

ISSN:2603-5820



MLS EDUCATIONAL RESEARCH

Enero - Junio, 2021

VOL. 5 NUM. 2



<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>



MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 5 ● Núm. 2 ● Diciembre - December - Dezembro 2021

ISSN: 2603-5820

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe

Antonio Pantoja Vallejo. Universidad de Jaén, España

Editores Asociados / Associate Editors / Editores Associados

Ariadne Runte Geidel. Universidad de Jaén, España

África Cámara Estrella. Universidad de Jaén, España.

M^a Jesús Colmenero Ruiz. Universidad de Jaén, España.

Mara Fuertes Gutierrez. The Open University, Reino Unido

Juana M^a Ortega Tudela. Universidad de Jaén, España.

Marlene Zwierewicz. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Secretaría / Secretary / Secretário

Beatriz Berrios Aguayo, Universidad de Jaén, España.

Consejo Científico Internacional / International Scientific Committee / Conselho Científico Internacional

Circe Mara Marques. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Cristiane Porto. Universidade Tiradentes, Brasil

Daniela Saheb Pedroso. Pontifícia Universidad Católica do Paraná, Brasil

Flavinês Rebolo. Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Helena Maria Ferreira. Universidade Federal de Lavras, Brasil

Honorio Salmerón Pérez. Universidad de Granada, España

Javier Gil Flores, Universidad de Sevilla, España

Joel Haroldo Baade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Juan Bosco Bernal. Universidad Especializada de las Américas, Panamá

Juan Carlos Tójar Hurtado. Universidad de Málaga, España

Letícia Paludo Vargas. Universidade do Contestado, Brasil

Lidia Santana Vega. Universidad de la Laguna, España

Líliam Maria Born Martinelli. Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, Brasil

Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Maria José de Pinho. Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno. Universidade Federal de Goiás, Brasil

Miguel Pérez Ferra. Universidad de Jaén, España

Oscar Picardo Joao. Arizona State University, Estados Unidos; Universidad Francisco Gavidia, El Salvador

Papa Mamour Diop. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

Paul Spence. King's College London, Reino Unido

Pilar Figuera Gazo. Universidad de Barcelona, España

Ramón Garrote Jurado.Universidad de Borås, Suecia
Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha.Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil
Susana Gonçalves.Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Patrocinadores:

Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). España
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Campeche, México
Universidad Europea del Atlántico. Santander, España
Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB). Puerto Rico EE. UU.
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito, Angola

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN). España
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660). Universidad de Jaén, España
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM). México

Derechos de autor:

Todos los artículos que componen este número están bajo la licencia Creative Commons y cuentan con el Digital Object Identifier (DOI). Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación con la obra simultáneamente licenciada bajo una licencia de atribución de Creative Commons que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría del trabajo con uso no comercial y la mención de la publicación inicial en esta revista.

Portada: Mascarón de el Dios Chaac, ubicado en la Acrópolis Norte del Parque Nacional de Tikal (Guatemala).
MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Editorial 5 ▪ Inclusión de las neurociencias en la formación del docente universitario..... 7 Inclusion of neurosciences in the training of university teachers <i>Lorena Mendoza Anaya, María Cristina Caramón Arana, Arwell Nathan Leyva Chavéz. Universidad Autónoma de Chihuahua (México) / Universidad Nacional Autónoma de México (México)</i> ▪ La simulación de entrevistas familiares en la formación de maestros y orientadores..... 26 The simulation of family interviews in the training of teachers and counsellors <i>Camino Ferreira, María José Vieira. Universidad de León (España)</i> ▪ Estado del arte sobre la relación del estrés académico y el rendimiento en estudiantes universitarios, con la mediación de dos variables..... 39 State of the art on the relation of academic stress and achievement in university students, with the mediation of two variables <i>Nora Guadalupe Valenzuela Ramos, Abel Quiñones Urquijo. Universidad San Sebastián (México) / Universidad Internacional Iberoamericana (México)</i> ▪ Percepción de competencias en las prácticas profesionalizantes e inserción laboral del Técnico en Redacción de Textos..... 59 Perception of competences in professionalizing practices and labor insertion of the Technicians in Text Writing <i>Lina Beatriz Mundet, Jesús Manuel Peña Muñoz. Universidad Internacional Iberoamericana (México)</i> ▪ La necesidad como factor para aprender una segunda lengua..... 73 Necessity as a factor to learn a second language <i>Leandro Venier, Antxon Álvarez Baz. Escuela Internacional de Kuala Lumpur (Malasia) / Universidad de Granada (España)</i> ▪ Aprendizaje basado en datos y combinaciones léxicas: una propuesta didáctica con cuasisinónimos 88 Data-driven learning and lexical chunks: teaching Spanish near synonyms <i>Magdalena Abad Castelló, Antxon Álvarez Baz. Instituto Cervantes de Mánchester (Reino Unido) / Universidad de Granada (España)</i> ▪ El uso de herramientas tecnológicas en entornos virtuales para el desarrollo de la producción oral en Inglés en el Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de Hondura..... 105 Use of technological tools in virtual environments to develop English oral production in the foreign languages Department of the National Autonomous University of Honduras <i>Bessy Valeska Mendoza Navas, Fermín Martos Eliche. Universidad Internacional Iberoamericana (Honduras) / Universidad de Granada (España)</i> ▪ La confianza como empoderamiento del desarrollo humano en la policía federal de México (Guardia Nacional México). 120 Trust as the empowerment of human development en the federal mexican police (Mexican National Guard) <i>Sandra Bárbara Oriak Ortega, Martín Eliseo Tamayo Ancona. Universidad Internacional Iberoamericana (México)</i> 	<p>5</p> <p>7</p> <p>26</p> <p>39</p> <p>59</p> <p>73</p> <p>88</p> <p>105</p> <p>120</p>
---	---



El número 2 del volumen 5 que cierra el año 2021 presenta, como viene siendo habitual, una amalgama de investigaciones que dan respuesta a diferentes realidades y enriquecen el panorama internacional. En un primer bloque, se encuentran estudios vinculados con estudiantes y docentes, que se inicia con el referido a las neurociencias en la formación del docente universitario en el contexto de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Consiste en un estudio de tipo mixto con pre-prueba, curso de intervención y post-prueba, exploratorio y correlacional. Los hallazgos mostraron que los conocimientos previos que poseen los docentes les permiten una mayor apropiación de los contenidos temáticos. El resultado más relevante encontrado es que estos aceptan y consideran importante incluir temas de la neurociencia en su formación.

En una línea similar, se inscribe la formación de maestros y orientadores, analizada desde sus competencias en la comunicación oral. La investigación, desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de León, realizó una acción formativa en el Grado en Educación Primaria y en el Máster Universitario en Orientación Educativa con el fin de desarrollar y evaluar el dominio de la comunicación oral a través de la simulación de entrevistas a familiares.

De igual forma, se analiza la relación del estrés académico y el rendimiento en estudiantes universitarios. Se trata, en este caso, de una revisión de fuentes primarias (artículos y tesis doctorales) desde una postura positivista de indagación y medición de la producción científica. Se identifican cinco vestigios que verifican la relación vinculante entre el estrés y el rendimiento académico en la universidad, mediado por las metas académicas y las estrategias de aprendizaje.

Un segundo bloque de artículos se estructura en torno a la lengua y a los textos. El primero se vincula con la perspectiva anterior, al tratar sobre la percepción de competencias en las prácticas profesionalizantes e inserción laboral del Técnico en Redacción de Textos. Se constata la existencia de pocas diferencias y se realiza la propuesta de un programa de formación continua de competencias ajustadas a los cambios detectados en el trabajo, e indispensables para la inserción laboral del egresado redactor de textos.

La necesidad como factor para aprender una segunda lengua, es el estudio que analiza la necesidad de aprender inglés como segunda lengua y su incidencia en la motivación y el desempeño de alumnos de la escuela internacional de Kuala Lumpur, en Malasia. Los hallazgos encontrados en este estudio son relevantes y tienen repercusiones, no solamente para un alumnado similar a estas características, sino para todas las clases de segundas lenguas también.

En otra línea, se estructura el artículo sobre aprendizaje basado en datos y combinaciones léxicas. Se trata de una propuesta didáctica con cuasisinónimos, que tiene como objetivo mostrar cómo determinadas actividades con corpus lingüísticos integradas en una unidad didáctica pueden ayudar a profundizar el conocimiento léxico-semántico de las unidades léxicas. Los resultados muestran, tras la implementación de la unidad didáctica, percepciones satisfactorias de las diferentes actividades realizadas, y, al mismo tiempo, una actitud positiva de los estudiantes hacia la herramienta diseñada.

Asimismo, se analiza el desarrollo de la producción oral y el uso de herramientas tecnológicas en entornos virtuales en el idioma inglés en el Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. En el estudio se comprueba cómo se están empleando los recursos y herramientas digitales que permiten trabajar la producción oral en la enseñanza virtual del inglés. Se llega a la conclusión de que, a pesar

que los profesores no estaban preparados para la enseñanza virtual ni contaban con experiencia, tuvieron una resiliencia generativa pedagógica ante la crisis que ha precisado la emergencia mundial generada por la pandemia del virus de la COVID-19.

El último artículo del número, se centra en la confianza como empoderamiento del desarrollo humano en la policía federal de México. Tuvo como objetivo determinar la confianza como empoderamiento del desarrollo humano de la Guardia Nacional de México, conociendo sus necesidades e inquietudes personales y profesionales. Para ello, se realizaron encuestas y pláticas casuales, llegando a la conclusión de la necesidad de un desarrollo humano integral, que genere confianza dentro de la institución y un curriculum integral, con capacidad para respetar perfiles de puestos y funciones.

Antonio Pantoja Vallejo
Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Mendoza Anaya, L., Camarón Arana, M. C. & Leyva Chavéz, A. N. (2021). Inclusión de las neurociencias en la formación del docente universitario. *MLS Educational Research*, 5(2), 7-25. doi: 10.29314/mlser.v5i2.554.

INCLUSIÓN DE LAS NEUROCIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Lorena Mendoza Anaya

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

lmendozaa@uach.mx · <https://orcid.org/0000-0003-1302-8785>

María Cristina Caramón Arana

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

criscaramon@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-9171-7642>

Arwell Nathan Leyva Chavéz

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

nleyva@uach.mx · <https://orcid.org/0000-0002-1869-7534>

Resumen. La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la adquisición de conocimientos sobre neurociencias en la educación en una muestra de docentes pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y la aceptación por parte de los docentes a recibir formación sobre las disciplinas que integran la neurociencia. El diseño del estudio fue mixto, experimental con pre-prueba, curso de intervención y post-prueba, exploratorio y correlacional. Se diseñó un curso de intervención ad hoc, exclusivo para esta investigación, dividido en cinco rubros temáticos con clases presenciales y actividades en plataforma académica, la duración fue de un mes. Para medir el grado de conocimiento inicial sobre neurociencias se aplicó una encuesta adaptada de lo publicado por Im (2015), para medir la ganancia de conocimiento después de haber participado en el curso de intervención se aplicó la encuesta adaptada de lo publicado por Herculano Houzel (2002). Se aplicó una entrevista estructurada adaptada de lo publicado por Howard Jones, Pickering y Diack (2007) para medir el grado de aceptación de incluir temas de la neurociencia en su formación docente. Los hallazgos muestran que los conocimientos previos que poseen los docentes les permitió una mayor apropiación de los contenidos temáticos, las mujeres obtuvieron una mayor ganancia en conocimiento que los hombres y el grado académico de maestría o doctorado no influye sobre la ganancia de conocimiento obtenido por los docentes. El resultado más relevante encontrado es que los docentes aceptan y consideran importante incluir temas de la neurociencia en su formación.

Palabras clave: Neurociencias, cerebro, aprendizaje, enseñanza, universidad.

INCLUSION OF NEUROSCIENCES IN THE TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract. The objective of the research was to determine the relationship between the acquisition of knowledge about neurosciences in education in a sample of teachers belonging to the Autonomous University of Chihuahua and the acceptance by teachers to receive training on the disciplines that make up neuroscience. The study design was mixed, experimental with pre-test, intervention course and post-test, exploratory and correlational. An exclusive ad hoc intervention course was designed for this research divided into five thematic areas with face-to-face classes and activities on the academic platform, the duration was one month. To measure the degree of initial knowledge about neurosciences, a survey adapted from what was published by Im (2015), To measure the gain in knowledge after having participated in the intervention course, the survey adapted from what was published by Herculano-Houzel (2002). A structured interview adapted from what was published by Howard-Jones, Pickering y Diack (2007) to measure the degree of acceptance of including neuroscience topics in their teacher training. The findings show that the previous knowledge possessed by the teachers allowed them a greater appropriation of the thematic contents, women obtained a greater gain in knowledge than men and the academic degree of master's or doctorate does not influence the gain of knowledge obtained by teachers. The most relevant result found is that teachers accept and consider it important to include neuroscience topics in their training.

Keywords: Neuroscience, brain, learning, teaching, university

Introducción

Con el transcurrir del tiempo han aparecido muchos paradigmas en el campo de la educación, recientemente han surgido estudios ambiciosos como las neurociencias que han dado una nueva perspectiva de enseñanza- aprendizaje que viene a apoyar y facilitar la labor docente.

Las neurociencias, son un conjunto de disciplinas que surgen de la necesidad de conocer y comprender el desarrollo y los procesos cognitivos llevados a cabo en el cerebro, órgano que es considerado como el más complejo de todos los órganos que conforman el cuerpo humano.

Hasta hace algunos años neurociencias y educación tenían poco o ningún acercamiento. Las contribuciones que las neurociencias han realizado al campo de la educación marcan un parteaguas entre la educación tradicional y la educación basada en los descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro y los procesos cognitivos. En la actualidad, es necesario que todos los actores de la educación conozcan sobre el funcionamiento del cerebro, sobre todo los docentes ya que en ellos recae la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes.

Domínguez-Márquez (2019) resalta que para mejorar los sistemas de educación primero se necesita conocer cómo funciona el cerebro, cuáles son sus estructuras, áreas y funciones principales, y una vez que se tenga este conocimiento, se debe entender cómo es el proceso de aprendizaje y que cuando los docentes tengan estos conocimientos van a implementar los aportes de la neuroeducación en sus prácticas docentes, promoviendo mejoras en los aprendizajes.

De acuerdo a la Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) las novedades recientes que se han producido en las diversas disciplinas de las neurociencias, despiertan cada vez más el interés de las diferentes comunidades de la educación que pretenden comprender mejor las interacciones entre los procesos biológicos y el aprendizaje.

Barrios-Tao (2016) explica que los actores, escenarios y procesos educativos no solo deberían tener conciencia del vínculo entre educación y aprendizaje con las bases

neuronales y biológicas de estos procesos, sino también deberían conocer y considerar estrategias para fortalecer los aspectos del entorno que influyen en el desarrollo cerebral.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) indica que la neurociencia debería iluminar el papel del profesor, ayudándolo a identificar los métodos que impactan más profundamente en el aprendizaje, y que reconozcan la contribución clave de las neurociencias para los propósitos educativos de los estudiantes.

Revisión de literatura

Los cambios vertiginosos que se realizan en las sociedades modernas obligan a los sistemas educativos a reflexionar y dar respuesta a las siguientes preguntas formuladas por la UNESCO (2015) “¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje?”.

Hace treinta años, la buena enseñanza se definía como conferencias, clases de contenido y estudiantes callados sentados en sus escritorios, la pregunta que deben plantearse los diferentes actores de la educación es la siguiente ¿es así como los estudiantes aprenden mejor?, la educación actual propone que los educadores deben combinar los hallazgos de las investigaciones del cerebro para mejorar sus estrategias de enseñanza (Bonomo, 2017).

Stafford-Brizard, Cantor y Rose (2017) explican que la transformación de la enseñanza a través de la ciencia, vendrá de un acceso más profundo y de conexiones recíprocas entre los campos de la ciencia dedicados al desarrollo humano y la práctica educativa, y que los científicos tendrán un mayor acceso a la complejidad de los entornos de aprendizaje y a los muchos factores en juego en estos entornos.

La aparición de proyectos de investigación cerebral en todo el mundo, destaca la importancia de la investigación en neurociencia. Las neurociencias son el conjunto de disciplinas cuyo objetivo de investigación es el sistema nervioso, poniendo el acento en la actividad del cerebro (Gago-Galvagno y Elgier, 2018).

Diversos autores se han dado a la tarea de estructurar una definición de lo que es la neurociencia entre ellos se encuentran Falco y Kuz (2016), que definen la neurociencia como una rama del conocimiento en la que confluyen varias subdisciplinas, las cuales tienen en común el estudio del sistema nervioso y todo lo relacionado con los factores que influyen en él.

La UNESCO (1995, p. 1) señala que la neurociencia es “una nueva disciplina que comprende tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, las sociales, así como a las ciencias exactas”.

El campo de la mente, el cerebro y la educación se estableció para conectar múltiples disciplinas con el propósito de profundizar y acelerar el impacto de la investigación y su traducción a la práctica educativa (Stafford et al., 2017).

El conocimiento y comprensión de lo que son las neurociencias y los aportes que realizan al campo de la educación son de gran importancia para los educadores, Segovia-Baus (2016) explica que las nuevas disciplinas que inciden poderosamente en el conocimiento y comprensión del funcionamiento del cerebro reúnen disciplinas clásicas y campos interdisciplinarios novedosos, con propósitos orientados a la búsqueda de respuestas sobre la estructura y el funcionamiento del cerebro que permitan a los actores de la educación mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este mismo rubro, Stafford et al. (2017) apuntan que son múltiples las líneas y campos de investigación que deben entrecruzarse para hacer conexiones y desarrollarse

entre sí, contribuyendo de manera conjunta a una comprensión profunda del desarrollo y aprendizaje de niños y adolescentes en el contexto de la práctica educativa, a medida que estas conexiones interdisciplinarias se desarrollen al servicio de la mejora de la práctica educativa y a las colaboraciones que surjan, será posible para los científicos emplear y establecer múltiples léxicos y definiciones para dar una mayor consistencia y coherencia entre los campos de la ciencia y la educación.

Los resultados de las investigaciones de las Neurociencias han contribuido al entendimiento del aprendizaje humano desde diferentes perspectivas, estos conocimientos deben retomarse por los docentes para fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto sirven de sustento del currículo (Calzadila-Pérez, 2017).

En la búsqueda constante de una mejor educación en todos los niveles, los autores Immordino-Yang y Gotlieb (2017) afirman que la neurociencia, ayuda a la investigación educativa al dilucidar los mecanismos neuronales subyacentes a la cognición, el procesamiento social y afectivo y el aprendizaje cultural. Entre los beneficios específicos para la educación se podrían incluir el restringir y apoyar las teorías educativas existentes al probar su plausibilidad biológica y aprovechar los conocimientos sobre los mecanismos cerebrales para informar el desarrollo de nuevas teorías educativas y preguntas de investigación.

El área interdisciplinaria de la neurociencia educativa, está conformada por todas las disciplinas científicas de investigación que pueden contribuir a la educación, incluida la psicología del desarrollo, la neurociencia cognitiva, la genética y la tecnología, en conjunto estas disciplinas llevan a cabo una búsqueda valiosa con un potencial real para mejorar el aprendizaje (Brookman-Byrne, 2016).

Cuando se establece una colaboración entre el campo de la educación y las disciplinas de las neurociencias, surge la figura del educador como una clave para lograr un avance hacia una educación que se sustente en los aportes científicos. La investigadora Paniagua (2013), explica que siendo el aprendizaje un proceso que modifica el cerebro, la función del educador es primordial, en esta nueva manera de abordar la educación, y que a través de la adquisición de estos conocimientos todo educador revaloriza su rol y se compromete a actualizarse en el área de la neurociencia.

Los autores Campos, Lira y Sabogal (2014) señalan que el sistema educativo tiene la posibilidad de transformarse y fortalecerse a partir de los estudios y aportes realizados por las disciplinas que integran la neurociencia.

La Neuropsicología es una de las disciplinas que integran la neurociencia, Delgado (2017) hace mención que la neurociencia ha influido y transformado a la psicología en dos aspectos:

- a) Lo teórico, en la forma de conceptualizar los diferentes procesos y fenómenos psicológicos que son estudiados por dicha ciencia.
- b) La modificación de la práctica, al cambiar la forma de comprender las causas de las alteraciones de la conducta normal y anormal.

Otra disciplina de gran relevancia es la Neurociencia cognitiva, de acuerdo con Postle (2015) las herramientas y métodos usados para estudiar las bases neuronales del comportamiento humano es lo que distingue a la neurociencia cognitiva de otras disciplinas, tiene los métodos y tradiciones de la neurociencia y la primacía que otorga la comprensión de las bases biológicas de los fenómenos mentales.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 2016) publica que la Neurociencia cognitiva se centra, en el estudio del funcionamiento de los mecanismos neurales implicados en los procesos psicológicos que caracterizan la cognición humana, entendiendo, que esta disciplina abarca no solamente los procesos estrictamente

cognitivos (atención, memoria, lenguaje, etc.), sino también los procesos emocionales que influyen poderosamente en la cognición.

La neurodidáctica como disciplina de la neurociencia tiene entre sus temas de investigación de acuerdo con Falconi-Tapia, Alajo-Anchatuña, Cueva, Mendoza-Poma, Ramírez-Jiménez y Palma (2017):

- El estudio de las bases cerebrales,
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- Las metodologías utilizadas por los educadores en los contextos escolares.

Los autores también mencionan que todos estos factores de estudio son clave para favorecer el aprendizaje.

Paniagua (2013) que explica que la neurodidáctica es una rama de la pedagogía que se sustenta en la neurociencia, y que tiene como objetivo diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes que permitan la promoción de un mayor aprendizaje en términos que los educadores puedan interpretar.

Las instituciones educativas deben ser conscientes que los estudiantes de hoy aprenden de forma diferente, se apropian del conocimiento bajo diferentes esquemas y que los métodos de enseñanza que se utilizan deben tener en cuenta que todos tenemos el mismo conjunto de sistemas y organización cerebral; sin embargo, somos todos distintos, los factores que nos hacen parecidos son los mismos que nos hacen distintos dando origen a la diversidad (Saavedra, 2001).

Paniagua (2013) resalta que todas las personas cuentan con la misma estructura cerebral, pero no existen dos personas que piensen, decidan o actúen de la misma forma, esta nueva comprensión de la diversidad basada en el conocimiento del funcionamiento cerebral, debe llevar a un cambio paradigmático en el campo educativo, que influya en todos los aspectos de la educación, inclusive en los curriculares, para ello es fundamental que el educador asuma un nuevo rol y se prepare para ejercer su profesión desde esta nueva postura.

Para atender a la diversidad de estudiante a la que se hace referencia, las instituciones educativas de todos los niveles necesitan innovar y optimizar el proceso de enseñanza, así como fortalecer el proceso de aprendizaje, y para lograrlo los autores Falconi-Tapia et al. (2017) señalan que se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocer a mayor profundidad el funcionamiento del cerebro humano.
- Motivar la atención y curiosidad de los estudiantes al explicar los temas estudiados.
- Comprender que la motivación es un factor mental decisivo para que los estudiantes generen un aprendizaje significativo.
- Diversificar las estrategias de enseñanza y propiciar estados emocionales positivos y equilibrados.
- Reconocer, de forma oportuna, los problemas de aprendizaje para apoyar a los estudiantes.
- Valorar los diferentes tipos de habilidades y capacidades de los estudiantes.

Entonces, se hace necesario que el educador como factor fundamental del proceso educativo, lleve a la práctica estrategias neurodidácticas operativas, metodológicas y socioemocionales que propicien un entorno de aprendizaje creativo, cooperativo y flexible para la construcción del conocimiento (Falconi-Tapia et al., 2017).

Uno de los aportes más significativos dado por la neurociencia a la educación, es el descubrimiento de que el cerebro construye patrones a partir de las experiencias adquiridas en la vida cotidiana, y que las emociones, la comprensión y las ideas son reconocidas por el cerebro como patrones. Así mismo se reveló que la estabilidad o

confianza de estos patrones es aceptada o desafiada por un sistema de memoria asociativo que recupera rápidamente los recuerdos para juzgar la precisión y utilidad de esos patrones en nuevos contextos y entornos (Schwartz, 2018).

Otro aporte importante para la construcción de contextos de aprendizaje se relaciona con la creatividad. Al respecto Benedek y Fink (2019) resaltan en su investigación que es a través de la investigación cognitiva y de la neurociencia que se han revelado varios mecanismos característicos de la cognición, incluidos los procesos de memoria constructiva para edificar representaciones novedosas y apoyar la imaginación activa.

Si bien la neurociencia ha aclarado los mecanismos que sustentan el aprendizaje, la difusión precisa de estos conocimientos a los educadores ha sido limitada (Dubinsky, Guzey, Schwartz, Roehring, MacNabb, Schmied, Hinesley, Hoelscher, Michlin, Schmitt, ellingson, Cang y Cooper, 2019).

El conocimiento limitado que poseen los docentes sobre el desarrollo de los adolescentes y la aplicación de la investigación científica, más allá del dominio académico, es una de las demostraciones más evidentes del abismo entre la ciencia y la práctica educativa; para los docentes, fundamentar el trabajo de la educación en la ciencia del desarrollo implica comprender no solo cómo se produce el desarrollo, sino exactamente qué se debe enseñar para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes (Stafford-Brizard et al., 2017).

A este respecto, la investigadora Coch (2018), hace un importante señalamiento: La mayoría de los programas de preparación docente no abordan la neurociencia en sus planes de estudio; esto es curioso, ya que el aprendizaje ocurre en el cerebro y los maestros fomentan y facilitan el aprendizaje, se debe fusionar el conocimiento de la neurociencia con los programas de capacitación docente lo que surgirán beneficios notables como:

- Profundizar el conocimiento del contenido pedagógico desde múltiples perspectivas; entendiendo la neuroplasticidad y sus implicaciones educativas;
- Reconocer el poder del contexto como factor que repercute en la neurobiología, el aprendizaje y el desarrollo;
- Una práctica reflexiva y comprometida.

Por ello, la elaboración de programas para la formación y capacitación docente deben incluir temas de la neurociencia en educación, que les permita tener “enfoques holísticos que tomen en cuenta la estrecha interdependencia del bienestar físico e intelectual, así como las interacciones del cerebro emocional y cognitivo, analítico y creativo” (UNESCO, 2015, p. 28).

A pesar de todos los obstáculos que pudieran presentarse para la formación de los docentes en temas de las neurociencias, Brookman-Byrne (2016) encontró que existe una creciente expectativa entre los educadores por los hallazgos basados en el cerebro para guiar su trabajo en el aula, y que el 91% de los docentes que ya tienen estos conocimientos sobre neurociencias los han aplicado en al menos un aspecto de la enseñanza y el aprendizaje; Brookman-Byrne explica que la ayuda para que los maestros comprendan los temas de neurociencia-aprendizaje-enseñanza se está dando gracias al surgimiento del campo interdisciplinario de la neurociencia educativa.

Los educadores, tienen un gran optimismo en los beneficios que las neurociencias pueden aportar a la educación, esto representa un motivo más para continuar la investigación en estas disciplinas y mejorar la base de evidencias obtenidas en intervenciones educativas sustentadas en las neurociencias, con ello, se puede apoyar a los educadores en el desarrollo y comprensión de las neurociencias y de cualquier intervención educativa (Simmonds, 2014).

Para Brookman-Byrne (2016) está claro que los profesores tienen interés en la neurociencia y quieren utilizarla para sustentar sus prácticas.

Dubinsky et al. (2019) afirman que los cursos de neurociencia para maestros en servicio, ofrecidos como colaboraciones entre científicos y formadores de docentes, pueden mejorar la educación científica, la pedagogía y la comprensión de la neurociencia.

Levitt, Carey, Ramírez, Dizrasa y Di Luca (2016) van más allá al afirmar que si se capacita a los estudiantes para que piensen profunda y creativamente y se les alienta a ser un poco más intrépidos, tendrán lo que necesitan para triunfar en un mundo científico en constante cambio, además de que estas habilidades son esenciales no solo en la academia, sino en muchas carreras.

A nivel mundial, son varios los países que han captado la importancia de realizar un cambio en materia de educación si se quiere formar personas con las competencias correctas para enfrentar los desafíos de las sociedades complejas de hoy, a la par reconocen la importancia de las neurociencias para lograr ese cambio. En respuesta, han creado centros de investigación que ofrecen cursos de posgrado que combinan conocimientos de neurociencia y educación (Howard-Jones, 2014).

Método

Pregunta de investigación

¿La comprensión y adquisición de conocimientos sobre neurociencias en educación permitirá a los docentes de la UACH dar una respuesta favorable para incluir temas de estas disciplinas en su formación como docentes?

Objetivo

Determinar la viabilidad de incluir en la formación pedagógica de los docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua los conocimientos inherentes a las disciplinas de las neurociencias en la educación a través de la impartición de diplomados, cursos o talleres.

Hipótesis

H_i La adquisición de conocimientos de neurociencias en la educación permitirá a los docentes emitir una opinión favorable para incluir los temas inherentes a estas disciplinas en su formación pedagógica docente

Diseño

La investigación tuvo un enfoque mixto, fue de tipo experimental con pre-prueba y post-prueba, de carácter exploratorio y correlacional. Se impartió un curso de intervención y se aplicaron dos encuestas estructuradas. Como cierre de la investigación se realizó una entrevista estructurada.

Participantes

Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado simple. La investigación estuvo conformada por tres grupos de estudio, uno de control y dos experimentales, cada grupo estuvo conformado por 15 docentes de la UACH, hombres y mujeres, los cuales poseían un posgrado académico: doctorado o maestría.

Curso de intervención

Se diseñó un curso de intervención Ad hoc sobre el tema Neurobiología del aprendizaje, el curso se impartió a dos grupos experimentales y se contó con un grupo de control que no recibió dicho curso. La parte virtual del curso se llevó a cabo a través de una de las plataformas académicas de la UACH y la parte presencial en las aulas de dicha institución.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Se utilizó un instrumento adaptado del publicado por Im (2015) para medir el nivel de conocimiento inicial sobre neurociencias de los docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua el cual se aplicó al inicio del curso de intervención tanto al grupo de control como a los grupos con intervención. Al finalizar el curso, se aplicó a los tres grupos participantes un segundo instrumento conformado por una selección de ítems tomados de lo publicado por Herculano-Houzel (2002) para medir el grado de apropiación de los temas estudiados en el curso de intervención.

Se realizó una encuesta estructurada adaptada de lo publicado por Howard-Jones et al. (2007) con la cual se midió la aceptación e importancia, por parte de los docentes, de recibir formación en los temas de las neurociencias en la educación. De los dos grupos con intervención se seleccionaron, de cada uno, a los cinco docentes que obtuvieron la más alta calificación, esto fue con la premisa de que a mayor comprensión de los temas aumenta la probabilidad de aceptación de incluir los temas de las neurociencias en su formación. Las entrevistas se realizaron de forma individual al finalizar el curso de intervención.

Análisis de datos

Cuantitativos

En el primer estudio las variables que se incluyeron son: Adquisición de conocimientos inherentes a las neurociencias en la educación por parte de los docentes (independiente) y aceptación de recibir formación en neurociencias en la educación para la práctica docente. La covariable utilizada fue el conocimiento inicial, es decir la primera calificación que se obtuvo con la aplicación del cuestionario inicial y el conocimiento alcanzado.

El análisis estadístico se realizó mediante modelos lineales generales mixtos en el software R Versión 1.3.959. El modelo se probó con todas las variables y una covariable, se encontró que la variable posgrado académico no fue significativa ($p=0.7166$), al igual que su interacción ($p=0.2144$), por lo que se eliminaron del modelo.

El modelo cumplió con los supuestos de independencia, homogeneidad de la varianza y normalidad, con ello, se demuestra que las conclusiones obtenidas con el modelo utilizado en esta investigación son verdaderas.

El modelo estadístico LMM quedó formulado de la siguiente manera:

$$y_{ij} = \mu + S_i + \beta x_{ij} + e_{ij}$$

En donde:

- y_{ij} = corresponde a la observación j-ésima de la variable respuesta tomada bajo el tratamiento i-ésimo del único factor (ganancia en conocimiento del docente).
- μ = media general.

- S_i = efecto del tratamiento i -ésimo (sexo del docente, $i=F, M$.)
- β = es el coeficiente de regresión lineal que indica la dependencia de y_{ij} de x_{ij} (relación lineal entre conocimiento inicial y ganancia final en conocimiento del docente).
- x_{ij} = es la medición hecha de la covariable correspondiente a y_{ij} (la corrida ij -ésima, conocimiento del tema por parte del docente al inicio del curso).
- e_{ij} = componente del error aleatorio.

Cualitativos

Se realizó un análisis temático utilizando el software Atlas.ti para el análisis de datos cualitativos. Se creó una Unidad Hermenéutica (UH) para almacenar los documentos primarios que sirvieron para generar las citas, códigos y memos (ver figura 1). Para su análisis, los datos de las entrevistas se organizaron en dos categorías: a) Importancia que atribuyen los docentes a la comprensión de las funciones cognitivas propias del aprendizaje y los factores que lo promueven o lo inhiben y b) Acuerdo de los docentes para recibir formación en temas de neurociencias. Para la primera reducción de datos se formularon las citas con las respuestas que dieron los docentes a cada ítem en cada categoría. Para el segundo nivel de reducción de datos se generaron códigos con conceptos considerados útiles para el análisis. En los memos se guardaron las anotaciones consideradas relevantes para consultar. Para la creación de la red temática se estableció un vínculo código-código, con el propósito de determinar la relación entre ellos, así como identificar los niveles en los que se relacionan.

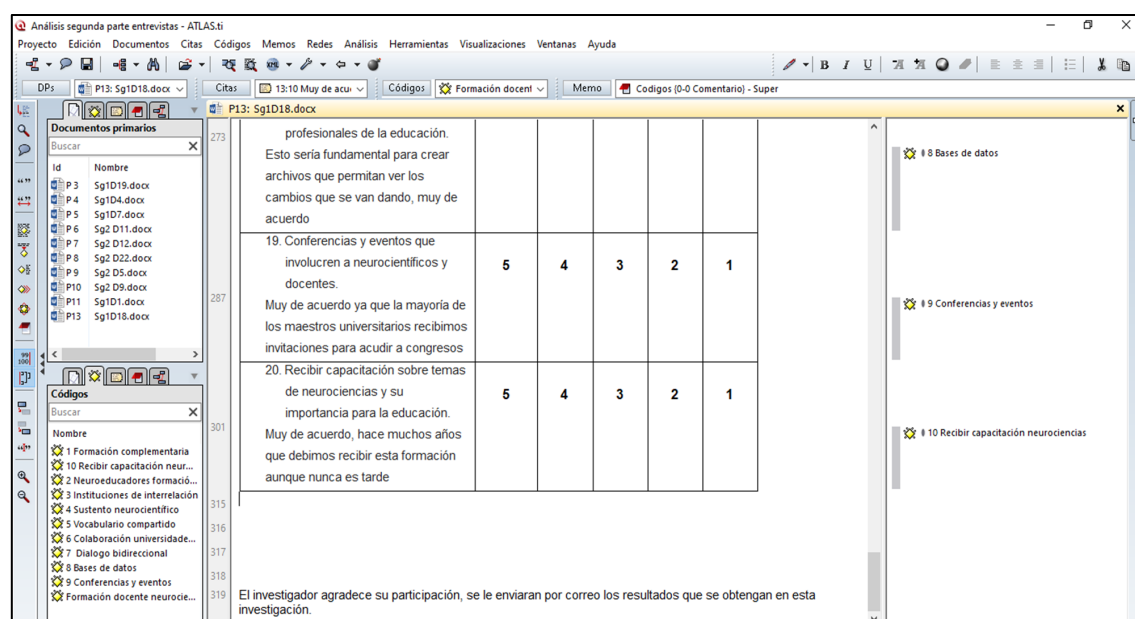


Figura 1. Proceso de codificación de datos en Atlas. ti

Según Braun y Clarke (2006) el análisis temático facilita identificar, organizar y analizar patrones y temas partiendo de una lectura, permitiendo inferir resultados, así como comprender e interpretar el fenómeno de estudio.

Resultados

Los resultados cuantitativos de esta investigación fueron obtenidos mediante el análisis de 90 encuestas, los cualitativos se obtuvieron a través de 10 entrevistas contestadas por los docentes de varias facultades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación y comprobar la hipótesis.

Por otro lado, dentro de la parte exploratoria de la investigación, se comprobó que en la Universidad Autónoma de Chihuahua no se han incluido, cursos, diplomados o talleres referentes a los temas de la neurociencia, quedando asentado que el curso de intervención que impartió la autora de esta investigación es el primero en esta temática (ver tabla 1).

Tabla 1

Cursos, diplomados y talleres impartidos por el Centro Universitario para el Desarrollo del Docente (CUDD) de la UACH

Nombre del curso, taller o diplomado
Proyectos Formativos
Capacitación en la Metodología Lean Startup
Moodle Básico para Docentes
Comunidades de Aprendizaje
Portafolio de Evidencias
Manejo Saludable de Estrés
Taller de Publicaciones y Herramientas Digitales para la Docencia e Investigación superior
Burnout en el Docente Universitario
Diplomado Tutoría con Enfoque de Inclusión
Diseño de Programas Analíticos por Competencias
Transferencia de Tecnología
Gestión para la Administración Escolar
Recursos de Información y Herramientas Antiplagio
Responsabilidad Social
Modalidad Virtual. Plataforma Moodle
Taller para el Llenado del Programa de Mejoramiento del Profesorado PRODEP
Uso y Manejo de Técnicas de la Historia Oral
Ética
Estadística Básica con Excel
Modelo Educativo de la U.A.CH
Protección de Datos y Documentos
Búsqueda de Revistas en Medios Digitales para Publicar en las Áreas de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades
Formación de Asesores al Servicio Social
La Propiedad Intelectual del Material Didáctico
Taller sobre multiculturalidad en el salón de clases
Sistemas de Organización de Documentos

Nombre del curso, taller o diplomado

Curso Básico de Lengua de Señas Mexicanas
 Planeación Estratégica
 Pertinencia de la Tutoría, Compromisos y Retos de sus Actores
 Diseño instruccional y Gráfico para cursos en línea
 Uso de Google + (G+) Y Slack como Plataforma para Proyectos Colaborativos en Línea uno a uno
 Fuentes Públicas de Información
 Diseño Instruccional para Ambientes Virtuales de Aprendizaje
 Creación de Podcast, una Herramienta Poderosa del Marketing Digital Aplicado a la Docencia
 Foundraising
 Diplomado en Derechos Humanos e Igualdad de Género
 Diseño Curricular por Competencias Desde la Socioformación (parte 1)
 Diseño Curricular por Competencias desde la Socioformación (Parte 2)
 Derechos Humanos y Responsabilidad Social Universitaria
 Herramientas de Actualización Tecnológica. Manejo de Pizarrones Inteligentes, Cañones y Computadoras
 Diseño para Todos: Uso de Plataformas Gratuitas para Diseño Gráfico de Material Didáctico
 Herramientas de Apoyo en el Uso de Cursos en Línea, Utilización de Evaluaciones desde Dispositivos Móviles
 Grandes Maestros. UNAM. Lengua, Cultura y Visión del Mundo. La Identidad del Español de México Derechos Humanos. Sistema Interamericano de Protección
 Producción de Material Multimedia
 Anova 1 Factor y Pruebas no Paramétricas
 Diseñando una App para Apoyo de mi Clase
 Creación de Blogs como Foros de Opinión Docente y Uso de Plataformas de Gestión de Proyectos en Línea
 Evaluación de las Competencias a través del Examen Clínico Objetivo Estructurado
 Live Coding
 Herramientas de la Nube para la Gestión Docente

Nota: Adaptado del catálogo de cursos, diplomados, talleres y proyectos 2019 proporcionado por el CUDD a través de su enlace académico Lic. María de Lourdes Parada Olivas.

Ajustes al modelo estadístico

El valor encontrado para el Criterio de Información Akaike (AIC) en los diferentes modelos corridos en el software R arrojó como resultado final de la investigación 475.99 con el modelo seleccionado que es el de menor valor y se ajusta mejor a los datos (ver tabla 2).

Tabla 2

Ajuste al modelo estadístico

N	AIC	BIC	logLik	Sigma	R2 0	R2 1
225	475.99	493.01	-233	0.66	0.49	0.54

Nota. AIC y BIC menores implica mejor resultado

Análisis de varianza

Prueba de hipótesis marginales

En la tabla 4 se observa que la covariable conocimiento inicial y el conocimiento alcanzado, es decir, la encuesta aplicada al inicio del curso de intervención resultó significativa ($p < 0.0001$), por lo que es importante resaltar en este estudio, que la ganancia en conocimiento referente a los temas, se debe al conocimiento previo que poseen los docentes sobre el tema al inicio de la investigación. Este mismo resultado se obtuvo y se corroboró con el análisis de grupos por separado. La variable sexo resultó significativa ($p = 0.0320$) por lo que la diferencia de ganancia de conocimiento entre hombres y mujeres es diferente (ver tabla 4).

Tabla 3

Pruebas de hipótesis marginales (SC Tipo III)

	númDF	denDF	F-value	p-value	
(Intercept)	1	220	241.70	<0.0001	0.0320
Sexo	1	220	4.66		
Inicial	1	220	251.05	<0.0001	

Resultados de las entrevistas

El análisis de la red temática de la primera categoría muestra que la aplicación de las neurociencias en la educación es a causa de la importancia que ha cobrado las neurociencias para la práctica docente (ver figura 2).

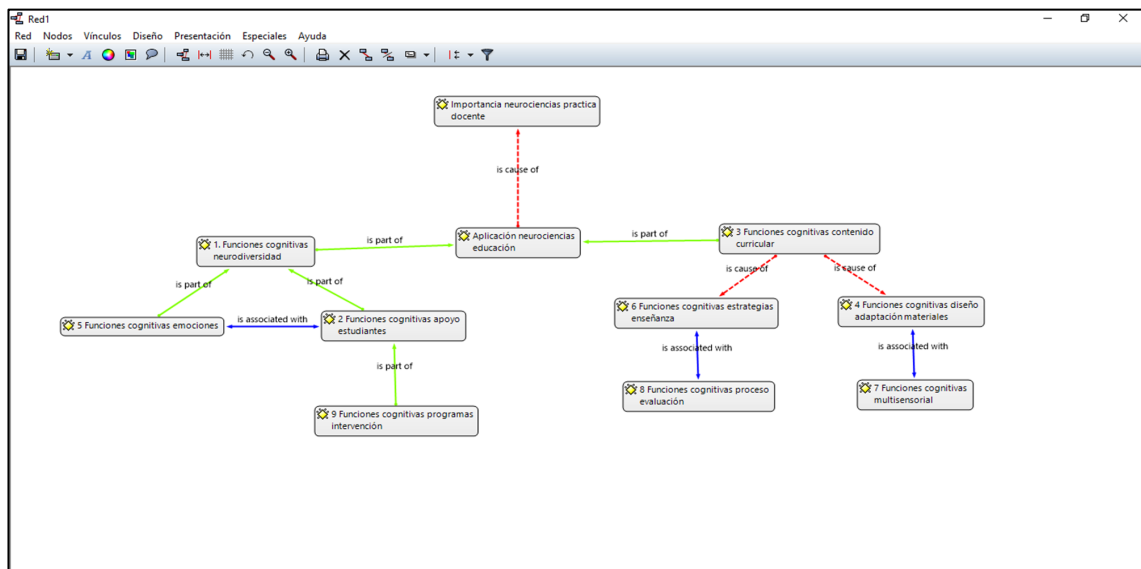


Figura 2. Red temática de la categoría importancia de las neurociencias en la práctica docente

En esta misma categoría se encontró que la totalidad de los docentes consideró que las neurociencias son muy importantes para entender la neurodiversidad del aprendizaje de sus estudiantes (ver figura 3).

