficciones” (Vargas Franco, 2005, p.118). Esta imagen autoral se vio beneficiada por el soporte grupal y el trabajo cooperativo. La participación activa y la comunicación entre los involucrados en el proceso didáctico, así como la división de tareas, fijación de acuerdos y relaciones dialógicas para alcanzar la meta de elaborar una revista digital, o desarrollar otros proyectos de escritura, ha sido reportada en otras investigaciones (Bannon y Gaspar, 2012; España Palop, 2022; Godoy, 2021).

Con respecto a los conflictos experimentados, destaca la restricción del tiempo para cumplir con las demandas de escritura académica. De hecho, [Carlino \(2005\)](#) plantea que este es uno de los elementos obstaculizadores de la producción escrita. El no contar con suficiente conocimiento previo también constituye un conflicto en el desarrollo de las prácticas letradas; pues, como explica [Lomas \(1999\)](#), la comprensión textual “depende...también de lo que el lector ya conoce sobre el contenido del texto, y del tipo de procesos cognitivos que establezca entre lo que ya sabe y el contenido de lo que está leyendo” (p. 337).

Otra de las limitantes estuvo representada por las mínimas posibilidades de acceso a internet lo que representa un desafío a superar para democratizar el acceso a las TIC en contextos educativos y disminuir la brecha digital ([Cabero Almenara, 2020](#); [Marimon Martí et al. 2022](#)). A este hecho se añade la intranquilidad que provoca la exigencia en las tareas de escritura académica. Sin embargo, muchos de estos problemas fueron superados gracias a la influencia del componente motivacional-afectivo; ya que, además de los requerimientos en el manejo del contenido y las competencias tanto de lectura como de escritura, es “importante ‘querer’ hacerlo, tener la disposición, la intención, la motivación y la persistencia suficientes” ([Grupo Didactext, 2015](#), p. 229).

Conclusiones

El propósito de este artículo fue describir la secuencia didáctica seguida para la elaboración de una revista digital en un curso de Teoría del Significado de pregrado y valorar los resultados de su aplicación desde la percepción de los estudiantes. Se sustentó en el enfoque Escribir a través del currículo ([Bazerman et al., 2016](#); [Carlino, 2012](#)). El proceso de construcción se efectuó en tres fases: planificación de la tarea global de escritura, preparación del contenido y construcción de la revista.

El diseño de la revista digital, concebida como una secuencia didáctica, adaptada a las características del curso Teoría del Significado, resultó una estrategia apropiada para impulsar la escritura a través del currículo mediante el fomento de la investigación, la capacidad creativa, el desarrollo de las habilidades individuales y grupales, a la par de la demostración de competencias digitales mediante la aplicación de criterios para seleccionar, procesar y evaluar información obtenida de la web.

Se desarrolló la competencia específica planteada, en vista de que las estudiantes pudieron construir una revista digital con claridad, coherencia, pertinencia teórica y dominio de las competencias digitales, tomando en cuenta la audiencia especializada a la cual va dirigida, con el apoyo de la docente y la demostración de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas necesarias para afrontar los conflictos surgidos durante la realización de las actividades planificadas en la secuencia didáctica.

Recomendaciones

Entre las recomendaciones derivadas de la experiencia, se propone:

1. Continuar con la producción de la revista con otro grupo de estudiantes para mantener la periodicidad al publicar otros números.
2. Incorporar a otros docentes en el desarrollo de la revista para favorecer la vinculación entre las asignaturas de la malla curricular de la especialidad de Lengua y Literatura, ya que el curso desde donde se planteó esta secuencia didáctica está ubicado dentro de un nivel de integración en el cual el estudiante debe demostrar la adquisición de conocimientos de otras unidades curriculares como Gramática I y Gramática II.
3. Desarrollar talleres para el manejo de las distintas herramientas que ofrece la web a fin de mejorar las habilidades de diseño y edición de textos en formatos digitales.
4. Proveer a los estudiantes las condiciones institucionales para que cuenten con conexión a internet.
5. Destinar tiempo en las clases para escribir borradores de los textos solicitados y garantizar el acompañamiento permanente en esta labor, sea de manera presencial o virtual.
6. Programar clases introductorias y resúmenes de contenidos que promuevan la adquisición de saberes previos relacionados con la disciplina en la que se asientan las labores de escritura.
7. Propiciar un ambiente de seguridad, apoyo y motivación tanto intrínseca como extrínseca que garantice el desarrollo de la escritura en tareas demandantes como la elaboración de una revista digital.