“Por favor indique la importancia que atribuye.... Muy importante, desde los organismos internacionales nos piden brindar una educación para todos de carácter incluyente...”[Sg2D11]

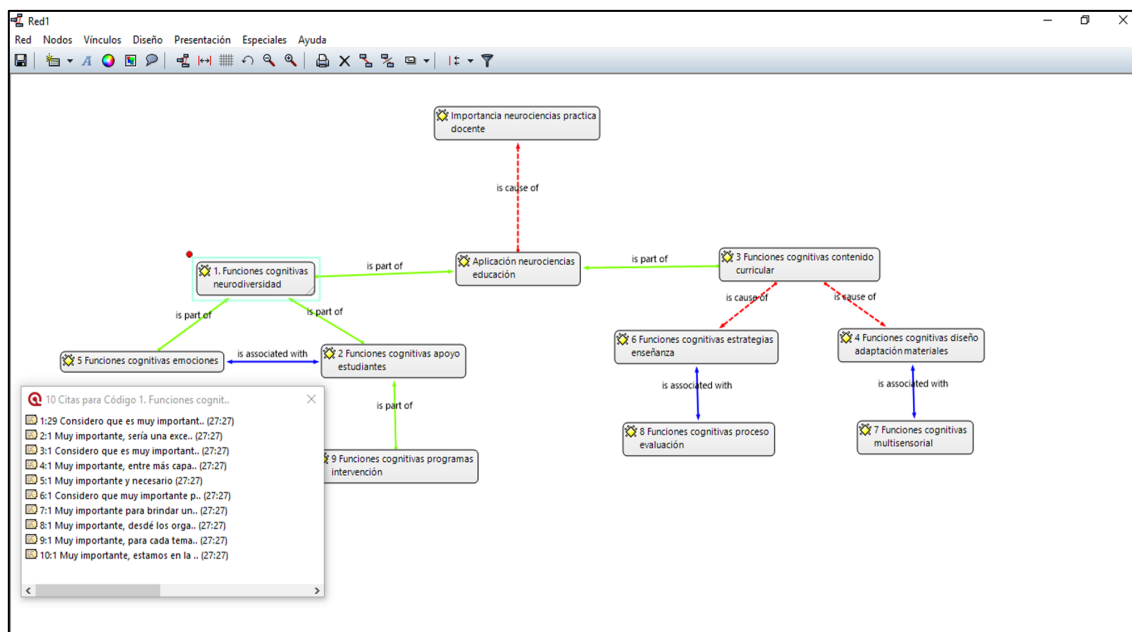


Figura 3. Importancia de comprender la neurodiversidad del aprendizaje.

En la segunda categoría referente al acuerdo de los docentes para recibir formación en temas de neurociencias el análisis temático arrojó los siguientes resultados: para el código de formación complementaria la totalidad de los docentes expresaron estar muy de acuerdo (ver figura 4), igual resultado se obtuvo para el código recibir formación en neurociencias ya que la totalidad de los docentes manifestó estar muy de acuerdo (ver figura 5).

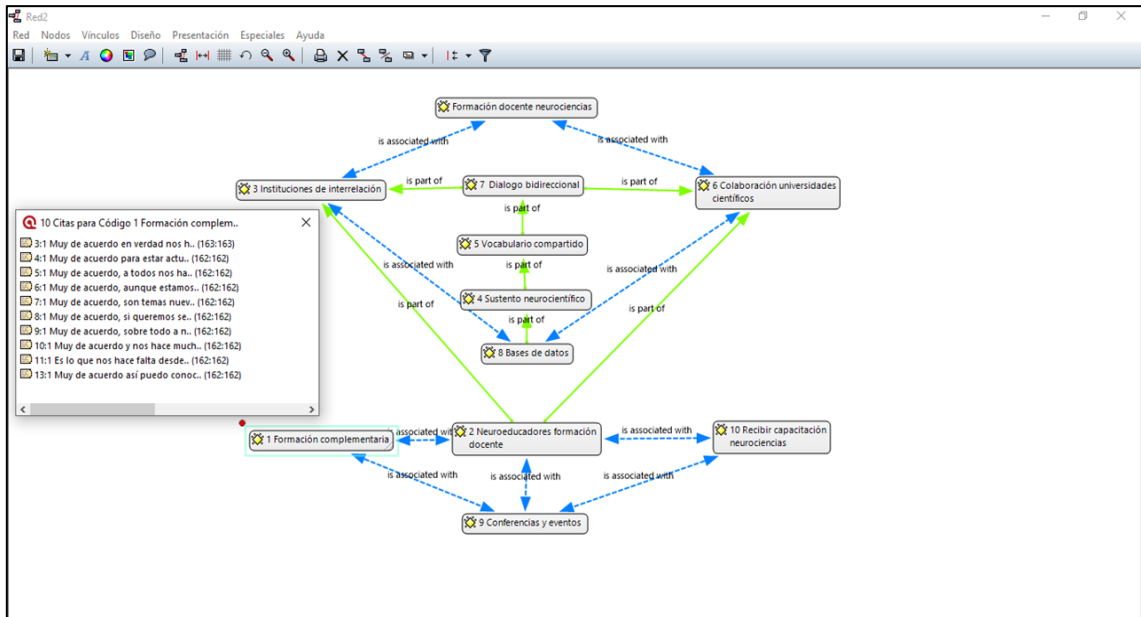


Figura 4. Acuerdo de recibir formación complementaria en neurociencias

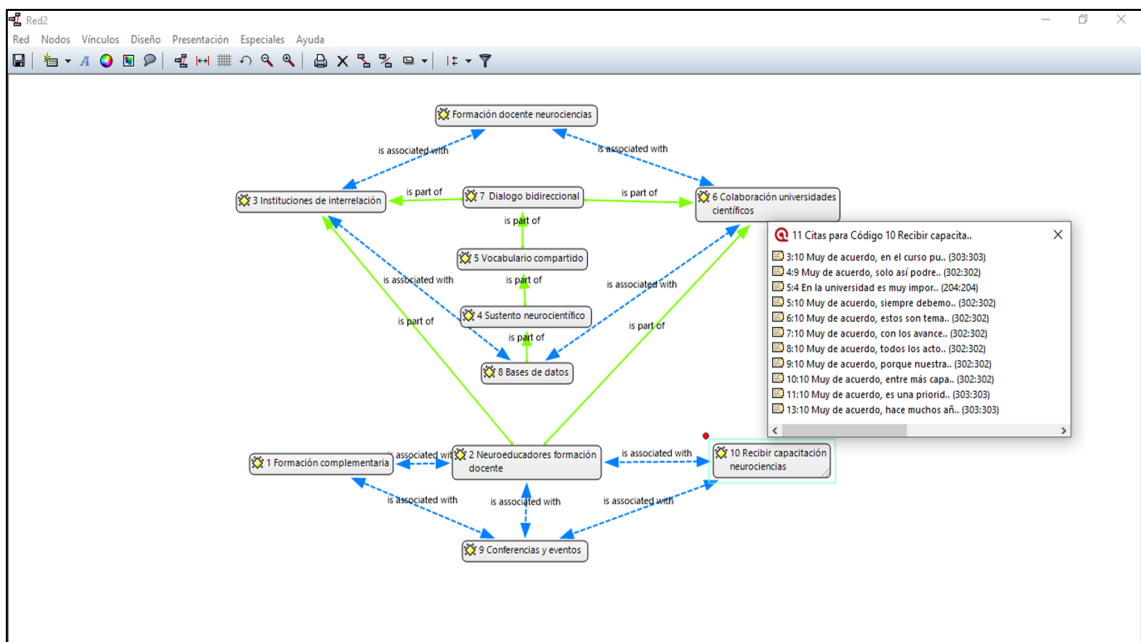


Figura 5. Acuerdo de recibir capacitación en neurociencias

El análisis de la red temática permitió establecer una detallada relación entre códigos, destacando que la formación docente en neurociencias está asociada directamente con instituciones de interrelación y una colaboración entre universidades y científicos. Se identificó que el dialogo bidireccional es parte de la colaboración entre universidades y científicos, así como con instituciones de interrelación, así mismo muestra que el neuroeducador está asociado a la formación complementaria y capacitación docente. Otra relación importante que se encontró, es que los docentes asocian las conferencias y eventos científicos con su formación en temas de neurociencias (ver figura 6).

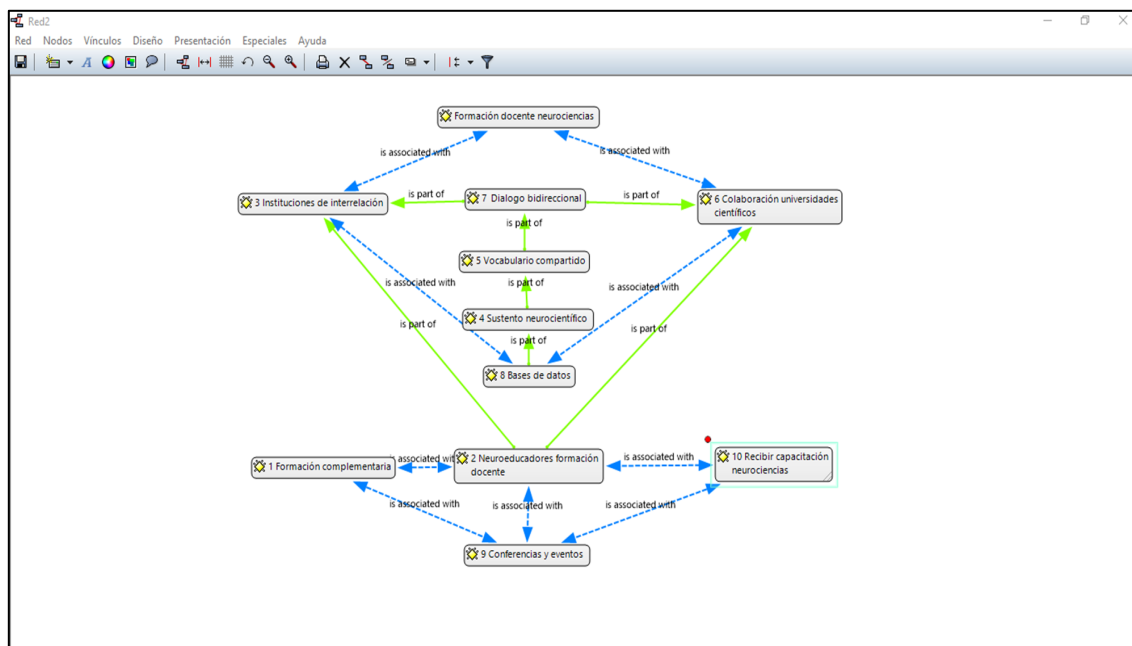


Figura 6. Mapa temático que muestra la relación entre los diferentes códigos analizados

Discusión y conclusiones

Son grandes los avances realizados por las neurociencias en materia de la comprensión de los procesos implicados en la neurobiología del aprendizaje. Estos descubrimientos y aportes de la neurociencia despertaron un interés profundo y exponencial en la comunidad educativa a nivel internacional. Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran que los docentes no reciben formación, por parte de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en los temas de las neurociencias, este hallazgo concuerda con lo publicado por Román y Poentis (2018) quienes explican que en la formación de los docentes no se ha contemplado a las neurociencias como generadoras de conocimientos sobre su práctica. También se encontró que los docentes que poseían conocimientos previos, al curso de intervención, sobre neurociencia obtuvieron una ganancia en conocimiento mayor que los docentes que no tenían conocimientos previos, esta ganancia en conocimiento se vio reflejada en la calificación obtenida en el cuestionario aplicado al final del curso de intervención, este resultado concuerda con lo publicada por Martínez-González, Manzano-Patiño, García-Minjares, Herrera-Penilla, Buzo-Casanova y Sánchez-Mendiola (2018) quienes encontraron que los conocimientos previos adquiridos facilitan el aprendizaje ya que se crea una plataforma compuesta de un sistema de conocimientos, patrones, imágenes e ideas interconectados que fueron adquiridos lo cual hace posible entender la nueva información e integrarla con las ideas existentes para lograr aprendizajes significativos. Así mismo, la Universidad de Valencia (2017) publica que la información que se va obteniendo “encaja” en esquemas de relación y, además, el nuevo conocimiento se va “enlazando” con lo ya conocido dando como resultado un aprendizaje profundo. Los resultados también evidenciaron que las mujeres adquirieron un mayor conocimiento sobre los temas impartidos en el curso de intervención lo cual se vio reflejado en los resultados obtenidos en el cuestionario final, este hallazgo concuerda con los resultados obtenidos por Martínez et al. (2018) quienes encontraron que en los exámenes de evaluación las mujeres obtuvieron un notorio

incremento de aciertos obtenidos que en el caso de los hombres, también encontraron que las mujeres tienen un mayor desempeño académico que los hombres.

La primera categoría de las entrevistas dio como resultado que el total de los docentes consideró muy importantes las neurociencias para entender la neurodiversidad del aprendizaje de sus estudiantes, estos resultados concuerdan con lo publicado por Yavorosky y Santos-e Campos (2019) quienes encontraron que en las instituciones investigadas, existen alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y que los profesores buscan conocer nuevas metodologías que auxilien a sus alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro resultado significativo es la relación que existe entre la aplicación de las neurociencias en la educación y la práctica docente, este hallazgo se concuerda con lo publicado por Basurto-Vélez y Zambrano-Mendoza (2020) cuyo resultado indica que la neurociencia influye en el proceso de enseñanza aprendizaje, así mismo, Acta-Caraballo (2019) encontró que la totalidad de los docentes evaluados consideran que el conocimiento sobre cómo funciona el cerebro pueden ayudarles a mejorar su práctica académica.

El análisis de la segunda categoría se obtuvo que la totalidad de los docentes expresaron estar muy de acuerdo en recibir formación complementaria sobre neurociencias, igual resultado se obtuvo para el código recibir formación en neurociencias ya que la totalidad de los docentes entrevistados manifestó estar muy de acuerdo. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Wellcome Trust (Simmonds, 2014) donde muestran que gran parte de los maestros están interesados en conocer y comprender cómo funciona el cerebro. Similares resultados obtuvieron Luque-Rojas y García-Ortigosa (2018) quienes indican que un número importante de los educadores encuestados expresaron la necesidad de incorporar y sumar la neurociencia a su formación.

Se concluye que el objetivo de la investigación se alcanzó ya que el análisis de los datos mostró que los docentes tienen una gran disposición para formarse y capacitarse en temas de neurociencias para mejorar su práctica docente y poder entender la neurodiversidad del aprendizaje, las instituciones educativas deben tomar la responsabilidad de capacitar, formar y actualizar a sus docentes en los temas de las neurociencias para estar en condiciones de cambiar la forma tradicional de impartir clases y pasar a una enseñanza basada en los principios neurobiológicos del aprendizaje. La hipótesis formulada se comprueba ya que a mayor adquisición y entendimiento sobre temas de neurociencias en la educación los docentes mostraron mayor interés y disposición a recibir formación y capacitación sobre estas disciplinas. Por último, la respuesta a la pregunta de investigación planteada es positiva, ya que los temas abordados en el curso de intervención permitieron a los docentes dimensionar la importancia de adquirir y comprender los temas de las neurociencias en la educación y con ello emitir una respuesta favorable sobre incluir dichos temas en su formación como docentes.

Para futuras investigaciones, se recomienda que se incluyan estudiantes de pregrado y posgrado con el propósito de ampliar la difusión de los temas de las neurociencias.

Referencias bibliográficas

- Acta-Caraballo, Y. (2019). Modelo de formación neuroeducativa para docentes en la República Dominicana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3).
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>

- Basurto-Vélez, M. y Zambrano-Mendoza, H. (2020). La neurociencia y su influencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación secundaria. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Benedek, M. y Fink, A. (2019). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: the role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 116–122. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.11.002>
- Bonomo, V. (2017). Brain-Based Learning Theory. *Journal of Education and Human Development*, 6(1), 27-43. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n1a3>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookman-Byrne, A. (2016). Learning from educational neuroscience. *The Psychologist*, 29(10), 766-769. <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-29/october-2016/learning-educational-neuroscience>.
- Calzadilla-Pérez, O. O. (2017). The integration of the neurosciences in the initial formation of teachers for the careers of the initial and basic education: case Cuba. *Actualidades Investigativas en Educativas*, 17(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>
- Campos, A. L., Lira, B. y Sabogal, K. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. CEREBRUM.
- Coch, D. (2018). Reflections on Neuroscience in Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 309-319. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449925>.
- Delgado, A. C. (2017). ¿Porque la Neurociencia es importante en la Psicología?. *Tempus Psicológico*, 1(1), 153-170. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.1.1.2560.2018>.
- Domínguez-Márquez, M. (2019). Neuroeducación: elementos para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y Ciencia*, 8(52), 66-76.
- Dubinsky, J. M., Guzey, S. S., Schwartz, M. S., Roehrig, G., MacNabb, C., Schmied, A., Hinesley, V., Hoelscher, M., Michlin, M., Schmitt, L., Ellingson, Ch., Chang, Z. y Cooper, J. L. (2019). Contributions of Neuroscience Knowledge to Teachers and Their Practice. *The Neuroscientist*, 25(5), 394 –407. <https://doi.org/10.1177/1073858419835447>
- Falco, M. y Kuz. A. (2016). Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 17, 43-51.
- Falconi-Tapia, A. A., Alajo-Anchatuña, A. L., Cueva, M. C., Mendoza-Poma, R. M., Ramírez-Jiménez, S. F. y Palma, E. N. (2017). Las Neurociencias. Una visión de su Aplicación en la Educación. *Orbita Pedagógica*, 4(1), 61-74.
- Gago-Galvagno, L. G. y Elgier, A. M. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21(40), 476-494. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Herculano-Houzel, S. (2002). Do You Know Your Brain? A Survey on Public Neuroscience Literacy at the Closing of the Decade of the Brain. *The Neuroscientist*, 8(2), 98-110. <https://doi.org/10.1177/107385840200800206>

- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and Education: A Review of Educational Interventions and Approaches Informed by Neuroscience Full Report and Executive Summary. *Education Endowment Foundation*. University of Bristol. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Presentations/Publications/EEF_Lit_Review_NeuroscienceAndEducation.pdf
- Howard-Jones, P., Pickering, S. y Diack, A. (2007). Perceptions of the rol of neuroscience in education. *Innovation Investigation*. University of Bristol. https://dera.ioe.ac.uk/8641/7/neuroscience_final_web_Redacted.pdf
- Im, S. H. (2015). *The Role of an Educational Psychology Course in Enhancing Neuroscience Literacy and Reducing Beliefs in Neuromyths in US and Korean Pre-Service Teachers*. [Tesis de maestría]. University of Minnesota Digital Conservancy. <http://hdl.handle.net/11299/181797>.
- Immordino-Yang, M. H. y Gotlieb, R. (2017). Embodied Brains, Social Minds, Cultural Meaning: Integrating Neuroscientific and Educational Research on Social-Affective Development. *American Educational Research Journal*, 54(1s), 344S–367S. <https://doi.org/10.3102/0002831216669780>
- Levitt, P., Carey, M., Ramírez, S., Dizrasa, K. y Di Luca, M. (2016). Supporting the Next Generation of Neuroscientists. *Neuron*, 92, 559-560. [https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273\(16\)30791-7.pdf](https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273(16)30791-7.pdf)
- Luque-Rojas, M. J y García-Ortigosa, M. C. (2018). Neurociencias en Ciencias de la Educación. Coordinación y formación docente desde la Universidad. *II Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC*. Malaga.
- Martínez-González, A., Manzano-Patiño, A. B., García-Minjarez, M., Herrera-Penilla, C. J., Buzo-Casanova, E. R. y Sánchez-Mendiola, M. (2018). Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado. *Revista de la educación superior*, 47(188), 57-85. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-57.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *La Comprensión del Cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. <https://doi.org/10.1787/9789567947928-es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). *Ethics and Neurosciences*. Ediciones UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
- Paniagua, M. N. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *FIDES ET RATIO*, 6(6), 72-77.
- Postle, B. R. (2015). *Essentials of Cognitive Neuroscience*. WILEY Blackwell.
- Román, F. y Poenitz, V. (2018). Neuroscience Applied to Education: contributions, challenges and opportunities in Latin America. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 7(1), 88-93. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/5272>.
- Saavedra, M. A. (2001). Aprendizaje basado en el cerebro. *Revista de Psicología*, X(1), 141-150.

- Segovia-Baus, F. (2016). Aproximación al estudio de la neuroeducación: El encuentro de las ciencias con la escuela. *PUCE*, 102, 155-158. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i102.9>
- Simmonds, A. (2014). How neuroscience is affecting education: Report of teacher and parent surveys. *Wellcome Library*, 1-11. <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/wtp055240.pdf>
- Schwartz, M. S. (2018). *A Framework for Adult Learning Based on Mind, Brain and Education*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. https://www.researchgate.net/publication/330523552_A_Framework_for_Adult_Learning_Based_on_Mind_Brain_and_Education
- Stafford-Brizard, K. B., Cantor, P. y Rose, L. T. (2017). Building the Bridge Between Science and Practice: Essential Characteristics of a Translational Framework. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 155-165. <https://doi.org/10.1111/mbe.12153>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2016). *Neurociencia Cognitiva*. España. <https://www.uned.es>.
- Universitat de Valencia. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior: Apuntes de buenas prácticas*. Servei de Formació Permanent. V-4566-2007. <https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20Esuperior%20UV.pdf>
- Yavorski, R. y Santos- e Campos, M. (2019). Formação docente: a formação do professor e a influência sobre a aprendizagem do aluno. *MLS Educational Research*, 3 (1), 25-42. <https://doi.org/10.29314/mlser.v3i1.70>

Fecha de recepción: 24/10/2020

Fecha de revisión: 31/05/2021

Fecha de aceptación: 13/06/2021

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Ferreira, C. & Vieira, M. J. (2021). La simulación de entrevistas familiares en la formación de maestros y orientadores. *MLS Educational Research*, 5(2), 26-38. doi: 10.29314/mlser.v5i2.553.

LA SIMULACIÓN DE ENTREVISTAS FAMILIARES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y ORIENTADORES

Camino Ferreira

Universidad de León (España)

camino.ferreira@unileon.es · <https://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

María Jose Vieira

Universidad de León (España)

maria.vieira@unileon.es · <https://orcid.org/0000-0003-2561-9312>

Resumen. La competencia en comunicación oral es fundamental para ejercer las funciones de los maestros-tutores y orientadores, especialmente, para el asesoramiento y la información a destinatarios con perfiles diversos educativos. En esta línea, en la Facultad de Educación de la Universidad de León se ha realizado una acción formativa en el Grado en Educación Primaria y en el Máster Universitario en Orientación Educativa con el fin de desarrollar y evaluar el dominio de la comunicación oral a través de la simulación de entrevistas a familiares. En este estudio se ha realizado una encuesta a los estudiantes de los dos títulos seleccionados con el objetivo de analizar las competencias más desarrolladas a través de la simulación de entrevistas, e identificar las fortalezas y las debilidades en el desarrollo de la misma con el fin de establecer propuestas de mejora. Las principales conclusiones del estudio se concretan en que la simulación de entrevista tutorial es una actividad muy satisfactoria para los estudiantes porque les permite situarse en un contexto profesional real como maestros-tutores y orientadores. Además de incrementar su competencia en comunicación oral, los estudiantes han mejorado sus habilidades de relación interpersonales, su empatía y su capacidad de tomar decisiones ante nuevas situaciones.

Palabras clave: formación del profesorado, comunicación oral, simulación, entrevista tutorial.

THE SIMULATION OF FAMILY INTERVIEWS IN THE TRAINING OF TEACHERS AND COUNSELLORS

Abstract. Competence in oral communication is essential to carry out the functions of teacher-tutors and counsellors, especially for counselling and information for audiences with diverse educational profiles. In this line, the Faculty of Education of the University of León has carried out a training action in the Degree in Primary Education and in the University Master's Degree in Educational Guidance with the aim of developing and evaluating the mastery of oral communication through the simulation of family interviews. In this study, a survey was carried out among the students of the two selected degrees with the aim of analysing the most developed competences through the simulation of interviews, and identifying the strengths and weaknesses in the development of the same in order to establish proposals for improvement.

The main conclusions of the study are that the guidance interview simulation is a very satisfactory activity for the students because it allows them to place themselves in a real professional context as teacher-tutors and counsellors. In addition to increasing their competence in oral communication, students have improved their interpersonal relationship skills, their empathy and their ability to make decisions in new situations.

Keywords: teacher training, oral communication, simulation, guidance interview.

Introducción

La importancia de la comunicación oral en los profesionales de la educación

Las figuras del maestro-tutor y del orientador son dos de los profesionales que tienen un gran impacto en el sistema educativo. Los dos perfiles profesionales deben atender a una educación integradora y responsabilizarse de los estudiantes, sirviendo de guía y referente para ellos, así como de coordinador entre los principales agentes implicados en la acción educativa: familias, estudiantes y profesorado. Entre las funciones que realizan estos profesionales se encuentran orientar, asesorar e informar a los agentes implicados de todo aquello que les concierne en relación con el desarrollo personal, la relación en el grupo, las actividades docentes y el rendimiento académico de cada estudiante (Berzosa Grande et al., 2009; Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2009; Sobrado Fernández et al, 2012; Cano González, 2013). Esta función de comunicación y transmisión de información individualizada la realizan mediante entrevistas, tanto en el caso de las tutorías individualizadas realizadas por el maestro-tutor, como en las entrevistas de diagnóstico, devolución y seguimiento realizadas por los orientadores. Estas entrevistas conllevan, además de la transmisión de información, la escucha activa, la empatía y la toma de decisiones. Por tanto, la entrevista es clave a la hora de recabar información sobre un determinado alumno, para dar solución a una conducta problemática o ayudar en cualquier proceso que requiera una toma de decisiones. Además, es una de las estrategias habituales de estos profesionales para comunicar, negociar, participar, colaborar, reflexionar, valorar, etc. (Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018; Vieira y Ferreira, 2018). No cabe duda, por lo tanto, que, dentro de la formación del profesorado y el ejercicio de su labor, la expresión oral, la comunicación, así como la transmisión de ideas son aspectos clave que deben contemplarse en su desarrollo formativo inicial y permanente (González-Moreira et al., 2018).

Una forma de trabajar en el aula este tipo de entrevistas es mediante la simulación. Se trata de una técnica de enseñanza-aprendizaje utilizada para diferentes disciplinas, salud, derecho, economía, educación, etc., que requiere de la participación activa y grupal de los estudiantes en la que cada uno de ellos tiene que asumir un rol diferente en una situación dada (Rao & Stupans, 2012; Rodríguez-Miñambres et al., 2019; Tabak & Lebron, 2017). La simulación sitúa a los estudiantes en situaciones en las que, dependiendo de su rol, deben actuar de forma diferente y ser conscientes de cómo se sienten las otras personas obteniendo resultados muy positivos (Castillo-Arcos y Maas-Góngora, 2017; Castro Vásquez, 2017; Acharya et al., 2018; Font Ribas y Caballol Angelats, 2018; González Losada y Triviño García, 2018). La metodología de simulación a través de la inmersión en escenarios reales, facilita la adquisición de conocimientos especializados en una disciplina determinada, a la vez que permite el desarrollo de competencias profesionales, fundamentalmente, interactuar, comunicar, liderar, negociar o trabajar en equipo (García-Carbonell et al., 2012; Angelini et al., 2015; Salminen-Tuomaala & Koskela, 2020).

En el contexto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades han tenido que asumir la responsabilidad de formar a sus estudiantes en competencias con el objetivo de que desarrollen de forma eficiente su futura actividad profesional (Rodríguez-Esteban y Vieira, 2009; Bolívar Cruz et al., 2013; Higuera Aguirre et al., 2018). Para ello, el diseño de los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos universitarios ha girado en torno a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes según establece el Real Decreto 1393/2007 por el que se Regula la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Esta normativa recoge que en la memoria para la verificación de títulos oficiales deberán especificarse las competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título teniendo en cuenta que estas competencias deben ser evaluables.

Uno de los grandes logros de esta reforma ha sido la preocupación por la calidad y la innovación en la enseñanza universitaria. Así, la mayoría de las universidades han realizado acciones con el fin de incentivar la introducción de estrategias educativas innovadoras vinculadas a la capacitación de los estudiantes universitarios en competencias genéricas o transversales, como el trabajo en equipo, la comunicación oral, la creatividad, entre otras, que van más allá de las específicas y propias de cada área (Cazcarro Castellano y Martínez Caraballo, 2011; Eizagirre et al., 2017; Gramaglia et al., 2018). Las universidades españolas han tenido libertad en el diseño de los planes de estudio, lo que conlleva que en la formación de las titulaciones de educación (grados de magisterio, títulos de máster en formación del profesorado, etc.) existan diferencias en la importancia dada tanto en asignaturas como en dedicación a la formación en competencias genéricas o transversales. Por ejemplo, en el caso de la comunicación oral, en el estudio realizado Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2018) para los estudios de Grado de Educación Infantil, se constata que existen importantes diferencias en el contenido de las asignaturas y en el tiempo de dedicación para trabajar esta competencia entre las universidades españolas.

Por otra parte, estudios recientes cuestionan el “discurso” de la formación en competencias descontextualizado de situaciones concretas. En concreto, en relación a la formación en la competencia en comunicación oral, Hora et al. (2019) confirman que depende de factores culturales, políticos y situacionales diferenciados para distintas profesiones. Por tanto, por ejemplo, en la formación de maestros, la comunicación oral debe estar vinculada a situaciones reales que determinan los roles y modelos culturales en su uso.

En este escenario, por una parte de autonomía de las universidades en el diseño de los títulos y, por otra, de la necesaria contextualización de las competencias genéricas o transversales a situaciones concretas propias de diferentes profesiones, se presenta, a continuación, los resultados de una experiencia de innovación docente a través de la simulación de entrevistas en la Facultad de Educación de la Universidad de León con el fin de fomentar la comunicación oral en futuros maestros y orientadores.

Contextualización de la acción formativa para mejorar la comunicación oral

La Universidad de León ha definido una serie de competencias prioritarias y comunes a todas las titulaciones de la universidad. Entre estas competencias se encuentra la expresión oral, entendida como *saber expresarse con claridad en conversaciones o debates adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante*. Como se ha expuesto en el apartado anterior, esta competencia guarda estrecha relación con las funciones que deben llevar a cabo los maestros-tutores y

orientadores en su ejercicio profesional (Ceballos, 2006; López-Mayor y Cascales-Martínez, 2019; Martín y Solé, 2011; Sáinz Gutiérrez et al., 2011). Esto se ve reflejado también en las guías docentes de las asignaturas implicadas en este estudio de los Grados de Educación Primaria y del Máster Universitario en Orientación Educativa, así como otras relacionadas; por ejemplo, habilidades de relación interpersonal: capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás, y que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Sin embargo, esta competencia se trabaja de manera muy puntual y se tienen pocas evidencias de si se está consiguiendo o no el dominio de la misma por parte del alumnado (Álvarez Teruel et al., 2011; Balaguer Fàbregas et al., 2015).

En la Facultad de Educación de esta universidad se puso en marcha un proyecto de innovación docente cuyo objetivo es incorporar acciones formativas concretas que permitan desarrollar la expresión oral en futuros maestros y orientadores (saber expresarse con claridad en conversaciones o debates adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante). En este estudio, se presentan los resultados de la acción formativa basada en la simulación de entrevistas a familias. En concreto, se ha llevado en dos asignaturas: Tutoría y Orientación del Grado en Educación Primaria (segundo curso, primer semestre) y Orientación a Familias de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo del Máster Universitario en Orientación Educativa (segundo semestre).

El procedimiento para introducir esta acción formativa está compuesto de fases diferenciadas: 1) Análisis de necesidades mediante *brainstorming* y grupos de discusión, 2) Diseño de la acción, 3) Implementación (incluye la selección de casos de simulación), 4) Evaluación de la consecución de resultados, 5) Propuestas de mejora y 6) Redefinición de materiales.

En la primera fase, en las dos asignaturas implicadas se ha realizado un análisis de las necesidades formativas de los estudiantes sobre la importancia de la expresión oral como futuros tutores u orientadores mediante la técnica de *brainstorming* y grupos de discusión. Se ha recabado información recogida en cursos anteriores y se ha realizado un informe sobre las necesidades formativas en expresión oral. Las principales conclusiones del *brainstorming* y de los grupos de discusión han reflejado la necesidad de formar a los maestros y orientadores en cuatro dimensiones. Concretamente, en la actitud que debe mostrar el entrevistador (empatía, paciencia, comprensión, asertividad, liderazgo, positividad, etc.), en la planificación del proceso de entrevista familiar (información previa necesaria, planteamiento de los objetivos y finalidad de la misma), los instrumentos disponibles y su uso, y, por último, la coordinación con diferentes agentes educativos, incluyendo al alumnado, sus familias y el profesorado.

Esta información ha sido utilizada para la segunda fase, en la que se ha realizado el diseño de la acción:

- (1) Selección de casos. Orientaciones para el análisis DAFO para la valoración de necesidades de orientación familiar. Como ejemplos de los casos planteados a los estudiantes, se presentan situaciones diversas que implican comunicación con las familias con las que se encuentran tanto tutores (problemas de atención, adquisición de hábitos de estudio en casa, comportamiento, entrega de calificaciones, etc.), como orientadores (entrevista de solicitud de evaluación psicopedagógica, de devolución de resultados de la evaluación psicopedagógica, problemas de absentismo, etc.).

- (2) Orientaciones para la elaboración del guion de la entrevista adaptado a un posible caso real (fases de preparación, apertura, desarrollo, terminación y compromiso) y para el registro e interpretación de los resultados.
- (3) Elaboración de una rúbrica para la evaluación de la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a la realización de la entrevista adaptadas a cada asignatura, así como las hojas de registro de los observadores de la simulación.

Posteriormente, se ha implementado la acción formativa con los estudiantes mediante simulaciones de entrevistas adoptando los alumnos el rol de orientador/maestro/tutor y de familiar/alumno respectivamente. El resto de los alumnos han adoptado el rol de observadores y han evaluado el desarrollo de la entrevista. Se han llevado a cabo las simulaciones en el Gabinete Psicopedagógico de la Facultad de Educación (dispone de un espejo espía) y se han grabado en vídeo con su consentimiento con el objetivo de que los estudiantes recibieran un adecuado *feedback* de la entrevista realizada y sirvieran de material para futuros estudiantes de estas asignaturas.

El objetivo principal de este estudio es evaluar y mejorar la acción formativa dirigida a futuros maestros y orientadores basada en la simulación de entrevistas a familiares. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos que se corresponden con las tres últimas fases del proceso formativo descrito (evaluación de la consecución de resultados, propuestas de mejora y redefinición de materiales):

- (1) Conocer la opinión de los estudiantes sobre cuáles han sido las competencias más desarrolladas con la actividad de simulación realizada, y las fortalezas y debilidades en el desarrollo de esta actividad con el fin de realizar propuestas de mejora.
- (2) Proponer mejoras que permitan redefinir el diseño, implementación y evaluación de las acciones formativas, y los materiales asociados.

Método

Se ha seguido una metodología de encuesta con el fin realizar la evaluación de la actividad de simulación por parte de los estudiantes y obtener información que permita al profesorado ajustar procesos y materiales. La técnica de recogida de datos ha sido un cuestionario elaborado mediante Google Forms, formado por quince preguntas cerradas de estimación para valorar cada una de las quince competencias comunes a todas las titulaciones concretadas y priorizadas por la Universidad de León. Estas competencias son:

- C1. Expresión escrita: saber expresarse con claridad en la redacción de escritos adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante.
- C2. Expresión oral: saber expresarse con claridad en conversaciones o debates adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante.
- C3. Habilidades de relación interpersonal: capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás.
- C4. Trabajo en equipo: Capacidad de compromiso con un equipo, hábito de colaboración y trabajo solucionando conflictos que puedan surgir.

- C5. Liderazgo: capacidad para liderar grupos de trabajo, reuniones, supervisar personas, etc.
- C6. Toma de decisiones y solución de problemas: localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de la más idónea.
- C7. Pensamiento crítico: capacidad de analizar, sintetizar y extraer conclusiones de un artículo (ya sea de opinión o científico).
- C8. Razonamiento cotidiano: capacidad de buscar argumentos de sentido contrario a la propia opinión (marco teórico, ideología, valores, conflictos sociales, etc.).
- C9. Creatividad: capacidad de innovación, iniciativa, fomento de ideas e inventiva.
- C10. Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo.
- C11. Habilidad de documentación: consulta de bases de datos relevantes en el campo profesional, consulta de revistas específicas, navegación “experta” por Internet, etc.
- C12. Capacidad de análisis y síntesis: descomponer situaciones complejas en partes para su análisis y reunir información disgregada para analizarla como un todo.
- C13. Gestión: capacidad de gestionar tiempos y recursos: desarrollar planes, priorizar actividades, identificar las críticas, establecer plazos y cumplirlos.
- C14. Adaptación a nuevas situaciones.
- C15. Habilidad para el aprendizaje.

Los encuestados debían indicar qué competencias han mejorado con la actividad de simulación de una entrevista a familias, eligiendo un máximo de cinco competencias. Por tanto, el nivel de medición en el cuestionario de las 15 variables correspondientes a las competencias es nominal (dicotómicas) en las que se registra la presencia o ausencia (1-0) de cada competencia entre las cinco más valoradas en el desarrollo de la simulación. La validez de contenido de este cuestionario se fundamenta en que la selección de competencias proviene del trabajo previo de expertos que en la Universidad de León acordaron incluir en todas las titulaciones estas quince competencias transversales y fueron refrendadas, posteriormente, en los respectivos órganos de gobierno y comisiones responsables de la elaboración de los planes de estudio (Universidad de León, 2017). Se añadió una pregunta abierta sobre propuestas de mejora de la actividad de simulación, en la que los encuestados señalaron aquellos aspectos débiles de la misma, así como alternativas para su mejora. Se ha realizado un análisis de contenido considerando el proceso de la actividad: fase previa, de realización y posterior.

Realizado el análisis de los datos extraídos del cuestionario mediante frecuencias y análisis de contenido, se han revisado y adaptado los siguientes materiales: Rúbrica de evaluación de la simulación de entrevista y Hoja de observación de la simulación de entrevista.

La muestra invitada han sido 117 estudiantes de las asignaturas de Tutoría y Orientación (Grado en Educación Primaria) y Orientación a Familias de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (Máster Universitario en Orientación Educativa), estando compuesta la muestra definitiva por 69 alumnos que han participado de forma voluntaria completando el cuestionario de evaluación (n=59, el 55% de los matriculados en la asignatura de Grado y n=10, el 91 % de los matriculados en la asignatura de Máster).

Resultados

Competencias desarrolladas con la simulación de la entrevista familiar

Partiendo del objetivo de formar al alumnado del Grado en Educación Primaria y del Máster Universitario en Orientación Educativa en expresión oral, se han obtenido los siguientes resultados una vez realizada la simulación de la entrevista a familias como acción clave en el desarrollo formativo de maestros-tutores, y orientadores.

En la figura 1 se pueden observar en porcentajes las competencias más desarrolladas con esta actividad según los estudiantes de Grado y Máster participantes en la muestra. Los estudiantes de ambas titulaciones consideran que principalmente se desarrolla la competencia de expresión oral (C2), principal objetivo de la propuesta presentada, así como las habilidades de relación interpersonal (C3), la toma de decisiones y resolución de problemas (C6), la adaptación a nuevas situaciones (C14) y el pensamiento crítico (C7). En el caso de los estudiantes de Máster, estas dos últimas competencias se han trabajado más según los estudiantes, debido a que la temática de los casos planteados para los orientadores y el número de participantes en la actividad (dos estudiantes por entrevista) conlleva el desarrollo de habilidades estrechamente relacionadas con la comunicación de situaciones delicadas para las familias y, por lo tanto, de actitudes de cercanía, empatía y comprensión, por parte del profesional de la orientación de forma más destacable que en el caso de las situaciones planteadas para los tutores y tutoras.

Por otra parte, los estudiantes de Grado señalan, frente a los de Máster, el fomento de la competencia de trabajo en equipo (C4). Sin embargo, este dato se puede ver influido por el número de personas que participaban en cada entrevista. Mientras que en el Grado los grupos estaban formados por tres y cuatro personas, en el Máster, las entrevistas se realizaron por parejas. En un nivel intermedio se encuentran competencias relacionadas con la creatividad (C9), el razonamiento cotidiano (C8) y la capacidad reflexiva sobre su propio trabajo (C10).

Entre las competencias que según los estudiantes se desarrollan menos con la actividad de simulación de entrevista familiar destacan la habilidad de documentación (C11), la expresión escrita (C1) y la competencia de liderazgo (C5). En el caso de los estudiantes de Máster, ninguna de estas competencias ha sido valorada, aunque el liderazgo sí ha sido señalado en un 6,8% en los estudiantes de Grado.

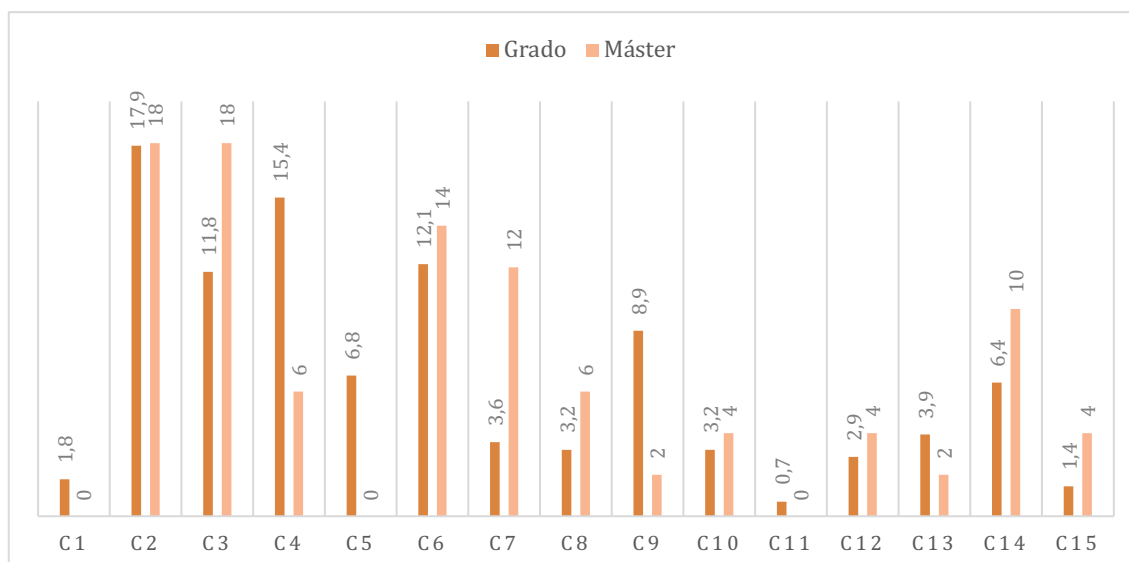


Figura 1. Competencias desarrolladas con la simulación de entrevistas a familias por futuros tutores y orientadores. Elaboración propia.