Referencias Bibliográficas

- Amores Valencia, A. y De Casas Moreno, P.** (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso Español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Bannon, M. y Gaspar, M.** (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área de lengua: Una revista para la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006538.pdf>
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquee, D. y Garufis, J.** (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. F. Navarro (Coord.). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Burbano Pedraza, M. del C.** (2023). Transversal literacy for higher education curriculums: Academic Literacy through the Production of Academic and Professional Discursive Genres. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1–18. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4525>

- Cabero Almenara, J.** (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Carlino, P.** (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carlino, P.** (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda. *Cuadernos Pedagógicos*, 1(1), 8-21. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/185>
- Carrero, R.** (2021, 18 de noviembre). Revista digital de historia como puerta de acceso a la disciplina. [ponencia]. Jornada de investigación de pregrado. UPEL-Mérida, Venezuela.
- Cassany, D.** (2019). “Escritura digital fuera del aula: prácticas, retos y posibilidades”, en Puente Ferreras, Aníbal (ed). *Neuroaprendizaje e inclusión educativa* (pp. 111-153). Universidad Andrés Bello. [Texto de la conferencia plenaria del Primer Congreso Iberoamericano e Internacional de Neurodidáctica Educativa. Una revolución silenciosa. Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, 16/19-1-2018]. https://www.researchgate.net/publication/359496763_Escritura_digital_fuera_del_aula_practicas_retos_y_posibilidades_Version_preprint
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N.** (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Corera Álvarez, E. y Molina Molina, S.** (2016). La edición universitaria de revistas científicas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 39(3), 277-288. doi: 10.17533/udea.rib.v39n3a05
- Cuetos Revuelta, M. J., Grijalbo Fernández, L., Argüeso Vaca, E., Escamilla Gómez, V., y Ballesteros Gómez, R.** (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 287–306. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26247>
- Díaz, L. y Carrero, R.** (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25(80), 15-27. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16454>
- España Palop, E.** (2022). Teaching writing and discursive genres in the digital age: Results of a Writing Project. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / *Revista Internacional de Humanidades*, 13(6), 1–9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4081>
- García Valcárcel, A. y Muñoz Repiso, A.** (2016). *Las competencias digitales en el ámbito educativo*. Universidad de Salamanca. Gredos. Repositorio institucional. <https://gredos.usal.es/handle/10366/130340>

- Godoy, L.** (2021). Resolver los desacuerdos: un estudio de casos múltiples sobre la interacción durante la escritura digital y colaborativa. *Onomázein*, (53). <https://doi.org/10.7764/onomazein.53.06>
- Grupo Didactext** (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Lomas, C.** (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. *Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. Paidós.
- Lozano, U.** (1996). *Directrices para un editor académico de revistas*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Marinkovich, J. y Morán, P.** (1998). La escritura a través del curriculum. *Revista Signos*, 31(43-44), 165-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- Martín, J. y Merlo, J.** (2003). Las revistas electrónicas: características, fuentes de información y medios de acceso. *Anales de Documentación*, 6, 155-186.
- Marimon Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M., y Rodríguez Triana, M. J.** (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.505661>
- Mendoza, S. y Paravic, T.** (2006). Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 49-75. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821103.pdf>
- Pérez Acosta, A.** (2019). La importancia de la producción de una revista científica para un departamento o una facultad. *Avances En Enfermería*, 37(2), 137-139. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v37n2.80723>
- Ramírez, D., Martínez, L. y Castellanos, O.** (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: las revistas científicas*. Universidad Nacional de Colombia. Programa Interdisciplinario de Investigación y Desarrollo en Gestión, Productividad y Competitividad. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11038>
- Sánchez, C. M.** (2018). La revista como herramienta docente en Educación Superior. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <http://cuedespyd.hypotheses.org/4869>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.** (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Torres Sánchez, W. E., y Niño Molina, M. E.** (2022). Plan lector en inglés apoyado en revistas digitales utilizando la metodología ESP para cursos disciplinares de un programa de ingeniería civil. *Virtu@lmente*, 9(2). <https://doi.org/10.21158/2357514x.v9.n2.2021.3212>