Fortalezas de la simulación de la entrevista familiar

Dentro de la evaluación de la acción formativa, los estudiantes señalaron los principales puntos fuertes de la entrevista. En general, han considerado que la actividad tiene un buen planteamiento, así como que es un buen método de aprendizaje significativo, ya que le ha permitido aproximarse a la realidad del futuro profesional en un contexto simulado pero muy cercano a la realidad, especialmente por los casos planteados y por el lugar de realización en el Gabinete Psicopedagógico. Señalan que es *una actividad de gran ayuda para los estudiantes ya que permite representar, en cierto modo, el papel que tendremos que desarrollar en un futuro como profesionales*, disminuyendo la sensación de incertidumbre y vergüenza al enfrentarse a estas situaciones.

Destacan asimismo la variedad de casos, de situaciones planteadas y la definición de roles, lo que permitió variar la temática de cada simulación, los diferentes agentes participativos, así como la problemática y la toma de decisiones de la misma: *al hacerlo por grupos es interesante ya que se pueden ver diversos modelos*.

Tanto los estudiantes de Grado como los de Máster valoran muy positivamente los contenidos prácticos en el desarrollo de las asignaturas e incluso destacan que es con este tipo de contenidos (y no teóricos) como aprenden más a desarrollar las competencias. Desde su perspectiva, la simulación es una metodología distinta a lo habitual en las titulaciones que aporta experiencia práctica. De forma descriptiva, los encuestados han calificado esta actividad como *original, divertida, completa, entretenida, educativa, útil, necesaria, enriquecedora e interesante*.

En síntesis, los estudiantes consideran que *ha sido una buena forma de visualizar cómo vamos a afrontar nuestro papel de tutores y tutoras en el futuro* y que ha sido una primera adaptación y toma de contacto con las situaciones de colaboración entre familia-escuela.

Propuestas de mejora de la acción formativa

Dentro de la evaluación, también se incluían propuestas de mejora con el objetivo de redefinir el diseño de estas acciones formativas. En total, se han identificado dieciocho propuestas de mejora. El resto de los encuestados consideró que la simulación es adecuada en su planteamiento y no cambiaría ningún aspecto (*adecuada tal y como está, sin necesidad de mejorarla y modificarla, idónea, nos gustó la experiencia, todo ha sido realizado de forma correcta, recomendable, bien diseñada*). Estas propuestas de mejora (n=18) se han clasificado en función del momento de la actividad: antes de su realización, durante el desarrollo de la misma y posteriormente (Figura 2).

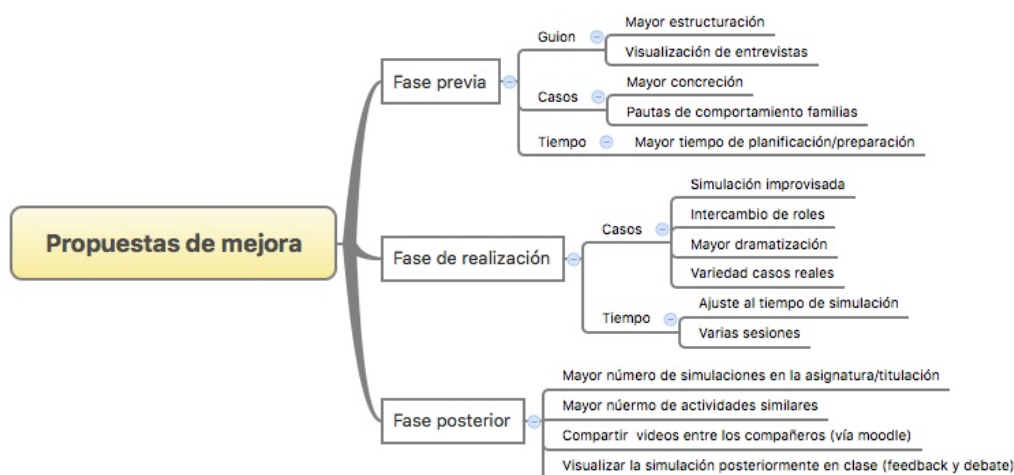


Figura 2. Propuestas de mejora de la simulación de la entrevista familiar. Elaboración propia.

En relación al momento previo a la realización de la entrevista, los estudiantes han destacado la necesidad de mejorar a) el guion, b) los casos y c) el tiempo dedicado tanto a su realización como a la explicación de la rúbrica de evaluación. En este sentido, se sugería una mayor especificación de algunos elementos de la rúbrica que han sido adaptados siguiendo las sugerencias de los estudiantes. En este sentido, la rúbrica atiende tanto a la fase de preparación del guion (datos identificativos y contenido organizado según las fases de la entrevista), como a la fase de realización de la simulación (actitud, comunicación verbal y comunicación no verbal). En la fase de preparación, señalan como aspectos importantes poder disponer de mayor tiempo para su planificación y preparación, así como visualizar entrevistas como ejemplos. En este sentido, al ser el primer año de implementación de la acción, no se disponía del material visual para mostrar ejemplos de las mismas. En los años posteriores se pretende que el material grabado en este curso pueda ser mostrado a los futuros estudiantes. En relación a los casos planteados, la mejora está encaminada a concretarlos más y facilitar pautas de comportamiento a aquellos alumnos que desarrollen el rol de los padres/madres, *ya que, en un futuro, seguramente, algunos padres no aceptarán tan fácilmente las recomendaciones y pautas de actuación de los tutores como sucedió en el role-playing*.

En la fase de realización de la simulación, algunas de las propuestas se relacionan de nuevo con el tiempo y la duración de la misma. En algunos casos, los estudiantes sobrepasaron el tiempo establecido por lo que éstos deben ajustarse al tiempo de realización debido a la posible distracción del resto de estudiantes. Otra propuesta ha sido *dividir las entrevistas en varias sesiones (menos de una hora cada una) para evitar la repetición y potenciar la atención y escucha*. Los estudiantes también plantean alternativas en el desarrollo de la simulación, concretamente proponen asignar situaciones y roles en el momento de la misma *de tal manera que haya que improvisar y buscar soluciones sin preparación previa*, e intercambiar los roles de cada persona en la simulación. Ambos aspectos conllevan no disponer de un guion previo para la realización de la entrevista y posibles sesgos al haber observado el comportamiento y la toma de decisiones por parte de los anteriores participantes. Respecto al rol de los observadores, también se ha sugerido dedicar más tiempo a la explicación de la observación, así como aclaraciones en la hoja de observación desglosando varios ítems en las fases de la entrevista (apertura, desarrollo y cierre) que se han incluido en la nueva versión adaptada. Como otros aspectos a mejorar se encontrarían mayor dramatización y analizar mayor variedad de casos reales.

Por último, en la fase posterior de la realización de la entrevista se han señalado las siguientes propuestas:

- (1) Realizar mayor número de actividades de simulación durante la asignatura y en otras asignaturas de la titulación.
- (2) Compartir en moodle los videos entre los compañeros (no sólo entre los miembros del grupo). Este aspecto se ve limitado por la negación de autorización por parte de algunos estudiantes a compartir el material con fines docentes.
- (3) Visualizar la simulación posteriormente en clase para que los estudiantes obtengan *feedback* y se realice un debate entre los casos propuestos: *hubiera estado bien poderlos ver en clase y corregir los fallos, hacer una especie de debate con los trabajos a mejorar*.

Discusión y conclusiones

La simulación a través del *role-playing*, en concreto de una entrevista familiar, es un instrumento en la formación de futuros docentes que fomenta directamente la competencia genérica de la expresión oral y que obtiene buenos resultados en titulaciones relacionadas con el ámbito educativo. Además de esta competencia, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que con esta actividad también se fomentan otras competencias como las habilidades de relación interpersonal, la toma de decisiones y la solución de problemas. Esto se afianza al dar respuesta a la importancia concedida a las competencias que debían tener los maestros y maestras en su formación inicial para su trabajo en el Libro Blanco de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

Cabe destacar que la simulación de entrevistas es una propuesta poco usada en el ámbito universitario en titulaciones de educación y que ha sido acogida por parte de los estudiantes con actitudes muy positivas. Esto se refleja en sus comentarios, ya que indican que esta actividad les permite *ponerse en la piel* de maestros-tutores y orientadores al enfrentarse a situaciones variadas que se dan habitualmente en los centros educativos. Del

mismo modo, al actuar de observadores, los estudiantes tienen la oportunidad de ver distintas situaciones reales y cómo se puede reaccionar y responder de forma correcta aprendiendo de forma cooperativa.

Como aspectos de mejora a tener en cuenta en la aplicación de esta metodología, los estudiantes ponen de manifiesto que la preparación de esta actividad requiere de más tiempo y la necesidad de que se compartan los videos entre los compañeros, ya que esta visualización puede permitir la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación, es decir, la evaluación del propio estudiante, la de los compañeros entre ellos y la de los profesores sobre los estudiantes (Cazcarro Castellano y Martínez Caraballo, 2011).

Asimismo, se ha observado que la aplicación de técnicas de simulación en contextos próximos a la realidad laboral, como es el caso de la simulación de una entrevista para valorar resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, conlleva una mejora de la titulación y de la capacitación de los futuros egresados. Además, tal y como se reflejó en la introducción de este estudio, es una actividad con grandes posibilidades de transferibilidad para otras titulaciones, especialmente porque la expresión oral se considera una de las competencias prioritarias a desarrollar en los estudiantes universitarios.

Referencias

- Acharya, H., Reddy, R., Hussein, A., Bagga, J., & Pettit, T. (2018). The effectiveness of applied learning: an empirical evaluation using role playing in the classroom, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(3), 295-310. <https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2018-0013>
- Angelini, L., García-Carbonell, A., y Martínez Alzamora, N. (2015). Estudio cuantitativo sobre la simulación y juego en la producción oral en la lengua inglesa. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 285-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5449>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Título de grado en magisterio*. Volumen I. Madrid. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Berzosa Grande, M. P., Cagigal de Gregorio, V., y Fernández-Santos Ortiz, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 441-456. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/157/159>
- Bolívar Cruz, A., Dávila Cárdenes, N., Fernández Monroy, M., Galván Sánchez, I., González-Betancor, S. M., López Puig, A., Suárez, H., Verano, D., y Dorta-González, P. (2013). Evaluación y fomento de la competencia de comunicación oral de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 17-28. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3839>
- Cano González, R. (Coord.) (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Biblioteca nueva.
- Castillo-Arcos, L. C., y Maas-Góngora, L. (2017). Percepción de satisfacción de los estudiantes de enfermería en el uso de la simulación clínica. *Ra Ximhai*, 13(2), 63-76. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71499>
- Castro Vásquez, R. (2017). La simulación de entrevista clínica como estrategia innovadora para el fortalecimiento de habilidades comunicacionales de estudiantes de kinesiología. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 18(33), 49-57. <http://dialogoseducativos.umce.cl/revistas/n33/castro>

- Cazcarro Castellano, I., y Martínez Caraballo, N. (2011). La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 255-282. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133061>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE* 12(1), 33-47. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4244/3861>
- Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I. y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6044>
- Font Ribas, A., y Caballol Angelats, L. (2018). Simulación de un juicio como TFG. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 87-103. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10166>
- García-Carbonell, A., Watts, F., y Andreu-Andrés, M. A. (2012). Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 301-323. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6025>
- González Losada, S., y Triviño García, M. A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66378>
- González-Moreira, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2018). La Formación Inicial y Permanente de los maestros en Europa: estudio comparativo. *Book of Abstracts, 2nd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*, Adaya Press. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2018/11/CIVINEDU2018.pdf>
- Gramaglia, C., Cignetti, L., Aressi, G., y Cadoche, L. (2018). Exploración de las competencias para la comunicación oral de estudiantes de asignaturas electivas del programa de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 281-292. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9800>
- Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (Coord.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría General Técnica. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/008200820002_50.pdf?sequence=1
- Hernández Rivero, V. M., y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Higuera Aguirre, E., Schutijser de Groot, D., y Salinas Cárdenas, V. (2018). El debate como estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina. *MLS Educational Research (MLSER)*, 2(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v2i2.92/>
- Hora, M. T., Smolarek, B. B., Martin, K. N., & Scrivener, L. (2019). Exploring the situated and cultural aspects of communication in the professions: Implications for teaching, student employability, and equity in higher education. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2221-2261. 10.3102/0002831219840333
- López-Mayor, C., y Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.347231>

- Martín, E., y Solé, I. (Coords.) (2011). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Editorial Graó.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14523.pdf&area=E>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007, 30 de octubre). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, 44037-44048.
- Rao, D., & Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role-play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427-436.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728879>
- Rodríguez-Esteban, A., y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94261>
- Rodríguez-Miñambres, P., Rico-Martínez, A., López de Sosoaga López de Robles, A., y Ugalde Gorostiza, A.I. (2018). Cómo evaluar una simulación de la metodología por proyectos a través del uso de rúbricas en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 43-63. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.315011>
- Sáinz Gutiérrez, N., Martínez Ferrer, J., y Ruiz Salguero, J. M. (2011). *Entrevista familiar en la escuela. Pautas concretas*. Pirámide.
- Salminen-Tuomaala, M., & Koskela, T. (2020) How can simulation help with learning project work skills? Experiences from higher education in Finland. *Educational Research*, 62(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1711791>
- Santamarina Sancho, M., y Núñez Delgado, M. P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de educación infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 177-196. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640>
- Sobrado Fernández, L. M., Fernández Rey, E., y Rodicio García, M. L. (Coords.) (2012). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Tabak, F., & Lebron, M. (2017), Learning by doing in leadership education: experiencing followership and effective leadership communication through role-play. *Journal of Leadership Education*, 16(2), 199-212. <https://doi.org/10.12806/V16/I2/A1>
- Universidad de León (2017). *Informe final de la Comisión de Evaluación de Titulaciones correspondiente al proceso de renovación de la acreditación del Grado en Educación Primaria* (emitido en junio de 2017).
- Vieira, M. J., y Ferreira, C. (2018). Presentaciones innovadoras para el desarrollo de la comunicación oral en maestros y orientadores. *Revista CIDUI*, 1-11.
<https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348980>

Fecha de recepción: 19/10/2020

Fecha de revisión: 08/12/2020

Fecha de aceptación: 28/12/2020

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Valenzuela Ramos, N.G. & Quiñones Urquillo, A. (2021). Estado del arte sobre la relación del estrés académico y el rendimiento en estudiantes universitarios, con la mediación de dos variables. *MLS Educational Research*, 5(2), 39-58. doi: 10.29314/mlser.v5i2.495.

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA RELACIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO Y EL RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, CON LA MEDIACIÓN DE DOS VARIABLES

Nora Guadalupe Valenzuela Ramos

Universidad San Sebastián (México)

noravalenzuela@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-4387-4253>

Abel Quiñones Urquijo

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

abel.quinones@unini.edu.mx · <https://orcid.org/0000-0002-0819-778X>

Resumen. Se atribuye sentido a la revisión de los antecedentes para identificar las tendencias en la generación del conocimiento desde una postura epistémica y metodológica que permita direccionar la investigación en proceso. En este caso, se llevó a cabo una revisión de fuentes primarias (artículos y tesis doctorales) desde una postura positivista de indagación y medición de la producción científica. De los 46 estudios revisados, 37 son internacionales y nueve nacionales, publicados de 1999 a 2019, que versan sobre estrés en contextos académicos, rendimiento, metas académicas y estrategias de aprendizaje. En función del tipo y diseño, se revisaron estudios teórico-conceptuales, correlacionales-causales con diseño pre y cuasiexperimental, descriptivos-correlacionales-causales con diseño no experimental y transversal; y otros que confirman la estructura y fiabilidad de instrumentos de medición. Esta revisión implicó una lectura crítica como ejercicio hermenéutico para aproximarnos a la comprensión de los textos en el contexto de investigación, la mayoría en España y algunos en Latinoamérica, lo cual permitió identificar cinco vestigios que orientan la postura teórico-metodológica de la tesis doctoral en proceso. El objeto de estudio es la relación vinculante entre el estrés y el rendimiento académico en la universidad, mediado por dos variables, las metas académicas y las estrategias de aprendizaje con la intención de poner a prueba esta relación en un contexto situado en México.

Palabras clave: Estrés académico, rendimiento, metas académicas, estrategias de aprendizaje, estudiantes universitarios.

STATE OF THE ART ON THE RELATION OF ACADEMIC STRESS AND ACHIEVEMENT IN UNIVERSITY STUDENTS, WITH THE MEDIATION OF TWO VARIABLES

Abstract. Meaning is attributed to the review of the antecedents to identify trends in the generation of knowledge from an epistemic and methodological position which allows to direct the research in process. In this case, a review of primary sources (articles and doctoral thesis) was carried out from a positivist position of inquiry and measurement of scientific production. Of the 46 studies reviewed, 37 are international and nine are national, published from 1999 to 2019, which talk about stress in academic contexts, achievement, academic goals, and learning strategies. Depending on the type and design, theoretical-conceptual studies were reviewed, correlational-causal with pre and quasi-experimental design, descriptive-correlational-causal with non-experimental and cross-sectional design; and others that confirm the structure and reliability of measurement instruments. This review implied a critical reading as an hermeneutical exercise to approach the understanding of the texts in the context of research, most in Spain and some in Latin America, which appears to identify five vestiges that guide the theoretical-methodological position of the doctoral thesis in process. The object of study is the binding relationship between stress and academic performance at university, mediated by two variables, academic goals and learning strategies with the intention of testing this relationship in a context located in Mexico.

Keywords: Academic Stress, achievement, academic goals, learning strategies, university students.

Introducción

Desde la concepción del estudiante en la educación superior, capaz de adaptarse y autorregularse en el entorno universitario con altas demandas y exigencias, la investigación educativa aporta evidencias en relación con su capacidad para el afrontamiento del estrés, la elección de múltiples metas académicas y el uso de estrategias de aprendizaje, así como su asociación con el rendimiento académico. Este artículo resume el estado del arte de una tesis doctoral en proceso, que aborda el estudio de la relación entre el estrés (variable independiente) y el rendimiento académico (variable dependiente), mediado por dos variables, metas académicas y estrategias de aprendizaje. Se sabe que una variable mediadora es una parte integral de una relación causa y efecto, porque contribuye a explicar cómo la variable independiente está incidiendo en la dependiente (Rodríguez y Pueyo, 2010).

En el marco de una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad (Coll, 1999; Díaz Barriga, 2006; Hernández, 2012), y ante los requerimientos del enfoque educativo por competencias (Pimienta, 2008; Pozo y Pérez, 2009; Tobón, 2010; Villa y Poblete, 2010; Zabalza, 2013), se otorga al estudiante un papel central como sujeto activo, crítico y reflexivo, capaz de adaptarse y de elegir y usar las estrategias de aprendizaje necesarias, con la mediación del docente. Esta concepción configura el espíritu de la reforma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las universidades en el siglo XXI, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a partir del proyecto *Tuning* (2004) y, en el contexto universitario en países latinoamericanos, el proyecto *Alfatuning* (2007).

En ese sentido, es vigente la preocupación de las universidades por estudiar las variables implicadas en la autorregulación del estudiante. El proceso de escolarización lo

convoca a cumplir las normas académicas institucionales para la acreditación del aprendizaje y su permanencia en el sistema, de igual forma, le exige evidencias de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada asignatura. En este sentido, el estudiante se moviliza entre diversos escenarios respecto de lo que quiere, puede y decide, para acreditar, aprender y permanecer en el sistema.

El estudiante universitario lleva a cabo un proceso de valoración para autorregularse y afrontar el estrés percibido desde la exigencia del entorno universitario. Toma decisiones de forma constante ante las demandas y puede lograr autorregularse en forma progresiva, aunque requiere ayuda en el trayecto de su formación (Valle et al., 1999; Rosário et al., 2007). La autorregulación moviliza sus procesos cognitivos y activa también su naturaleza emotiva, porque implica que lleve a cabo una valoración para decidir cómo interactuar en el entorno, en función de sus recursos, para afrontar el estrés, elegir las metas y las estrategias para aprender (Cabanach et al., 2007). Las metas constituyen las razones o motivos que lo mueven a la acción según las demandas del sistema escolar (Dweck, 1986, citada por Porcar, 2010; Valle et al., 2009); cuando elige, asume una postura en función del valor que le atribuye a las actividades requeridas y de su expectativa de logro. Por su parte, las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían su acción hacia el logro de las metas (Roces et al., 1995; Valle et al., 1999; Beltrán, 2003; Porcar, 2010).

Método

De acuerdo con George (2019), si bien no existe un consenso metodológico que distinga las estrategias para elaborar un estado del arte, la literatura al respecto muestra una coincidencia en relación con el para qué realizarlo. Lo que se pretende es identificar las tendencias en la generación del conocimiento con sus alternativas epistémicas y metodológicas, para direccionar la investigación. Para ello, sugiere establecer una toma de postura epistémica-metodológica para aproximarse al objeto de estudio, delimitar el espacio temporal y articular los ejes de análisis con base en los tipos de investigación. En este caso, se llevó a cabo una revisión de fuentes primarias desde una postura positivista, para la indagación y medición de la producción científica de artículos y tesis en relación con las variables en estudio de 1999 a la fecha, distinguiendo el tipo de investigación y su diseño metodológico, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Estudios revisados por tipo y diseño metodológico según la variable principal

Tipo de estudio y diseño metodológico	Cantidad	Porcentaje
Teórico-conceptual E (3), R (1), MA (1), EA (2)	7	15.2%
Correlacional / Causal, con diseño preexperimental / cuasiexperimental, pretest-posttest (incluye una Tesis doctoral). E (1), MA (1), EA (2)	4	8.7%
Descriptivo / Correlacional-causal, con diseño no experimental, transversal (incluye tres Tesis doctorales). E (12), R (6), MA (9)	27	58.7%
Para confirmar la estructura y fiabilidad de un instrumento de medición E (5), MA (2), EA (1)	8	17.4%
Total	46	100%

Nota. Siglas de las variables: E (Estrés), R (Rendimiento), MA (Metas Académicas), EA (Estrategias de Aprendizaje). Entre paréntesis se indica la cantidad de estudios revisados según variable.

De los 46 estudios revisados, 37 son internacionales y nueve nacionales. Sobre estrés en contextos académicos se revisaron 21 (ocho en México), sobre rendimiento son siete, sobre metas académicas son 12 (uno en México), y cinco sobre estrategias de aprendizaje. Esta revisión se llevó a cabo con base en una lectura crítica como ejercicio hermenéutico para aproximarnos a la comprensión de los textos en el contexto de investigación, la mayoría en España y algunos en Latinoamérica, lo cual permitió identificar cinco vestigios que orientan la postura teórico-metodológica en la tesis doctoral en proceso para poner a prueba la relación de las variables en el contexto nacional. En este sentido, se elaboró una línea en el tiempo con apoyo de una representación gráfica que facilita ubicar los límites temporal y espacial en la producción científica revisada (véase la Figura 1).

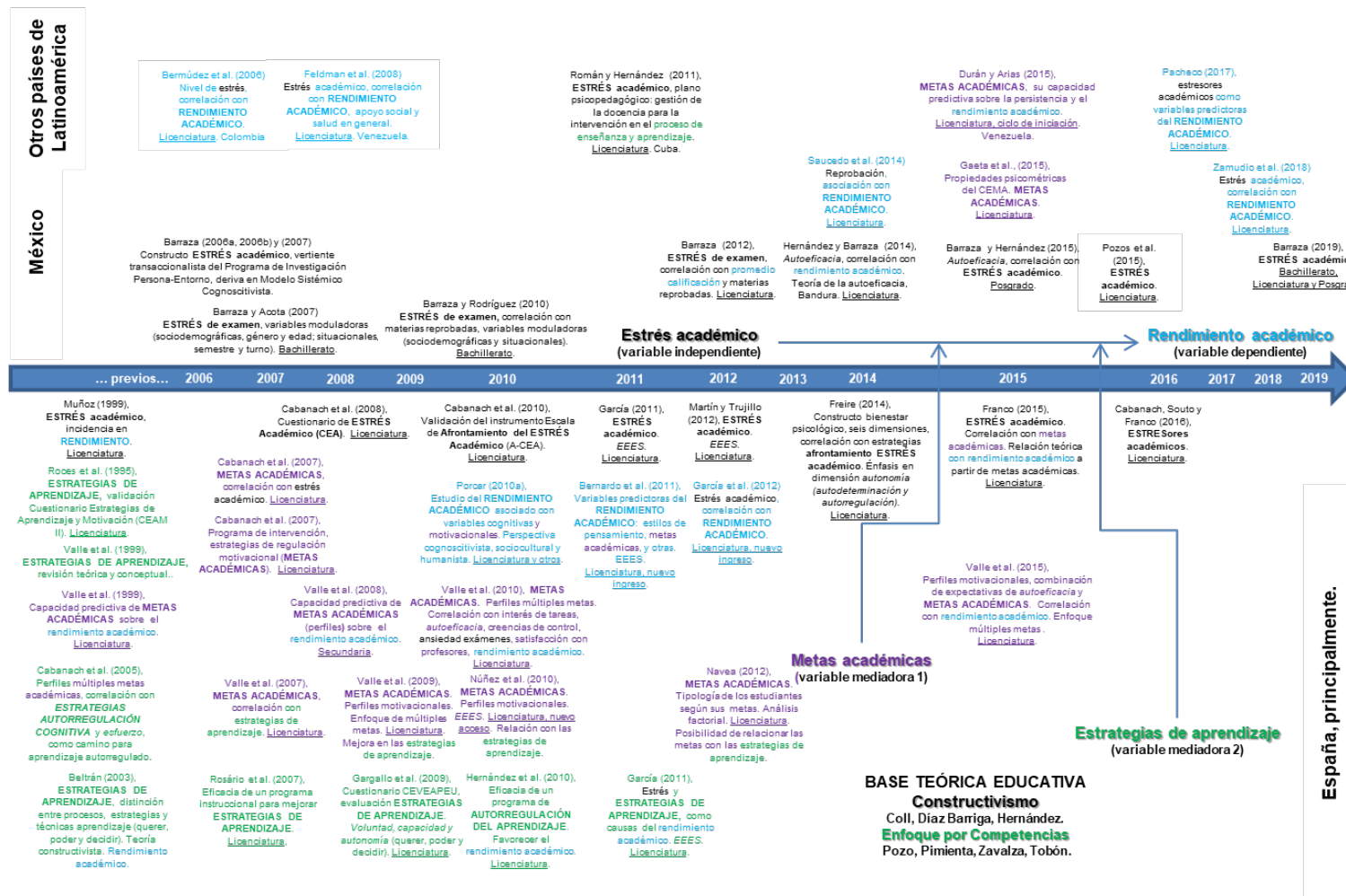


Figura 1. Línea en el tiempo del estudio de las variables

Resultados

Los estudios revisados coinciden en el planteamiento de que el modelo de enseñanza en el contexto universitario del EEES, así como en países latinoamericanos, representa altas exigencias y demandas para los estudiantes, confirmando su influencia sobre el bienestar durante su trayectoria por la universidad. Indican que ellos pueden percibir, así sea de forma transitoria, una falta de control sobre el nuevo ambiente, de modo particular en el ciclo inicial, aportando evidencias de que el contexto constituye un potencial generador de estrés y movilizador de su autorregulación cognitiva y motivacional, con incidencia en su rendimiento. La síntesis de la revisión se ha organizado distinguiendo los hallazgos en el plano internacional y el nacional, e indicando cinco vestigios.

Hallazgos que configuran la línea en el tiempo en el plano internacional. Primer vestigio

Diversas investigaciones consultadas aportan evidencias de la relación del estrés y el rendimiento académico. De acuerdo con la tesis doctoral de Muñoz (1999), estudio de doble diseño, preexperimental pretest-posttest de un solo grupo, y cuasiexperimental de grupo control con posttest únicamente, en el cual participaron 249 estudiantes de Psicología de la Universidad de Sevilla. El autor confirma que los estudiantes presentaron un mayor deterioro de su estado de salud y emocional durante los exámenes finales (potente estresor). Si bien la diferencia en la medición pretest-posttest no es significativa, se confirma que la metodología de enseñanza aplicada en el grupo experimental (menor ambigüedad de rol del profesor y mayor control de los sujetos sobre su entorno académico) sí tuvo efectos positivos sobre el comportamiento organizacional de los estudiantes y, por lo tanto, en su posibilidad de obtener mejores resultados. Sugiere incluir en el estudio del estrés en el contexto académico la incidencia de variables moduladoras de naturaleza psicopedagógica.

Por su parte, Bermúdez et al. (2006) llevaron a cabo un estudio sobre estrés en que participaron 64 estudiantes de medicina de la Universidad de Manizales, Colombia, medido con base en el Cuestionario de Estrés del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. El rendimiento académico se midió con base en el promedio de calificaciones. Llevaron a cabo un análisis de regresión, cuyo modelo incluye las variables de nivel de estrés, de depresión, disfunción familiar y consumo de alcohol; este modelo logró explicar solo el 4.7% de la varianza del rendimiento académico ($R^2= 0.497$). Los resultados confirman una correlación significativa entre nivel de estrés y depresión, disfunción familiar, y consumo de alcohol. La relación entre el rendimiento y el resto de variables es diferencial entre los once semestres, el nivel de estrés es oscilante, aumenta y disminuye, registrando su mayor valor en el séptimo, mientras que el rendimiento registra el valor más alto en el onceavo. Es probable que la alta exigencia académica del plan de estudios de medicina pueda ser percibida como más estresante en algunos semestres en función de los ambientes de aprendizaje que generen los docentes.

Otro estudio es el de Feldman et al. (2008), realizado en la Universidad Simón Bolívar, Venezuela, con 442 estudiantes inscritos en carreras de ciencias exactas, a quienes se aplicó el Cuestionario sobre estrés académico, antes de finalizar el trimestre en curso, cuando los estudiantes deben tomar la decisión de continuar o retirarse para evitar reprobación la(s) asignatura(s) correspondiente (De Pablo et al., 2002). Para explicar el rendimiento académico (promedio de calificaciones), incluyeron en el modelo de regresión el nivel de estrés, trimestre en curso, edad y percepción de apoyo social; el modelo explica el 13% de la varianza del rendimiento ($F= 4.41, p< 0.001$); se reporta una correlación significativa positiva: cuanto mayor es la intensidad de estrés, mayor rendimiento; y una correlación inversa, a mayor estrés, menor edad del estudiante y menor percepción de apoyo. En el análisis destacan tres estresores: exámenes, distribución del tiempo y cantidad de material para estudiar.

En esta misma línea, García et al. (2012), en una investigación con 199 estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Valencia, llevaron a cabo la medición del estrés mediante la aplicación del Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad, y su relación con el rendimiento académico (número de créditos superados). Informan que los estresores académicos explican solo el 5% de su varianza ($F= 2.71, p< .05$). De los estresores analizados destacan la falta de tiempo para cumplir con las actividades, la sobrecarga académica, y la exposición de trabajos en clase, con correlaciones significativas; quienes perciben más estrés logran superar un mayor número de créditos.

Por su parte, Cabanach et al. (2016), llevaron a cabo una investigación para confirmar la estructura y confiabilidad de Escala de Estrés del Cuestionario de Estrés Académico (E-CEA), en el contexto del EEES, en la que participaron 1,196 estudiantes de diversas universidades de España, configurado con base en el modelo transaccional de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986). El CEA había sido previamente validado en contextos universitarios (Cabanach et al., 2008). Los resultados confirman estructura de ocho factores, tres de los cuales son los estresores más potentes: Deficiencias metodológicas del profesorado, exámenes e intervenciones en público. Por su parte, Martín y Trujillo (2012), habían aplicado el Cuestionario CEA a 492 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Málaga, y confirman que el modelo de enseñanza incide en elevados niveles de estrés, con correlación significativa en la comparación por sexo (mayor en mujeres). Por su parte, (Cabanach et al., 2010), realizaron un estudio confirmatorio de la estructura y fiabilidad de la Escala de Afrontamiento de Cuestionario CEA, con 835 estudiantes de la Universidad de La Coruña de ciencias de la salud y educación; se confirma la estructura y fiabilidad de tres factores: Reevaluación positiva, Búsqueda de apoyo, y Planificación.

También sobre la relación del estrés con el rendimiento académico, se revisó la tesis doctoral de Pacheco (2017), en la que participaron 229 estudiantes de una Universidad de Puerto Rico. Se aplicó el cuestionario CEA para la medición del estrés, e informa que las subescalas de estresores y de respuestas al estrés correlacionan de forma inversa y significativa con el rendimiento académico (tasa de créditos intentados-aprobados y promedio académico). Esto supone que a mayor percepción de estrés y más

síntomas que afectan el bienestar de los estudiantes, menor será su rendimiento académico. El análisis de regresión indica que los estresores explican el 27% de la varianza del rendimiento ($F= 9.14$, $p< .001$); específicamente, las malas relaciones sociales en el contexto académico, falta de control sobre el propio rendimiento y exámenes.

Ante la diversidad de instrumentos para la medición del estrés, tanto en el contexto Español como en países latinoamericanos, se identifica el *primer vestigio*, estudiar la relación del estrés y el rendimiento en estudiantes universitarios en México, contando con un instrumento validado para este contexto: Inventario SISCO-SV-21 (Barraza, 2018).

Segundo vestigio

En relación con investigaciones sobre el estrés académico y su relación con metas académicas, se consultó la tesis doctoral de Franco (2015). Se aplicó el cuestionario CEA a 458 estudiantes de la Universidad de La Coruña, así como la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997). Reporta como estresores más potentes las deficiencias metodológicas del profesorado, la sobrecarga académica y los exámenes. Llamen la atención dos aspectos de la discusión presentada: uno es la afirmación de la autora sobre la fuerza de los exámenes como estresor y su incidencia en el rendimiento; el segundo aspecto es que las orientaciones motivacionales a metas académicas pueden actuar como un factor modulador de la influencia del estrés en los estudiantes.

En este orden de ideas, otra investigación de Cabanach et al. (2007), aborda la valoración de las metas académicas y la vulnerabilidad al estrés con la participación de 258 estudiantes inscritos en titulaciones del área de la salud de la Universidad de La Coruña. Se aplicó cuestionario CEA y la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997). Los autores afirman que las metas académicas modelan la sensibilidad del estudiante en la percepción de las demandas del contexto universitario; cuando clarifica sus compromisos, puede discernir con mayor probabilidad cuáles son las interacciones que vulneran su bienestar (las percibe como desafío o amenaza), y puede discernir cómo afrontarlas. La conceptualización de metas académicas en el estudio se desglosa en: Tipo 1, metas de dominio o aproximación a la tarea, que refieren el interés de aprender y desarrollar las capacidades; Tipo 2, metas de evitación del trabajo o tarea, referidas a evitar el esfuerzo; Tipo 3, metas de aproximación al rendimiento o mejora del yo, cuyo interés es demostrar una capacidad y rendimiento superior a otros; Tipo 4, metas de evitación del rendimiento o defensa del yo, orientadas a evitar parecer poco competente y evitar juicios negativos. Se concluye que los estudiantes con metas tipo 1, que no registraron síntomas de malestar, procuran usar las estrategias de afrontamiento activo centradas en el problema. En cambio, los estudiantes con metas tipo 4, con manifestación de estrés percibido y con sensaciones de malestar físico y psicológico, recurren más a estrategias centradas en la emoción.

En la misma línea de investigación, se consultó la tesis doctoral de Freire (2014) sobre el bienestar psicológico de 1,072 estudiantes de la Universidad de La Coruña, de diversas titulaciones. Se aplicó la Escala de Afrontamiento del Cuestionario CEA. Los resultados confirman una relación causal significativa entre el bienestar psicológico del

estudiante (variable independiente) y las estrategias de afrontamiento (dependiente). Esta relación se constató en las seis dimensiones de bienestar: Autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. De manera particular, sobre la autoaceptación, cuánto más elevado es su valor, en mayor medida recurre al uso de las tres estrategias de afrontamiento (Reevaluación positiva, Búsqueda de apoyo, y Planificación). El autor afirma que la autoeficacia cobra relevancia en el estudio de la autorregulación de los estudiantes.

Al respecto, los hallazgos de la investigación de Valle et al. (1999) aportan luz sobre variables determinantes del rendimiento académico de 614 estudiantes de diversas titulaciones de la Universidad de La Coruña. Proponen un modelo constituido por las siguientes variables independientes (exógenas): Rendimiento previo, Concepción incremental de la inteligencia, Capacidad percibida, Percepción de criterios de evaluación, Análisis de las características de la tarea, Percepción del estilo de enseñanza, Percepción del tipo de materia; y variables dependientes (endógenas) son: Atribuciones causales, Autoconcepto académico, Metas académicas, Estrategias de aprendizaje, Rendimiento académico. Con base en un análisis de ecuaciones estructurales, se informa que el conjunto de relaciones causales en el modelo explican alrededor del 50% de la varianza del rendimiento; en la relación específica con cada variable dependiente, el modelo explica el 15.9% de la varianza de las atribuciones causales, el 26.1% de la varianza del autoconcepto, el 22.1% en el caso de las metas de aprendizaje, el 8.7% en relación con las metas de logro, solo el 15.8% de la varianza de las estrategias de aprendizaje, y el 40% del rendimiento académico. En resumen, el modelo indica que el rendimiento del estudiante está influido por la forma en la que se autopercibe y regula en términos motivacionales, y si emplea estrategias que favorecen su autorregulación cognitiva y aprendizaje significativo. Esta investigación marcó la pauta para incorporar variables de naturaleza motivacional y de autorregulación en el estudio de cómo aprende y qué resultado logra el estudiante.

Al respecto, Valle et al. (2007) publican los resultados de un estudio sobre la relación entre metas académicas y estrategias de aprendizaje con 632 estudiantes de diversas titulaciones de una universidad española. Utilizan el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA-II), de Núñez et al. (1997). Consideran cinco estrategias de aprendizaje: repetición, organización, elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. Los resultados muestran una correlación significativa entre los niveles más altos de metas de aprendizaje con una mayor utilización de las cinco estrategias de aprendizaje. En contraparte, existe una correlación significativa e inversa entre los niveles más altos de metas de evitación del trabajo académico con un menor uso de estrategias, en particular, las dos últimas. También se confirma una correlación entre las metas de aproximación al rendimiento con el uso de las dos últimas estrategias de aprendizaje. Esta diversidad permite afirmar que, cuando el estudiante muestra una clara tendencia en su propósito de aprender y acreditar, es más frecuente que utilice todas las estrategias para lograrlo. Esta investigación marcó pauta para valorar las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de las múltiples metas.

Siguiendo la huella del estudio de metas académicas y estrategias de aprendizaje, se consultó la investigación de Núñez et al. (2010), en la que participaron 559 estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Oviedo. Aplicaron el cuestionario CEMA-II. Los autores afirman que las metas marcan la pauta de las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes, en tanto determinan su esfuerzo, persistencia y autorregulación. Los hallazgos hacen énfasis en que los estudiantes eligen con más frecuencia las metas orientadas al aprendizaje, elección asociada con un mayor tiempo y esfuerzo para las actividades académicas, así como con el uso de estrategias para la autorregulación del aprendizaje, con efecto positivo en el rendimiento. Los resultados confirman una diferencia significativa entre las metas orientadas al aprendizaje y el resto de las metas. Los estudiantes “algunas veces” se ven motivados a implicarse en las actividades persiguiendo metas orientadas a la recompensa (obtención de un trabajo futuro digno) y a la valoración social. En contraparte, los estudiantes de nuevo ingreso “casi nunca” eligen metas orientadas al “yo”, relacionadas con una defensa de su imagen o por intentar sobresalir entre los demás. Los autores proponen que se incrementen los estudios desde el enfoque de múltiples metas.

En el mismo sentido, Valle et al. (2009), llevaron a cabo una revisión teórico-conceptual, un análisis histórico de la teoría de las metas de logro, cuyo punto de partida es el enfoque bidimensional, el cual distingue entre metas de aprendizaje y de rendimiento, pasando por el enfoque tridimensional, que distingue en las metas de rendimiento las tendencias de aproximación y de evitación, hasta el modelo dos por dos, diferenciando estas tendencias tanto en las metas de rendimiento como en las de aprendizaje. Concluyen con la afirmación de que este enfoque marca una línea de investigación más cercana y representativa del funcionamiento de la naturaleza emotiva que moviliza al estudiante universitario en la elección de metas. Desde esta perspectiva, Valle et al. (2010) realizan un estudio en que participan 1,925 estudiantes de 16 titulaciones de cinco universidades, representativas del territorio español; aplicaron el Cuestionario de Metas Académicas propuesto por Skaalvik (1997) y valoraron su relación con variables motivacionales para el aprendizaje: interés de las tareas, autoeficacia percibida, creencias de control, ansiedad ante los exámenes, satisfacción con los profesores, rendimiento (rendimiento actual, expectativas de rendimiento y nivel percibido de conocimientos). Aportan evidencias sobre la existencia de seis perfiles motivacionales o grupos, con base en un análisis de conglomerados: baja motivación generalizada, con predominio de metas de evitación del rendimiento; con predominio de metas de aprendizaje; con predominio de metas de aprendizaje y de evitación del rendimiento; con predominio de metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento; de alta motivación generalizada.

Entre los principales hallazgos resalta el sexto grupo, que presenta las puntuaciones más altas en rendimiento percibido y nivel de conocimientos, así como puntuaciones altas en el resto de variables analizadas, excepto en satisfacción con profesores. En contra parte, el primer grupo presenta puntuaciones bajas en todas las variables, excepto en ansiedad ante los exámenes. Y en un punto intermedio, el tercer grupo, presenta las puntuaciones más altas en valor de tareas, creencias de control y satisfacción con profesores; puntuaciones altas en rendimiento académico percibido,

nivel de conocimientos y creencias de autoeficacia; y puntuación baja en ansiedad ante los exámenes. Los autores sugieren que, dada la importancia del componente motivacional para el trabajo cognitivo, los docentes deberían disponer de información sobre el perfil motivacional de sus estudiantes, de tal forma que hagan la adecuación curricular requerida según las necesidades motivacionales de los estudiantes; en este sentido, proponen la noción de zona de desarrollo próximo motivacional.

Los hallazgos que aportan las investigaciones encabezadas por Valle y Cabanach permiten perfilar la relación entre las variables objeto de estudio en la tesis doctoral: el perfil motivacional del estudiante como un factor modulador en la relación causal entre estrés y rendimiento académico. Este es el *segundo vestigio*, la intención de estudiar dicha relación de variables en un contexto de educación superior en México.

Tercer y cuarto vestigio

Continuando con la revisión de investigaciones, Valle et al. (2008) llevaron a cabo un estudio en el que participaron 447 adolescentes de secundaria. Los autores afirman que es escasa la capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento, otorgándole un rol más indirecto que directo, y de gran valor para la explicación del logro del estudiante. Aplicaron el Cuestionario CEMA-II. Con base en los hallazgos, sugieren ampliar el número de variables en el modelo de regresión para la investigación futura de la predicción del rendimiento, incluyendo las estrategias de aprendizaje como autorreguladora. Asimismo, hacen una distinción en relación con las metas de rendimiento, afirmando que pudieran ser más efectivas cuando se valoran en un contexto más competitivo como en la educación superior, escenario que pudiera mover con más fuerza su intencionalidad por calificaciones más altas (Valle et al., 2009).

Este es el *tercer vestigio*, la relación de las estrategias de aprendizaje como variable mediadora entre el estrés y el rendimiento académico, vinculada con las metas académicas. En este orden de ideas, Rosário et al. (2007) llevaron a cabo un estudio con diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control. Aplicaron un programa instruccional para mejorar los procesos y las estrategias de aprendizaje de 66 estudiantes de la Universidad de Oviedo, grupo experimental, y 42 más formaron el grupo control. Utilizaron el Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje (CEA), Inventario de Procesos de Estudio para Universitarios (IPE, Rosário et al., 2006), Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (Rosário et al., 2006; Zimmerman, 2000; 2002), y Cuestionario de instrumentalidad percibida para autorregular el aprendizaje. Los resultados muestran evidencias de la eficacia del programa con el grupo experimental; un resultado relevante es en relación al conocimiento de estrategias de aprendizaje, el grupo experimental registra diferencias significativas pretest-postest ($M_{dif.} = -.545$; $t_{65} = -3,717$; $p = ,000$), mientras que el grupo control no registra diferencias significativas. Se puede decir que los estudiantes del grupo experimental mejoraron de manera significativa en el dominio de conocimiento declarativo sobre las estrategias de aprendizaje, disminuyeron el uso de un enfoque de estudio superficial, y mejoraron en la aplicación de estas habilidades en tareas diferentes y nuevas para ellos (transferencia).

Coincidente con dicha intervención, Cabanach et al. (2007) también llevaron a cabo un estudio para valorar la eficacia de un programa para la gestión de recursos motivacionales, en el que participaron 258 estudiantes de diversas titulaciones de la Universidad de La Coruña. Se procuró una mejora en ser conscientes acerca de cómo gestionan sus metas académicas en función de las demandas del contexto. Aplicaron un diseño preexperimental pretest-postest de un solo grupo. Se aplicó el Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación. Los resultados muestran evidencias de la efectividad del programa en relación con el uso de estrategias de autorregulación cognitiva ($F= 8.177$, $p< .000$) y en la regulación de esfuerzo ($F= 2.808$, $p< .040$), y registran una diferencia significativa en la comparación de medias de los cuatro grupos de metas académicas. Los autores hacen énfasis en la relevancia de las creencias de autoeficacia que inciden en la autorregulación del estudiante; es importante que el estudiante se perciba como capaz para implicarse en las tareas, manejar técnicas y habilidades y superar obstáculos, en sus interacciones en el contexto.

Se consultó la tesis doctoral de García (2011), sobre las estrategias de aprendizaje y su relación con el estrés y el rendimiento de 209 estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Málaga. Se utilizó el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (Valle et al., 2006), que incluye cuatro: selección, organización, memorización y elaboración. Para la medición del rendimiento se construyó una Tasa con base en el número de créditos superados en relación con los matriculados y el promedio de calificación. Afirma que el rendimiento constituye un indicador de eficacia y calidad en el marco de las demandas y exigencias del EEES. Conceptualiza las estrategias de aprendizaje desde los aportes de Beltrán (2003) y otros, asociando las estrategias cognitivas con el procesamiento de la información; y advierte que no incluyó en el estudio las de naturaleza afectivo-motivacionales y de apoyo, ni metacognitivas. Entre los principales resultados destaca que los estudiantes de nuevo ingreso usan de forma intensiva las cuatro estrategias cognitivas, sin registrar una correlación significativa con el rendimiento; a su vez, la estrategia de memorización mantiene una correlación significativa con el estrés; y éste se correlaciona de forma inversa con el rendimiento: a mayor estrés, menor rendimiento.

En el contexto latinoamericano, se consultó la investigación de Durán y Arias (2015), sobre la orientación a metas académicas, la persistencia y el rendimiento de 205 estudiantes de nuevo ingreso al ciclo inicial de educación superior, en la Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Los resultados del análisis de regresión múltiple muestran que las metas logran explicar el 23% de la varianza del rendimiento académico ($r= .153$); también se confirma una correlación positiva entre las metas de carácter extrínseco (resultados), la persistencia y el rendimiento, escenario posible ante las normativas institucionales que condicionan la permanencia según un promedio de calificación mínimo, lo que coloca al rendimiento académico como un indicador de eficacia y calidad en el marco de las exigencias del sistema universitario.

Sobre el uso de estrategias de aprendizaje se consultó también la investigación de Gargallo et al. (2009). A nuestro juicio, es un referente fundamental porque presenta una

revisión teórica y metodológica sobre instrumentos de medición antecedentes para validar la estructura y fiabilidad de su propuesta: el Cuestionario para la Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU); participaron 1,127 estudiantes de dos instituciones públicas de Valencia. Valora dos escalas, seis subescalas y 25 estrategias. Las escalas y subescalas son las siguientes: Estrategias afectivas, de apoyo y control o automanejo (motivacionales, componentes afectivos, metacognitivas, de control del contexto, interacción social y manejo de recursos), y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (de búsqueda y selección de información, de procesamiento y uso de la información).

Se revisaron algunos antecedentes citados por Gargallo et al. (2009), para constatar su base teórica y empírica (Beltrán, 2003; Cabanach et al., 2005; Pozo y Pérez, 2009; Gargallo y Suárez, 2014). En esta revisión se logró identificar los principios psicopedagógicos que dan sustento a otro instrumento de nuestro interés para la evaluación de metas (CEMA-II), el cual ya fue validado en su versión mexicana (Gaeta et al., 2015). Ambos instrumentos permiten evaluar situaciones académicas y sociales desde una perspectiva interaccionista de psicología educativa, congruente con los postulados constructivistas que colocan al centro al estudiante como sujeto activo en su aprendizaje, capaz de autorregularse, con la mediación del docente.

Este es el *cuarto vestigio*, verificar si se cuenta con el instrumento para medir las dos variables mediadoras en la relación entre el estrés y el rendimiento. Se constata que el CEMA-II ya fue validado para el contexto universitario en México; no así para el CEVEAPEU.

Hallazgos que configuran la línea en el tiempo en el plano nacional. Quinto vestigio

En relación con la revisión de antecedentes en el plano nacional, se llevó a cabo para completar los vestigios identificados en el plano internacional, de modo particular el instrumento para la medición del estrés. De la producción científica en México, se consultaron ocho investigaciones sobre el estrés académico, cuatro valoran su relación con el rendimiento. Se consultó la investigación de Barraza para la conceptualización del estrés académico (2006a), entendido como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: 1) El estudiante se ve sometido, en contextos universitarios, a una serie de demandas que pueden ser valoradas como estresores; 2) esos estresores provocan un desequilibrio sistémico, cuando la situación es percibida como estresante, que el estudiante manifiesta en una serie de síntomas o indicadores de desequilibrio; 3) ese desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. En dos más de sus investigaciones, Barraza (2006b; 2007) describe el sustento teórico de dicha conceptualización, con base en el modelo transaccional de afrontamiento del estrés (Lazarus y Folkman, 1986), afirmando que se adscribe al programa de investigación desde el cual se asume que el estrés es resultante de una relación dinámica entre la persona y el entorno. El autor sugiere enriquecer el análisis del estrés académico mediante la inclusión de variables moduladoras, para una mejor comprensión de la vulnerabilidad y resistencia de los estudiantes ante el estrés.

En el año 2007, el autor publica el instrumento para la medición del estrés académico; una década después publica la segunda versión, el Inventario SISCO SV-21, confirmando su estructura y fiabilidad, con tres factores resultantes o dimensiones: estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento (Barraza, 2018).

En dos más de las investigaciones consultadas se estudia el estrés de examen en la educación media superior (Barraza y Acosta, 2007; Barraza y Hernández, 2010); en las que participan 1,875 estudiantes de un bachillerato público y 343 de un bachillerato particular. Los resultados en ambos estudios coinciden en que más del 80 por ciento de los estudiantes perciben un nivel medio-alto de estrés durante el periodo de exámenes. Los estresores más frecuentes son: calificación que pudiera obtenerse, tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se incluyen. Sobre la variable de materias reprobadas, indicador autoinformado del desempeño académico, Barraza y Hernández (2010) informan que se correlaciona de forma significativa con 16 de los 27 indicadores del estrés de examen, así como con los componentes estresores y síntomas y con la frecuencia con la que se presenta. En una investigación posterior sobre estresores y su relación con el promedio de calificación y materias reprobadas, en la que participaron 168 estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango, Barraza (2012) informa que existe una correlación significativa y positiva entre el registro de materias reprobadas y la frecuencia de estresores; e inversa con promedio de calificación, a menor promedio, mayor frecuencia de estrés; esta última correlación la confirma Zamudio et al. (2018), en un estudio sobre la relación entre ambas variables.

Otras investigaciones consultadas aportan evidencias sobre la correlación entre rendimiento académico y autoeficacia percibida por estudiantes (Hernández y Barraza, 2014; Barraza y Hernández, 2015); resultan de interés porque las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y en la realización de actividades académicas. Otro estudio realizado por Barraza (2019), en el que participaron 250 estudiantes, bachillerato (110), como de licenciatura (84) y maestría (56), confirma que la manifestación del estrés académico es equivalente en los tres niveles educativo, con alta presencia e intensidad media-alta, sin registrar diferencias significativas entre niveles.

Se revisó también la investigación de Román y Hernández (2011), quienes proponen adaptar el concepto clásico de estrés al plano psicopedagógico, como guía para su estudio en contextos universitarios. A nuestro juicio, complementa la conceptualización propuesta por Barraza en dos rubros: 1) *el sujeto de la acción*: enriquecer la concepción del estudiante como sujeto activo, crítico y reflexivo, capaz de adaptarse y autorregularse; y, 2) *la experiencia de estrés del estudiante como un proceso*: valorar la percepción del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la mediación del docente.

Conclusiones

La revisión de antecedentes aporta evidencias empíricas en el plano internacional y nacional en relación con vestigios que orientan teórica y metodológicamente la tesis doctoral en proceso. De modo particular, es importante incluir en el estudio de la relación causal entre estrés y rendimiento académico la incidencia de variables mediadoras: metas académicas y estrategias de aprendizaje, ambas con la finalidad de movilizar al estudiante hacia la autorregulación, relación situada en un contexto universitario en México para su medición y valoración. La base es la conceptualización del estrés propuesto por el autor mexicano Barraza (2006a; 2007), coincidente con la base teórica que sustenta diversas investigaciones consultadas en el plan internacional y que refieren el modelo de afrontamiento formulado por Lazarus y Folkman (1986); complementado con principios psicopedagógicos propuestos por Román y Hernández (2011).

El estrés académico se entiende como un proceso que el estudiante experimenta en sus interacciones en el contexto universitario, en tres momentos: Primero, se ve sometido a una serie de demandas; segundo, cuando la situación es percibida por el estudiante como estresante, provoca un desequilibrio sistémico que se manifiesta en indicadores de estrés; tercero, ese desequilibrio lo obliga a realizar acciones para restaurar el equilibrio sistémico, para lo cual recurre al uso tanto de estrategias de afrontamiento del estrés como estrategias para su autorregulación cognitiva, emotiva y metacognitiva, con la guía del docente, procurando aprender, acreditar y permanecer en el sistema.

Referencias

- Barraza, A. (2006a). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2006b). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, 7, 90-93. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf>
- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 37(7), 17-37. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420820003.pdf>
- Barraza, A. y Rodríguez, O. (2010). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.33670/18181023.v11i02.61>

- Barraza, A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 12, 22-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025617>
- Barraza, A. y Hernández, L.F. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 15(30), 21-39. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n30/barraza.pdf>
- Barraza, A. (2018). Inventario SISCO SV-21. Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Estres.pdf>
- Barraza, A. (2019). Estrés académico en alumnos de tres niveles educativos. *Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 21, 149-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145135>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <http://s623319320.web-inicial.es/wp-content/uploads/2019/03/Lectura-estrategias-de-aprendizaje.pdf>
- Bermúdez, S.B., Durán, M.M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S.A., Ramírez, A. et al. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *MedUNAB*, 9(3), 198-205. https://imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=39688&id_seccion=1118&id_ejemplar=4095&id_revista=90
- Bernardo, A.B., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Bernardo, I., Fernández, E., Cerezo, R. et al. (2011). Variables predictoras del rendimiento académico en el EEES: estilos de pensamiento, metas académicas, nota media de entrada a la titulación y horas de estudio. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 3, 26-34. <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>
- Cabanach, R., Valle, A., García, M., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2005). Uso de estrategias de autorregulación cognitiva y de regulación del esfuerzo en estudiantes universitarios con múltiples metas. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 67-86. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf>
- Cabanach, R., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y Millán, P. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1), 3-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855928>
- Cabanach, A., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendi, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, año LXV(237), 237-256. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documento/ARTREV/2355442>
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008). Variables explicativas del estrés en estudiantes universitarios: Construcción de una escala de medida. En *Comunicación V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro*. Oviedo, 23-25 de abril de 2008.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>
- Cabanach, R., Souto, A. y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Coll, C. y otros (1999). *El constructivismo en el aula*. Graó.

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Durán, E. y Arias, D (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 13(2), 189-205. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5444>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. <https://core.ac.uk/download/pdf/26136697.pdf>
- Franco, M.V. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46564>
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43975>
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A. y Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 130-141. https://www.researchgate.net/publication/263467301_Estrategias_de_aprendizaje_y_afrontamiento_en_estudiantes_con_elevada_ansiiedad_frente_a_los_examenes
- Gaeta, M.L., Cavazosa, J., Sánchez, A.P., Rosário, P. y Högemannb, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30002-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9)
- García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de Ciencias de la Salud*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24860>
- García, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a12.pdf>
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (RELIEVE)*, 15(2), 1-31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>
- Gargallo, B. y Suárez, J. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 143-165. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5643>
- George, C. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis Educativa* 23(3), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230307>

- Hernández, F., Rosário, P. y Cuesta, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_21.pdf
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández, L.F. y Barraza, A. (2014). Autoeficacia académica percibida en la educación superior. *Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 6(10), 67-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6553281>
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Martín, M. y Trujillo, F. (2012). Evaluación del estrés académico percibido por estudiantes de grado de ingenierías industriales en la Universidad de Málaga. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica INNOVAGOGIA 2012*. Libro de Actas 21-23 de noviembre de 2012. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=535470>
- Muñoz, F.J. (1999). *El estrés académico: Incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/15509;jsessionid=D7CC1F5B5C346205AD3C59B7A57B2B0A?>
- Navea, A. (2012). Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de enfermería [Versión electrónica]. *Revista Psicología Educativa*, 18(1), 83-89. <https://doi.org/10.5093/ed2012a5>
- Núñez, J.C., Rodríguez, C., Bernardo, A.B., Bernardo, I., Cerezo, R., González-Castro, P. et al. (2010). Metas académicas en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 117-184. <https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=Metas%20acad%C3%A9micas%20en%20estudiantes%20universitarios>
- Pacheco, J. (2017). *Estrés académico de los estudiantes de enfermería en una universidad privada de Puerto Rico y su asociación con el rendimiento académico*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129735>
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson/ Prentice Hall.
- Pozo, J.I. y Pérez, M.P. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.
- Porcar, M.L. (2010). *Factores de aprendizaje*. Material didáctico para la formación universitaria, Funiber-UNINI.
- Pozos, B. E., Preciado, M. L., Plascencia, A. R., Acosta, M. y Aguilera, M. A. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6850073>
- Proyecto Tuning (2004). <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>
- Proyecto Tuning América Latina (2007). <http://tuning.unidesuto.org/tuningal>
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Universidad de Navarra*. <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19176/1/Validaci%C3%B3n%20preliminar%20del%20CEAM%20II.pdf>
- Rodríguez, C. y Pueyo, S. (2010). *Metodología de la investigación científica*. Material didáctico para la formación universitaria, Funiber-UNINI.

- Román, C. A. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/26023/24499>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427. <http://www.psicothema.com/pdf/3380.pdf>
- Saucedo, M., Herrera, S., Díaz, J., Bautista, S. y Salinas, H. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9). <https://doi.org/10.23913/ride.v5i9.7>
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias*. Ecoe Editores.
- Valenzuela, N. (2013). *El uso de la tecnología en la aplicación de los exámenes en línea como causa de estrés en estudiantes de licenciatura. El caso de la Universidad San Sebastián. Ciclo escolar 2012-2013*. [Tesis maestría no publicada]. Universidad San Sebastián.
- Valle, A., Barca, A., Cabanach, R.G. y Núñez, J.C. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80531302>
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Un+modelo+causal+sobre+los+determinantes+cognitivo-motivacionales+del+rendimiento+acad%C3%A9mico
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Escolar e Educativa*, 2(1), 31-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100004>
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122. <https://www.researchgate.net/publication/26576293>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2009). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1358>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González, J.A. y Rosário, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto.

- Zamudio, V., Hernández, N., García, D., Linares, O., Reyes, F., Flores, J. et al. (2018). Evaluación de la relación del estrés con el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Industrial. *Aletheia Revista Digital IEU Universidad*, 3(2), 1-19. https://revista-aletheia.ieu.edu.mx/documentos/revistaVol_3/revistaVol3_Art4.pdf
- Zabalza, M.A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Fecha de recepción: 08/07/2020
Fecha de revisión: 08/02/2021
Fecha de aceptación: 31/05/2021

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Mundet, L. B. & Peña Muñoz, J. M. (2021). Percepción de competencias en las prácticas profesionalizantes e inserción laboral del Técnico en Redacción de Textos. *MLS Educational Research*, 5(2), 59-72. doi: 10.29314/mlser.v5i2.531.

PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES E INSERCIÓN LABORAL DEL TÉCNICO EN REDACCIÓN DE TEXTOS

Lina Beatriz Mundet

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

mundet.lina@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-2561-9312>

Jesús Manuel Peña Muñoz

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

jemape9@gmail.com · <http://orcid.org/0000-0003-3568-9787>

Resumen. La investigación analiza la percepción que poseen los redactores de textos, egresados del Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea, ISLEM, Argentina, en relación con las competencias adquiridas en las prácticas profesionalizantes y los requerimientos del acceso al empleo. El trabajo se inscribe en la Línea de Investigación Competencia Laboral, Educación y Empleo de la Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI, México, y se basa en los aportes del enfoque de la socioformación y de la metodología sistémica de una organización. La hipótesis enfrenta las dos variables: a) percepción de los redactores egresados respecto de sus competencias adquiridas en las prácticas profesionalizantes y b) requerimientos de los empleadores, a fin de sopesar sus correspondencias e identidades. La metodología se enfoca en un estudio de campo, no experimental y transversal, correlacional, de corte cuantitativo, donde se buscan relaciones para verificar la hipótesis planteada. Se aplica un cuestionario que recoge la información de las dos variables citadas. La población es constituida por la totalidad de egresados de las promociones de la tecnicatura del ISLEM, representada por 51 (cincuenta y un) técnicos en expresión escrita con experiencia en el área. No hay selección de muestra, se realiza tipo censo poblacional. En los resultados, se obtienen coincidencias entre los dos tipos de percepciones con pocas variantes. Para finalizar se realiza la propuesta, donde se plantea un programa de formación continua de competencias ajustadas a los cambios detectados en el trabajo e indispensables para la inserción laboral del egresado redactor de textos del ISLEM.

Palabras clave: Competencias comunicativas, expresión escrita, alumno en prácticas, acceso al empleo.

PERCEPTION OF COMPETENCES IN PROFESSIONALIZING PRACTICES AND LABOR INSERTION OF THE TECHNICIANS IN TEXT WRITING

Abstract. The aim of the research is to analyse the perception of text writers graduated from the Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea (ISLEM), in relation to professionalization practice competencies and whether or not they are appropriate for job placement requirements. The work is linked to the dynamics of

application of the Line of Research Labor Competence, Education and Employment of the Universidad Internacional Iberoamericana and is based on the contributions of the socioforming and systemic methodology of an organization approach. The hypothesis relates two variables: a) the perception that the text writers have about the mastery reached at the time of the professionalization practices is related to the level of requirements experienced during the work exercise of the writing editor's skills and b) employers' requirements, in order to weigh their matches and identities. The methodology is focused on a field study, non-experimental and cross-sectional, correlational, quantitative cut where relationships are sought in order to verify the hypothesis. A questionnaire is applied to collect information about both of the variables. The population is constituted by the totality of graduates from the ISLEM, represented by 51 technicians in text writing graduated with experience in the area. There is no sample selection, population census type is performed. In the results, coincidences between the two types of perceptions of graduates are obtained. To conclude, a proposal is made, which raises the layout of a continuing training program about competences subject to changes in the labor market, essential for the labour integration of all professional writers graduated from ISLEM.

Keywords: Communicative competencies, writing, professionalizing practices, labor insertion.

Introducción

La educación terciaria en la Argentina y en América latina en general, a diferencia de la universitaria, la cual suele orientarse hacia la investigación, asume el compromiso de formar técnicos profesionales que tengan el cometido de incorporarse laboralmente, en forma casi inmediata, en los lugares clave donde requieran de las competencias para las que fueron preparados. De ahí la necesidad de una constante revisión de los procesos, las funciones profesionales y los programas de formación para ir incorporando los cambios producidos a nivel interno y externo de sus contextos.

Una de las formas más plausibles de generar planes de estudio para una carrera, afirma González (2016), consiste en realizar un Análisis Situacional del Trabajo (AST); esto significa formar un taller multidisciplinar con académicos, empresarios, supervisores y expertos, cuyo objetivo se encamine a recabar información confiable acerca de las competencias que debe poseer el egresado para desempeñarse exitosamente en el campo laboral. Y si bien para el centro educativo los usuarios son la prioridad del accionar de sus integrantes, necesita para garantizar un eficaz servicio ofrecer las mejores carreras y, por ende, los mejores programas de estudio; de allí que cada cuatro años se evalúe la pertinencia de los programas educativos para adecuarlos mejor al acelerado ritmo tecnológico de estos tiempos.

Los organismos implicados en la formación de técnicos profesionales para la inserción laboral (centro educativo-Estado-empresas) están comenzando a comprender la importancia de aplicar algunas estrategias de cooperación: redes de conocimientos, equipos de trabajo, establecimiento de lineamientos concertados para el sector, entre otras. Así, los entes gubernamentales se avienen a integrar proyectos conjuntos a partir de pautas establecidas, producto de mesas de encuentro con los involucrados, apoyo estatal en metodologías, financiamiento de proyectos y acuerdos mutuos. Las investigaciones citadas en este artículo destacan que la vinculación entre los integrantes de esta tríada ayuda a enfrentar los cambios permanentes.

Si bien es cierto que se han conseguido avances importantes, los institutos de educación técnica presentan actualmente varias limitaciones en cuanto a capacitación del personal directivo y docente, infraestructura, aplicación del modelo educativo tradicional y problemas operativos concernientes a las prácticas profesionalizantes (PP en adelante) vinculadas con el sector laboral. De acuerdo con el Instituto Nacional de Educación

Tecnológica (2019), se advierten carencias de habilidades prácticas de los estudiantes/egresados a la hora de insertarse en el ámbito laboral, donde se incluyen tanto actividades prácticas dentro de los centros educativos, como experiencias de trabajo en establecimientos productivos. Respecto de la pertinencia de los contenidos, también aparecen brechas de formación en conocimientos específicos y una necesidad de actualización frente al requerimiento de la industria.

Para mantener la vigencia de los contenidos formativos, es imprescindible que las instituciones de formación profesional estén en contacto permanente con la realidad social y productiva, sus innovaciones y sus caducidades. Florez, Luraschi y Butti (2017) consideran clave que los estudiantes realicen una práctica donde experimenten situaciones lo más parecidas posible a lo real, a fin de integrar los aprendizajes en miras de consustanciarse con procesos de trabajo propios de la profesión. Bajo estas exigencias, las funciones de los directivos, docentes y estudiantes tendrán que centrarse en las PP, espacios curriculares transversales que hegemonizan el desarrollo de competencias técnicas adaptadas a las exigencias del mundo laboral.

Estas PP, consideradas como las máspreciadas innovaciones educativas de los institutos técnicos, permiten al futuro profesional la construcción de conocimiento, ya que un egresado deberá enfrentarse a los problemas y exigencias surgidos a cada momento en el contexto donde se desempeñe. De esto se desprende que las instituciones de educación superior deben estar comprometidas en brindar estrategias para los cursantes, a fin de que estos internalicen saberes y habilidades, y a la vez experimenten en ambientes reales o simulados, reflexionen sobre la práctica y logren una comprensión significativa, amén de facilitar los medios y equipos para el acceso a la información más pertinente.

La investigación de Di Meglio, Barge-Gil, Camiña y Moreno (2019) señala que, para un desempeño efectivo de las habilidades, los estudiantes deberían asumir un rol activo con relación a sus aprendizajes, a partir de espacios de reflexión donde se enfatice la importancia del grupo y la mirada de los otros. Aplicar estrategias de resolución de conflicto en las tareas propias del mundo del trabajo posibilita a los estudiantes detectar los obstáculos, analizarlos, comprender sus causas y efectos. Esta actitud crítico-reflexiva ayuda a confrontar los conocimientos disciplinares con la realidad y a la vez profundizar sobre el porqué y el para qué de acciones y estrategias. Así, reconocer el conocimiento cuestionable y discutible permite a los cursantes repensarlo en vez de reproducirlo. Por ende, el conocimiento debe integrar la teoría-práctica mediante el análisis y la reflexión en la resolución de problemas, aprendiendo en el hacer y reflexionando sobre lo que hace.

Sobre este mismo tema, Fascendini, Guaita, Peralta y De Gennaro (2019) expresan la necesidad de articular los talleres de las PP a la estructura curricular de la formación, a los que catalogan como oportunidades válidas de la formación profesional por propiciar un aprendizaje compartido entre pares y abierto a la realidad del mundo del trabajo. Sin embargo, Silva *et al.* (2019) comprobaron que el desarrollo exclusivo de las competencias específicas y el descuido en el afianzamiento de las genéricas suele producir en los egresados dificultades de adaptación en la etapa inicial de su desarrollo profesional.

Estos requerimientos implican la necesidad de revisar las competencias de los estudiantes de la Tecnicatura Superior en la Redacción de Textos, del Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea (ISLEM). En ese sentido, este artículo se propone presentar el análisis del contexto empírico y los resultados obtenidos del instrumento aplicado a la investigación que confronta dos variables: a) la percepción que los egresados del ISLEM tienen de las competencias adquiridas durante su formación como redactores –en concreto, en las PP– y b) la percepción de las competencias exigidas en la inserción laboral.

Revisión literaria

El devenir constante que vive la economía y el mercado mundial, sumado al alto grado de competitividad nacional e internacional, ha requerido de las organizaciones públicas y privadas implementar estrategias innovadoras y ajustadas a la realidad para sobrevivir; en consecuencia, las exigencias obligan a los empleadores a buscar talento humano con perfiles calificados con el fin de adaptarse a los cambios, esto es, individuos con dominio de competencias cada vez más especializadas que aporten valor al proceso de producción. Por ende, las organizaciones deben estar preparadas para lo que Pedreño (2017) denomina “el impacto disruptivo”, esencial en la ordenación de los diversos sectores comerciales e industriales de cualquier sociedad. Ya es una evidencia palpable la industria 3.0 o 4.0, la big data, *machine learning*, entre otros, los cuales producen gran impacto en los diversos sistemas productivos.

Paralelamente, la mayoría de las acciones nacionales e internacionales reconoce la necesidad de potenciar la pertinencia del perfil profesional con las alternativas viables para la inserción que permita la consolidación del mercado laboral con la formación recibida en instituciones del sistema educativo. Sin duda, no es tarea fácil calibrar el trabajo de las empresas a las exigencias del contexto, pero ese esfuerzo no puede darse solo, porque requiere, como se dijo, de la alianza entre los entes que hacen vida en el sistema productivo, como los organismos del Estado, los centros de formación profesional y las asociaciones empresariales.

De ahí que no se deba responsabilizar solamente a las instituciones educativas, advierten Tomassiello y Zani (2016), de que las estructuras curriculares no se adapten a las gestiones profesionales o a los problemas globales de mercado. La esperanza de adaptación a lo nuevo está puesta en las prácticas interdisciplinarias de grupos que puedan contribuir a estimular el surgimiento de las distintas visiones del problema que redunde en la actualización de los conocimientos con resultados positivos para los egresados y la institución.

Se parte de la idea de que las exigencias de la inserción laboral del técnico en redacción de textos devienen cada vez más complejas, ante el mayor desafío de las organizaciones y el talento humano. Por delante el egresado tiene el avance tecnológico, la brecha entre empresas grandes y pequeñas, competitividad, investigación, innovación, formación permanente, entre otros. Conocer la complejidad descrita y realizar la evaluación periódica de las competencias, por parte de los actores involucrados en la inserción de los nuevos profesionales del sector, permite ir estructurando un proceso de construcción de estrategias en cada organización y entre los implicados para evidenciar las dificultades y posibles acciones individuales y colectivas al emprender y verificar el éxito o fracaso de un programa.

La importancia de la evaluación de las competencias necesarias de los profesionales en redacción de escritos contribuye a mejorar la enunciación y puesta en marcha del programa de formación, por lo tanto, este debe ser considerado como un proceso continuo de recolección y tratamiento de datos, a través de la revisión y seguimiento de las funciones de los profesionales, los avances tecnológicos y las exigencias del sector. Este monitoreo permitirá descubrir variaciones en el proceso de producción de textos y establecer criterios para su avance y reorientación técnica. En cuanto a las empresas, Castaño, López y Prieto (2011) explican cómo estas elaboran un perfil de exigencias para cada cargo o profesional:

Dicha descripción debe estar escrita; siguiendo un formato objetivo para recoger requisitos, contenido y alcance del puesto: qué hace, cómo se hace, por qué, dónde y cuándo se hace: misión/objetivo, funciones y actividades, requisitos (conocimiento, habilidades, experiencias), responsabilidades, relaciones

jerárquicas y funcionales, condiciones de trabajo. Debe estar actualizada y vigente. Se recomienda su revisión al menos cada dos años (p. 21).

De acuerdo con Gagliardi (2008), los programas de formación deberán diseñar competencias profesionales amplias, que trasciendan las básicas o específicas de la carrera, lo cual propiciará la actualización de las capacidades con el sector empleador en un periodo prudencial. De esta manera, se dispondrá de un porcentaje representativo de aquellas capacidades acordes con la factibilidad de insertar al estudiante en un primer empleo, con lo que este superará la transición de la carrera al mercado de trabajo, es decir, el gran logro se centrará en orientar y disminuir las dificultades laborales y personales que se le puedan presentar al egresado.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con la gestión institucional y su vinculación con el contexto, Foncubierta, Perea y González (2016) estiman que, para evaluar la adquisición, el nivel de logro y el desempeño de empleabilidad, resultan imprescindibles, por un lado, las acciones desempeñadas por cada institución educativa de ofrecer una formación específica dirigida a la salida laboral, e impulsar y orientar a cada egresado en este ámbito (formación, emprendimiento y búsqueda del primer empleo, etc.). Por otro lado, consideran necesario potenciar los estudios e informes de empleabilidad que ayuden en la toma de decisiones a fortalecer los puntos fuertes de cada centro educativo, así como solventar los débiles y, de forma especial, estar atentos a las demandas de la sociedad en una espiral continua de evolución, de acuerdo con estudios como el Barómetro de Empleabilidad y Empleo de Profesionales.

De ahí que contar con un programa de atención al primer empleo del egresado, por parte del agente empresarial y el educativo, pueda disminuir la tensión que produce buscar trabajo, lo que irá acompañado de información relevante en pos de arribar a una oportunidad real de incorporación laboral de manera independiente y segura. Este es el momento de otorgar valor al aprendizaje de las competencias genéricas que impulsen al egresado no solo a conseguir empleo, sino a mantenerlo al haber consolidado habilidades de comunicación, de presentación de su marca personal, de afrontar una entrevista, o bien, el desarrollo de un proyecto empresarial propio, como alternativa posible.

Respecto del proceso de reclutamiento y selección del profesional redactor de escritos, puede darse bajo un programa conjunto entre las empresas interesadas en el talento humano y las instituciones terciarias que lo formen; en este empeño compartido, se utilizarán las herramientas tecnológicas más actualizadas con el fin de retroalimentar la información que mejore la calidad de gestión de la producción de textos e impulse la formación de nuevas competencias.

Una instancia esencial en la formación de las competencias de los profesionales de la escritura son las PP, definidas por el ISLEM (2016), como un proceso de construcción de saberes teórico-prácticos y técnicos, que desarrollan los estudiantes, producto de la formación adquirida en los espacios del plan curricular de la tecnicatura y de la composición de situaciones reales, de las relaciones con sus pares y con el futuro ámbito de trabajo. Entre las investigaciones relacionadas con las PP y las exigencias laborales se encuentra la de Visiers (2016), quien destaca que en un sistema de enseñanza integrado debe existir la mayor concordancia posible entre los objetivos formativos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos de evaluación. A la vez, los estudios terciarios, consustanciados con esta coherencia, deben privilegiar la formación basada en competencias y en el protagonismo del estudiante, como motor de su aprendizaje; desde este ángulo, las PP pasan a ser el escenario privilegiado para su desarrollo y evaluación, porque se basan en una acción dinámica,

dialogante, en continuo aprendizaje, donde se entrelazan los espacios curriculares con las experiencias significativas de los cursantes y la realidad del campo profesional.

En cuanto al dominio de competencias, dentro del ámbito técnico profesional, el redactor de textos requerirá desarrollar capacidades eficaces y adecuadas ante situaciones de difícil resolución. Para Tobón, Pimienta y García Fraile (2010), una competencia es entendida como tal cuando existe un desempeño integral para interpretar, argumentar y resolver problemas de contexto con sentido creativo e idoneidad, y a la vez se atiende, de manera articulada, al desarrollo del saber ser, convivir, conocer y hacer para confluir en las parejas idoneidad-mejoramiento, continuo-ética. Por tanto, las competencias se comportan como una actuación integral ante las situaciones del contexto donde se ponen en juego no solo los saberes mencionados, sino también aquellas acciones que otorgan identidad a la socioformación. En la misma línea se encuentra la conceptualización de Tejeda, Sánchez y Mariño (2012), para quienes la competencia es una cualidad humana conformada de manera integral, que fusiona los distintos saberes (conocer, ser y hacer), construidos a través del desempeño eficaz de los recursos personológicos de los profesionales en función de desarrollar su carrera en un ambiente laboral cambiante, dinámico y complejo.

Villegas, Borjas e Icaza (2015) refuerzan la importancia que tiene la implementación del aprendizaje basado en competencias, tanto para el estudiante, al permitirle poner en práctica los conocimientos adquiridos e integrar el saber con el saber hacer, como para el docente, cuyo papel se agiganta en su misión de guiar y formar profesionales competentes conforme a las exigencias del mercado laboral. Coincide con estos resultados el trabajo de González Lorente y Rebollo-Quintela (2018), para quienes la formación inicial de los docentes es esencial en su misión de facilitadores del dominio de competencias, inserción laboral, mejora y actualización permanente de los estudiantes.

Sobre la base de los eficaces resultados del modelo de formación por competencias, la Tecnicatura Superior en Redacción de Textos, impartida por el ISLEM, viene gestando un proceso de cambio para lograr su implementación. En efecto, se ha trabajado en su plan curricular a partir de la toma de conciencia de la cultura organizacional existente con la idea de intervenir en las debilidades y fortalezas, tanto de su cuerpo directivo, como del resto de los miembros de la comunidad educativa, cuyo objetivo se centra en poder abordar, con mayor certeza, el programa de formación. Sin duda, se requiere información, orientación y mejores prácticas centradas en el alumno, además del tiempo, los recursos y las capacidades de los docentes, agentes funcionales, y de los directivos, líderes vigilantes y comprometidos en generar transformaciones reales y monitoreadas con las necesidades del contexto social y laboral. Al respecto, enfatiza Garbanzo-Vargas (2016):

[...] los trabajadores de una organización actúan en distintas modalidades de manera individual y colectiva según su naturaleza. Estas no funcionan al azar y el éxito que se alcanza es producto de un conjunto de sinergias que, conducidas en cierta dirección, lo logran. El éxito no viene en forma aleatoria, las organizaciones son células sociales que responden a estímulos del ambiente tanto interno como externo y, según estos, son sus productos, sus comportamientos (p. 69).

El desarrollo del programa curricular o carrera bajo el modelo de aprendizaje por competencias, al que adhiere el ISLEM, expresado en la Resolución n.º 3770/MEGC (2017), requiere de la comprensión y dominio del cuerpo docente, quien adaptará el circuito enseñanza-aprendizaje orientado hacia esa perspectiva. Desde este ángulo, la práctica educativa, ejercida por todos los miembros de la institución, abre la brecha a fin de entender y dominar una nueva manera de producir conocimiento, de inaugurar espacios de participación

que generen respuestas a las necesidades del mercado laboral y, a la vez, contribuir con la calidad educativa del instituto.

El perfil profesional que plantea la tecnicatura organizada por el ISLEM para la formación de los técnicos redactores está enraizado en la necesidad comunicativa de producir mensajes escritos de circulación social; para tal fin, no solo dominará amplios conocimientos de la lengua en sus distintos planos, sino, además, las técnicas y estrategias de los diferentes tipos de escritos y estilos textuales, amén de las nuevas tecnologías orientadas a la producción y edición de textos.

El programa de formación impartido en la tecnicatura busca concertar el binomio educación formal-trabajo, por ello establece como objetivo ordenar de manera lógica un conjunto de unidades curriculares relacionadas con el campo de la formación en el área de la PP del redactor de textos (PP I, II y III, y PP Integrada). De acuerdo con la resolución citada, la meta es “integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en ámbitos reales relacionados con la práctica profesional del redactor de textos” (p. 17), para lo cual se aplican diferentes metodologías como las propias del trabajo de campo, estudios de casos y resolución de problemas en contextos reales.

Método

Este estudio se propone analizar la percepción de dos variables: a) la que tienen los redactores de textos, egresados del ISLEM, en relación con la pertinencia de las competencias logradas en las PP, y b) la que experimentaron ante las exigencias de la inserción laboral.

Diseño

Para encarar la correlación de las variables, se acudió a la investigación cuantitativa y se instrumentó el estudio de campo, con el fin de realizar una medición de las variables; el mecanismo no experimental y transversal, y a la vez correlacional, permitió analizar hasta qué punto las variables observadas se correlacionaron, lo que contribuyó a verificar la hipótesis planteada.

Hipótesis

En este sentido, la hipótesis de investigación llevó a confirmar que la percepción que poseen los redactores de textos sobre el dominio de competencias alcanzado en el momento de las PP está relacionada con el nivel de requerimientos de los empleadores.

Población

La población de esta investigación estuvo representada por 51 (cincuenta y un) técnicos superiores, egresados de la Tecnicatura Superior en Redacción de Textos, cursada en el ISLEM desde la primera cohorte de exalumnos de 2008 hasta julio de 2019. En este estudio se tomaron a todos individuos que egresaron de la tecnicatura, quienes representan el universo sobre el que se trabajó.

Instrumento

El cuestionario se estructuró en 26 (veintiséis) preguntas, en una escala de actitudes de cinco opciones (la opción 1 representa la escala más baja y la 5, la más alta); los egresados señalaron, en cada una de las competencias, el nivel de desarrollo que alcanzaron cuando culminaron las PP y el nivel de esas competencias como exigencia para insertarse en los puestos de trabajo como redactores de textos.

El proceso de validación del instrumento, encaminado a confirmar la validez del contenido y la estructura, se realizó a través de la técnica del Juicio de Experto. Para tal fin, se solicitó la revisión de profesores investigadores de la Universidad Internacional Iberoamericana (UAI), de la Argentina, pertenecientes al Departamento de Ciencias del Lenguaje, Educación y Comunicaciones, del Doctorado en Educación. De este modo, los expertos evaluaron, a partir de sus perspectivas, como pertinentes las dimensiones e indicadores seleccionados, así como la forma en que están medidos. Para realizar dicha validación, se les remitió, a través de la cuenta del correo electrónico, no solo el cuestionario construido, sino, además, un resumen del problema, los objetivos generales y específicos a fin de que pudieran contextualizar el instrumento elaborado. Una vez devuelto, se analizaron los alcances de la evaluación con el objetivo de incorporar las recomendaciones emitidas; entre ellas: reformulación de ítems para esclarecer su contenido; supresión de algunos por su semejanza con otros o por su inutilidad respecto de la recolección de datos. La investigadora tuvo en cuenta las observaciones para la mejora del cuestionario.

En una segunda instancia, se procedió a determinar su consistencia interna a través de la aplicación de un cuestionario inicial al grupo piloto, del cálculo del coeficiente de confiabilidad del alfa de Cronbach con la fórmula correspondiente. Para esta se empleó la Hoja de Cálculo de Excel a fin de computar estimaciones de confiabilidad de instrumentos, aprobada y aceptada por Neag School of Education, el cual arrojó como resultado 0,82. Para contestar la pregunta de investigación, se utilizaron estadísticos descriptivos de frecuencia, el por ciento y medias, y, para las hipótesis, la estadística correlacional bivariadas sobre la base del Programa Statistical Program for Social Sciences (SPSS), versión 19.0.

Procedimiento de la investigación

En la primera fase, en correspondencia con el diseño de la idea de investigación, se realizó un diagnóstico informal previo, el que consistió en delimitar el objeto de estudio, logrado a través de entrevistas informales a diferentes actores de la comunidad educativa del ISLEM, con preferencia a los estudiantes y egresados, para conocer sus inquietudes con respecto a las competencias adquiridas durante las PP y durante toda la carrera; además, se realizó el arqueo, clasificación, organización y análisis de diversos documentos institucionales, informes de trabajos científicos precedentes en revistas especializadas del área de las ciencias sociales, educativa y gerencial. De acuerdo con la revisión de la literatura, se decidió configurar las variables: competencias y las exigencias laborales, cada una con sus respectivas dimensiones e indicadores, ya descritas en la explicación de los pasos para la construcción del instrumento.

En la segunda fase, se diseñó una técnica e instrumento para medir la percepción que tenían los egresados en cuanto a la relación entre la adquisición de competencias durante la formación de la carrera y las exigidas en el ámbito laboral. Para tal fin fue necesaria la construcción del instrumento, a partir del diseño del mapa de variable, la elaboración del cuestionario, la validación mediante la técnica juicio de experto y la confiabilidad del instrumento.

Durante la tercera fase, se determinó la población, la cual se identificó como finita y pequeña, por lo tanto, no se requirió la aplicación de ninguna técnica de muestreo, aunque fue necesario ubicar, en lo posible, a todos los egresados de la carrera de redacción de textos.

En la cuarta fase, se llevó a cabo la aplicación del instrumento, el cual se administró en las modalidades presencial, 38 (treinta y ocho) integrantes, y a distancia, 13 (trece), a través del correo electrónico; de esta manera, se concretó el llenado de cuestionarios.

En la quinta fase, se analizaron los resultados de los instrumentos, a través del tratamiento estadístico por medio del programa SPSS, versión 19.0., donde se observaron las relaciones entre las variables, lo cual permitió realizar la verificación de la hipótesis de investigación establecida.

En la sexta fase, se formuló la propuesta, cuyo objetivo general aconsejó el diseño de un programa de formación continua por competencias, relacionadas con el trabajo en red, emprendimiento, marca personal y dominio de tecnologías ajustadas a los cambios que se dan en el mercado laboral e indispensable para la inserción laboral del egresado de la tecnicatura en estudio.

Resultados

Los resultados se obtuvieron en función de los puntajes de cada una de las competencias que el redactor de textos señaló a partir de la percepción de ambas variables: a) el dominio en las PP y b) la exigencia laboral. Por lo general, los resultados, en todas las competencias medidas, fueron mayores en la percepción de la exigencia laboral que las logradas en las PP, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Frecuencias absolutas y relativas de ambas percepciones

Competencias	Variable	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Gramaticales	PP	0 %	0 %	3,9 %	14,2 %	81,5 %
	Inserción laboral	0 %	0 %	0 %	10,4 %	89,6 %
Textuales	PP	0 %	0 %	5,8 %	36,4 %	57,8 %
	Inserción laboral	0 %	0 %	0,1 %	29,6 %	70,3 %
Enciclopédicas e información	PP	0 %	2,7 %	28,2 %	32,8 %	36,8 %
	Inserción laboral	0 %	0 %	0,8 %	18,4 %	80,8 %
Generales	PP	0 %	1 %	19,1 %	44,6 %	35,3 %
	Inserción laboral	0 %	0 %	2,9 %	33,4 %	63,7 %

Nota. Elaboración propia, basada en el tratamiento estadístico de datos. El egresado valoró cada percepción de 1 a 5; Valor 1: bajo dominio de competencia en las PP o exigencia laboral; Valor 5: alto dominio de competencia en ambas variables.