Universidad Nacional Autónoma de México (2022). *Glosario de innovación educativa*. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/glosario-inovacion-educativa-digital-070322.pdf>

Vargas Franco, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4818>

De los Autores

- 1. Martha Luz Lanza Elvir.** mlanza@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-3441-2372>.
Doctora en Educación. Catedrática de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con experiencia de 32 años como docente en diferentes niveles del sistema educativo nacional. Actualmente con funciones de docencia e investigación, siendo miembro del equipo de investigación de la carrera. Y profesora de práctica profesional, promoviendo los espacios de atención a la diversidad en educación básica y media, a su vez apoyando la inserción laboral de los educadores especiales en el sistema gubernamental de educación. Miembro del Grupo de Trabajo Nacional, que agrupa todas las organizaciones que trabajan en pro de la inclusión educativa.
- 2. Jenny Xiomara Castro García.** jcastro@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-6807-9873>.
Máster en Comunicación y Tecnología Educativa. Catedrática de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, actualmente Jefa del Departamento de Educación Especial, Facultad de Ciencias de la Educación con experiencia de 20 años como docente universitario. Actualmente con funciones de docencia e investigación, siendo miembro del equipo de investigación de la carrera, coordinando y promoviendo todos los espacios, estrategias y acciones para favorecer la inclusión en el sistema educativo desde el departamento de educación especial.
- 3. Karla Yamileth Osorio Raudales.** kosorio@upnfm.edu. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-3323-2978>.
Máster en investigación educativa, licenciada en Educación Especial. Catedrática del Departamento de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con experiencia de 20 años como docente en diferentes niveles del sistema educativo nacional. Actualmente con funciones de docencia e investigación, siendo miembro del equipo de investigación “Buenas prácticas en atención a la Diversidad” desde el cual se desarrolla investigación encaminada a promover y visibilizar experiencias significativas en materia de inclusión y atención a la diversidad en todos los niveles educativos, promoviendo la conformación de redes interinstitucionales de apoyo al proceso de inclusión educativa."
- 4. Dante Renato Roggero Solari.** renatoroggero@gmail.com. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. <https://orcid.org/0009-0008-3711-3400>.
Licenciado en Ciencia Política por la Pontificia Universidad Católica del Perú, Especialista en Gestión Pública por la Universidad del Pacífico, Candidato a la maestría en Gestión Pública de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha participado en grupos de investigación en la Universidad Privada San Juan Bautista. Actualmente lleva a cabo capacitaciones en metodología de la investigación académica y se desempeña como consultor en gestión pública en entidades de diferentes niveles de gobierno en el Perú.

5. Gustavo Adolfo González Cáceres. ggonzales@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-9486-7905>.

Maestro de Educación Primaria (ENEVA), Profesor en la Enseñanza del Español (UPNFM), Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (UEX), Doctor en Administración Gerencial (UTH) y Doctor en Administración (UNINTER). Actualmente se desempeña como docente del Departamento de Letras de la UPNFM Campus Central en donde desarrolla sus labores académicas con las clases de la especialidad. De igual manera, es catedrático de la UTH Campus Tegucigalpa, donde brinda clases a estudiantes de pregrado y posgrado a nivel de maestría.

6. Yury Andrea Yepes Landinez. yury.yepes@ugc.edu.co. Universidad La Gran Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4022-2383>.