Luego se realizaron los cálculos para saber si existían diferencias entre las percepciones del dominio de competencias en ambas valencias. Al efectuar las sumatorias de valoraciones para cada una de las competencias del redactor de textos, se comprobó que ambas tenían comportamiento normal; no obstante, no se evidenciaron diferencias estadísticas significativas entre los puntajes de las dos percepciones en cada una de las competencias medidas, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Sumatorias medias de ambas percepciones

Competencias	Prácticas profesionalizantes	Inserción laboral
Gramaticales	4,77	4,89
Textuales	4,47	4,90
Enciclopédicas e información	4,30	4,80
Generales	3,90	4,50
Percepción Total	4,20	4,70

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos obtenidos del tratamiento estadístico.

Como se observa en los resultados de la tabla 2, las puntuaciones medias alcanzadas en la medición de percepciones de dominio de las competencias para la inserción laboral superan los valores logrados en la medición de percepciones del dominio de competencias al culminar las PP.

Sin embargo, se evidencia, que las competencias generales son las que presentan mayores diferencias en las medias obtenidas en el instrumento aplicado a los egresados sobre ambas percepciones. Si estas se analizan, se advierte su afinidad al no presentar diferencias significativas. En la tabla 3 se presentan los resultados de la aplicación del estadístico “t” de Student.

Tabla 3

Relación entre percepción del dominio de competencias del redactor de textos logradas en las PP y las exigidas en la inserción laboral

Competencias	Coefficiente de correlación	Significancia bilateral
Gramaticales	0,673	0,010
Textuales	0,713	0,001
Enciclopédicas e información	0,404	0,119
Generales	0,233	0,171

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos obtenidos del tratamiento estadístico.

En síntesis, los valores alcanzados demuestran que las relaciones entre las competencias específicas del redactor de textos (gramatical, textual, enciclopédica e información general), adquiridas en el centro educativo, son levemente mayores a las exigidas, del mismo tenor, en el ejercicio laboral. A su vez, todas son significativas al nivel de 0,05 o inferior, de carácter positivo. Por lo tanto, el análisis permite indicar que existe una relación entre ambas percepciones.

Discusión y conclusiones

La hipótesis de investigación se orientó a averiguar si la percepción que poseen los redactores de textos acerca del dominio de competencias alcanzado durante su formación está relacionada con la percepción de dominio de conocimientos y habilidades requeridas en la inserción laboral. A partir de los datos obtenidos en cada una de las competencias consultadas, se pudo demostrar que existe relación entre ambas percepciones; en ese sentido, todas las competencias adquiridas durante la formación recibida durante el proceso de las PP son requeridas en el mercado laboral para el ejercicio de la redacción, pero con mayores valores de exigencias.

En consecuencia, los resultados demuestran coherencia entre el plan de estudio de la Tecnicatura Superior en la Redacción de Textos, del Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea, y el sector laboral donde ejercen los egresados de la institución, entre las que se encuentran, en forma mayoritaria, empresas del sector comunicación de la Ciudad Capital y la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Al tratar de manera individual cada una de las competencias consultadas en el instrumento y buscar las relaciones entre ambas percepciones, se verificó que el grupo de competencias con mayores diferencias en cuanto a los valores de exigencias del sector laboral son las competencias generales relacionadas con integración a equipos profesionales, trabajo colaborativo, creatividad y proactividad.

Paralelamente, las competencias con menores diferencias en los valores de exigencias del sector laboral y las logradas durante la capacitación profesional son las gramaticales, textuales, enciclopédicas e información, que forman parte del eje central de la tecnicatura y están vinculadas de manera directa con las funciones profesionales.

Estas diferencias pueden estar asociadas a la falta de experiencia, es decir, que las PP no garantizan la maestría suficiente para que los empleadores decidan a favor de la contratación de un profesional recién egresado. Marrero (2004) plantea que la falta de experiencia previa en las carreras es uno de los aspectos que vuelve más dificultoso el ingreso de los jóvenes en el mercado del trabajo y cuestiona la imposibilidad de poder cumplir con ese requisito al ser exigido siempre. A pesar del tiempo transcurrido –la autora lo plantea en 2004– la experiencia sigue siendo una limitante para el nuevo profesional que, si bien cuenta con un título oficial, no resulta suficiente a la hora de llenar una vacante en un empleo para el que fue calificado.

En cuanto a la implicación de los datos obtenidos en la presente investigación, es importante destacar que, para el ISLEM puede resultar de gran utilidad aplicar los resultados para una revisión del plan de estudio de la carrera de redactor de textos, donde primarán los ajustes necesarios a las actividades y estrategias empleadas por los profesores durante las PP, con el fin de perfeccionar el dominio de cada una de las competencias que están relacionadas directamente con la profesión.

Sin duda, será de sumo interés para el instituto considerar también la viabilidad de redimensionar las competencias generales en el perfil del redactor de textos, en pos de ofrecer una mayor apertura en su accionar profesional. En forma paralela considerará armonizar con la oferta de un programa de formación continua, acorde a las actuales exigencias laborales donde se posibilite, no solo contar con una formación profesional formal, vinculada con las competencias gramaticales, textuales, enciclopédicas y de información, sino también con una formación permanente que lo ayude a consolidar su marca personal, buena reputación y alta calificación para la inserción en lugares clave que soliciten su participación. Todo esto sin

perder de vista que los desafíos laborales de los tiempos que corren son sumamente exigentes para acceder a trabajos cualificados.

Sobre la base de los planteamientos del párrafo anterior, se diseñó una propuesta, la cual tiene como objetivo general el diseño de un programa de formación continua de competencias relacionadas con el trabajo en red, el emprendimiento, la marca personal y el dominio de tecnología, ajustados a los cambios que se dan en el trabajo e indispensables para la inserción laboral del egresado.

De acuerdo con los resultados encontrados en la investigación, es positivo tener identificadas las competencias que presentan deficiencias en el programa de formación del profesional de redacción textual, a partir de las exigencias actuales en el ámbito laboral; sin embargo, la mayor limitación para la mejora del plan de estudio es la burocracia en los procesos administrativos ante los entes gubernamentales que aprueban los diseños curriculares.

No obstante, y a pesar de tener focalizado el problema, surgen nuevos interrogantes: ¿están las organizaciones de educación técnica profesional en capacidad de propiciar los cambios de gestión administrativa y académica que permitan el enfoque por competencias? También se hace necesario la revisión de ciertas variables relacionadas con la formación continua de los docentes, la estructura de trabajo en equipos para la elaboración de proyectos, la reacción de los docentes sobre nuevas metodologías, la revisión permanente de las competencias y el trabajo en alianza con los entes involucrados en la actualización del perfil profesional.

Referencias

- Castaño, M., López, G. y Prieto, J. (2011). *Guía técnica y de buenas prácticas en reclutamiento y selección de personal*. Publicación Digital del Colegio de Oficial de Psicólogos de Madrid.
<http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/guiatecnicabuenaspracticass.pdf>
- Di Meglio, G.; Barge-Gil, A.; Camiña, E. y Moreno, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: un análisis aplicado a los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas. *Educación XXI*, 22(2), 235-266.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.22579>
- Fascendini, P.; Guaita, M.; Peralta, J. y De Gennaro M. (2019). El impacto de los espacios formativos acerca de las competencias sociales y laborales en la carrera de medicina veterinaria. *Revista FAVE –Sección Ciencias Veterinarias*, 18 (2019) 40-44;
<https://doi.org/10.14409/favecv.v18i2.8505>
- Florez, M.; Luraschi, M. y Butti, F. (2017). Las Prácticas Profesionalizantes en la formación de jóvenes que asisten a Escuelas Técnicas en dos localidades de la provincia del Chaco. El caso de la orientación “Madera y Mueble” y “Construcciones”. In *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
https://www.aset.org.ar/2017/ponencias/12_Florez.pdf
- Foncubierta, M.; Perea, J. y González, G. (2016). Una Experiencia la Universidad en la vinculación universidad empresa: El Proyecto COGEMPLO de la Fundación Campus Tecnológico de Algeciras. *Educación XXI*, 19(1), 201-225.

- Gagliardi, R. (2008). *Gestión de la educación técnica profesional. Formación de competencias profesionales. Capacitación directiva para la formación de jóvenes autónomos*. Noceduc.
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44043204005.pdf>
- González, J. (2016) El Análisis Situacional del Trabajo, una alternativa para el desarrollo de los planes de estudios de la Ingeniería en Energías Renovables en la Universidad Tecnológica de Altamira. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966014>
- González Lorente, C. y Rebollo-Quintela, N. (2018). Competencias para la empleabilidad de los futuros maestros de Educación Primaria: Una mirada a su proceso de inserción socio-laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 114-131. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.730>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2019). Prácticas profesionalizantes. <https://bit.ly/3ahv4Fa>
- Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea (ISLEM) (2016) *Prácticas Profesionalizantes del Redactor I. Resolución de problemas. Enfoques teóricos y orientaciones metodológicas para las Prácticas Profesionalizantes del Redactor*. Ediciones Mallea.
- Marrero, A. (2004). Buenos, bonitos y baratos. Las expectativas empresariales sobre los jóvenes y la educación en Uruguay. Universidad de la República O. del Uruguay. D^{to}. de Sociología y Economía de la Educación (FHCE). *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 22(2), 137-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1096916>
- Pedreño, A. (2017). La digitalización y la economía global. Visión general. En: El Cambio Digital en la Economía. Un proceso disruptivo. *Revista ICE Información Comercial Española*, 897, 9-22. <http://www.presidencia.gva.es/documents/166658342/166725599/Ejemplar+897/a5705a87-5cd7-400e-b055-34e103eb10ab>
- Resolución n.º 3770-MEGC (2017) Plan de Estudio de la Tecnicatura Superior en la Redacción de Textos, del Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea (ISLEM). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la República Argentina (Opción pedagógica Distancia).
- Silva *et al.* (2019). Perfil de los graduados en enfermería: competencias e inserción profesional. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27, e3205. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3222.3205>
- Tejeda Díaz, R.; Sánchez, P. y Mariño, M. (2012). Gestión formativa competente de pro en la educación superior. Universidad Holguín, Cuba. Centro de Estudios sobre ciencias de la educación. Red Durango de Investigadores Educativos Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional (pp. 201-243).
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de las competencias*. Editorial Prentice Hall.
- Tomassiello, R. y Zani, V. (2016). Formación Profesional e inserción laboral en artes, diseño y humanidades. Estrategia para una articulación efectiva. *Huellas, Búsquedas en Artes y Diseño*, 9, 52-61. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8667/06-tomassiello-huellas9-2016.pdf

- Villegas, F.; Borja, E. e Icaza, D. (2015). Competencias y habilidades desarrolladas en los estudiantes de Contabilidad y Auditoría: Diagnóstico de la Universidad Estatal del Milagro. Ecuador. *Visión Empresarial*, 5, 113-134.
<https://doi.org/10.32645/13906852.418>
- Visiers, L. (2016). *Evaluación de competencias en las prácticas tuteladas del Grado en Enfermería*. (Tesis doctoral) Universidad Europea de Madrid (España).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=81802>

Fecha de recepción: 02/09/2020
Fecha de revisión: 20/04/2021
Fecha de aceptación: 13/07/2021

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Venier L. & Álvarez Baz, A. (2021). La necesidad como factor para aprender una segunda lengua. *MLS Educational Research*, 5(2), 73-87. doi: 10.29314/mlser.v5i2.541.

LA NECESIDAD COMO FACTOR PARA APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA

Leandro Venier

Escuela Internacional de Kuala Lumpur (Malasia)

lvenier@iskl.edu.my · <https://orcid.org/0000-0001-8324-3136>

Antxon Álvarez Baz

Universidad de Granada (España)

antxon@ugr.es · <https://orcid.org/0000-0003-1955-0232>

Resumen. En este estudio se analizan el rol de la necesidad de aprender inglés como segunda lengua y su incidencia en la motivación y el desempeño de alumnos de la escuela internacional de Kuala Lumpur, en Malasia. A diferencia de otras clases de segundas lenguas, los alumnos que participaron de este estudio no cuentan con un conocimiento previo de inglés y la lengua de inglés es necesaria para estudiar el resto de las asignaturas en la escuela secundaria. A su vez, estos estudiantes deben aprender inglés no solamente como parte de sus estudios académicos sino también para poder participar de manera activa en la escuela y la comunidad en la que se encuentran. Esta situación presenta una condición diferente a otras clases de adquisición de segundas lenguas y nuestro interés radica en indagar cuáles son los efectos de esta condición en el aprendizaje de estos alumnos. Con el fin de analizar el rol de la necesidad, la motivación y el desempeño, diseñamos, administramos y analizamos cuestionarios, observamos clases y consultamos de manera longitudinal las calificaciones logradas por esta asignatura de inglés B del programa del Bachillerato Internacional (BI) en los últimos diez años. Los hallazgos encontrados en este estudio son relevantes y tienen repercusiones no solamente para un alumnado similar a estas características sino para todas las clases de segundas lenguas también.

Palabras clave: aprendizaje, segundas lenguas, necesidad, motivación, desempeño, inglés, Educación Secundaria.

NECESSITY AS A FACTOR TO LEARN A SECOND LANGUAGE

Abstract. This study analyzes the role of the necessity to learn English as a second language and its impact on students' motivation and performance at the International School of Kuala Lumpur, Malaysia. Unlike other second language classes, students who participated in this study have no prior knowledge of English and knowledge of the English language is necessary to study the rest of the subjects at this secondary school. As a result, these students must learn English not only as part of their academic studies but also to be able to participate actively in the school and the community in which they find themselves. This situation presents a different condition from other classes of second language acquisition and our interest lies in investigating what are the effects of this condition on the process of learning for these students. In order to analyze the role of this necessity, motivation and performance, we designed, administered and analyzed questionnaires, observed classes

and longitudinally consulted grades achieved by this subject of English B for the International Baccalaureate (BI) program during the last ten years. The findings found in this study are relevant and have repercussions not only for students similar to these characteristics but for all other classes of second languages as well.

Keywords: learning, second languages, necessity, motivation, performance, English, Secondary Education.

Introducción

La pregunta de investigación propuesta para indagar en este estudio es la siguiente: ¿en qué medida es la necesidad un factor de motivación en el aprendizaje de inglés como segunda lengua y de qué manera influye e impacta en el desempeño del alumnado?

Frecuentemente, la necesidad se entiende como la carencia de aquello que es menester para poder lograr un propósito. En este estudio, la necesidad se observa en aquellos estudiantes que carecen del dominio de inglés como segunda lengua en un contexto donde es necesario no solamente para alcanzar los requerimientos académicos, sino también para desarrollar su vida social y afectiva.

Usualmente, en el aprendizaje de segundas lenguas, la necesidad ha sido estudiada bajo los siguientes prismas: necesidades comunicativas, de aprendizaje, objetivas y subjetivas. Se entiende por necesidad comunicativa al acto de utilizar la lengua con el objetivo de obtener un propósito por medio del acto comunicativo. A su vez, las necesidades de aprendizaje se entienden como “el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo” (CVC, 2020). Por otra parte, las necesidades objetivas fueron identificadas por Richterich (1983) como aquellas que parten de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos, de su nivel de competencia en la lengua que van a estudiar y del uso que vayan a tener que hacer de esa lengua o los objetivos para los que la aprenden. El mismo Richterich (1983), por último, identifica las necesidades subjetivas como aquellas relacionadas con los factores del aprendizaje como factores personales (afectivos y cognitivos) de los estudiantes.

Estas necesidades pueden ser observadas en el contexto de este estudio que es la Escuela Internacional de Kuala Lumpur (ISKL), Malasia, nivel secundario, con alumnos de 16 a 18 años. Estos alumnos aprenden inglés como segunda lengua debido a que deben hacerlo por necesidad tanto objetiva como subjetiva. Ésta es una necesidad que puede ser considerada auténtica y real, con fines y objetivos medibles por fuera de lo meramente académico. En este contexto las necesidades objetivas están íntimamente relacionadas con las subjetivas ya que la situación en la que se encuentran los alumnos afecta de manera directa sus objetivos y a sus factores personales.

En otras palabras, los alumnos partícipes de este estudio se diferencian de otros estudiantes de una segunda lengua en que sus necesidades objetivas y subjetivas están ligadas al hecho de encontrarse ante un contexto donde la comunicación y participación en la comunidad no es posible sin dominar el inglés.

Esta necesidad es común a muchos inmigrantes y refugiados que se trasladan a otro país. Es por ello que nuestro interés radica en indagar de qué manera esta necesidad tiene implicaciones en la motivación de los estudiantes e investigar si existe un efecto medible en el desempeño de los mismos a la hora de adquirir una segunda lengua.

El Rol de la necesidad y la motivación

Entre los factores claves citados en varios estudios para aprender una segunda lengua comúnmente se mencionan los siguientes: la inteligencia (Gardner, 1983); la motivación (Dörnyei, 1994); la aptitud (Carroll, 2002); la autoeficacia (Conti y Smith, 2016). Es interesante destacar que, en ninguno de ellos se habla del modo en que estos factores están relacionados con la necesidad de aprender una segunda lengua.

Tal como explica Canale (1983, p. 42), “un enfoque comunicativo debe estar basado en, y responder a, las (a menudo cambiantes) necesidades y a los intereses de los aprendientes.” Canale destaca “las (a menudo cambiantes) necesidades” de los estudiantes. Por ello es necesario definir el constructo de necesidad comunicativa como una necesidad biológica que va más allá de la lengua que se aprende. No está considerada como un factor en sí mismo que tenga implicaciones medibles y comprobables en el proceso de aprender una segunda lengua por sí sola. Este hecho se debe a diversos motivos como la dificultad de definir este concepto, el grado de variabilidad dentro del mismo, e incluso la dificultad que existe de separarlo de otros factores.

Por esta razón, a la hora de delimitar la necesidad como factor clave para aprender una segunda lengua, este estudio se centra en el papel que cumple este concepto en relación con la motivación. Si bien es solamente uno de los muchos componentes del comportamiento humano, varios investigadores como Dörnyei (2001) y Gardner (2006) han identificado al factor de la motivación como determinante en el éxito de la adquisición de segundas lenguas. Como explica Schunk (2012, p. 23), “la motivación puede afectar todas las fases del aprendizaje y del desempeño”.

Hipótesis de trabajo

Schumann (1976, p. 45) a propósito de la motivación opina lo siguiente: “esta necesidad común a todo inmigrante se resuelve de diferentes modos dependiendo de la edad, la motivación, las expectativas o, incluso, la percepción que se tenga de la nueva sociedad”. En consecuencia, como hipótesis de trabajo nos planteamos que esta necesidad de aprender inglés como segunda lengua no tiene ningún efecto en la motivación a la hora de aprender una segunda lengua. Debido a esto, se nos plantean las siguientes dudas:

- ¿Existen diferencias en un alumno que estudia una segunda lengua para ampliar su conocimiento del mundo y otro que lo hace por la necesidad de poder comunicarse en el lugar donde se encuentra?
- ¿Son estas diferencias, si las hay, medibles para diferenciar a ambos estudiantes, el uno del otro, y, de ser así, ¿tienen un efecto positivo constatable?

- ¿Podemos aprender algo sobre cómo proceder para que esta necesidad comunicativa real y auténtica pueda tener efectos positivos en un contexto escolar típico donde, a menudo, este aprendizaje se ve como algo artificial y tedioso?

La necesidad y la motivación en la adquisición de una segunda lengua

A la hora de indagar la necesidad y la motivación como factores en la adquisición de una segunda lengua, Dimitroff, Dimitroff y Alhashimi (2018) tratan este mismo tema en contextos diferentes al nuestro, pero con un enfoque similar. Los citados autores realizaron un estudio en donde distinguen el ámbito de inglés como segunda lengua del de inglés como lengua extranjera con el fin de identificar el papel que ejerce la motivación en cada uno de los dos contextos.

Los autores parten de la suposición de que el contexto de estudio de una segunda lengua es mejor que el de una lengua extranjera y facilita el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta suposición viene confirmada en sus estudios, aunque los resultados no son del todo concluyentes debido a que existen otros factores de relevancia como: el rol del docente y las actitudes de los alumnos; aspectos que no pueden obviarse ni aislarse completamente.

En otro estudio de la misma índole, a cargo de Chen, Warden y Chang (2005), se demuestra que los incentivos para estudiar inglés en un contexto donde el inglés es una lengua extranjera, normalmente serán menores a un contexto donde dicha lengua es una segunda lengua. Por lo tanto, estos autores mencionan que lo primero que habría que hacer sería comprender las “realidades locales” de los estudiantes antes de aplicar resultados de otros estudios motivacionales de diferentes partes del mundo (p. 611).

Adwani y Shrivastava (2017, p. 159) se refieren a la motivación como “el corazón descuidado de la enseñanza de lenguas”. Los resultados de su investigación nos hacen ver que todas las actividades de aprendizaje son filtradas a través de la motivación de los estudiantes. Por su parte Dörnyei (2001) menciona que la motivación provee el ímpetu primario para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua y más tarde se convierte en la fuerza que sostiene este proceso arduo y tedioso. De hecho, según el autor, el resto de los factores involucrados en la adquisición de una lengua dependen en cierta medida de la motivación.

Maslow (1991) realiza la unión de los conceptos de motivación y necesidad al definir la primera como el impulso que tiene todo ser humano para satisfacer sus necesidades. Seguidamente el autor clasifica estas necesidades de una forma jerárquica partiendo desde la más básica. El resultado es el siguiente: fisiología (por ejemplo, respiración, alimentación), seguridad (física, familiar), afiliación (amistad, afecto), reconocimiento (confianza, respeto) y autorrealización (moralidad, creatividad).

Teniendo en cuenta lo anterior nosotros nos formulamos la siguiente pregunta: ¿En dónde se ubica el aprendizaje de una segunda lengua dentro de estas necesidades? La respuesta sería que, en contextos escolares donde los estudiantes estudian una segunda lengua como parte de su formación académica podrían encontrarse en el reconocimiento y en la autorrealización. Por consiguiente, necesidades que no son consideradas según Maslow (1991) como básicas. No obstante, existen casos como el contexto de estudio en el que situamos esta investigación donde aprender una segunda lengua está asociado a necesidades

de seguridad y afiliación que, de acuerdo con Maslow (1991) estarían situadas las primeras en su escala.

Para comprender mejor la relación de los roles de la motivación y las necesidades, podemos utilizar la definición sobre la motivación de Dörnyei (2001) como un término general que se usa para referirse a los antecedentes (causas y orígenes) de una acción. ¿Por qué nuestros estudiantes en contextos de escolarización aprenden una segunda lengua? En la respuesta a este interrogante se encuentra una de las claves para entender el rol de la motivación:

En las clases de adquisición de lenguas donde la motivación es casi exclusivamente académica, la necesidad de aprender una segunda lengua no es la misma que en los estudiantes de este estudio. La necesidad y la motivación de estos estudiantes se ve reflejada al no disponer de otro modo de comunicarse en la sociedad en la que participa tanto dentro como fuera de la escuela.

Con el fin de obtener una mayor profundidad en este concepto nos vamos a basar en las investigaciones de Lambert y Gardner (1972) quienes realizan una diferenciación clave entre dos tipos de motivación; la motivación integradora y la motivación instrumental.

La motivación integradora se produce cuando el sujeto desea aprender esa lengua por el interés que suscita en él su cultura. Ello promueve una actitud positiva y genera un posible objetivo que es el de integrarse dentro de ese grupo social.

La motivación instrumental se produce con fines utilitarios, por ejemplo, para tener más posibilidades de encontrar trabajo u obtener calificaciones más altas.

Gardner (2006) argumenta al respecto que la motivación integradora tiene un impacto más duradero y directamente relacionado con el éxito. Por su parte, Sánchez, Navarro y García (2007) apoyan también la noción de que los estudiantes que están instrumentalmente motivados parecen estar guiados más por aspectos externos, como pueden ser diversos tipos de incentivos que son menos estables por naturaleza.

Las investigaciones a las que acabamos de hacer mención poseen numerosos detractores que pasamos a enumerar. En primer lugar tenemos a Au (1988) quien afirma en su estudio que existen resultados un tanto conflictivos y para confirmarlo se basa en el estudio de Gardner y Lambert (1972) cuando explican que si bien en el contexto bilingüe de Montreal en Canadá, una orientación integradora está estrechamente relacionada con el aprendizaje del francés, por otro lado, en las Filipinas una orientación instrumental parece ser más útil a la hora de aprender el inglés.

A este respecto, Gardner (2010) expone que su argumentación no propone que la orientación integradora sea más ventajosa que la orientación instrumental sino, más bien, que los estudiantes que están motivados integralmente tienen mejor predisposición a lograr una competencia más alta que aquellos que no la tienen. Investigadores como Burstall y otros (1974) mencionan que ambas orientaciones contribuyen al éxito de los estudiantes de lenguas extranjeras en el Reino Unido.

A modo de conclusión, Dörnyei (2001) afirma que sin la “motivación adecuada”, incluso para los estudiantes con destrezas y facultades que poseen un alto nivel de dominio de la lengua, les resulta imposible lograr objetivos a largo plazo.

Esta afirmación mencionada por Dörnyei nos lleva a plantear el siguiente interrogante en relación al vínculo entre necesidad y motivación: ¿Acaso la necesidad demostrada en nuestro estudio de aprender una segunda lengua forma parte de la “motivación adecuada”?

Parte de la respuesta a este interrogante la encontramos en el estudio de Tae-Young (2009) quien menciona que, la necesidad de aprender una segunda lengua es una “motivación adecuada” solamente cuando el motivo inicial está integrado por metas de aprendizaje específicas y con su propio sentido de participación en las mismas. estas metas. Los resultados de su estudio demostraron que, para facilitar el aprendizaje, los estudiantes debían internalizar sus propias necesidades por sí mismos y transformarlas en lo que sería ‘el ideal de sí mismos en relación a esta segunda lengua’.

Para terminar, Androulakis, Mastorodimou, y van Boeschoten (2016) reafirman que el conocimiento de la lengua local es una herramienta imprescindible para inmigrantes y refugiados afín de mejorar su situación socio-económica. Si extrapolamos esta afirmación al contexto específico de a nuestros estudiantes, aprender inglés como segunda lengua se convierte en una necesidad tanto integradora como instrumental.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio son 42 estudiantes de inglés como segunda lengua, (28 mujeres y 14 hombres), de diversas nacionalidades (aunque predominantemente de Corea), estudiando en la Escuela Internacional de Kuala Lumpur (ISKL), Malasia y cuyo tiempo medio de su duración de estudios es de 3 años. Algunas generalidades de la población de estudio son las siguientes:

- Una gran parte de ellos se encuentran en Malasia por razones exclusivamente económicas.
- Ya han adquirido un nivel adecuado de alfabetismo.
- El motivo principal de sus estudios es obtener buenas calificaciones para poder ingresar en una universidad de cierto prestigio fuera de Malasia (Estados Unidos, Europa y Corea).
- El nivel de nuestros alumnos lo podemos clasificar en un B1 según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER) y el Bachillerato Internacional (IB).
- Estos estudiantes estudian en la clase de Inglés B de forma obligatoria puesto que carecen del nivel necesario para cursar otras clases dictadas en inglés para nativos.

Cronograma de estudio

El estudio que ahora presentamos lo hemos llevado a cabo durante 6 semanas desde comienzos de febrero hasta mediados de marzo del año 2020. Para esta labor formamos dos grupos de trabajo con la misma docente e idéntico material. Lo primero que hicimos fue revisar el estado de la cuestión en lo concerniente a factores de aprendizaje, en especial, la necesidad de aprender una segunda lengua y el factor de la motivación. A continuación, seleccionamos un perfil de estudiante concreto que tuviera la necesidad de comunicarse en inglés como segunda lengua con el fin de descubrir el alcance de esta necesidad. Para terminar, administramos los instrumentos de obtención de datos y luego los analizamos.

Método de análisis

Este estudio pertenece a un contexto exploratorio de investigación que busca determinar la naturaleza del problema e investigar los interrogantes. Su intención es explorar el contexto educativo en la Escuela Internacional de Kuala Lumpur (ISKL), Malasia, con estudiantes de diversos orígenes, que estudian inglés como segunda lengua por necesidad.

Para lograr este objetivo, se ha realizado una triangulación metodológica para poder obtener una visión multifacética de los motivos, los esfuerzos y el compromiso y los resultados de los estudiantes. Los instrumentos de recolección de datos han sido los siguientes:

- Un cuestionario sobre la motivación (de índole cuantitativa, en su mayoría).
- Charlas informales y observaciones de clase (de índole cualitativa).
- Un estudio de calificaciones a lo largo del tiempo (de índole cuantitativo).

Al tratarse de un estudio de caso exploratorio se buscó llevar a cabo una investigación sistemática y empírica sin manipular deliberadamente variables donde se pudieran observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para un posterior análisis de los mismos.

Por otra parte, con el fin de disponer de datos para realizar un análisis puramente cuantitativo, obtuvimos datos longitudinales de los grupos de inglés como segunda lengua de nivel intermedio de los últimos 10 años. A tal fin, contrastamos las calificaciones obtenidas y con otras del mismo nivel de aprendizaje de otras lenguas cuyos estudiantes están estudiando segundas lenguas como parte del programa de estudios su IB cumpliendo requerimientos académicos obligatorios.

Recolección de datos

Utilizamos el mismo cuestionario en línea para todos los participantes y este estaba compuesto por 2 ítems sobre la motivación y otros 2 ítems sobre las actitudes. Tomamos como modelo el cuestionario de Kim (2009) y los participantes lo recibieron vía correo electrónico utilizando los formularios de Google. Información personal de los participantes e información sobre las reflexiones de los participantes en las experiencias de aprendizaje y sobre la motivación son las dos partes en las que dividimos nuestro cuestionario. La primera parte tenía cuatro preguntas demográficas: edad, género, país de procedencia y propósito de

estudio (los resultados de estas cuatro preguntas aparecen ya mencionados en el epígrafe 5.1 participantes).

La sección relacionada con la información sobre las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y sobre la motivación contenía tres preguntas. La primera era acerca de la motivación de los estudiantes al aprender inglés como segunda lengua. Para esta pregunta utilizamos la escala Likert que cuenta con un rango que va desde “no motivado” a “muy motivado”. La segunda era una pregunta abierta que requería ordenar el nivel de importancia de motivaciones para aprender inglés. La tercera una escala de clasificación del nivel de involucramiento al aprender. También para esta pregunta utilizamos la escala de Likert con una variación desde “nunca” a “siempre”. Por último, la cuarta era una pregunta abierta y pedía a los estudiantes una lista para responder a la siguiente cuestión “¿cuáles son los factores que determinan que una clase de lenguas sea estimulante?”

Análisis de resultados

Como mencionan Kim y Kim (2006), el estatus de inglés como lenguaje global implica la habilidad de comunicarse no solamente con hablantes nativos sino también con hablantes no nativos de inglés de todo el mundo. Si bien de esta afirmación se deduce un claro objetivo de necesidad comunicativa, dentro del contexto de inglés como segunda lengua, coexisten varios objetivos al mismo tiempo.

El primero de ellos es la competencia académica. Kang (2009) menciona que, en el contexto de nuestro estudio (Asia) los resultados de los exámenes de inglés son el factor decisivo para ingresar en una universidad, para obtener oportunidades de trabajo, así como también para promocionar en el trabajo. De ahí que podamos afirmar que este objetivo forme parte de una motivación instrumental.

Otro de los objetivos importantes a destacar es el deseo de integración. Gardner y Lambert (1972) demuestran que este objetivo es clave para tener éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Sus estudios se basan en la suposición de que una actitud positiva lleva a una dedicación más activa. Por lo tanto, el deseo de los estudiantes de aprender una segunda lengua para ser asimilados en la comunidad es el motor que guía la obtención de este objetivo. En consecuencia, podemos constatar que la motivación en este caso no es solamente instrumental sino también integradora de desarrollo personal y emotivo.

Teniendo en cuenta este marco referencial de Gardner y Lambert (1972) no nos ha sorprendido ver en la primera parte de nuestro cuestionario respuestas como las que ofrecemos a continuación a la hora de responder a la pregunta sobre por qué los estudiantes estudian inglés como segunda lengua. Algunas de las respuestas representativas han sido las siguientes:

- “Estudio inglés para mi futuro y para poder comunicarme con personas de diferentes países y aprender algo diferente a mi país de origen al estar en un ambiente internacional.”
- “Estudio inglés porque debo hacerlo, es importante para mi futuro.”

- “Estudio inglés así puedo estudiar en una escuela internacional, lo cual puede beneficiarme para ir a una universidad en el futuro”
- “Estudio inglés porque es un requerimiento para las universidades en Corea del Sur. Más aún, es la única lengua que puedo hablar más allá de mi lengua materna.”

Si las analizamos en conjunto con la totalidad de las 42 respuestas a esta pregunta podemos observar diferentes rasgos de lo identificado por Gardner y Lambert (1972) como motivación integradora tanto como instrumental. Por lo cual podemos destacar que estas respuestas demuestran un balance en este grupo de estudiantes.

En la segunda parte del cuestionario dedicada a medir el grado de motivación y sus actitudes, la primera pregunta era la siguiente: “¿Cómo te sientes como estudiante inglés?”. Las posibles respuestas iban desde “no motivado” (1) a “muy motivado” (5). Los resultados demuestran que la mitad de los estudiantes (21) respondieron con un 3 en la escala de Likert; punto intermedio entre la falta de motivación y muy motivado. Un 16,7 por ciento de los estudiantes (7 estudiantes) respondieron con un 4 en la escala de Likert mientras que el otro 33,3 por ciento de los estudiantes (14 estudiantes) respondieron estar muy motivado tal y como aparece en el gráfico siguiente (Figura 1).

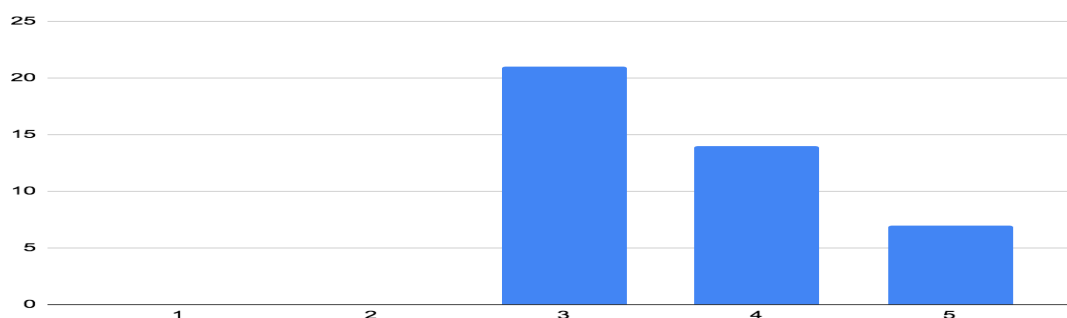


Figura 1. Resultados del cuestionario donde 1 significa “no motivado” y 5 “muy motivado” en relación a la cantidad de alumnos que eligieron la calificación.

Al analizar estos datos podemos visualizar una tendencia positiva que, si bien disminuye a medida que se identifica mayor motivación, en su totalidad cuenta con resultados que demuestran que los estudiantes se identifican a sí mismos con escalas que van desde “motivados” a “muy motivados” constatándose la ausencia de desmotivación.

La siguiente pregunta era: “¿Aprender inglés te produce algún tipo de sentimiento? Si es afirmativo, especifica cuál/es es/son.” Prácticamente todas las respuestas (92,2 por ciento en total) se han identificado con el sentimiento que me producen es “sentirme motivado”. Cabe señalar que ninguna de las respuestas incluía sentimientos negativos. Aquellos estudiantes que relacionaron “sentirme motivado” como sentimiento relacionado con aprender inglés están demostrando un sentimiento positivo, de ánimo e interés por la asignatura hecho este que coincide los resultados de la pregunta anterior.

Esta coincidencia es particularmente relevante porque está relacionada con el desarrollo de actitudes positivas hacia la clase y hacia los objetivos de la misma. Incluso en términos de autoeficacia podemos observar que los estudiantes que se identifican de tal

manera son frecuentemente los mismos que cuentan con un alto nivel de motivación. Tal como afirman Pan y Yang (2010), un alto nivel de motivación conlleva a actitudes favorables sobre el aprendizaje de la lengua y ello posee una correlación positiva con el éxito en el aprendizaje de la segunda lengua, tal y como lo refleja la ausencia de sentimientos negativos en nuestra encuesta.

Siguiendo con nuestra encuesta y a la hora de ordenar el nivel de importancia de las motivaciones para estudiar inglés en una escala de menor a mayor importancia podemos ver los siguientes resultados (Figura 2):

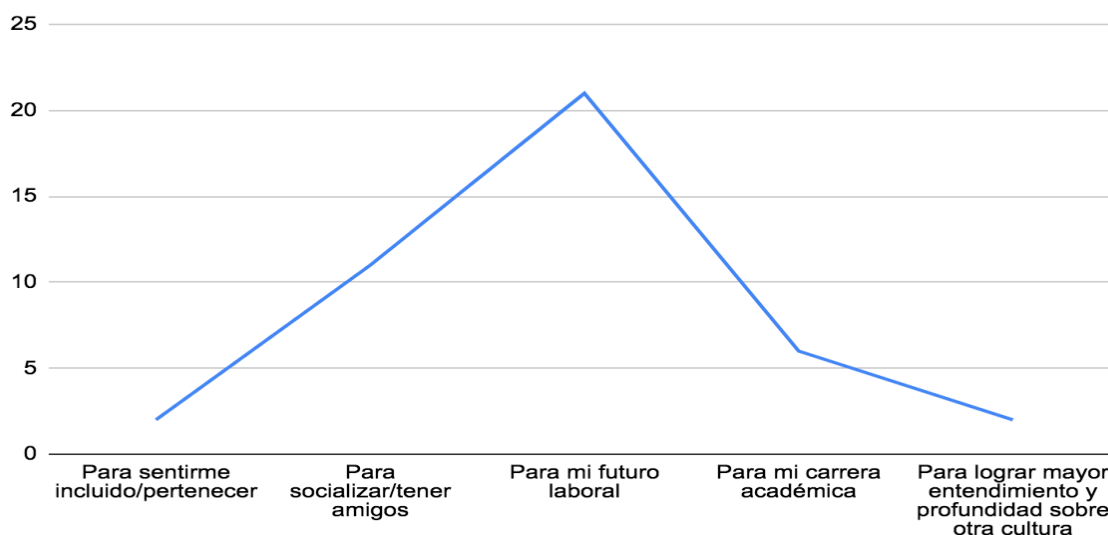


Figura 2. Resultados del cuestionario donde se ordena el nivel de importancia de los objetivos de estudiar inglés como segunda lengua.

Estos resultados no son sorprendentes en términos de motivación instrumental ya que la mayoría de los estudiantes eligieron “para mi futuro laboral” como el factor más importante para aprender inglés. Un hecho sorprendente es ver que los dos extremos de la tabla, factores de “sentirse incluido/pertenecer” y “para lograr mayor entendimiento y profundidad sobre otra cultura” son los que han sido menos elegidos por los estudiantes. Este hecho nos lleva a pensar que el deseo de ampliar la sensibilidad de los estudiantes por las culturas metas carece de interés en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

Una posible interpretación de estas respuestas está en el hecho que ambos factores implican una actitud que supera lo meramente instrumental y que requiere a su vez de un mayor esfuerzo que lo meramente pragmático. Sin embargo, el hecho de que los factores de “socializar/tener amigos” y “mi carrera académica” hayan recibido mayor cantidad de votos lo relacionamos con que ambos poseen una mayor identificación con lo instrumental.

Los datos hasta ahora analizados nos revelan datos muy interesantes ya que, en las clases de otros idiomas en contextos académicos similares, pero donde el idioma que se estudia se circunscribe a una realidad de aula y casi exclusivamente académica, el factor de “lograr mayor entendimiento y profundidad sobre otra cultura” representa un factor y un objetivo clave. Claramente no sucede lo mismo en el contexto de estudio de inglés de nuestra investigación porque la necesidad de los estudiantes es más amplia que lo meramente

académico y se identifica claramente con la socialización (motivación integradora) y con la carrera académica (la motivación instrumental).

La siguiente figura (Figura 3) nos informa sobre su autoevaluación del nivel de involucramiento en el aprendizaje del inglés:

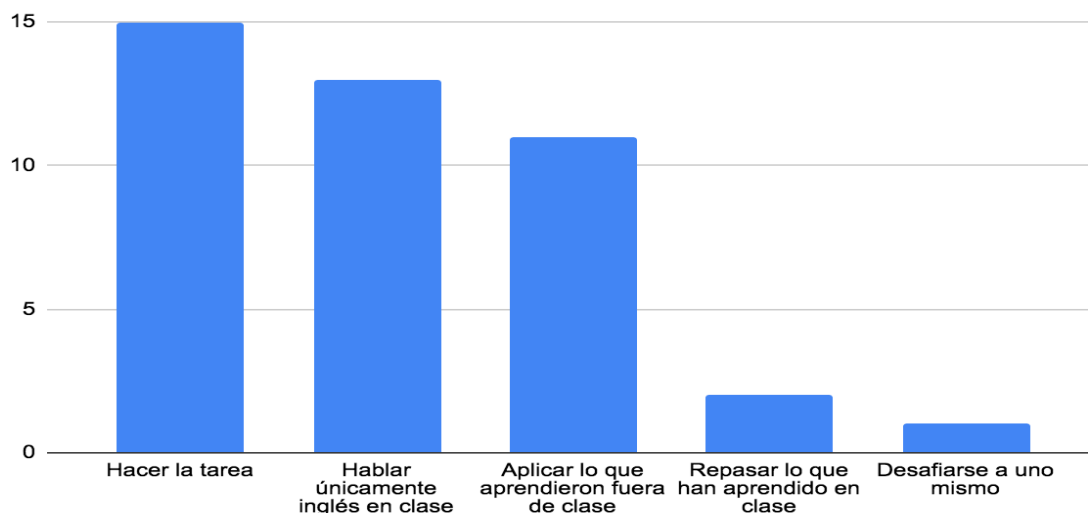


Figura 3. Resultados del cuestionario donde se demuestra el nivel de involucramiento en las tareas realizadas para aprender inglés como segunda lengua.

Al analizar estos resultados podemos observar que la mayoría de los estudiantes utiliza la lengua para hacer la tarea, hablar únicamente inglés en clase y aplicar lo aprendido fuera de ella. Los dos últimos ítems (“repasar lo aprendido” y “desafiarse a uno mismo”) no han sido seleccionados de manera significativa. A pesar de que hacer la tarea requiere de una motivación instrumental, no es significativo ya que podemos encontrarlo en cualquier clase de lenguas. El factor de “aplicar lo que aprendieron fuera de clase” es lo que diferencia esta clase de cualquier otra clase de lenguas en general, al contar con la necesidad de socializar e interactuar con el mundo exterior. Ésta es una ventaja digna de reconocer para el nivel de involucramiento de los estudiantes, así como también del proceso de aprendizaje.

En la última sección del cuestionario, la pregunta “¿Qué hace que aprender inglés sea algo estimulante?”, los ejemplos más representativos encontrados son:

- “Nos permite tener una variedad mucho más amplia de oportunidades globales y siento que he logrado algo cuando hago la tarea y noto que he mejorado.”
- “Es realmente la necesidad de aprender inglés y la presión de la realidad (sin amigos, en un ambiente totalmente nuevo). Esto me ha empujado a aprender inglés, personalmente no tengo ningún sentimiento especial porque es lo correcto y lo que debo hacer y no tengo otra opción.”
- “Mi clase de inglés fue realmente divertida y excitante. Hicimos muchas actividades que requerían de mi involucramiento y siento que he usado mi tiempo de una manera significativa. A su vez, permite comunicarse con otras personas.”

Estas respuestas vienen a confirmar la tendencia mostrada a lo largo del cuestionario y demuestran consistencia con lo expresado anteriormente. Es de suma importancia destacar aspectos comunicativos, oportunidades en el futuro, el rol de la necesidad e involucrarse de

manera significativa como factores prioritarios. La respuesta que más nos ha llamado la atención es la que afirma lo siguiente: “es lo correcto y lo que debo hacer y no tengo otra opción” se trata de una clara diferenciación de la realidad de cualquier otra clase de lenguas y viene a confirmar el rol de la necesidad de aprender esta lengua. De este modo las necesidades objetivas y subjetivas están sujetas entre sí por una influencia que es mutua.

A la hora de contrastar las calificaciones a través de 10 años de esta asignatura con otras clases de segunda lengua en la escuela de ISKL, estas calificaciones longitudinales no muestran una alta variación ni variedad y al confrontarla con el promedio global de calificaciones de la misma asignatura del IB podemos observar que no tampoco existen variaciones. El promedio mundial en esos mismos años para el mismo examen es de 5.75/7 mientras que para nuestra escuela ha sido 5,77 sobre 7 puntos posibles. Estos resultados son alentadores en términos de calificación final, sin embargo, es similar a lo que sucede en otras clases de lenguas extranjeras como español o francés en nuestra escuela. Una posible explicación a estos resultados es que los mismos están sujetos a más factores que únicamente la motivación.

Esta multiplicidad de puntos de referencia arrojada a través del cuestionario y el análisis longitudinal de las calificaciones nos ofrecen una oportunidad de comprender los roles de la necesidad y la motivación como factores claves para aprender una segunda lengua. A continuación, analizaremos sus posibles implicaciones y estrategias teniendo en cuenta el efecto que causan en el aprendizaje de los estudiantes.

Discusión

Este estudio ha indagado en el rol de la necesidad de aprender inglés como segunda lengua en un grupo de estudiantes que, de no contar con la oportunidad de aprender esta lengua, no podrían cumplir con sus requerimientos académicos, así como tampoco participar activamente de la comunidad en la cual se encuentran. En este estudio indagamos de qué manera esta necesidad tiene implicaciones en la motivación de los estudiantes e investigamos si existe un efecto medible en el desempeño de los mismos a la hora de adquirir una segunda lengua.

Los resultados arrojados de los cuestionarios demuestran que la necesidad de estudiar esta lengua conlleva a los estudiantes a contar con un alto nivel de motivación tanto instrumental como integrativo. Sin embargo, los resultados a los que nos han llevado nuestras investigaciones no son concluyentes hasta el punto de poder afirmar que esta necesidad lleva a los alumnos a tener un mejor desempeño a la hora de adquirir una segunda lengua. Este hecho se debe a que existen muchos otros factores que entran en juego en este proceso y que no pueden obviarse, así como tampoco pueden ser aislados o dejados de lado.

A pesar de todo ello, todavía se puede observar un efecto positivo en la necesidad de aprender una lengua si lo que pretendemos es medir la motivación de los estudiantes; tal y como lo demuestra este estudio. Hemos partido de la base de que la necesidad de aprender una lengua está directamente relacionada con la necesidad de cumplir con requerimientos

académicos y de que las cuestiones sociales y afectivas no tenía ningún efecto en el proceso de aprendizaje de la lengua; sin embargo, hemos demostrado de una forma clara que la necesidad tiene un efecto medible y comprobable a pesar de contener diversas dificultades y/o ambigüedades.

Está claro que los docentes sin el análisis de las necesidades individuales de cada estudiante corren el peligro de tratar a todo el alumnado como una masa uniforme e impartir el conocimiento de manera única y sin capacidad de diferenciación. La instrucción de una segunda lengua es frecuentemente vista, explicada y analizada desde el punto de vista de los profesionales, los docentes y los investigadores. Es hora de involucrar también a los alumnos con sus distintas realidades. Como explica Schunk (2012, p. 58), “trabajar más en la investigación neurofisiológica sobre las variables de la motivación y la autorregulación ayudará a eliminar la brecha entre la educación y la neurociencia Byrnes y Fox (1998)”.

Al llegar a Malasia muchos estudiantes se encuentran ante una situación compleja que no les permite insertarse en la escuela ni en la vida social. El resultado es un bajo nivel afectivo ansiedad, baja autoestima y poca voluntad. Sin embargo, la tabla de salvación a este estado la tiene el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Por todo ello es importante reafirmar la necesidad de entender y analizar las realidades locales de los alumnos con el fin de tratarlas y hacer que surjan actitudes positivas hacia el estudio y un nivel de motivación alto en estudiantes con estas necesidades.

Limitaciones

Antes de finalizar, es importante destacar las limitaciones de este estudio. Estas limitaciones ofrecen información importante no solamente para la interpretación de los resultados sino también para futuras investigaciones en la misma área.

Las tres limitaciones más importantes en este estudio son las siguientes: el tiempo dedicado al estudio; las herramientas de recolección de datos; y la imposibilidad de ver cambios en las respuestas e identificar procesos que son dinámicos.

En primer lugar, el tiempo dedicado al estudio ha sido insuficiente. Un periodo de 6 semanas (que es el que hemos utilizado en nuestro estudio) es relativamente breve para poder detectar cambios en la naturaleza y en la magnitud de la motivación. Una mayor cantidad de tiempo para realizar el estudio podría ayudarnos a ver más claramente la evolución de las razones por las cuales los estudiantes pueden encontrarse ante la necesidad de estudiar inglés como segunda lengua y el modo en que estas afectan a los niveles de motivación.

Por lo que respecta al hecho de la elección de los instrumentos para medir la motivación, este aspecto conlleva dificultades relacionadas con un concepto que es abstracto, imposible de observarlo de un modo directo, inconsistente y, por lo tanto, propenso a variaciones temporales. Como explica Dörnyei (2001), la motivación es un concepto multidimensional y su medición es propensa a representar una parte segmentada de un constructo psicológico intrincado.

No obstante, las herramientas de recolección de datos pueden haber sido incompletas en cuanto a las preguntas incluidas o simplemente insuficientes para medir los aspectos de la influencia de la necesidad de aprender una lengua y los efectos en la motivación. Se podrían

haber agregado un número mayor de preguntas relacionadas con las actividades en clase, el rol del docente, los objetivos particulares de cada alumno, sus creencias y características, entre otras.

Por último, en cuanto a la característica dinámica y a la variación temporal de atributos como la motivación podemos mencionar que la mayor limitación de este estudio ha sido que los datos arrojados solamente representan un momento en el tiempo y no admiten cambios. Para futuros estudios similares sería muy importante estudiar los resultados de los cuestionarios a lo largo del tiempo para identificar y analizar los posibles cambios.

Referencias

- Adwani, P. y Shrivastava, S. (2017). Analysis of Factors Affecting Second Language Acquisition. *Int. J. Soc. Sc. Manage.* (4)3. 158-164. <https://doi.org/10.3126/ijssm.v4i3.17247>
- Androulakis, G., Mastorodimou, E., y van Boeschoten, R. (2016). Using Qualitative Methods for the Analysis of Adult Immigrants' L2 Needs: Findings from a Research Project in Greece Focusing on School-Parents Communication. *CALL: Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language: (1)*1, 1-19. <https://doi.org/10.21427/D72016>
- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language Learning*, 38. 75-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00402.x>
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, N., y Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. NFER Slough.
- Byrnes, J. P. y Fox, N. A. (1998). The educational relevance of research in cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10, 297-342.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Publicado en *Longman: Richards & Smith: Language and Communication*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale06.htm
- Carroll, J. B. (2002). *Modern Language Aptitude Test: Manual 2002 Edition*. Language Learning and Testing Foundation.
- Chen, J., Warden, C. y Chang, H. T. (2005). Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. *TESOL Quarterly*. 39. <https://doi.org/10.2307/3588524>
- Conti, G. y Smith, S. (2016). *The Language Teacher Toolkit*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dimitroff, A., Dimitroff, A. y Alhashimi, R. (2018). Student motivation: A comparison and investigation of ESL and EFL environments. *International Journal of Curriculum and Instruction* 10(2). 1-13.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* (Ed. Rev.). Estados Unidos: Basic Books.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt. (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii at Manoa. 1-16.
- Gardner, R. C. (2010). Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model. *Language as Social Action*, 10.
- Instituto Cervantes (2020). Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#n
- Kang, S. W. (2009). *Koreans ranked bottom in English proficiency test*. The Korea Times.
- Kim, T. Y. (2009). The Dynamics of L2 Self and L2 Learning Motivation: A Qualitative Case Study of Korean ESL Students. *English Teaching*. (64). 133-154. <https://doi.org/10.15858/engtea.64.3.200909.133>
- Kim, T. Y. y Kim, Y. K. (2006). A Quasi-Longitudinal Study on English Learning Motivation and Attitudes: The Case of South Korean Students. *The Journal of AsiaTEFL*, 13. 138-155.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Pajares, F. y Urdan, T. (2006). Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. https://www.researchgate.net/publication/270820377_Self-Efficacy_Beliefs_of_Adolescents
- Pan, S. J. and Yang, Q. (2010). A Survey on Transfer Learning. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 22, 1345-1359.
- Richterich, R. (ed.). (1983) *Case Studies in Identifying Language Needs*. Council of Europe/Oxford: Pergamon.
- Sánchez, G., Navarro, W., y García, A. (2007). *Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana, Sede Neiva*. Universidad Surcolombiana.
- Schumann, J. H. (1976). Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis. *Language Learning*, 26, 391-408.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Zequan, L. (2001). Lessons in Being Chinese: Minority Education and Ethnic Identity. En *Southwest China. International Journal of Educational Development - INT J EDUC DEV*. 21. 389-390. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00007-4](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00007-4)

Fecha de recepción: 24/09/2021

Fecha de revisión: 25/11/2021

Fecha de aceptación: 30/11/2020

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Abad Castelló, M. & Álvarez Baz, A. (2021). Aprendizaje basado en datos y combinaciones léxicas: una propuesta didáctica con cuasisinónimos. *MLS Educational Research*, 5(2), 88-104. doi: 10.29314/mlser.v5i2.562.

APRENDIZAJE BASADO EN DATOS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO DE CASO CON CUASISINÓNIMOS

Magdalena Abad Castelló

Instituto Cervantes de Manchester (Reino Unido)

Malena@Abad.com · <https://orcid.org/0000-0002-1942-7421>

Antxon Álvarez Baz

Universidad de Granada (España)

antxon@ugr.es · <https://orcid.org/0000-0003-1955-0232>

Resumen. Los corpus lingüísticos se vienen utilizando como herramienta para el aprendizaje de lenguas desde finales de los años 80 en el área de inglés como lengua extranjera con un extenso volumen de investigaciones empíricas. En el campo del español como lengua extranjera (ELE) abundan las propuestas didácticas mientras que los estudios empíricos son mucho más escasos. Por otro lado, un contenido que causa dificultades a los estudiantes y del que se pueden beneficiar enormemente de este enfoque es el léxico. El objetivo de este estudio de caso es mostrar, cómo determinadas actividades con corpus lingüísticos integradas en una unidad didáctica pueden ayudar a profundizar el conocimiento léxico-semántico de las unidades léxicas. En este artículo presentamos un ejemplo de aplicación práctica del aprendizaje basado en datos (ABD) en ELE. Se trata de una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de nivel B2 para la adquisición de cuasisinónimos relacionados con el clima. Tres grupos diferentes de estudiantes británicos realizaron actividades con uso indirecto y directo del corpus CORPES XXI. El cuestionario administrado a los estudiantes tras la implementación de la unidad didáctica mostró percepciones satisfactorias de las diferentes actividades realizadas, tanto hacia los materiales impresos como hacia la consulta directa al corpus. Asimismo, las observaciones directas de las acciones de los estudiantes durante su consulta directa al corpus mostraron una actitud positiva hacia el uso de corpus lingüísticos, aunque con diferentes grados. Estos resultados avalan la utilidad de las actividades ABD integradas en unidades didácticas completas.

Palabras clave: Corpus lingüístico, Aprendizaje basado en datos (ABD), español como lengua extranjera (ELE), unidad didáctica.

DATA-DRIVEN LEARNING IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY WITH NEAR SYNONYMS

Abstract. Language corpora have been used as a tool for language learning from the late 80s in the field of EFL (English as a foreign language) and there is a vast body of empirical research with English as target language. In the field of Spanish as a foreign language (SFL), while numerous pedagogical oriented articles

can be found, empirical studies are much scarcer. A content that causes difficulties for students and that can benefit enormously from this approach is vocabulary. The aim of this case study is to show how certain activities with language corpora integrated in a teaching sequence can help students to deepen their lexical-semantic knowledge of the lexical units. This paper presents a practical application of Data-Driven Learning (DDL) in the context of Spanish as a foreign language: a didactic sequence for the acquisition of climate related near synonyms aimed at B2 students. Three different groups of British students of Spanish carried out activities with indirect and direct use of CORPES XXI. After the implementation of the teaching sequence, a questionnaire administered to the students showed satisfactory perceptions of the DDL activities, both towards printed materials and towards direct consultation of the corpus. Likewise, direct observations of the students' actions during their consultation of the corpus showed a positive attitude towards the use of corpora, although varying in degree. Results support the integration of ABD in comprehensive teaching sequences.

Key words: Corpus; Data Driven Learning (DDL); Spanish as a foreign language (SFL); teaching sequence.

Introducción

Hoy día parece existir un consenso sobre el papel clave de las combinaciones léxicas en el aprendizaje de un idioma extranjero (Lewis, 1993; 1997), más concretamente, para el desarrollo de la fluidez (Wood, 2007; Thomson, 2017) y de la expresión escrita (Garner, Crossley, & Kyle, 2018). De ello son muy conscientes los aprendices de lengua. Asimismo, una gran mayoría de estos estudiantes se inician en las lenguas extranjeras con aplicaciones móviles, basadas en frases y no en unidades monoverbales. Siguiendo a Nattinger y DeCarrico (1992), esta preferencia puede deberse a que estas expresiones permiten a los estudiantes de niveles inferiores usar expresiones que todavía no pueden construir de manera autónoma. Lamentablemente, en las fases siguientes de aprendizaje, a menudo, los estudiantes construyen frases en las que transfieren la combinatoria de su lengua nativa con resultados muy poco idiomáticos y naturales (Lewis, 1993; Fenik & Dikilitas, 2014).

Estas unidades pluriverbales son difíciles de enseñar (Nattinger & DeCarrico, 1992; Boers & Lindstromberg, 2009). Muy a menudo son invisibles para el estudiante por lo que el profesor ha de ayudarlo a percibir estos bloques y a indagar sobre los mismos. A tal fin, el docente debe entrenar a sus alumnos en el desarrollo de estrategias de descubrimiento y análisis para lograr comprender su significado. Sin embargo, este análisis puede no ser suficiente, el estudiante necesita encuentros repetidos con estas unidades para poder retenerlas en su memoria a largo plazo. A este respecto, los corpus lingüísticos son una herramienta idónea para el aprendizaje de combinaciones léxicas ya que visibilizan las unidades, proporcionan múltiples encuentros y facilitan la exploración y análisis de las mismas.

En este artículo presentamos una propuesta de integración de actividades de ABD en una unidad didáctica completa para estudiantes de nivel B2, con la que queremos mostrar los beneficios de este enfoque en la adquisición de unidades léxicas, en concreto, dos grupos de cuasisinónimos relacionados con el clima. Más específicamente, se exploran las percepciones de los estudiantes hacia las actividades realizadas con los dos tipos de acceso al corpus (materiales impresos y consulta directa al corpus) y en dos entornos diferentes: en el aula y fuera del aula, como tarea realizada en casa.

Un primer paso para la adquisición de léxico es la captación de la unidad y un segundo paso es la retención de la misma. Craik y Lockhart (1972) con su hipótesis sobre los niveles de procesamiento (Depth of Processing Hypothesis) sostienen que hay una relación estrecha entre la profundidad cognitiva y la retención. De este modo, trabajar de manera activa con una unidad léxica va a multiplicar la probabilidad de almacenar esa

información en nuestra memoria a largo plazo. Es lo que Hulstijn y Laufer (2001) denominaron la “hipótesis de la carga de implicación” de la tarea (traducción de Involvement Load Hypothesis). Es decir, esta carga se puede optimizar aún más si el estudiante está implicado en la tarea.

Estudios empíricos recientes en ELE han explorado la efectividad de diferentes tipos de enseñanza explícita de combinaciones léxicas. El estudio de Pérez Serrano (2015) demostró que tanto la enseñanza explícita como el simple realce de las colocaciones son efectivos para la adquisición de las mismas. Jensen (2017) probó dos métodos de enseñanza explícita, análisis contrastivo y traducción (CAT) y enseñanza centrada en la forma, y los dos funcionaron con lo que concluyó que “any exercise which leads students to cognitively engage with a set of previously selected collocations is likely sufficient for the learning of these items” (p. 16).

Son numerosas las propuestas didácticas para la enseñanza de combinaciones léxicas en ELE. Higuera (2006) y Haddouch (2015) hacen hincapié en la secuenciación didáctica. La propuesta de Fernández Montoro (2015) integra léxico y cultura. Chamorro (2017), al igual que Jensen (2017), sugiere actividades de análisis contrastivo y traducción. Por su parte, Pérez Serrano (2017) insiste en la necesidad de la comprensión del significado de la unidad y, siguiendo a de Boers (2013), sugiere servirse de la motivación lingüística para ahondar en el conocimiento del bloque.

El aprendizaje basado en datos (ABD) es un enfoque centrado en el alumno como agente de su aprendizaje por el que, siguiendo a Johns (1990), el estudiante es un detective que investiga datos extraídos de corpus lingüísticos y el profesor es un mero facilitador que orienta en la tarea. La manera más frecuente de presentar estos datos es en la forma de líneas de concordancia (véase Figura 1), que presentan una palabra señalada en el centro de la línea, lo que se llama palabra clave en contexto (en inglés Key Word in Context o KWIC). Estos contextos permiten que el estudiante observe patrones sobre posición y combinatoria y, de esta manera, captar los diferentes microsignificados de las palabras dependiendo de sus coapariciones. De esta manera, ABD proporciona los dos pasos clave para la adquisición: captación mediante las líneas de concordancia y la actividad cognitiva profunda en las tareas de análisis y descubrimiento.

En breve, se puede afirmar que el aprendizaje basado en datos acerca al estudiante de lenguas al conocimiento de un nativo. En palabras de Pérez-Paredes y Zapata-Ros:

“La utilización de actividades ABD puede permitir al aprendiz de lenguas acceder a un conocimiento que, de forma intuitiva, puede llegar a poseer un hablante nativo de la lengua en al menos algunos de los numerosos registros de uso de la lengua”(Pérez-Paredes & Zapata-Ros, 2018: p.7).

En inglés como lengua extranjera se ha probado la efectividad de ABD para la adquisición de léxico en numerosos estudios empíricos. Lee, Warschauer y Lee (2019) llevaron a cabo un metaanálisis de 29 estudios empíricos con el léxico como foco y encontraron un impacto positivo significativo en todos los casos. Asimismo, los autores descubrieron que el uso de corpus era más eficaz cuando se seleccionaban las líneas de concordancia y cuando se combinaban los materiales impresos con el uso directo del corpus. Un último gran hallazgo fue que ABD conseguía mejores resultados en los estudios que exploraban el conocimiento profundo que en los centrados en conocimiento preciso. Los estudios sobre ABD en la adquisición de la dimensión profunda pueden tener dos focos: el significado referencial o las relaciones sintagmáticas de las unidades léxicas. Entre los primeros, los estudios de Mansoori (2014) sobre prosodia semántica y de Yilmaz (2017) sobre el uso de nombres abstractos arrojaron resultados positivos. Entre los segundos, los estudios de Ackerley (2017) sobre fraseología, Szudarski (2020) con los “phrasal verbs” y las locuciones adverbiales como forma meta y Liountou (2020), que

investigó la adquisición de expresiones idiomáticas, mostraron efectos positivos en la adquisición de unidades léxicas.

En cuanto a las investigaciones empíricas en el campo de ELE, Benavides (2015) y Marcos Miguel (2020) exploraron aspectos gramaticales y Contreras Izquierdo (2019) indagó sobre variedades de español. Hasta este momento, solo hemos encontrado dos investigaciones con el léxico como foco. En el estudio de Vincze (2015) los estudiantes utilizaron una selección de líneas de concordancia para corregir errores de colocaciones con resultados muy positivos. Más recientemente, Yao (2019) llevó a cabo un estudio, con 38 unidades monoverbales como formas meta, en el que probó la efectividad del enfoque ABD frente al uso de métodos tradicionales.

Por último, cabe destacar que son cada vez más numerosos los autores que insisten en la necesidad de propuestas de ABD que integren actividades ABD en unidades didácticas completas con uso de las combinaciones léxicas, tal y como nosotros proponemos. Siguiendo a Leńko-Szymańska (2014), los profesores han de elaborar materiales adecuados al enfoque ABD de probada solidez pedagógica, combinarlos con otras técnicas de enseñanza e integrarlos en su contexto de enseñanza. Asención-Delaney et al. (2015) insisten en esta integración en la práctica docente al afirmar que el ABD “combina un input centrado en el significado con un aprendizaje centrado en la lengua, por lo que tendría que ser complementado con otras actividades de aprendizaje que se centren en la producción y el uso fluido de las nuevas palabras para fomentar un conocimiento completo del vocabulario” (2015, p. 144).

Método

Este estudio de caso aspira a mostrar cómo determinadas actividades de ABD integradas en una unidad didáctica pueden ayudar a profundizar en el conocimiento de unas unidades léxicas concretas: en concreto, dos grupos de cuasisinónimos. El estudio analiza las percepciones de los estudiantes hacia las actividades, utilizando para ello un cuestionario y las observaciones de la profesora-investigadora.

La unidad didáctica presentada se llevó a cabo con tres grupos diferentes de estudiantes adultos del Instituto Cervantes de Mánchester. Los tres grupos eran estudiantes de cursos denominados especiales de nivel superior. Son cursos que carecen de programa, ya que este se diseña ad hoc para cada grupo y curso. En el centro se aplica un enfoque por tareas con una evaluación continua basada en el seguimiento individual de los estudiantes en la realización de las mismas.

Los participantes en el estudio eran 23 estudiantes de los cuales 21 eran británicos y su lengua materna era inglés, una estudiante tenía el alemán como lengua materna y otra estudiante era de lengua materna polaca. Todos los estudiantes eran mayores de 46 años y una gran mayoría (65.2 %) superaba los 66 años. En cuanto al género la representación estaba muy igualada: 13 mujeres y 10 hombres. La gran mayoría de los estudiantes (82.6%) poseía un nivel alto de estudios: grados y posgrados. Todos habían estudiado otras lenguas y la mitad había alcanzado el nivel B2 o superior en otra lengua.

Los materiales del estudio consistían en una unidad didáctica completa que incluía dos secuencias con actividades ABD, una de uso directo y otra de uso indirecto del Corpus del español del siglo XXI o CORPES XXI. Se seleccionó este corpus ante todo por la fácil navegación de la interfaz, algo clave para introducir a los estudiantes en el uso de esta herramienta. Las búsquedas en este corpus son intuitivas y los resultados aparecen en la misma pantalla.

Las actividades formaban parte de una unidad didáctica completa sobre el clima y el tiempo atmosférico, que seguía los indicadores del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) (véase tabla 1). Las formas meta son dos grupos de cuasisinónimos relacionados con el tema de la unidad: cuatro sustantivos que denotan precipitaciones (*aguacero*, *chaparrón*, *chubasco* y *palo de agua*) y cuatro adjetivos que califican la temperatura (*caliente*, *cálido*, *caluroso*, *acalorado* y *caldeado*). A la hora de seleccionar las formas metas de ABD de las unidades didácticas se siguieron varios criterios: temático, didáctico (el contenido plantea dificultades, es motivador y cubre una necesidad) y lingüístico (los rasgos semánticos de las unidades ofrecen posibilidades para su análisis mediante un corpus lingüístico).

Asimismo, se diseñó un cuestionario (Apéndice A) con 12 afirmaciones de escala Likert de 4 puntos en la que 1 expresaba “está muy en desacuerdo” y 4 “está muy de acuerdo”. Este cuestionario fue diseñado por la profesora-investigadora, validado por cuatro profesores universitarios y pilotado en un estudio piloto previo a la experimentación. Las respuestas de los cuestionarios fueron analizadas con el programa estadístico SPSS. Al mismo tiempo, durante la puesta en práctica de la unidad didáctica, la profesora-investigadora tomó nota del desarrollo de la unidad y, especialmente, de las acciones, reacciones y comentarios de los estudiantes durante las diferentes tareas de ABD.

Tabla 1
Hablar de tiempo

HABLAR DEL TIEMPO
Nivel del MCER B2 – C1
Duración aproximada de toda la unidad didáctica: 10 horas en 4 sesiones de dos horas y media Duración aproximada de las sesiones con ABD: 60 minutos en la sesión 2 y 80 minutos en la sesión 3
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en los contenidos temáticos: clima, tiempo atmosférico y medio ambiente - Desarrollar el dominio de las actividades comunicativas de la lengua: comprensión lectora y auditiva, la expresión e interacción escrita y oral así como la mediación. - Entrenar a los estudiantes en el uso de corpus lingüísticos. Uso indirecto (Sesión 2) y uso directo del CORPES XXI (sesión 3). - Profundizar el conocimiento léxico de los estudiantes. En concreto se aspira a estudiar los siguientes rasgos léxicos: sinonimia, connotación e ideología, sentido literal figurado, combinatoria y registro. - Conocer las características de un género textual: los partes meteorológicos.
Indicadores generales PCIC <p>Nociones específicas 20.4. Clima y tiempo atmosférico</p> <p>Funciones 5. Relacionarse socialmente 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</p> <p>Saberes y comportamientos socioculturales 1.14. Ecología y medio ambiente</p> <p>Procedimientos de aprendizaje 1.2.2. Elaboración e integración de la información <ul style="list-style-type: none"> Razonamiento inductivo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Generalización y formulación (implícita o explícita) de reglas a partir de la observación de fenómenos. ▪ Inferencia. </p>
Contenidos lingüísticos específicos <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones para formular hipótesis • Unidades léxicas para hablar del clima, tiempo atmosférico y medio ambiente
Contenidos de las actividades con ABD <ul style="list-style-type: none"> - Cuasisinónimos de precipitaciones (<i>aguacero</i>, <i>chaparrón</i>, <i>chubasco</i>, <i>palo de agua</i>) y su combinatoria

-
- Cuasisinónimos para expresar temperatura alta (*caliente, cálido, caluroso, acalorado, caldeado*) y su combinatoria.
-

Recursos necesarios

- Hojas de trabajo adjuntas
 - Ordenadores con conexión a internet y proyector para ver los videos
 - Cartulinas
-

Sesiones de la unidad didáctica

Sesión 1.

En esta sesión se introduce el tema. Se revisa el vocabulario básico del tema mediante hipótesis sobre el tiempo en diferentes lugares. Por último se explora el uso del tiempo como recurso social para entablar conversación entre desconocidos.

Sesión 2.

En esta sesión se habla de precipitaciones y se introduce a los estudiantes en el uso de corpus lingüísticos con materiales y con una consulta directa de la profesora. Además se inicia a los estudiantes en el análisis de unidades léxicas y su combinatoria como medio de descubrir significado y uso. Al final de la clase se propone una discusión sobre el tiempo y el carácter.

Sesión 3

En esta unidad se presentan nuevas unidades léxicas por medio de textos contextualizados. Después se inicia a los estudiantes en el uso directo de corpus lingüísticos para trabajar con tres de esas unidades. Se profundiza en las actividades de análisis de las unidades por su contexto y combinatoria. Además, tras los modelos escritos y audiovisuales los estudiantes llevan a cabo la primera tarea grupal de la unidad: un pronóstico del tiempo.

Sesión 4

En esta unidad se trabaja el tema de cambio climático. Se estudian combinaciones léxicas relacionadas con el tema. Tras recibir input sobre el tema mediante textos (lectura en rompecabezas) y un video, se lleva a cabo, la segunda gran tarea grupal: un debate sobre una sociedad de consumo sostenible.

En las dos secciones siguientes se describen las actividades de las sesiones 2 y 3 de la secuencia didáctica. No se ha considerado necesario añadir más datos sobre las actividades de las sesiones 1 y 4 pues en estas no se utilizaron los corpus lingüísticos, que son el objeto de estudio.

Actividades ABD en la sesión 2

La secuencia con ABD empieza cuando el profesor presenta a los estudiantes dos textos, extraídos del CORPES XXI y les pide que decidan cuál de los dos títulos propuestos es el suyo. Después, se les pregunta si saben lo que es una colocación y se les pide que busquen en los textos colocaciones relacionadas con el tiempo atmosférico. (*tarde tormentosa, lluvia torrencial, rayos y truenos, caer un rayo, chispa eléctrica, sol de justicia, bochorno asfixiante*). El profesor recoge la colocación *lluvia torrencial* y pregunta a los estudiantes si conocen otros términos relacionados con precipitaciones y les pide que hagan una lluvia de ideas. Tras comprobar el conocimiento previo, se les dice que van a trabajar con cuatro términos que denotan precipitaciones (aguacero, chaparrón, chubasco y palo de agua). Se les explica que van a analizar datos extraídos de un corpus lingüístico, en concreto, unas líneas de concordancia, sobre cada uno de los términos.

Corpus del Español del Siglo XXI
(CORPES)

Versión 1.0

Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

aguacero Clase de palabra Grafía original Suborina Proximidad

Concordancia Estadística Nueva consulta

CONCORDANCIA Ordenar por: Año ascendente

-Cuando murió, en Nopallito cayó tremendo aguacero	Mirando a la ventana se quedó tesa. Recuerdo el rojo intenso de los geranios
coqueteo menos descarado. Recuerda, aquella vez que fuimos al arroyo en medio de un aguacero	tachonado de relámpagos y truenos de guerra. Tu tenías apenas doce años y yo te
ser mediodía las casas y los techos y las calles, están desolados, esperando el aguacero	inclemente que seguramente arrasará por un buen rato el rescoldo de verano que
porque la fuerza avasalladora de Juan De La Cruz amecía cada vez más bajo este aguacero	sin fin. Hace dos horas fluye y los lirios del fondo, al lado la cebra sucumbieron
estudio se oscureció del todo, quedando indefenso bajo las nubes negras de otro aguacero	y puede claudicar sin ningún esfuerzo a las inmensas ganas de llorar amargamente
Llévame sin medir el tiempo. Nunca supe cuánto y el aguacero	se desvaneció sin percáctame, ni sentir su leve e imperceptible despedida en forma
escucha un gran trueno y los murciélagos vuelan espantados. De seguidas un torrencial aguacero	comienza a caer. Vemos la lluvia filtrarse por el techo y bajar en grandes goterones
sólo con el pantalón, entra en cuadro y se para entre ellos. Todos miran caer el aguacero	continúa ameciendo. Afuera, en un alero a las puertas de la jefatura que están
Sasagani en la cocina, pensó Tatu, cuando las primeras gotas se convertían en un aguacero	Luego, atrás, vemos pasar, desnuda a Ana María y perderse por entre los calabozos
desierto. La gente esquivaba el Congreso por causa del olor nauseabundo. De pronto, un aguacero	El señor Hinagata se puso de pie. Itubebó un poco y se fue caminando muy derecho
de ronquidos y paos que tronaban a raja suelta la Marsellesa del sueño. En pleno aguacero	y el viento del sudeste nublaron todo. Cayeron marquesinas, rodaron tachos de basura
bueno, ya lo había hecho. El sol apareció entre las nubes negando la posibilidad de aguacero	estando, legaban esos amigos de Carlos a reunirse en el ablllo. Y uno se quedaba
mayor que los demás. Garnier pensó que se trababa de alguna romería arruinada por el aguacero	, y la ciudad fue víctima de ese resplandor cobrizo que arrastra por las aceras
por vigorosos truenos que hacían retumbar la habitación. Luego, comenzó a caer un aguacero	Luis Maurat y la que entonces era su mujer los arriaban como si se tratara de
-Pase usted, Durand. Veo que lo ha cogido el aguacero	con la fuerza que solo se conocía en Mauran y en sus islas adyacentes. Todos se
Después de ese día, comenzó a caer la desgracia sobre la isla, como si fuera un aguacero	¿Una desgracia dice?
hizo presente con enormes goterones abliados en un comienzo. Luego, un violento aguacero	intermitente. Yo me acuerdo como si fuera hoy, cuando Jasmin y Petik, dos jóvenes
ocasión, en vez del acostumbrado Chubasco que refrescaba el ambiente, precipitó un aguacero	comenzó a golpear con desesperación los tejados de las construcciones que albergaban
campo. Llovió intensamente en todo el territorio del reino, y una vez que escampó el aguacero	involuntario, de siete horas de duración, que saturó todas las tierras y destruyó
	no volvió a salir el sol como era costumbre, sino que el cielo se oscureció permanentemente

Figura 1. Líneas de concordancia de “aguacero”.

Nota: Fuente: Corpes XXI.

El profesor pide a los estudiantes que analicen las líneas de concordancia y tomen nota de los adjetivos y verbos que acompañan a los sustantivos. Después han de observar estas colocaciones y responder a las preguntas de la tabla de análisis en la hoja de trabajo (Apéndice B).

Actividades ABD en la sesión 3

En primer lugar, el profesor pide a los estudiantes que lean unos titulares de prensa en los que aparece la frase “otoño caliente” y les pregunta si entienden su significado. A continuación les dice a los estudiantes que, en español, existen varios adjetivos para describir una temperatura alta. Les muestra cinco textos (Apéndice C) en los que se presentan los adjetivos y les pregunta qué información ofrecen los textos sobre los adjetivos y si está claro el significado.

Más tarde, el profesor explica a los estudiantes que van a estudiar en profundidad tres de los adjetivos (caliente, acalorado y cálido) pero esta vez van a consultar directamente un corpus lingüístico: el CORPES XXI. Primero les enseña cómo acceder al corpus y cómo buscar concordancias. Más tarde, les muestra cómo aparecen los resultados, cómo aparecen el número de casos y el gran número de pantallas que aparecen. También les incita a buscar los sustantivos que aparecen junto a los adjetivos y a intentar encontrar algún tipo de patrón. Después les pide que, en parejas, completen la tabla con el número de casos y los sustantivos con los que se combinan. Por último, les pide que intenten responder a las preguntas de la tabla de análisis (Apéndice B).

Como actividad final de esta secuencia se les pide a los estudiantes que, con el mismo compañero, hagan un ejercicio de relleno de huecos (Apéndice D) en el que tienen que completar unas frases con uno de los tres adjetivos. Por último, se realiza una puesta en común de las dos tareas en la que el profesor responde además a todas las preguntas que se les plantea.

Como tarea para casa se pide a los estudiantes que usen el CORPES XXI para buscar los otros dos adjetivos de temperatura alta y analizarlos de la misma manera que lo hicieron en clase. Después, van a aplicar todo ese nuevo conocimiento para realizar otro ejercicio de relleno de huecos pero esta vez con los cinco adjetivos estudiados (Apéndice D).

Resultados

Tras la realización de la unidad didáctica se administró a los estudiantes el cuestionario, que completaron 22 estudiantes de los 23 iniciales. Se les pedía que puntuaran su percepción de las actividades de corpus. Por un lado, se indagaba sobre las diferentes herramientas usadas: textos contextualizados (TC) en los materiales impresos y líneas de concordancia (LC) para los dos tipos de acceso al corpus: acceso indirecto mediante materiales impresos y acceso directo. En las preguntas sobre acceso indirecto se diferenciaban las tareas realizadas en el aula (TA) de las actividades realizadas como tarea para casa (TC). Al mismo tiempo, se les preguntaba por la utilidad de las actividades en relación con la comprensión general y con diferentes dimensiones de la unidad léxica: sentido, nivel de formalidad y combinatoria.

Tabla 2
Estadísticas descriptivas de la percepción

TRABAJO CON MATERIALES IMPRESOS		1	2	3	4	Media	DT
TC	1 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	6	15	3.64	0.58	
	2 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	10	11	3.45	0.59	
	3 Esta actividad es útil como una primera aproximación.	1	7	14	3.59	0.59	
LC	4 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	6	15	3.64	0.58	
	5 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).		11	11	3.50	0.51	
	6 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.		11	11	3.50	0.51	
TRABAJO CON ACCESO DIRECTO AL CORPUS							
LC	7 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	2	10	10	3.36	0.65	
TA	8 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	4	10	8	3.18	0.73	
	9 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	4	11	7	3.14	0.71	
LC	10 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	2	12	7	3.24	0.62	
TC	11 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	4	12	5	3.05	0.66	
	12 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	3	12	6	3.14	0.65	
MEDIA TOTAL						3.37	0.38

Como se aprecia en la tabla superior, los estudiantes percibieron favorablemente las actividades de ABD con un promedio total de 3.28 (sobre el total de 4). Las percepciones son positivas para los dos tipos de herramienta: líneas de concordancia y textos contextualizados. Las afirmaciones que reciben más puntuación son las referidas al corpus como herramienta que ayuda a comprender el sentido, 3.64 en las actividades con materiales impresos, 3.36 en las actividades de consulta directa realizadas en el aula y 3.24 en las tareas de acceso directo en casa. También obtiene una percepción muy positiva (3.59) la afirmación 3 sobre la utilidad de las actividades como una primera aproximación. La pregunta que recibe menor puntuación (3.05) es la referida a la utilidad de las líneas de concordancia en la comprensión del registro en la tarea para casa. Igualmente, reciben una puntuación menor las preguntas sobre la utilidad del corpus para entender las colocaciones. Por último, un dato muy destacable es la mayor puntuación de las actividades realizadas con materiales impresos frente a las actividades que se llevaron

a cabo mediante acceso directo al corpus. Y dentro de las actividades de consulta directa, la valoración es menor en las actividades realizadas en casa, sin la guía del profesor.

Seguidamente se procedió a analizar si había diferencias destacables según las variables género, edad, nivel de estudios y dominio de otra lengua. En primer lugar, se analizaron las medias de las respuestas sobre las actividades en materiales impresos, las actividades de consulta directa al corpus y la media total. Se predecía una mejor valoración por los estudiantes más jóvenes, con mayor nivel de estudios y con dominio de otra lengua. Sin embargo, tal y como se muestra en la siguiente tabla, las diferencias entre las medias eran mínimas y solo se confirmó con diferencias ínfimas la expectativa sobre la edad si bien los alumnos más jóvenes preferían claramente los materiales impresos mientras que entre los mayores la diferencia entre los tipos de acceso era mucho menor. Curiosamente, los estudiantes con menor nivel de estudio mostraron una percepción más positiva hacia las actividades ABD. En cuanto a la variable género, las mujeres mostraron una percepción más positiva hacia los materiales impresos mientras que los hombres favorecían el acceso directo. No obstante, las diferencias eran mínimas en las cuatro variables, por lo que no se procedió a un análisis estadístico inferencial.

Tabla 3

Estadísticas descriptivas de la percepción por variables demográficas

	Material impreso		Acceso directo Aula		Acceso directo Casa		Total	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
GÉNERO								
Mujer	3.62	0.36	3.23	.64	3.10	.64	3.39	0.38
Hombre	3.44	0.38	3.22	.68	3.20	.50	3.33	0.39
EDAD								
De 46 a 65	3.76	.26	3.09	.71	3.22	.75	3.46	.40
Más de 66	3.45	.40	3.28	.62	3.11	.52	3.32	.37
NIVEL DE ESTUDIOS								
Estudios secundarios	3.44	.34	3.66	.57	3.33	.57	3.47	.41
Grado	3.61	.40	3.03	.67	3.00	.50	3.32	.31
Posgrado	3.51	.42	3.29	.61	3.22	.68	3.38	.46
DOMINIO DE OTRA LENGUA (B2+)								
No	3.53	.39	3.18	.62	3.23	.41	3.37	.36
Sí	3.37	.40	3.27	.69	3.06	.71	3.37	.41

Por otro lado, durante la puesta en práctica de la unidad didáctica, la profesora-investigadora tomó nota del desarrollo de la unidad y, especialmente, de las acciones, reacciones y comentarios de los estudiantes durante las diferentes tareas de ABD.

Los estudiantes se desarrollaron de forma correcta en la primera actividad con materiales impresos. Las colocaciones de los cuatro términos les ayudaron a realizar la actividad de análisis y a comprender los cuatro términos. Tuvieron más problemas para diferenciar *chubasco* de *chaparrón* pero, gracias al contexto, identificaron el género textual en el que aparecía el primero (partes meteorológicos) y el sentido figurativo en el que aparecía con frecuencia el segundo. En las actividades siguientes de producción usaron, de forma adecuada, las nuevas unidades excepto en alguna ocasión en la que utilizaron *chubasco* de manera figurada y no funcionó en ese contexto.

La actividad de uso directo de un corpus fue una experiencia muy nueva para casi todos los estudiantes. Solo dos de ellos habían utilizado un corpus con anterioridad. Entre el resto de estudiantes hubo reacciones muy diferentes. La mayoría comprendió enseguida el modo de realizar las búsquedas. Hubo parejas con un nivel tecnológico muy diferente

pero juntos pudieron hacer la actividad de manera ágil y rápidamente hicieron hallazgos muy interesantes. Incluso después de la actividad emprendieron búsquedas independientes sobre diferentes unidades. Sin embargo, hubo estudiantes que leyeron en totalidad cada una de las líneas de concordancia y les desconcertó que las frases aparecieran incompletas. Estos estudiantes leían de manera intensiva buscando cada uno de los nuevos términos ralentizando con ello la actividad. Por añadidura, esta lectura intensiva les impidió centrarse en los aspectos más relevantes como colocaciones y posición en la frase de los términos por lo que tuvieron problemas a la hora de responder a las preguntas de análisis.

La tarea asignada para casa les dio la primera oportunidad de trabajar de manera independiente con los corpus. Tras la sesión de entrenamiento, los estudiantes no informaron sobre problemas en su búsqueda autónoma. Respondieron muy bien al ejercicio de relleno de huecos. Solo vacilaron entre el uso de *cálido* y *caluroso* con “recibimiento”, sin embargo, rápidamente comprobaron que los dos adjetivos eran posibles en una de las frases con una diferencia de grado. Se discutió también entre los usos de *caldeado* y *acalorado* en el contexto de un enfrentamiento. No obstante, varios estudiantes dedujeron cómo *caldeado* se aplicaba más al ambiente y *acalorado* más a las personas.