Profesional en Lenguas Modernas como inglés, francés y alemán con énfasis en traducción de negocios de la Universidad EAN y Magíster en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque. Cuenta con experiencia profesional como docente en instituciones de educación superior. Además, se ha desempeñado como traductora de inglés y francés en documentos para instituciones educativas, laboratorios farmacéuticos y ONG. Fue panelista en el seminario El Multilingüismo en la Educación Militar del Ejército Nacional, y participó como ponente en el VI Congreso Internacional de Ciencia y Traducción en la Università Ca' Foscari, Treviso, Italia, así como en los congresos y seminarios de educación de la Universidad La Gran Colombia. Ha escrito diversos artículos de interés académico sobre la enseñanza del inglés.

7. Johanna Alexandra Barragán Arias. johanna.barragan@ugc.edu.co. Universidad La Gran Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7266-535X>.

Licenciada en Inglés, Francés y Lengua Castellana de la Universidad de la Salle y magíster en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana. Cuenta con experiencia docente en instituciones públicas y privadas como: Universidad de los Andes, Universidad de la Sabana, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad La Gran Colombia y Universidad Cooperativa de Colombia, en esta última como directora de la Maestría en entornos digitales para la educación. Se ha desempeñado como traductora al francés en la Universidad de los Andes. Panelista en el diplomado internacional en gestión de la comunicación para responsabilidad social en la Universidad de ORT de Uruguay. Ha escrito artículos de interés académico relacionados con las TIC.

8. Óscar Fabián Pulido Rodríguez. oscar.pulido@ugc.edu.co. Universidad La Gran Colombia. <https://orcid.org/0009-0004-3624-4979>.

Docente de lengua inglesa y portuguesa, con 16 años de experiencia en diferentes contextos y niveles educativos. Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Magíster en Enseñanza del Inglés para el Aprendizaje Autodirigido y profesor certificado TESOL. Sus intereses investigativos se enmarcan en el diseño e implementación de cursos de lengua extranjera y preparación para pruebas internacionales desde el enfoque del aprendizaje autónomo.

- 9. Maynor Noel Reyes Vásquez.** mnreyesv@unah.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0009-0001-2591-7726>.
Maestrante del programa de Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Profesor en la Enseñanza del Inglés por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Posee estudios en Educación Superior y Estadística Aplicada por la UPNFM y UNAH correspondientemente. Ha laborado en los niveles de educación básica y media para el sector gubernamental y no gubernamental del país en La Esperanza, Intibucá y Tegucigalpa. También ha laborado en el nivel de educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- 10. Perla Mayela Brenes Maltez.** pbrenes@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-7841-6722>.
Doctora en Investigación Educativa. Profesora Titular de Universidad, Coordinadora de la Red Académica de los espacios pedagógicos de Metodología de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Asistente del área de proyectos del Instituto de Cooperación y Desarrollo. Sus líneas de investigación, desde el enfoque cualitativo, se ubican en la formación Inicial de docentes; la evaluación de programas de formación por competencias y formación universitaria en general; y la Investigación de Aula.
- 11. Jenny Xiomara Castro García.** jcastro@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-6807-9873>.
Licenciada en Educación Especial y Máster en Comunicación y Tecnología Educativa. Es profesora Titular de Universidad y Jefa del Departamento de Educación Especial y miembro de la Comisión Permanente para el Premio a la Investigación José Cecilio del Valle de la UPNFM. Sus líneas de investigación se orientan a la educación Especial con enfoque inclusivo, al diseño y evaluación de programas para la atención a la Diversidad y la formación docente en atención de la diversidad.
- 12. Sandra Arroyo Salgueira.** sandra.arroyo@ua.es. Universidad de Alicante, España. <https://orcid.org/0000-0003-0144-0182>.
Graduada de Maestra en Educación Infantil, con premio extraordinario y Máster en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante. Contratada predoctoral en el área de Didáctica y Organización Escolar. Líneas de investigación cualitativa que se centran en la formación inicial docente y la movilidad académica para el desarrollo profesional docente.
- 13. José Humberto Trejo Catalán.** humberto.trejocatalan@gmail.com. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chiapas, México. <https://orcid.org/0000-0001-7632-1079>.
Dr. en Ciencias Políticas y Sociales y Mtro. en Políticas Públicas Comparadas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas, Nivel VI. Rector del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRESUR entre 2013 y 2020. Es Investigador del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chiapas y Director de la Red de Inclusión Educativa RIECHIAPAS, A.C..

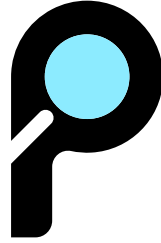
- 14. Angélica González Morales.** 2131004@upt.edu.mx. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECyTEH), México. <https://orcid.org/0009-0006-9229-0210>.
Profesional en Enfermería General y Licenciada en Administración y Gestión Empresarial. Docente desde el año 2015 en Educación Media Superior, impartiendo asignaturas del módulo profesional en la carrera de Procesos de Gestión Administrativa, especializada en asignaturas de matemáticas de Bachillerato Tecnológico: álgebra, geometría y trigonometría, geometría analítica, cálculo integral, cálculo diferencial, probabilidad, estadística y pensamiento matemático. Actualmente, estudia la Maestría en Gestión e Innovación Educativa en la Universidad Politécnica de Tulancingo Hidalgo.
- 15. René Antonio Noé Martínez.** rene.noe.67@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-2906-6017>.
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Barcelona, España. Máster en Currículo: Dos Especialidades (1) Diseño Instruccional y (2) Tecnología Instruccional, por la Southern Illinois University at Carbondale, Illinois, USA. Licenciado en Administración Educativa. Ha realizado pasantías postdoctorales en universidades de España y Alemania. Ha ejercido la docencia oficialmente desde 1991 hasta la fecha y desde el año 1993 también labora como docente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. Ha ejercido docencia en todos los niveles educativos, especializándose en Desarrollo Profesional e Institucional para la calidad con énfasis en Investigación Cualitativa y Evaluación (Institucional, enseñanza y aprendizajes).
- 16. Jesús Alfredo Morales Carrero.** lectoescrituraula@gmail.com. Universidad de Los Andes, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>.
Licenciado en Educación y Politólogo (U.L.A). Magister en Educación mención Orientación Educativa (U.P.E.L) y Magister Educación mención Lectura y Escritura (U.L.A). Investigador Emérito-reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (P.E.I) y por el Programa de Estímulo a la Docencia (P.E.D). Candidato a Doctor en Antropología (U.L.A). Docente del Departamento Psicología General y Orientación en la Universidad de Los Andes, Venezuela.
- 17. Claudia Patricia Roa Mendoza.** clarao@unisalle.edu.co. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7234-4748>.
Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle; Magíster en Desarrollo Educativo y Social, y Licenciada en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Psicología Clínica y Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Docente universitaria de pregrado y posgrado en las áreas de epistemología y metodología de la investigación, evaluación y abordaje clínico y educativo, teorías del sujeto, y espacios académicos de acompañamiento a la formación integral. Trayectoria en gestión de instituciones sociales y de salud. A nivel universitario coordinadora de investigaciones y publicaciones, proyección social, autoevaluación, y sistema de acompañamiento. Intereses investigativos y producción académica en categorías relacionadas con formación en investigación socioeducativa, componente psicosocial en clave de inclusión y salud mental, y sujeto joven. Actualmente profesora asociada de la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle, Bogotá.

18. Lourdes Ángela Díaz Blanca. ludiblan40@gmail.com. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>.

Profesora en Educación Integral, mención Lengua, Magíster en Lingüística por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Doctora en Lingüística (Universidad de los Andes, ULA Mérida), Docente Titular a dedicación exclusiva, adscrita a la Extensión Académica UPEL (Mérida). Profesora de las unidades curriculares: Gramática I y II, Enseñanza de la Lengua Materna, Teoría del Significado, Fonética, Español de Venezuela y Lengua Española. Ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales. Investigadora en las áreas de escritura académica, gramática, análisis de géneros y enseñanza de la lengua materna. Miembro del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz” (CILLHOM).

19. María Susana Harrington Martínez. susanhm23@gmail.com. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-8807-1326>.