Discusión y conclusiones

Estos resultados muestran, ante todo, una percepción positiva de todas las actividades de ABD y de su utilidad para comprender significado de las unidades léxicas. En las diferentes actividades de análisis de los datos del corpus se exploraron aspectos como frecuencia, sentido figurado o literal, referente y connotaciones que ayudaron a los estudiantes a profundizar en el conocimiento semántico de la unidad léxica. Por ejemplo, un rasgo semántico como la intensidad en la precipitación ayuda a diferenciar *aguacero* de *chubasco*. Aunque en menor medida según los resultados, las tareas sirvieron a los estudiantes para comprender la combinatoria de las formas meta y su nivel de formalidad. Mediante este procesamiento cognitivo, las actividades ABD promueven el conocimiento profundo de las unidades léxicas y, con este, la retención de las mismas. El uso de estas unidades en las actividades subsiguientes de la unidad didáctica viene a confirmar esta retención. Con todo, se necesitaría llevar a cabo otro estudio más exhaustivo y con un mayor número de estudiantes para valorar estadísticamente esta mejora en el conocimiento y uso de las unidades léxicas.

Asimismo, la observación de las acciones y actitudes de los estudiantes cuando realizaban las actividades de consulta directa del corpus muestra una gran implicación de todos los estudiantes en la tarea y, en muchos casos, una gran autonomía al emprender sus propias búsquedas. Siguiendo las teorías de adquisición de texto revisadas en la introducción, la implicación también puede conducir a retención.

Por otra parte, en este estudio de caso se inició a los estudiantes en el uso directo de un corpus lingüístico, el CORPES XXI. En concreto, se entrenó a los estudiantes a hacer búsquedas de concordancias por lema y forma, a tomar notas sobre frecuencia y a analizar las líneas de concordancia de algunas de las pantallas resultantes. No obstante, las puntuaciones señalan una percepción más favorable hacia las actividades con materiales impresos que hacia las actividades en las que usaron directamente el corpus. Es más, los estudiantes prefirieron el uso directo en el aula, guiado por el profesor, al uso del corpus fuera de clase (véase Tabla 2). Si bien la diferencia es poco significativa, estos resultados confirman las observaciones de la profesora-investigadora sobre las dificultades

experimentadas por algunos alumnos en las actividades de acceso directo al corpus en clase, lo cual indica la necesidad de un mayor entrenamiento en el uso de corpus.

De la implementación de la unidad se desprenden varias conclusiones para la didáctica de léxico en ELE: en primer lugar, los alumnos mejoraron su conocimiento léxicosemántico y su competencia léxica en general trabajando con diferentes aspectos de la unidad léxica (combinatoria, connotaciones, sentido literal y figurado y género textual). En segundo lugar, el hecho de que las actividades ABD estén integradas en una unidad didáctica hace que el foco en la forma y en el significado se traduzca en un uso creativo de las unidades léxicas y, de nuevo, este uso va a incidir en la retención de la unidad léxica. Por último, cabe destacar que ABD no implica un abandono de los principios cognitivos/constructivistas de los enfoques comunicativos y por tareas. Por el contrario, viene a reforzar y destacar el papel central del estudiante como agente activo de su aprendizaje.

Este estudio, centrado en las percepciones de un grupo de estudiantes y en las observaciones de la profesora-investigadora, viene a mostrar cómo una secuencia de actividades ABD integradas en una unidad didáctica ayuda a profundizar en el conocimiento léxico de ELE. Los múltiples contextos que ofrecen las líneas de concordancia, la actividad analítica al interpretar esas líneas y la implicación activa del estudiante son los pilares en los que se basa la implementación del ABD en el aula.

Reconocemos que nuestro estudio de caso viene limitado por el número de estudiantes y por el objeto de estudio. En un futuro sería necesario un mayor número de investigaciones en ELE a mayor escala y de corte cuantitativo con el fin de observar los efectos en el uso al mismo tiempo que las percepciones de los estudiantes. Asimismo, se deberían seguir explorando las dos rutas, de ABD: acceso mediado por el profesor y acceso directo. Confiamos en que esta propuesta ayude a otros docentes de ELE a llevar este enfoque al aula y a crear materiales con actividades ABD integradas en unidades didácticas.

Referencias

- Ackerley, K. (2017). Effects of corpus-based instruction on phraseology in learner English. *Language Learning & Technology*, 21(3), 195-216. <https://doi.org/10.125/44627>
- Asención-Delaney, Y., Collentine, J. G., Collentine, K., Colmenares, J., & Plonsky, L. (2015). El potencial de la enseñanza del vocabulario basada en corpus: optimismo con precaución. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 140-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105516>
- Benavides, C. (2015). Using a Corpus in a 300-Level Spanish Grammar Course. *Foreign Language Annals*, 48(2), 218-235. <https://doi.org/10.1111/flan.12136>
- Boers, F. (2013). Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46(2), 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Palgrave Macmillan.
- Chamorro, D. (2012). El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 30, 26-33.
- Chamorro, D. (2017). Dar forma al enfoque léxico: directrices para clase y tipología de actividades. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras* (págs. 71-82). Difusión.

- Contreras Izquierdo, N. (2019). Innovación docente en educación superior: recursos lexicográficos en el aprendizaje basado en datos (ABD) para la enseñanza de las variedades del español. En J. Gázquez Linares, M. Molero Jurado, A. Barragán Martín, M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez, J. Soraino Sánchez, & N. F. Oropesa Ruiz (Edits.), *Innovación docente e investigación en Arte y Humanidades* (págs. 521-536). Dykinson.
- Corpus del español del siglo XXI. Manual de consulta en línea (v0.93 beta)*. (s.f.). <https://webfrrl.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view>
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Fenik, S., & Dikilitas, K. (October de 2014). Integrating Corpora into Collocation-based Vocabulary Learning. *Humanising Language Teaching*, 5. <http://www.hltmag.co.uk/oct14/idea01.htm>
- Fernández Montoro, D. (2015). *Enseñar cultura a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula de ELE*. [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40373>
- Garner, J., Crossley, S., & Kyle, K. (2018). Beginning and intermediate L2 writer's use of N-grams: an association measures study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(1), 51-74. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0089>.
- Haddouch, B. (2015). *Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español (caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán)*. [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad Mohammed V-Agdal de Rabat. <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/balsam-haddouch.html>
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Arco Libros.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-558.
- Jensen, E. (2017). No Silver Bullet: L2 Collocation Instruction in an Advanced Spanish Classroom. *L2 Journal*, 9(3), 1-21.
- Johns, T. (1990). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of datadriven. *CALL Austria*, 10, 14-34.
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2019). The Effects of Corpus Use on Second Language Vocabulary Learning: A Multilevel Meta-analysis. *Applied Linguistics*, 40(5), 721-753. <https://doi.org/10.1093/applin/amy012>
- Leńko-Szymańska, A. (2014). Is this enough? A qualitative evaluation of the effectiveness of a teacher-training course on the use of corpora in language education. *ReCALL*, 26(2), 260-278. <https://doi.org/10.1017/S095834401400010X>
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Liontou, T. (2020). The effect of data-dirven learning activities on young EFL learners' processing of English idioms. En P. Crosthwaite (Ed.), *Data-Driven Learning for the Next Generation* (págs. 208-227). Routledge.
- Mansoor, N. (2014). Teaching Semantic Prosody of English Verbs through the DDL Approach and its Effect on Learners' Vocabulary Choice Appropriateness in a Persian EFL Context. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2), 149-161. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.2p.149>
- Marcos Miguel, N. (2020). Exploring tasks-as-process in Spanish L2 classrooms: Can corpus-based tasks facilitate language exploration, language use, and

- engagement? *International Journal of Applied Linguistics*(Special issue article). <https://doi.org/10.1111/ijal.12314>
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* (Vol. 10). [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <http://infoling.org/search/tesis/ID/162#.WwBEJEgvy7A>
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco Libros.
- Pérez-Paredes, P., & Zapata-Ros, M. (2018). Patrones de Pensamiento Computacional y corpus lingüísticos: el aprendizaje de lenguas con datos lingüísticos. *RED. El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. <http://eprints.rclis.org/32209/>
- Szudarski, P. (2020). Effects of data driven learning on enhancing the phraseological knowledge of secondary school learners of L2 English. En P. Crosthwaite (Ed.), *Data-Driven Learning for the Next Generation* (págs. 133-149). Routledge.
- Thomson, H. (2017). Building Speaking Fluency with Multiword Expressions. *TESL CANADA JOURNAL*, 34(3), 26-53. <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1272>
- Vincze, O. (2015). *Learning multiword expressions from corpora and dictionaries*. [Tesis doctoral]. Universade da Coruña.
- Wood, D. (November de 2007). Mastering the English formula: Fluency development of Japanese learners in a study abroad context. *JALT Journal*, 29(2), 209-230. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ29.2>
- Yao, G. (2019). Vocabulary learning through data-driven learning in the context of Spanish as a foreign language. *Research in Corpus Linguistics*, 7, 18-46.
- Yilmaz, M. (2017). The Effect of Data-driven Learning on EFL Students' Acquisition of Lexico-grammatical Patterns in EFL Writing. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 75-88. <https://doi.org/10.32601/EJAL.460966>

Fecha de recepción: 05/12/2020

Fecha de revisión: 25/02/2021

Fecha de aceptación: 10/07/2021

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario sobre actividades con corpus en la unidad didáctica

Le agradeceríamos si pudiera responder a este cuestionario.

Garantizamos la confidencialidad de los datos y le damos las gracias por su inestimable colaboración.

Nombre _____ Apellido(s) _____

1 Trabajo con unidades en material impresos.

En los materiales se han presentado las unidades léxicas con varias actividades. Lea cada afirmación y marque con una cruz el número pertinente.

(4) está muy de acuerdo, (3) está de acuerdo, (2) está en desacuerdo, (1) está muy en desacuerdo.

a. Se ha presentado la unidad léxica dentro de un pequeño texto.

1 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	2	3	4
2 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
3 Esta actividad es útil como una primera aproximación.	1	2	3	4

b. Se ha presentado la unidad léxica en siete o más frases.

4 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	2	3	4
5 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
6 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	1	2	3	4

2 Trabajo con acceso directo al Corpus

a. Se ha realizado en la clase una actividad de consulta directa de múltiples líneas de concordancia de un corpus.

3 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	1	2	3	4
4 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
5 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	1	2	3	4

b. Se ha realizado fuera de clase, como deberes, una actividad de consulta directa de múltiples líneas de concordancia de un corpus.

6 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	1	2	3	4
7 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
8 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	1	2	3	4

¡Muchas gracias!

Apéndice B

Tablas de análisis

¿Qué adjetivos se usan para cada palabra?

aguacero	
chaparrón	
chubasco	
palo de agua	

¿Qué verbos se utilizan para cada palabra?

aguacero	
chaparrón	
chubasco	
palo de agua	

- ¿Qué palabras connotan más intensidad?
- ¿Qué término se utiliza de manera figurativa?
- ¿Qué término es más técnico?
- ¿Qué palabra se asocia con el verano?
- ¿Qué términos son más "latinos"?

	Número de casos	Sustantivos con los que se combina
caliente	10.274 casos en 4.230 documentos	<i>cama</i>
cálido		
acalorado		

- ¿Qué término es el más frecuente?
- ¿Qué términos se utilizan con frecuencia de manera figurada?
- ¿Qué término es más técnico?
- ¿Qué palabra tiene una connotación más positiva?

	Número de casos	Sustantivos con los que se combina
caldeado/a		
caluroso/a		

- ¿Qué término es el más frecuente?
- ¿Se utilizan de manera figurada?
- ¿Qué connotaciones tienen?
- ¿Se pueden aplicar a personas?

Apéndice C

Textos contextualizados

Me dijeron que en el monasterio ya tienen la habitación **caldeada** y oliendo a rosas, la cunita con paños hervidos y blancos, las toallas, Federico, las tetas de las vacas preparadas para ser ordeñadas. Todo listo para recibir a la niña a punto de nacer.

Afuera hay cuatro duchas con cortinas y tres WC con puerta. También hay una pequeña pileta con agua **caliente** y jabón donde pueden meter los pies. Alrededor de la pileta hay dos bancas de madera.



¿Ocho abdominales? Un gusano estaba en mejores condiciones que yo, y hasta tenía mejores perspectivas con las flexiones de brazos. Me sentía **acalorado**, agitado, me dolía y me picaba todo, regresé a la casa con el peor de los humores.

Pierre insistió en llevarme en el **cabriolet**, pero hacía tiempo que no andaba por las calles y rechacé su ofrecimiento. La tarde era hermosa y **cálida** y el crepúsculo me tomó paseando junto al río.

No, nunca, afirmó rotundo Tomás, mientras se protegía con una mano a modo de pantalla, del sol que le alumbraba los ojos. Ya no queda sombra, dijo a continuación. Con los cuerpos casi pegados contra los nichos, el sol brillaba en sus cabezas y les bañaba los hombros y la parte superior del torso. Va a ser un día muy **caluroso**, aseveró Alfredo (...).

Fuente: CORPES XXI

Apéndice D

Actividades de relleno de huecos

Actividad 1 (realizada durante la clase)

Completa las siguientes frases con uno de los tres adjetivos estudiados.

acalorado/a cálido/a caliente

- a. El presidente del congreso renunció a su cargo durante una _____ sesión en la que la mayoría de los legisladores debatían su sustitución.
- b. El frente _____ nos va a dejar a media tarde nubes altas o medias. Las temperaturas continuarán en ascenso.
- c. Después del partido teníamos hambre y compramos de un puesto unos perritos _____ buenísimos.
- d. Al sentirse _____ se remangó la camisa y se quitó los zapatos.
- e. Desde esta mañana hace un viento _____ muy desagradable.
- f. La sala de estar era muy acogedora: estaba pintada con colores _____ y estaba amueblada con una mesa de centro y sillas de madera de pino y un aparador de estilo rústico.

Actividad 2 (realizada como tarea para casa)

Con todo lo que has averiguado sobre estos cinco adjetivos vas a completar las siguientes frases. En algunos casos puede haber más de una respuesta correcta.

acalorado/a cálido/a caliente caldeado/a caluroso/a

1. En el instituto se había instalado una máquina expendedora de bebidas _____.
2. La rueda de prensa se convirtió ayer en escenario de un _____enfrentamiento entre el presidente y el periodista.
3. El músico se emocionó ante el _____recibimiento de los espectadores en su concierto homenaje.
4. Se necesitan sistemas de producción de agua _____ de bajo coste.
5. Algunos empleados habían sido despedidos y el ambiente estaba muy _____.
6. El Hotel Solymar le da la bienvenida en un entorno _____y funcional, tanto para sus reuniones de negocios como congresos, o jornadas de trabajo.
7. Mi profesor me dijo que si me notaba _____ me podía quitar la chaqueta.
8. Para el verano más fresco y el invierno más _____: Productos de Aire acondicionado, Calefacción, Calderas, Chimeneas, Estufas.
9. Un marco natural envidiable acompañado de un clima benigno, suave en invierno y no muy _____en verano.
10. Habían encendido la calefacción, pero la habitación no estaba aún_____.

(Actividad tomada y adaptada de Chus Fernández, Universidad de Salford)

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Mendoza Navas, B. V. & Martos Eliche, F. (2021). El uso de herramientas tecnológicas en entornos virtuales para el desarrollo de la producción oral en Inglés en el Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *MLS Educational Research*, 5(2), 105-119. doi: 10.29314/mlser.v5i2.679.

EL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN ENTORNOS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

Bessy Valeska Mendoza Navas

Universidad Internacional Iberoamericana (Honduras)

bessymendoza7@yahoo.com · <https://orcid.org/0000-0003-1898-256X>

Fermín Martos Eliche

Universidad de Granada (España)

ferminme@ugr.es · <https://orcid.org/0000-0001-8591-1193>

Resumen. El auge en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la obligatoriedad del uso de ambientes virtuales debido a la COVID-19 impulsaron el interés de conducir esta investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente en el desarrollo de la producción oral a través de la implementación de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza en ambientes virtuales. Se consideró relevante adelantar una investigación que indagara cómo se están empleando los recursos y herramientas digitales que permiten trabajar la producción oral en la enseñanza virtual del inglés de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), mediante un diseño mixto no experimental ex post facto de campo de nivel exploratorio descriptivo sobre una muestra autoseleccionada de 39 participantes de corte transversal único a la que se le aplicó un cuestionario mixto autoadministrado de 47 ítems. Con los hallazgos encontrados a lo largo de esta investigación pudimos validar nuestra hipótesis alterna: H1 = la implementación eficaz de herramientas TIC favorecería la enseñanza y el desarrollo de la producción oral en el estudiante de inglés A1 de la UNAH. Se concluye que a pesar que los profesores de inglés del Departamento de Lenguas de la UNAH no estaban preparados para la enseñanza virtual ni contaban con experiencia para trabajar la producción de sus estudiantes en un ambiente virtual, estos profesores tuvieron una resiliencia generativa pedagógica ante la crisis que ha precisado la emergencia mundial generada por la pandemia del virus del COVID-19.

Palabras clave: Producción oral, TIC, Inglés A1, clases virtuales, didáctica de lenguas extranjeras.

USE OF TECHNOLOGICAL TOOLS IN VIRTUAL ENVIRONMENTS TO DEVELOP ENGLISH ORAL PRODUCTION IN THE FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT OF THE NATIONAL AUTONOMOUS UNIVERSITY OF HONDURAS

Abstract. The boom in the use of information and communication technologies (ICT) and the mandatory use of virtual environments due to COVID-19 spurred the interest to conduct this research framed in the field of foreign languages teaching, specifically in the development of oral production through the implementation of ICT in virtual environments. It was considered relevant to carry out research that investigates how digital tools and resources allow the development of English oral production in virtual teaching at the National Autonomous University of Honduras (UNAH), through a mixed-design non-experimental ex post facto field study, on a basis of an exploratory-descriptive level. The sample consisted of 39 self-selected participants in single cross-section. A mixed questionnaire of 47 items was administered. With the findings throughout this research, we were able to validate our alternate hypothesis: H1= The effective implementation of ICT tools favors the teaching and development of oral production in the UNAH A1 English students. It is concluded that despite the fact that most of English professors of the Foreign Languages Department at UNAH were not prepared for virtual teaching nor had experience working the oral production with their students in a virtual environment, these professors had a teaching generative resilience facing the emergency in the global crisis generated by the COVID-19 pandemic.

Keywords: Oral production, ICT, English A1, online classes, foreign languages didactics.

Introducción

La humanidad está viviendo la crisis de salud más grande de esta época. La pandemia del coronavirus (COVID-19) se ha vuelto el protagonista de periódicos, noticieros, internet e incluso, de las conversaciones cotidianas. Sin duda alguna, este virus cambió la forma en que las personas se relacionan entre sí, cines, restaurantes, museos, universidades y escuelas han tenido que permanecer cerrados, por riesgo a contagios. Frente a esta nueva realidad la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) indica que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están desempeñando un papel fundamental en la lucha mundial contra el nuevo coronavirus.

A pesar de que no todos contábamos con el mismo acceso y conocimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la tendencia global es el rápido incremento de nuevas aplicaciones a raíz de la pandemia. Este es uno de los aspectos al que, particularmente, se le está prestando más atención dentro del ámbito educativo. La utilización de las TIC ha ido en aumento y actualmente está redefiniendo la enseñanza.

Con el surgimiento de las TIC, la disponibilidad de la información es abundante y el reto principal está en la selección, integración curricular y adquisición de competencias, para la utilización y manejo de la información. En la actualidad, la sociedad se encuentra inmersa en avances científicos y tecnológicos, por lo que en el ámbito educativo se ha generalizado la utilización de las TIC, lo cual ha permitido optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje, según Morffe (2010); la aplicación de nuevas metodologías y estrategias como el constructivismo y el colaboracionismo, que consideran como herramienta mediadora el uso de las TIC; específicamente en la búsqueda y selección de información, el análisis crítico y la resolución de problemas.

La incorporación de TIC en la enseñanza, permite que el estudiante se transforme en participante activo y constructor de su propio aprendizaje y el profesor asume el rol de guía y facilitador, lo cual varía su forma de interactuar con sus educandos, la forma de planificar y de diseñar el ambiente de aprendizaje. Para Pizarro-Chacón & Cordero Badilla (2013), estas herramientas tecnológicas permiten que el personal docente encuentre técnicas innovadoras para estimular la motivación del estudiantado y mejorar su aprendizaje con el uso de multimedia, hipertextos, imagen con audio y video y otros sistemas interactivos, además de elegir aquellos recursos didácticos que mejor convengan a las distintas áreas del conocimiento de los estudiantes. (García-Cedeño, et al., 2020). Según Calderón et al. (2015), la elección de herramientas tecnológicas no es un capricho o modismo sino una decisión pedagógica, que responde a nuestra intencionalidad educativa de enseñar y aprender destacando su carácter experimental, preparando al estudiante para que pueda resolver problemas de la vida diaria, pero realizando proyectos provocativos, motivantes y con desafíos para estudiantes de distintos niveles (Argandoña-Mendoza, et al., 2020). De acuerdo con García-Martín & Cantón-Mayo (2019), el uso que los estudiantes hacen de las tecnologías y el impacto de varias de herramientas tecnológicas en su rendimiento académico, permite que dichas herramientas faciliten la comunicación directa e individualizada, aumenta la confianza, su autoestima y la sensación de intimidad entre ellos y los demás. El manejo de las redes sociales permite que el estudiante mejore su participación en chats y video llamadas, fortaleciendo las habilidades de comunicación y de interacción.

La aplicación de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras es progresiva y hay un gran número de clases en entornos virtuales; sin embargo, debido a que son escasos los estudios que analizan cómo se está llevando a cabo la enseñanza en este medio, es necesaria la investigación de las aplicaciones tecnológicas en el campo virtual, sobre todo si se tiene en cuenta el creciente número de universidades que hoy en día se han visto obligadas a ofrecer clases en línea debido a la pandemia de la COVID-19, así como a la constante oferta de nuevas herramientas tecnológicas. Cuando se trabaja en contextos virtuales, generalmente se hace hincapié en la expresión escrita y la producción oral es la que se ve debilitada; pues no todas las plataformas virtuales ofrecen herramientas concretas para su desarrollo y no siempre el profesor hace uso de los recursos a su disposición. De igual manera, en la enseñanza tradicional presencial, la producción oral ha sido una de las más olvidadas en las clases de lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1994), es decir, que frente a la enseñanza de los postulados gramaticales y metalingüísticos en lo que respecta a la lectura y la escritura, los profesores se centran en poder cumplir con los contenidos asignados para el período lectivo, y no siempre disponen del tiempo o de espacio para poder evaluar la producción oral de manera individual es más, cada periodo académico aumenta el número de estudiantes en las clases y esto incide en ofrecer una retroalimentación detallada.

A causa de la pandemia, el impacto de la tecnología ha alcanzado ámbitos educativos como la enseñanza y aprendizaje de lenguas, de tal manera que se está incorporando como un tema recurrente a las reflexiones prácticas didácticas y pedagógicas. Su inclusión en los planes curriculares y en el trabajo en las aulas lo convierte en objeto de interés para la investigación y en tópico obligado de las más recientes formaciones, talleres, webinars, videoconferencias etc.

Orozco (2013), apoyándose en Ortiz (2011, p. 88):

Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso

sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizándola. Se crean contextos reales y funcionales de comunicación.

El uso de las TIC en el aula de lengua extranjera es un método que motiva bastante a los alumnos porque los estimula debido a que estos se sienten atraídos por las mismas y éstas pueden ser usadas de diferentes maneras. Como todos los métodos de enseñanza, el uso de las nuevas tecnologías tiene ventajas e inconvenientes. Orozco (2013), en opinión de Ortiz (2011, p.43), el uso de las TIC en el aula tiene muchas ventajas:

- Interés, motivación. Los alumnos están muy motivados al utilizar los recursos TIC y la motivación es uno de los motores del aprendizaje.
- Interacción. Los estudiantes están permanentemente activos al interactuar con el ordenador.
- Desarrollo de la iniciativa. La constante participación por parte de los alumnos propicia el desarrollo de su iniciativa.
- Aprendizaje a partir de los errores. El feedback inmediato permite a los estudiantes conocer sus errores cuando se producen.
- Mayor comunicación entre profesorado y alumnado. Los canales de comunicación que proporciona Internet facilitan el contacto entre alumnos y profesores.
- Aprendizaje cooperativo. Los instrumentos que proporcionan las TIC facilitan el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación.
- Alto grado de interdisciplinariedad. Las tareas educativas realizadas con ordenador permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad con diversos tipos de tratamiento a una información muy amplia y variada.
- Alfabetización digital y audiovisual. Estos materiales proporcionan al alumnado un contacto con las TIC como medio de aprendizaje y herramienta del proceso de la información.
- Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información. Exige la puesta en práctica de técnicas que ayuden a la localización de la información que se necesita y a su valoración.
- Mejora de las competencias de expresión y creatividad. Las herramientas que proporcionan las TIC (procesadores de textos, editores gráficos...) facilitan el desarrollo de habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual.
- Visualización de simulaciones. Los programas informáticos permiten simular secuencias y fenómenos físicos, químicos o sociales, fenómenos en 3D y se puede experimentar con ellos.

El uso de las TIC en el aula de lengua extranjera supone un esfuerzo por parte de los profesores porque tienen que estar actualizándose continuamente y recibiendo formación para poder utilizar estos recursos a la hora de enseñar. Los métodos de enseñanza van cambiando continuamente y hoy en día el uso de las nuevas tecnologías es algo inevitable en la enseñanza.

Baca (2010, p. 15) pregunta: "¿Por qué el profesor debe de usar las TIC como un componente más de las metodologías de enseñanza aprendizaje? Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, estudiantes y docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia". Podemos encontrar actitudes negativas entre los docentes a la hora de usar estos recursos, por ejemplo, por tener poco dominio de las TIC debido a la falta de formación,

se sienten incapaces, tienen miedo, les provoca ansiedad, no tienen confianza en sí mismos, no calculan el tiempo para preparar el material necesario, etc.

Loaiza (2010, p. 26) señala:

La preocupación de los profesores en muchas ocasiones recae sobre todo en lo que tenemos que hacer, más que en lo que deben aprender los alumnos. La función principal del docente podría ser la de cómo la enseñanza promoverá aprendizajes relevantes y significativos que los estudiantes puedan utilizar dentro y fuera del aula. El docente no solo debe preocuparse de lo que se dice y escuchan los estudiantes, sino también de lo que retienen y su posible utilidad en la vida cotidiana.

Por lo tanto, las TIC no son la sustitución del docente, solamente se trata de aplicarlas como fuente de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el profesor tiene que motivar y animar al empleo de las TIC durante el periodo de aprendizaje. Hay que resaltar que la labor del docente es muy importante en cuanto al uso de las TIC se refiere, es la persona que desempeña el papel de ayudar a los estudiantes a lograr aptitudes de uso y aprendizaje de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, es imprescindible que todos los profesores estén dispuestos a ofrecer estas oportunidades a sus alumnos.

A este efecto, Baca (2010, p.16) señala: “Las nuevas tecnologías (TIC) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente”.

La integración de las TIC en el aula dependerá de la disposición de los docentes para hacer que las clases no sigan el método tradicional. El profesor tiene que ser consciente de que es una figura fundamental e importante en la vida del estudiante y tiene que estar dispuesto a ayudar al alumno a que aprenda. De ahí la importancia que tiene que el profesor sea capaz de usar las nuevas tecnologías en el aula con sus alumnos.

El uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas responde a diferentes razones: es motivante, la interactividad que ofrecen muchos de los ejercicios lingüísticos puede ser altamente beneficiosa y el tipo de retroalimentación que ofrecen los buenos materiales interactivos son a menudo percibidos como útiles por parte de los estudiantes. A eso se une el hecho cierto de que la generación Net o nativos digitales (Prensky, 2001) espera que un programa de lenguas responda a sus necesidades y modos particulares de comunicación. Por otra parte, el uso de la tecnología del aula de clase hace que los estudiantes sean más autónomos, de modo que uno de los beneficios más valorados del uso de la tecnología en el aprendizaje es que permite la práctica y el estudio más allá de los confines del aula de clase y una exposición limitada a la lengua meta.

La discusión sobre los beneficios de la tecnología, incluyendo la exploración de ciertas aplicaciones tecnológicas al área específica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, considera que el papel de la tecnología es muy útil para distinguir entre las habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar), facilitando tanto la práctica compartimentada de cada una de estas habilidades como la integración de destrezas y la incorporación de contextos culturales auténticos importantes para el aprendizaje de lenguas.

En cualquier caso, se puede afirmar sin temor a disensiones que hoy en día el acceso de maestros y estudiantes a la tecnología es clave en un programa de lengua. La enseñanza actual, volcada en el aprendizaje del estudiante, valora el esfuerzo de *aprender haciendo*, impulsada por el uso de las tecnologías digitales dentro y fuera del aula, como

vehículo generador y transmisor de los conocimientos o como medio de comunicación; y, en ambos casos, entre profesores y estudiantes o entre estudiantes entre sí (campus virtual, plataformas de recursos electrónicos, medios de comunicación, foros temáticos, *blogs*, *wikis*, plataformas de simulación y juegos interactivos, juegos de realidad aumentada, redes sociales, etc.). Evaluar la plasticidad metodológica y la adaptación de las herramientas docentes (digitales y de multiformato) al entorno educativo específico, así como la efectividad de su uso, debe complementarse con la planificación de las actividades formativas a desarrollar, garantizando que contribuyan al necesario desarrollo de las competencias básicas y específicas necesarias con las que el estudiante debe ser dotado para el ejercicio profesional alineado con sus estudios. En este sentido, Toribio-Briñas (2010) señala que las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas, que permitan ponerlas en acción en contextos simulados, que se consideran fieles a la condición de vida real, dada su cuasi-autenticidad.

A raíz de la pandemia de COVID-19, el uso de las TIC ha adquirido gran importancia en el desarrollo de diferentes procesos educativos. La utilización del *aprendizaje virtual* ha surgido como una respuesta a la demanda de la sociedad, marcada fuertemente por el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Algunas de las estrategias que ha tomado la Dirección de Innovación Educativa (DIE) en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en cuanto al uso de las TIC es la colaboración en la orientación a otros colegas docentes que tienen una actitud proactiva e innovadora en el uso educativo de las TIC. La DIE implementa la metodología de educación entre pares para lo cual se solicita la colaboración de docentes innovadores de Facultades y Centros Regionales con buenas prácticas en el uso de las TIC para que asesoren y orienten a otros profesores que si lo deseen.

Método

Diseño

La investigación llevada a cabo se inscribe dentro de los métodos de investigación en aprendizajes de lenguas como un estudio no experimental *ex post facto* de campo, de nivel mixto exploratorio-descriptivo, sobre una muestra autoseleccionada de 36 sujetos en corte transversal único, a la que se le aplicó un cuestionario mixto auto-administrado con ítems, tanto cerrados como semicerrados. Aparte de la frecuencia de respuesta de cada ítem, presentada en forma tabular y gráfica, también se efectuaron análisis de diferencias de media, de varianza, correlacional y factorial, que permitirán establecer patrones de respuesta significativos.

Participantes

El estudio se ha llevado a cabo con los docentes que imparten la clase de inglés general en el departamento de lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Escogí las clases generales del Departamento porque es el espacio donde me desenvuelvo como docente y es donde escucho con frecuencia las dificultades que existen para poder desarrollar la producción oral. Dichas clases son para los estudiantes de las distintas carreras que ofrece la UNAH. Se trata de cursos de 4 unidades valorativas con una duración de 50 minutos por hora de clase, de lunes a jueves. Cada sección tiene un número de 50 a 60 estudiantes.

Instrumento

Para este trabajo de investigación se utilizó el cuestionario como instrumento de investigación. Este cuestionario se publicó en línea a través del software *LimeSurvey* (<https://www.limesurvey.org/es/>). Los primeros planteamientos para las preguntas se originaron con las representaciones de las prácticas docentes de colegas y profesionales durante sesiones de reuniones en chats y en conferencias. Se llevó a la realización de entrevistas informales a profesores de lengua, lo cual ayudó con la creación de las opciones que incluiremos en el cuestionario. Para la validación del cuestionario, se utilizaron seis procedimientos: Construcción del cuestionario, validación de expertos, aplicación de la prueba piloto, Alfa de Cronbach, aplicación de los cuestionarios y análisis de resultados. Para este cuestionario se propusieron cinco objetivos:

- a. Recolectar datos sobre la formación y experiencia docente relacionados con el trabajo de la producción oral.
- b. Recolectar datos concernientes al conocimiento que tienen los docentes en el uso efectivo de herramientas digitales para trabajar la producción oral.
- c. Recolectar información sobre las percepciones del profesor sobre la implementación de las TIC para el desarrollo y evaluación de la producción oral en la clase de lenguas.
- d. Recolectar información sobre las herramientas usadas en el desarrollo de la producción oral en el presente estudio.
- e. Recolectar información sobre el grado de efectividad del uso de las herramientas TIC escogidas para el desarrollo de la producción oral.

Las preguntas del cuestionario fueron diseñadas de acuerdo con los objetivos de la investigación y teniendo en cuenta la población a estudiar, las circunstancias de la aplicación y las características del software que se utilizó. Se utilizaron preguntas de distinto tipo: dicotómicas que dan solo una opción a dos respuestas del tipo si/no; cerradas politómicas o categorizadas en las que el encuestado selecciono diferentes respuestas; numéricas y preguntas abiertas.

Análisis de datos

En cuanto al proceso de recolección y análisis de los datos se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- a. Elaboración y aplicación de un cuestionario para recoger información previa acerca de las percepciones de los profesores sobre el uso de las TIC en la enseñanza virtual y el desarrollo de producción oral en las clases del Departamento de Lenguas extranjeras de la UNAH.
- b. Tras elaborar la primera versión del cuestionario y después de obtener las respuestas para la realización de la evaluación piloto, se envió una invitación a las autoridades, profesores y expertos del Departamento de Lenguas de la UNAH para que tomaran el cuestionario y aportaran retroalimentación. El cuestionario fue voluntario y anónimo para tratar de controlar posibles limitaciones del estudio piloto.
- c. Se utilizó el servicio en línea de *LimeSurvey* para crear un primer cuestionario, al que se accedió a través de un enlace, ya que esta empresa permite elegir plantillas totalmente flexibles para realizar la encuesta de manera individualizada y elegir el formato que se considere más apropiado.

- d. Antes de realizar el estudio piloto, se consultó con un especialista para que revisara el formato y pudiera corroborar la validez del instrumento a la hora de medir las variables.

Los datos que se obtuvieron después de la aplicación del instrumento fueron procesados, organizados, codificados y tabulados estadísticamente. Siendo un estudio exploratorio-descriptivo, las respuestas al cuestionario fueron procesadas mediante diferentes técnicas de análisis. En primer lugar, se consideró describir cada uno de los ítems por separado, con la finalidad de conocer la distribución de frecuencias de las respuestas emitidas por los profesores; esto se realizó mediante la elaboración de tablas y gráficos, y nos permitió dar respuesta a las interrogantes de la investigación. Los cálculos estadísticos y el análisis de datos se efectuaron usando el programa estadístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* por la facilidad de uso, en la última versión 26, para el momento del análisis de esta investigación.

Resultados

Los resultados obtenidos sobre los hallazgos demográficos en la muestra analizada revelan que los hombres han adquirido sus destrezas tecnológicas digitales gracias a los cursos, talleres y tutorías formales o informales, en mayor medida que las mujeres, quienes tienden a hacerlo mayormente de manera independiente. Por lo tanto, cabe concluir que la brecha tecnológica *por género* se presenta en los docentes de inglés de departamento de lenguas extranjeras de la UNAH, y las mujeres logran superarlo a través de formaciones independientes en el uso de las TIC y sus aplicaciones en la enseñanza; se mantiene un fenómeno de “autoconfianza” que pudiera llegar a complementar el modo como harán uso de estas tecnologías en sus clases, particularmente en lo que toca a asumir riesgos asociados a la innovación educativa.

En cuanto al uso de las TIC en la enseñanza y evaluación de la destreza oral, los profesores encuestados, independientemente de la cantidad y tipo de plataforma tecnológica (*Campus Virtual (Moodle), Google Classroom, Teams, Meet, Schoology*) utilizada para impartir su clase en línea durante el II Periodo Académico (PAC) 2020, emplearon en un alto porcentaje las herramientas síncronas y asíncronas para la enseñanza de la producción oral. Contrario a lo reportado por la literatura revisada en relación a que los docentes de lenguas extranjeras a nivel universitario tienden a usar las TIC para la lecto-escritura y no para el habla (destreza oral), los resultados del presente estudio claramente ponen en evidencia que 12 profesores de 39 encuestados (30,77%), las usaron para la lecto-escritura; y 10 profesores de 39 encuestados utilizaron las TIC para la comprensión escrita, pero al mismo tiempo 11 (28,21%) lo hacen para la enseñanza de la destreza oral.

A raíz del confinamiento estos porcentajes han aumentado sustancialmente, lo que simplemente podría ser un reflejo tanto del avance en los usos potenciales de las TIC para la enseñanza, como de la penetración de estas tecnologías en la sociedad del conocimiento; fenómeno que se sucede a ritmo acelerado, tal como se expuso en secciones anteriores. Otro hallazgo fue el uso de redes sociales con objetivos didácticos: los encuestados reportaron que no solo hicieron uso de Moodle sino también de WhatsApp y Facebook: WhatsApp para compartir recursos, tener una comunicación más cercana con los estudiantes, coordinar actividades académicas, aclarar dudas, para comunicación sincrónica directa y continua con la clase; Facebook para presentaciones

de tareas, videos, dar opiniones y trabajos escritos. Encontramos una elevada incidencia en la muestra de estudio de profesores que enseñan actualmente la producción oral en sus clases, con una frecuencia alta de utilización de herramientas que permiten realizar tareas síncronas y asíncronas orales y conversaciones, como *Vocaroo*, *Audacity*, *YouTube*, *PowerPoint*, *Zoom*, *WhatsApp*.

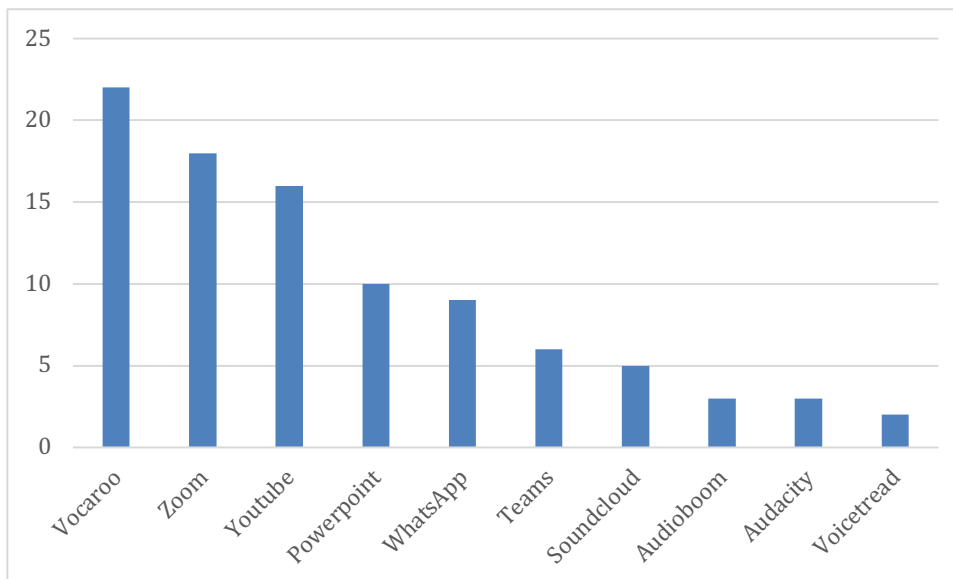


Figura 1. Representación gráfica de las herramientas TIC implementadas para desarrollar la producción oral.

Cabe destacar como resultado relevante y como se muestra en el grafico 1 , los profesores encuestados en este estudio tienden a usar una mayor cantidad de herramientas tecnológicas, se inclinan a su vez a usarlas en mayor medida para actividades de enseñanza de la producción oral tanto individualmente, en parejas como en grupos. También estos profesores suelen diseñar actividades orales con herramientas tanto síncronas como asíncronas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las herramientas que más han utilizado los profesores para realizar actividades de manera individual han sido, en primer lugar, *Vocaroo*, para la grabación de audios, seguida de *YouTube* para grabar videos y presentaciones *PowerPoint* por medio de imagen y audio y *Zoom* como una herramienta síncrona. Las herramientas TIC que usa el profesor para desarrollar la producción oral en parejas en su clase virtual son: los dos primeros lugares los ocupan *Zoom* y *Vocaroo* seguido de *YouTube*. Encontramos que *Zoom* y *Vocaroo* siguen siendo herramientas privilegiadas para trabajar la producción oral en grupos. Con respecto a la asignación de tareas de producción oral y evaluación continua, se obtuvieron 39 respuestas. El 35,90% asigna ejercicios de la plataforma entre una y dos veces por semana; el 10,26% una vez por lección; el 2% asigna tareas orales más de veces por semana y el 5,13% nunca asigna tareas de producción oral.

Analizando las respuestas de la pregunta G04Q17 sobre las percepciones de las clases virtuales, los resultados reflejan que la mayoría coincide en que el manejo y evaluación de una clase en línea es más difícil que el de una clase presencial. En el análisis detallado de todos los comentarios que se generaron con respecto a la preocupación del profesorado de que los estudiantes busquen a otras personas para que les realicen las tareas y evaluaciones, se obtuvieron diversas opiniones. Muchos consideran que es

imperioso exigir más producción oral de manera síncrona para garantizar la validez de que es el alumno quien completa la actividad, y no otra persona. Por otro lado, varios profesan su preocupación por lo impracticable que resulta administrar exámenes en tiempo real. Son varios los que dicen haberlo hecho en el pasado, y no haber continuado por falta de tiempo, o por lo difícil de acomodar a todos con itinerarios que se ajusten a un horario de trabajo, problemas de conectividad, otros como interrupción de energía eléctrica que suele pasar a menudo en el país sin aviso previo. Otros profesores manifiestan su preocupación por no estar prestando suficiente atención a este tema y aseguran que planean dedicarle atención en el futuro.

En cuanto a los resultados de la pregunta G03Q09, sobre el grado de beneficio de la enseñanza de las competencias en la modalidad virtual, las competencias con mayor puntuación fueron la gramática y vocabulario: 45,45% “bastante”. Luego, en la categoría “moderadamente”: 50,0% la comprensión y producción oral. En cuanto a la competencia lingüística con la que el profesor se siente más cómodo trabajar en ambientes virtuales (G03Q10) resultó ser la producción oral (45,45%), con el 40,91% en el caso de la expresión escrita. De los profesores que respondieron a la pregunta G03Q04 sobre la posibilidad de desarrollar la producción oral de forma virtual el 83,86% son de la creencia de que sí se puede desarrollar; estos son los mismos docentes que suelen beneficiar la producción oral en ambientes virtuales.

Es importante mencionar que en el análisis transversal de respuestas, hay otro grupo de participantes que encuentran dificultades para enseñar la producción oral de forma virtual (G03Q06). En el análisis detallado de todos los comentarios que se generaron al respecto, algunos consideran que es imperioso exigir producción oral por falta de experiencia, accesibilidad por parte de los estudiantes, número de estudiantes por sección, cantidad de asignatura por docentes.

En cuanto a los resultados de la pregunta G04Q07, sobre si le favoreció el uso obligatorio de TIC en las clases durante el II Periodo académico 2020 y el confinamiento, muchos consideran que les ayudó 95,95%. En el análisis detallado de todos los comentarios que se generaron respecto a los logros obtenidos debido a la crisis sanitaria, se observa que les permitió formarse más en el uso de las TIC y cómo usarlas para la producción oral, conocer aspectos de las TIC para la enseñanza de las cuales se les puede sacar mucho provecho. Es importante mencionar que en el análisis transversal de respuestas, gran parte de los participantes que pertenecen al 59,09% no estaba preparado para enseñar en modalidad virtual en el momento en que se suspendieron las actividades debido a la COVID-19. No obstante, estos profesores ya habían recibido cursos y talleres, ayuda de colegas y otros lo fueron aprendiendo en el camino.