Profesora en Lengua y Literatura, Magíster en Literatura Latinoamericana y Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Docente Asociado a dedicación exclusiva, adscrita al Departamento de Pedagogía e Investigación UPEL (Turmero). Ponente en eventos nacionales e internacionales. Investigadora en las áreas de literatura latinoamericana, investigación educativa y uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Coordinadora de la línea Investigar desde la educación: diálogo de saberes interdisciplinarios (UPEL, IPREMLF). Miembro del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz” (CILLHOM).



Acerca de Paradigma

Paradigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició en el año de 1992 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.

Norma Editorial

I. Estructura del Documento

Título

El título del manuscrito debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va en negrita, centrado y primeras letras en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés (se reciben también en portugués).

Autor (es) incluyan

- Nombres completos de los autores.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores.
- Código ORCID de cada autor/a. Puede solicitarlo en <https://orcid.org/>.
- Resumen biográfico de cada uno de los autores (100 palabras máximo, priorizar formación académica y desempeño profesional).

NOTA: esta información se subirá en la plataforma. No agregar en el archivo del envío.

Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se deber escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento y/o el nombre del proyecto.

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 entre 150 y 200 palabras.

Abstract

El abstract 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 entre 150 y 200 palabras, recomendamos que este apartado venga revisado por un experto en inglés o portugués, según lo amerite el caso.

Palabras clave

Las palabras clave o descriptores del documento deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio, las mismas deberán ser seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el Tesoro de la UNESCO <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es>, o de la Base de Datos ERIC. Deben escribirse en minúsculas (salvo nombres propios) y separadas por comas. 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.

Discusión Teórica

La fundamentación teórica o discusión teórica, 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 7. 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.

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.

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

Las conclusiones expresadas en el documento 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 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 (si 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:

- El texto del artículo tendrá, entre 20 y 30 páginas de contenido, incluyendo referencias, en papel tamaño carta, márgenes de 2.5 cm en los cuatro lados, espaciado a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, en formato Word.
- Los párrafos deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá con la primera letra en mayúscula, negrita, centrado, sin punto final. Las subsecciones de segundo nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, primeras letras en mayúscula, sin punto final. Las subsecciones de tercer nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, en cursiva, primeras letras en mayúscula, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en el centro de la parte inferior.
- 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 el mismo tipo de letra del texto, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciado sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.
- Las figuras y tablas deberán diagramarse, titularse y enumerarse siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association (APA 7).

NOTA: Aplicar las normas APA 7 en la inclusión de figuras, tablas, notas a pie de página y citas/referencias.

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 Paradigma es especialmente importante que las referencias estén completas.

El número de referencias que contendrá el artículo será de 15 como mínimo y 30 como máximo. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales y deben de ser ordenadas de acuerdo a las normas de APA 7.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las referencias dependiendo de su tipología:

Libro:

Arteaga, C. y Urbina, M. (2020). *Edición de textos científicos*. Editorial Universitaria.

Revista:

Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. *Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología*, 7(12), 45–49. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>

Tesis:

Flores Carranza, Z. G. (2017) *Propuesta de metodología para la implementación del alumbrado público*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://tesis.upnfm.edu.hn/10578/>

Página web:

Riera, M. (20 de febrero de 2021). *Re: Invertir en emociones [Comentario en foro en línea]*. <https://www.em.com/preguntas/>

Instituciones:

Secretaría de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNB.pdf>

Informes/reportes:

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *La dinámica de la urbanización de África 2020: Áfricapolis, mapeando una nueva geografía urbana*. Estudios de África occidental, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en>

IV. Envío

Envío simultáneo del manuscrito a: paradigma@upnfm.edu.hn y <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

- Envíe la primera copia junto con su CV a: paradigma@upnfm.edu.hn
- Una segunda copia de su documento totalmente anónimo, para garantizar que se cumple con el doble arbitraje académico ciego, el autor la cargará a la plataforma: <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

En la plataforma se realiza todo el proceso de recepción, arbitraje, aprobación o rechazo del documento, según dictámenes de los expertos académicos que analizarán su envío.

Para mayor información diríjase a:

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).

Edificio 14o, 4o Piso, Biblioteca Central.

Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.

Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A

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 anti plagio. 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, reseñas 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, sí 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.



Magdalena Rodriguez
Dany Vasquez
Guatemala 21