De los resultados del análisis correlacional efectuado en este estudio destaca que los profesores obtuvieron logros significativos en la enseñanza de producción oral durante el confinamiento. Asimismo se obtuvieron los siguientes resultados: más participación de los estudiantes en el desarrollo de la producción oral; el uso de la evaluación individualizada por audio y video, que permite al estudiantes practicar más, conocer herramientas como Vocaroo, Zoom, Souncloud, Teams, y YouTube que no manejaba antes; motivación y confianza para poder practicar en las sesiones sincrónicas con los estudiantes; satisfacción de escuchar a los estudiantes por medio de grabaciones de audio y videos. Los estudiantes conocieron nuevas formas de práctica y una clase más personalizada, los estudiantes se sienten más atendidos, se obtuvo mayor oportunidad de ofrecer retroalimentación a cada estudiante, más trabajo de la producción oral

individualmente, en parejas y grupos. También revelan estos docentes que alcanzaron sus objetivos en la enseñanza de la producción oral con resultados muy buenos.

De los resultados del análisis correlacional efectuado en este estudio destaca que los profesores que tienen una actitud más favorable hacia las TIC también son los que han alcanzado habilidad en su uso, y de hecho las utilizan y lo hacen con mayor frecuencia e intensidad para una gama amplia de actividades de enseñanza en línea, incluida la enseñanza de la producción oral, así como también para la evaluación de dicha destreza, tanto asincrónica como sincrónicamente. También revelan estos docentes una mayor motivación en relación con el tema de las TIC y la utilización de las mismas en su enseñanza, como lo indica su mayor interés por contestar el cuestionario de este estudio.

Discusión y conclusiones

Con los hallazgos encontrados a lo largo de esta investigación podemos validar nuestra hipótesis alterna H1=*La implementación eficaz de herramientas TIC favorecería la enseñanza y el desarrollo de la producción oral en el estudiante de inglés A1 de la UNAH.*

A pesar de que los profesores de inglés del departamento de lenguas no estaban preparados para la enseñanza virtual ni contaban con experiencia para trabajar la producción oral de sus estudiantes en un ambiente virtual, estos docentes tuvieron una *resiliencia generativa*¹ ante la crisis que se ha precisado la emergencia mundial generada por la pandemia del virus del COVID-19.

El profesor del departamento de lenguas de la UNAH, mediante una actuación resiliente, logró buscar herramientas TIC que le favorecieran trabajar la producción oral (PO) en su clase de inglés. El 63,64% de los individuos reportaron haber utilizado una o dos veces por semana herramientas que permiten la comunicación oral sincrónica en su clase virtual, reportaron que los estudiantes practicaron la PO más que en una aula tradicional; hicieron uso de herramientas TIC que permiten trabajar la producción oral asíncrona tales como Vocaroo, Audioboom, Anchor, Voicethread; presentación con PowerPoint incluyendo audio, Video por medio de YouTube; lograron trabajar con herramientas TIC síncronas en las que se desatacan Zoom, WhatsApp, Teams, Meet. Por otra parte, la mayoría de estos profesores trabajaron y evaluaron esta competencia individualmente, en parejas y en grupos.

La resiliencia generativa permitió experimentar la adversidad como una oportunidad de crecimiento y desarrollo tanto para los estudiantes como para los profesores. Estos sujetos han visto los cambios como oportunidades de mejora a su práctica, con todos los retos que esto les supone a su vida personal, familiar y profesional (Sierra et al., 2019).

“La capacidad de respuesta resiliente del docente² universitario se ve influida por el manejo de su sentido de eficacia, su identidad personal y profesional, así como por el

¹ Según Román et al. (2020) la “resiliencia generativa” se vincula con la virtud de generar opciones, metamorfosis y seguir viviendo. La resiliencia generativa permite experimentar la adversidad como una oportunidad de crecimiento y desarrollo. (p. 77-78)

² De modo que la resiliencia pedagógica se establece en el tránsito del proceso educativo, en el cual suceden muchas situaciones difíciles de las que el personal docente se siente comprometido a salir airoso, por lo que busca en la refracción desarrollar la empatía, el autoconocimiento de tener un proyecto de vida sustentable y sostenible (Segovia, Fuster & Ocaña, 2020, p.6).

manejo de los diversos aspectos, variables y escenarios en los que se ve implicado” (p. 4); actores pedagógicos han entendido que quien aprende, no solo es el alumno, sino que el acto de “aprender” es continuo y permanente sobre todo para quien “enseña”. Es justo la actitud para “aprender”, “desaprender” y “reaprender” en la sociedad del conocimiento, que hace del docente, un ser resiliente por naturaleza. (Sierra, Sevilla y Martín, 2019, p. 4).

Implicaciones didácticas

El propósito principal de este estudio fue realizar un análisis exploratorio para brindarle a la comunidad académica resultados que muestren los recursos y herramientas utilizados por los profesores del departamento de lenguas extranjeras de la UNAH en el desarrollo y la evaluación de la producción oral en la clase de inglés A1 en la enseñanza virtual.

Para actualizar la metodología en la enseñanza de lenguas adaptándola a las características de la *generación net* y de la sociedad actual, es necesario no solo integrar las TIC en la enseñanza y aprendizaje, sino fomentar cambios en las estrategias didácticas del profesorado y en la manera de impartir la enseñanza. Se hace mucho énfasis en las nuevas tecnologías, así como en las nuevas aplicaciones, pero no siempre se brinda a los docentes programas de apoyo para su implementación. Se fomenta la preparación, actualización y motivación del profesorado, sobre todo a nivel universitario, pero también se necesita el compromiso de las instituciones para impulsar el uso adecuado de las TIC y la oferta de cursos que cumplan con los estándares del MCER.

Se han llevado a cabo numerosos estudios para comparar los modelos de enseñanza virtual, presencial e híbrida, pero los que específicamente evalúen la destreza oral en la adquisición de lenguas extranjeras en un entorno virtual son muy pocos (LeLoup y Ponterio, 2007; Volle, 2005). Cabe destacar que este será el primer estudio en la UNAH sobre el desarrollo de la producción oral en un ambiente virtual.

En un estudio realizado por Langone, Wissick y Ross (1998), que encontró que la mayoría de los maestros aprendió a utilizar las TIC fuera de los cursos de capacitación, los resultados obtenidos en el presente estudio coinciden en mostrar que la competencia digital de los profesores responde principalmente a la iniciativa individual, ya que ha sido principalmente resultado de aprendizaje auto-dirigido, horas de búsqueda personal, práctica y error, ayuda de colegas.

Lo que sí resalta en un gran número de respuestas es la separación entre la universidad y el profesorado en la preparación, entrenamiento y apoyo para estimular la innovación didáctica. Es decir, los profesores se ven en la necesidad de adquirir la competencia digital por su propia iniciativa.

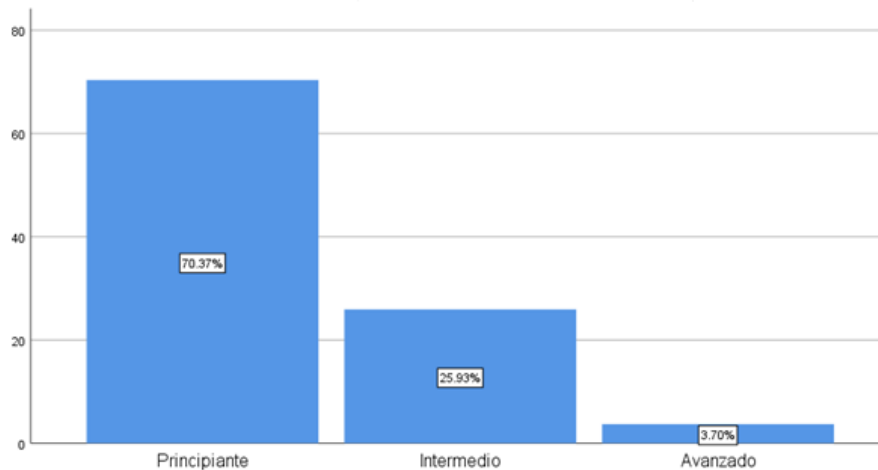


Figura 2. Representación gráfica del nivel de experiencia en enseñanza de la producción oral en ambientes virtuales

Con respecto a la destreza oral, los docentes reportaron no haber tenido ningún tipo de formación en desarrollar esta competencia en un ambiente virtualizado, esto es el 72,73% de los encuestados. En los comentarios de los participantes esto representó un reto, ya que para la mayoría era primera vez que impartía una clase virtual; por otra parte, el nivel de manejo era de principiante, como se ve reflejado en el grafico 1 por lo que necesitan mayor formación en las TIC en general.

La universidad necesita implicarse en procesos de mejora de la calidad e innovación profesional para la enseñanza virtual. Es importante contar con el apoyo institucional. En los resultados se vio que el mayor porcentaje de instrucción de los docentes en las TIC es el estudio independiente, pero al no tener un marco común de competencias, o un modelo a seguir, no hay manera de saber si el educador se ha formado adecuadamente para llevar a cabo las clases de manera virtual específicamente en el área de lenguas. Para responder a las necesidades y desafíos actualmente, las instituciones educativas deben revisar sus normativas y promover experiencias innovadoras en procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC y a las necesidades específicas de cada departamento.

Es necesario que los docentes acepten las nuevas prácticas, así como las concepciones vinculadas al aprendizaje virtual. También es importante educar al alumnado para que tengan una clara noción de lo que implica el aprendizaje en línea. Los puntos más importantes que hay que destacar como recomendación de este estudio, es que partiendo del hecho de que no hay regulación en lo que se hace, es decir, aunque se diga que se dispone de los estándares de *MCER*, cada quien hace lo que mejor le parece conveniente, y debido a la velocidad en el aumento de la oferta de clases virtuales, es imperativo abogar por un criterio uniforme de estándares mínimos que garanticen el aprendizaje y se tenga la disposición de aceptar los cambios inevitables que se generan con el aprendizaje virtual. Además, deben incorporarse las TIC de manera responsable.

Ya no se trata de si será posible o no que las TIC sean parte de la enseñanza de lenguas, sino que se trata de con qué grado de eficacia se les puede incluir.

Con este trabajo de investigación esperamos humildemente abrir alguna posibilidad para que la didáctica de lenguas extranjeras se convierta en la puerta que permita la entrada de recursos y herramientas tecnológicas que hagan más efectiva la práctica docente y el aprendizaje de lenguas, y la interacción. Es importante considerar el uso de tal o cual herramienta tecnológica desde la perspectiva de un enfoque o método cuyo uso responda a los objetivos propuestos y a las actividades diseñadas. No se trata de acomodar el currículo a la tecnología, sino de buscar dentro de la variedad de recursos aquellos que faciliten la instrucción, favorezcan el aprendizaje y motiven a los estudiantes para la práctica, la creatividad y la colaboración. La mayoría de las herramientas encontradas en este trabajo han sido usadas con una intensión pedagógica por parte de los profesores y pueden ser adoptadas y adaptadas para que sirvan a los propósitos de la educación y la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

De la misma manera que constantemente se evalúa el aprendizaje de los estudiantes, se necesita someter a un serio proceso de evaluación la efectividad de los recursos utilizados. La tecnología en sí misma no garantiza el aprendizaje, sino el uso adecuado y ajustado a las circunstancias particulares de quienes la usan. El excesivo entusiasmo o la actitud apática o renuente por la tecnología puede en un momento dado desvirtuar el potencial y los riesgos que conllevan. Solo una educación tecnológica de profesores y estudiantes puede minimizar los riesgos y aprovechar al máximo el potencial.

Queda constatado en este estudio que el valor agregado que ofrecen las TIC al aprendizaje de lenguas radica en la posibilidad de aumentar la práctica, de enriquecer las interacciones comunicativas, de favorecer la organización autónoma del trabajo y de mejorar las actitudes por su potencial motivador, lo que sin duda desemboca en la mejora en la producción oral del estudiante.

Referencias

- Baca Mateo, V. M. 2010. *Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): importancia en la Educación y Aplicaciones en el Aula*. Tutorial Formación S. L.
- Calderón, S., Núñez, P., Di Laccio, J., Ianelli, L., & Gil, S. (2015). Aulas-laboratorios de bajo costo, usando TIC. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 212- 226. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2912/2608>
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- García-Cedeño, G., Vélez-Loor, M., Franco-Zambrano, C., & Ormaza-Bermello, M. (2020). Educación por competencias: Un reordenamiento curricular durante emergencia escolar por COVID-19. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 221-235. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.770>
- García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Use of technologies and academic performance in adolescent students. *Comunicar*, 59, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>

- Langone, C., Wissick, C., Langone, J. y Ross, G. (1998). A study of graduates of a technology teacher preparation program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 6(4), 283-302.
- LeLoup, JW, Ponterio, R. (2007). Listening: You've Got To Be Carefully Taught. *Language Learning & Technology Journal*. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44082/1/11_01_net.pdf
- Loiza García, G. D. 2010. *Las nuevas tecnologías en la educación*. Tutorial Formación S.L.
- Morffe, A. (2010). Las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje significativo en el pregrado: una experiencia con aplicaciones telemáticas gratuitas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(1), 200-219. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121894009.pdf>
- Orozco Sierra, A. 2013. *Uso de las TIC's en el aula de lengua extranjera*. [Tesis Doctoral] Universidad de Almería. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/ES_365ae27e555414431ac710e80509d2f2
- Ortiz Hernández, I. 2011. *Las nuevas tecnologías y la educación*. Tutorial Formación S.L.
- Pizarro-Chacón, G, & Cordero-Badilla, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 277-292. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-42582013000300013&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Román, F. et.ál. (2020) Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 1(1), 76-87. <http://dx.doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Saltos-Cedeño, A., Vallejo-Valdivieso, P., & Moya-Martínez, M. (2020). Innovación en educación matemática de básica superior durante el confinamiento por COVID-19. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 142-161. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.723>
- Segovia, S.; Fuster, D. & Ocaña, Y. (2020) Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Toribio Briñas, L. (2010): *La Política Educativa de Castilla la Mancha (2000-2008). Análisis en perspectiva comparativa respecto a los objetivos de la Política Educativa Europea para el año 2010*. [Tesis Doctoral] Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Volle, L. (2005). Analyzing oral skills in voice E-mail and online interviews. *Language Learning & Technology Journal*. <http://lt.msu.edu/vol9num3/volle/>

Fecha de recepción: 30/06/2021

Fecha de revisión: 27/07/2021

Fecha de aceptación: 06/08/2021

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

Oriak Ortega, S. B. & Tamayo Ancona, M. E. (2021). La confianza como empoderamiento del desarrollo humano en la policía federal de México (Guardia Nacional México). *MLS Educational Research*, 5(2), 120-134. doi: 10.29314/mlser.v5i2.619.

LA CONFIANZA COMO EMPODERAMIENTO DEL DESARROLLO HUMANO EN LA POLICÍA FEDERAL DE MÉXICO (GUARDIA NACIONAL MÉXICO)

Sandra Bárbara Oriak Ortega

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

anemonamx@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-0153-8350>

Martín Eliseo Tamayo Ancona

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

martin.ancona@unini.edu.mx · <https://orcid.org/0000-0003-1020-1300>

Resumen. La Guardia Nacional México es la institución encargada de brindar seguridad a la población, sin embargo, para que esto ocurra, y se lleve idóneamente su misión, sus integrantes deben desarrollar ciertas capacidades personales y profesionales para lograr el desempeño esperado por la sociedad. El objetivo de la presente investigación es determinar la confianza como empoderamiento del desarrollo humano de la Guardia Nacional México, conociendo las necesidades e inquietudes personales y profesionales que tienen sus integrantes con la finalidad de enaltecer su desempeño y profesionalización institucional y reflejarlo ante la sociedad para un desempeño más ético y fiable y contar con un país seguro. Para esto se requiere contar con centros educativos policiales a nivel federal que les permita a sus integrantes desarrollarse personal y profesionalmente dentro de la institución. La metodología empleada es mixta, realizando análisis tanto cualitativo como cuantitativo, que servirán para enriquecerla. El estudio se realizó con personal de diversas áreas de la Institución, obteniendo la muestra por medio de las técnicas probabilísticas (muestreo aleatorio estratificado) y no probabilísticas (empírica, casual y bola de nieve). Se realizaron encuestas y pláticas casuales con los elementos, sus compañeros y mandos. Para el análisis de resultados se utilizó el software especializado MaxQDA y Excel. Demostrando las necesidades que el personal que integran la Institución tiene respecto a un desarrollo humano integral, para crear la confianza necesaria dentro de la misma, y desarrollar un currículum integral, para todo el personal que labora en ella, homogenizando el aprendizaje, respetando perfiles de puesto y funciones.

Palabras clave: Desarrollo humano, confianza, Guardia Nacional, seguridad, educación

TRUST AS THE EMPOWERMENT OF HUMAN DEVELOPMENT EN THE FEDERAL MEXICAN POLICE (MEXICAN NATIONAL GUARD)

Abstract. The Mexican National Guard is the institution in charge of providing security to the population, however, for this to happen, and to carry out its mission properly, its members must develop certain personal and professional capabilities to achieve the performance society expects from them. The objective of this research is to determine trust as an empowerment of human development of the Mexican National Guard, knowing needs, personal and professional concerns of its members in order to enhance their performance and the institutional professionalization and reflect it before society for a more ethical and reliable performance to have a safe country. For this, it is necessary to have federal police educational centers which allow their members to develop personally and professionally within the institution. The methodology used in this research is mixed, performing both qualitative and quantitative analyses, which will serve to enrich the research. The study was carried out with personnel from various areas of the Institution, obtaining the sample through Probabilistic (stratified random sampling) and non-probabilistic (empirical, casual and snowball) techniques. Surveys and casual conversations were conducted with the elements, their colleagues and managers. For results analysis, the specialized software MaxQDA and Excel were used. Demonstrating the needs that the personnel conforming this Institution have with respect to an integral Human Development, to create the necessary confidence within it, and develop a comprehensive curriculum, for all the personnel who work in it, homogenizing learning and respecting profiles position and functions.

Keywords: Human development, trust, National Guard, security, education.

Introducción

La Guardia Nacional Mexicana es la institución de seguridad civil creada por decreto presidencial en el año 2019, encargada de brindar seguridad a la población. Para que esto suceda, es necesario que sus integrantes desarrollen ciertas capacidades personales y profesionales para lograr el desempeño esperado por la sociedad.

La confianza como empoderamiento del desarrollo humano de la Guardia Nacional México, es un tema complicado de tratar, debido a la forma en que la institución se rige desde hace años, es interesante y muy complejo a la vez, es por esta razón que se hace más cautivador.

A partir de 2012, en la extinta Policía Federal, se empezó a tratar temas referentes a la Igualdad Sustantiva, Igualdad de Género y Derechos Humanos de hombres y mujeres, sin embargo, desde hace mucho tiempo se escuchaban quejas y reclamos de elementos de seguridad pertenecientes a la institución sobre el abuso de autoridad de los mandos, y a pesar de que varios elementos denuncian por escrito, sobre el abuso y poco respeto a sus derechos humanos y laborales, no se había dado un seguimiento a tales demandas. Por tal motivo, se presentan, algunas problemáticas que esta institución ha tenido a través de encuestas de clima laboral diseñadas por la institución, se requiere confianza, desarrollo humano y áreas de trabajo dignas para que los elementos de la institución logren desarrollarse plenamente; son necesarios sueldos dignos. Ciertamente es que, a mayor grado y cargo, mayor responsabilidad y mejor sueldo; por lo que es importante homologar adecuadamente grados académicos, policiales, responsabilidad y confianza interpersonal.

Es bien conocido por los cuerpos de Policía a nivel mundial que sus integrantes deben capacitarse en temas referentes a la seguridad nacional, Derechos Humanos, cultura de la legalidad, perspectiva de género, sistema de justicia penal acusatorio y desarrollo humano; así como conocimientos propios del actuar policial; sin embargo, también es de suma importancia, que las instituciones policíacas capaciten a su personal para confiar en su propia institución, y mandos, y que a partir de esa confianza, pueda

reflejarse un mejor ambiente laboral tanto interno como externo. Lo que conseguirá que la ciudadanía confíe más en sus instituciones de Seguridad Nacional. Es importante remarcar que esta capacitación debe impartirse desde que los nuevos elementos ingresan a los cursos básicos.

La formación en desarrollo humano, confianza y clima laboral es considerada de alto interés social, y ya que la Guardia Nacional, es la nueva institución civil encargada de la seguridad del país, es importante que la sociedad sepa que cuenta con policías bien formados y preparados, para alcanzar la confianza requerida para que la institución crezca a nivel nacional e internacional.

Para que México logre colocarse entre los países más seguros a nivel mundial, debe implementar un programa educativo acorde con las necesidades del país; formando expertos en temas de seguridad con personal experimentado en México y el extranjero.

El objetivo de la investigación es determinar la confianza como base del empoderamiento del desarrollo humano de la Guardia Nacional México, conociendo las necesidades e inquietudes personales y profesionales que tienen sus integrantes con la finalidad de enaltecer su desempeño y profesionalización institucional y proyectarlo ante la sociedad para un desempeño ético y fiable.

La problemática principal es alcanzar la confianza del personal (y en el personal) que se requiere para contar con un país seguro, ahondando en cuáles serían las necesidades e inquietudes personales y profesionales, reconociendo factores que lleven a que exista desconfianza y poco desarrollo personal, descubrir las áreas y el tiempo que tiene esta problemática y deducir la forma de minimizarla o erradicarla.

Para resolverla, se considera que es necesario contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las principales necesidades o inquietudes que externa el personal que le permitan mejorar física y psicológicamente en el ámbito individual y profesional?
2. ¿Cómo podría adquirir el personal de la institución la confianza que se requiere entre mandos e iguales, para poderse empoderar ellos mismos?
3. ¿Es posible disminuir o erradicar el problema?

Con las siguientes hipótesis se pretende dar respuesta a las interrogantes anteriormente señaladas:

H.1. Las inquietudes educativas, familiares y de esparcimiento en el tiempo libre, podrían generar desconfianza en los integrantes de la Guardia Nacional derivado de las presiones dentro del ámbito laboral.

H. 2. Altos mandos y personal subordinados de la G. N., trabajan para el mismo objetivo institucional, al adquirir confianza entre ellos al mantener el respeto mutuo entre jerarquías.

H. 3. Aunque exista dentro de la institución un proceso de licenciatura y maestría, la carga laboral y exigencias de altos mandos generan desistimiento para estudiar, dentro del personal de áreas operativas.

Para esto hay que delimitar algunos puntos.

Confianza, es la seguridad o esperanza firme que alguien tiene de otro individuo o de algo. También se trata de la presunción de uno mismo o del ánimo o vigor de obrar. (Pérez y Merino, 2009).

Según Laurence Cornú (1999, p. 19), *“la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo”*.

Francisco José León (2014), menciona que la confianza en las instituciones y en especial en la policía, es resultado de:

1. La evaluación de su desempeño,

2. Las interacciones con los agentes y la evaluación de sus intenciones, y
3. El alineamiento moral de la institución con la ciudadanía.

Se sabe que, para que un país alcance su desarrollo, gran parte depende de la capacidad que tengan las instituciones de ganarse la confianza de sus ciudadanos, en específico, las dedicadas a la seguridad, como la Guardia Nacional, desarrollando efectos directos en la eficacia de la institución, sobre su capacidad de proteger el bien común, creando en la ciudadanía la necesidad de colaboración en la denuncia de delitos al brindar información valiosa para la resolución de estos.

Según Morris, citado por del Castillo (2014), corrupción es “el uso ilegítimo del poder público para el beneficio privado” o “todo uso ilegal o no ético de la actividad gubernamental como consecuencia de consideraciones de beneficio personal o político”, lo que genera que la población desconfíe de las instituciones, como lo llegó a hacer respecto de la extinta Policía Federal. Obtener la confianza y mantenerla ante la sociedad es muy importante para sobrellevar una buena relación institución-ciudadanía.

Cultura Organizacional

La cultura a través del tiempo ha sido considerada una mezcla de rasgos y distintivos espirituales y afectivos, que caracterizan a una sociedad en un período determinado.

La cultura corporativa crea, y es creada, por la calidad del medio interno; condicionando el grado de cooperación, dedicación y firmeza de la institucionalización de propósitos dentro de una organización.

Entre sus características se encuentran:

- Liderazgo
- Aspiraciones
- Sistemas de valores

Cuando una persona asiste a un trabajo, lleva una serie de ideas sobre sí mismo: quién es, qué merece, y qué es capaz de realizar, hacia dónde debe marchar la empresa, etc. Elementos que en conjunto se conocen como ‘Clima Laboral’.

Un Clima Organizacional estable, es una inversión a largo plazo. Los directivos de las organizaciones deben percatarse de que el medio laboral forma parte del activo y como tal deben valorarlo y prestarle la debida atención. Una organización con una disciplina demasiado rígida sólo obtendrá logros a corto plazo; puede ser vínculo u obstáculo para el buen desempeño de la empresa o ser factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran. Reflejando dicha situación en puntos de importancia tales como autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo y apertura.

La confianza permite que los miembros de la organización mantengan buenas relaciones, teniendo buena comunicación, permitiendo transmitir lo que piensan y sienten a los superiores, con el fin de ayudar y optimizar el desempeño de la organización. Crear un ambiente de confianza contribuye a que no haya resistencia al cambio y que la motivación, implicación, colaboración y lealtad sean mayores.

La extinta Policía Federal diseñó un Modelo de Desarrollo Policial que pretendía abarcar de 2017 a 2027, donde se plantea una óptica sistémica y transformadora, cuyo perfil contempla a un policía líder al interior de la institución y en la comunidad donde se desenvuelve, capaz de aplicar soluciones y estrategias proactivas e innovadoras, con un pleno sentido de integridad y humanidad.

Dadas estas condiciones y a la luz del concepto de seguridad ciudadana, se han identificado seis necesidades que debiera cubrir el modelo de desarrollo policial:

- Maximizar el potencial del y la policía;
- Aprovechamiento óptimo de sus talentos;
- Construir espíritu de cuerpo;
- Introducir una cultura de armonía y fraternidad, tanto al interior como al exterior de la institución;
- Mejorar las condiciones de calidad de vida;
- Generar confianza con la ciudadanía.

El Modelo está orientado para construir cinco características necesarias en el nuevo perfil policial: liderazgo, innovación, integridad, transformación y humanidad.

Está integrado por siete componentes, los cuales forman parte de la tendencia internacional sobre el futuro de las instituciones policiales: *Liderazgo, Inteligencia, Comprensión multidimensional, Alianzas estratégicas, Proximidad y vinculación social, Ciencia y tecnología, Profesionalización y especialización*. Para esto, es necesario capacitar a todos por igual, mandos y subordinados, educar en un ambiente de equidad, donde todos tengan las mismas oportunidades.

El Desarrollo Humano es un paradigma que comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan lograr su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Esto implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore. Lo fundamental es desarrollar las capacidades humanas: la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida. Las capacidades más esenciales para el desarrollo humano son disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2009)

Existen tres elementos esenciales para medir el desarrollo humano:

- Longevidad: o esperanza de vida al nacer, la cual radica en la creencia común de que una vida prolongada es valiosa en sí misma y en el hecho de varios beneficios indirectos están estrechamente relacionados con una mayor esperanza de vida.
- Conocimiento: relegado en el acceso a una educación de buena calidad.
- Recursos necesarios para vivir una vida digna (PIB real per cápita)

El desarrollo humano debe estar presente en distintas áreas del proceso social, y sosteniendo pilares importantes para su adecuada dirección: Equidad, Productividad, Participación y Sostenibilidad.

Desde la visión del PNUD (2009), el desarrollo de capacidades es el proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las aptitudes necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo. Un ingrediente esencial del enfoque del PNUD acerca del desarrollo de capacidades es la transformación, la cual debe generarse y sustentarse desde adentro a lo largo del tiempo. Una transformación de este tipo trasciende la realización de tareas y se refiere, más bien, a una modificación de las mentalidades y las actitudes. Las cuales se deben a un proceso de crecimiento y cambio positivo que se encuentra en constante evolución.

Paso 1. Involucrar a los actores: hay que propiciar el diálogo

Paso 2. Realizar un diagnóstico de capacidades

Paso 3. Formular una respuesta para el desarrollo de capacidades

Paso 4. Implementar una respuesta para el desarrollo de capacidades

Paso 5. Evaluar el desarrollo de capacidades

La confianza y el Desarrollo Humano van ligados entre sí, permitiendo al ser humano aceptarse y reconocerse en cada uno de los ámbitos que lo conforman, creando y fortaleciendo la confianza en el ser humano, para demostrarla ante los demás, lo que

posibilita a las personas un alto rendimiento laboral y personal. Es importante enseñar y aprender que existen situaciones controlables y otras no, ya que vivimos en una sociedad cambiante, donde cada individuo se desarrolla en forma diferente, donde la comprensión inter e intrapersonal nos permite sobrellevar las situaciones que se presenten, e ir obteniendo un bienestar general.

El policía es un profesional que ejerce destrezas y habilidades para satisfacer necesidades del grupo al que pertenece; tiene encomendada una misión especial que cumplir: dar la vida si es necesario a favor de la paz social y de la justicia. Como servidor público está obligado, aún más que cualquier ciudadano, a conocer las leyes y los reglamentos que rigen su actuación, pues su inobservancia tiene consecuencias agravadas. Como Policía Nacional su responsabilidad es mayor.

La principal función de la Guardia Nacional México es garantizar la integridad y derechos de las personas, prevenir delitos, preservar la libertad, el orden y la paz públicos, en zonas consideradas de jurisdicción federal. Los Guardias Nacionales son profesionales de la seguridad pública, cuentan con los conocimientos al tema implícito para las personas y el desarrollo social y económico del país.

Osse (2006, p. 31), menciona que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, describen que los policías deben disfrutar de los mismos derechos que todas las demás personas, lo que incluye tiempo libre, remuneración justa, jornada laboral justa, condiciones de trabajo seguras e igualdad de oportunidades en cuanto a ascensos; la única excepción es la que se contempla en el artículo 22.2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que afirma que los Estados podrán restringir el derecho a la libertad de asociación de las personas que trabajan en las fuerzas armadas o en la policía, incluido el derecho a fundar sindicatos y afiliarse a ellos.

- Derechos cuando están en servicio:
 - Derecho a la vida
- Derechos en el lugar de trabajo:
 - Derecho a la intimidad
 - Derecho a la libertad de expresión y asociación
 - Derecho a no sufrir discriminación
- Derechos a condiciones de trabajo adecuadas
- Derechos en procedimientos disciplinarios o penales

Se pueden particularizar algunos Derechos Humanos de los miembros de la policía que tienen especial relevancia por las funciones que desempeñan: No detención arbitraria, Defensa, Presunción de inocencia, No incomunicación, Audiencia y procedimientos legales, Sanciones, No duplicidad de sanciones, No sanciones colectivas, Prohibición de la tortura, Petición, Información, Protección a su vida e integridad física, No discriminación, Respeto a su dignidad personal, Capacitación, Salario digno, Equipo de trabajo, Seguridad social, Estabilidad en su carrera policial.

Las necesidades laborales en México y el mundo han evolucionado, por lo que, según Gines (2004) es necesario, que se modifique el modelo de formación de las Instituciones de Nivel Superior, para poder dar respuesta a las necesidades del mundo actual, el cual se caracteriza por profesiones bien definidas, las cuales requieren que sus competencias sean siempre específicas y relacionadas con un aspecto concreto del mundo laboral; profesiones estables cuyas exigencias de competencia profesional apenas cambian a lo largo de la vida profesional.

El mundo actual, es uno en donde las necesidades educativas y profesionales se basan en la obtención de competencias laborales, donde los modelos pedagógicos tradicionales ya no sirven; hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de

los estudiantes que les aliente para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral.

Las necesidades del nuevo contexto de la educación exigen que, además de los conocimientos teóricos, se forme a los individuos en un amplio conjunto de competencias incluyendo las actividades y actitudes que son requeridas por el puesto de trabajo: “Una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso” (Gines, 2004.)

Se empieza a proponer, en países como Alemania, Argentina, Colombia, Francia, Estados Unidos, peticiones para proteger los derechos humanos de los policías, sin embargo, ha sido complicado que se lleven a cabo dentro de las instituciones policíacas.

Para que realmente se apliquen los derechos humanos de los policías, y obtengan un adecuado desarrollo individual y profesional, son necesarios cambios interinstitucionales en la forma de tratar la capacitación y profesionalización dentro de las instituciones y academias de policía, y así cumplir los objetivos de servir y proteger a la ciudadanía.

Por mucho tiempo se ha tratado de profesionalizar a la Policía de México, esto se debe a la necesidad del país de salvaguardar íntegramente la seguridad de los ciudadanos, tomando como modelo otras Policías a nivel internacional como la francesa, colombiana o estadounidense. El gobierno mexicano siente la necesidad de formar a sus policías de tal manera que puedan ‘competir’ con aquellas consideradas las mejores, sin olvidar su objetivo principal que es la seguridad de los mexicanos.

Marenin, citado por Alcocer (2016) propone tres objetivos que se basan en la responsabilidad fundamental de la protección de los derechos humanos y mantener el orden democrático: 1. rendición de cuentas, 2. profesionalización y 3. Legitimación; esto, apoyado entre otras cosas, en la integridad personal a través de un reclutamiento adecuado, capacitación, promoción y procedimiento de sanción; diversidad de la identidad social; intereses culturales valores no dominantes en la sociedad, etc.

Una policía profesional es aquella en la que los ciudadanos confían, no solo porque protegen, sino por cómo protegen. Un policía capacitado desarrolla métodos específicos para desempeñar una tarea y la respuesta a una situación dada. Un policía indebidamente instruido, puede sentir inseguridad para realizar sus actividades diarias.

Entre los elementos que podrían brindar seguridad al policía, y que les permita realizar su trabajo con eficacia y eficiencia y además le proporcione la adquisición de confianza y la posibilidad de tener un adecuado desarrollo personal y profesional, Rebuffo (2007) comenta: Contar con las herramientas adecuadas, como equipo y entrenamiento; promover un respaldo social, que fomente respeto y motivación; proveer certeza jurídica (respaldo legal); generar procedimientos y tácticas seguras para el trabajo en la calle; contar con manuales operativos específicos, claros y accesibles; fomentar la certeza disciplinaria: consecuencias ciertas y coherentes a sus acciones; brindar un mayor apoyo político, como una política de Estado; crear un sistema de control y retroalimentación que sistematice las experiencias del policía; garantizar el respeto y apoyo a la crítica interna y proveer mejores salarios y seguridad social.

Como se observa, es muy importante que México, así como el resto del mundo, desarrolle, programas adecuados en sus instituciones de seguridad, en los cuales se pueda capacitar a sus integrantes en temas como Desarrollo Humano y Confianza para que logre

el empoderamiento personal, y en conjunto, se obtengan los mejores resultados en la seguridad de un país.

Método

La metodología utilizada en la investigación es mixta, basándose en el Diseño de Integración Múltiple (DIM) como diseño general y el Diseño de Triangulación como diseño específico, ya que la característica principal de ambos es realizar análisis de tipo cualitativo y cuantitativo, los cuales, al llevarse a cabo, de manera simultánea se obtiene un enriquecimiento en la investigación, según autores como Johnson, Onwuegbuzie, Greene, Hernández Sampieri, Mendoza, Teddlie y Tashakkori (Hernández, 2014.), permite que las palabras, así como otros elementos narrativos sean usados para agregar significado a los números, estos agregan precisión a las palabras y otros elementos narrativos, se generan y validan teorías entre enfoques de análisis, se generalizan los resultados, además de producir conocimientos más completos, holísticos e integrales; facultando un mejor acercamiento a la realidad dentro de la institución, para posteriormente diseñar un currículum adecuado para la amplia formación y capacitación de los integrantes de la misma y que permita desarrollar sus labores en el área en la que se encuentren, desarrollándose individual y profesionalmente.

El estudio se realizó con personal perteneciente a la Guardia Nacional México. Para obtener la muestra se ocuparon dos técnicas:

Probabilístico: Se utilizó el muestreo aleatorio estratificado; llevando a cabo la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 * N * p * q}{e^2[N - 1] + [z^2 * p * q]}$$

Z= puntuación típica asociada al nivel de confianza adoptado

p= valor 50% (0,5)

q= valor 50% (0,5)

N= Tamaño del universo conocido

e= Variación estándar o error de estimación máximo aceptado

n= tamaño de la muestra

Debido a las características del estudio, la voluntariedad de participación y al tipo de población total al que va dirigido el estudio, para garantizar un nivel de confianza del 95% y un margen de error máximo del 7.9% (8.0%), considerando un total aproximado 1,895 de elementos que laboran en las áreas administrativas de 5 estratos o universos particulares la cantidad de la muestra fue de 140 participantes.

- Gendarmería: 78 integrantes.
- Fuerzas Federales: 30 integrantes.
- Seguridad Regional: 26 integrantes.
- Antidrogas: 1 integrante.
- Otras áreas: 5 integrantes.

Las técnicas no probabilísticas utilizadas son: la empírica, casual y bola de nieve.

Los participantes de la investigación fueron hombre y mujeres pertenecientes a diferentes áreas de la extinta Policía Federal, propuestos por sus mandos ya que los permisos para realizar dichas encuestas se dieron por pláticas directas con ellos pocos días antes. Sin embargo, se les mencionó a los participantes que su participación sería voluntaria y anónima. Así mismo, los participantes propusieron a más candidatos para participar en la investigación.

Las variables:

Variable Dependiente: desarrollo humano de los integrantes.

Variable Independiente: profesionalización institucional dentro de las diversas áreas de trabajo.

Variabes Mediadoras: necesidades personales, familiares, laborales y profesionales.

Relación entre la V. D. y la V. I.: La interacción que el personal tenga dentro de sus áreas de trabajo afecta al desarrollo personal y profesional del personal de la institución.

Influencia de las Variabes Mediadoras: Las necesidades personales, familiares, laborales y profesionales que llegue a tener el personal y no sean adecuadamente satisfechas provocan deficiencias en el desarrollo personal y profesional.

Los datos se obtuvieron por medio de las respuestas proporcionadas por los encuestados y se busca reflejar las concepciones que tienen de sus actividades diarias, así como las actitudes que tienen al relacionarse con otras personas, tanto como en las reacciones que conllevan las consecuencias de sus actos.

Los instrumentos, fueron diseñados *ad hoc* para aplicarse directamente en el campo y se contestaron de manera preponderante de forma presencial por los participantes. Estos fueron:

- Observación participante
- Técnica DELPHI
- Entrevista a profundidad
- Grupo de discusión
- Historia de vida
- Test

La obtención de datos se llevó a cabo en 3 días, ya que los permisos fueron concedidos por los mandos. En tanto que la forma de aplicación de los tests también vario y se tuvo las siguientes incidencias.

Los tests fueron más extensos, se incluyeron más preguntas abiertas de las planeadas debido a que se incorporó la entrevista a profundidad y la Historia de vida; aun así, la colaboración de los encuestados fue amplia, gratificante y satisfactoria.

Constaron 74 preguntas cerradas y 25 abiertas dando un total de 99; el tiempo máximo para contestarlo fue de aproximadamente 20 minutos.

Cada test consta de tres partes:

Primera, datos generales: sexo, edad, estado civil, escolaridad, hijos, cursos relacionados con sus estudios profesionales, experiencia laboral, tiempo laborando en la institución, área de adscripción, grado y cargo, funciones, atmósfera laboral.

Segunda, ambiente laboral, confianza, desarrollo personal y profesional, elaborada a base de la escala Likert.

Tercera, preguntas abiertas, para conocer cuánto sabe de la institución, su relación con esta, sus compañeros de trabajo, mandos y relación familiar, para determinar el nivel de identidad que tiene, y conocer el nivel de confianza interinstitucional existente.

Es importante destacar, que para la validación de los tests se solicitó el apoyo del Rector Magnífico de la Universidad Nacional de la Policía de Honduras, que junto a su grupo de expertos se emitió constancia de validación de estos.

Los grupos de discusión y el método DELPHI se sustituyeron por entrevistas a los mandos, debido al escaso tiempo que se tuvo para llevar a cabo la investigación, ya que estas se realizaron dentro de los mismos 3 días en las que se aplicaron los tests.

Análisis de datos:

Para efectuar la organización, codificación y análisis de textos se utilizó el software para análisis de datos cualitativos y mixtos MaxQDA.

Las encuestas se capturaron en Excel, realizando posteriormente su importación al software antes mencionado, para codificarlas y analizarlas.

El software permitió los análisis cualitativo y cuantitativo tanto de las encuestas como de los textos utilizados.

Este análisis se hizo a través de las gráficas, imágenes, códigos y mapas obtenidos como resultado del uso del software antes mencionado y Excel.

Resultados

Presentación de los resultados obtenidos

Tabla 1

Datos básicos

Sexo:	Mujer		Hombre					S/D	
	59		78					3	
Edad:	18 a 20 años	21 a 25 años	26 a 30 años	31 a 35 años	36 a 40 años	41 a 45 años	46 a 50 años	Más de 50 años	S/D
	0	12	19	44	29	19	5	8	4
Escolaridad:	Secundaria	Bachillerato	T. S. U.	Licenciatura	Maestría	Doctorado	S/D		
	4	44	8	66	11	1	6		
Ingreso a la institución:	Bolsa de trabajo		Convocatoria y curso de formación			S/D Sin Datos			
	22		116			2			

Tabla 2

Preguntas con resultados obtenidos

ITEMS	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca	S/D
El trabajo que desempeña en la institución es reconocido o valorado por los superiores	29	36	47	-	10	2
Asiste a algún curso relacionado con las actividades laborales que realiza dentro de la institución y que le permitan desarrollarse profesionalmente	18	26	44	-	24	4
Considera adecuado que los cursos de niveles superiores como Diplomados, Maestrías, Especialidades, etc., sean solo impartidos a altos mandos	15	16	38	9	56	6
Su jefe actual se dirige a usted con respeto	93	24	12	1	1	9
Ha percibido que su jefe tiene preferencias por algún género determinado o por alguna persona en específico	18	12	19	11	76	4
Se siente con la confianza de proponerle a su jefe o jefa inmediato sus ideas para realizar un trabajo eficaz	60	32	25	13	6	4

Ha percibido que su jefe le asigna tareas o trabajos absurdos o sin sentido con la finalidad de castigarlo	2	10	17	17	88	6
Su superior lo ha amenazado con usar instrumentos disciplinarios (arrestos, cambios de área), si se niega a realizar algún trabajo que este fuera de su competencia	3	2	15	20	98	2
Se siente con la confianza de solicitarle apoyo a su jefe cuando tiene alguna situación personal o trámite que realizar	69	22	23	8	16	2
Sus superiores jerárquicos promueven que el personal forme un solo equipo de trabajo	31	26	40	15	26	2

ITEMS	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca	S/D
En el momento que se presenta algún problema, Usted y sus compañeros son capaces de resolverlos eficaz y eficientemente	56	45	25	9	3	2
Se siente acosado/a u hostigado/a laboralmente por sus compañeros (as) o mandos	1	3	10	7	116	3
Se siente estresado al momento de realizar sus actividades cotidianas	1	6	44	25	61	3
Su familia se siente orgullosa de que sea parte de la Institución	86	31	16	0	2	5

ITEMS	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca	S/D	N/A
El área a la que pertenece difunde los cursos que se imparten en la institución	59	29	35	10	5	2	-
Su mando le autoriza asistir a los cursos de su interés	43	25	42	19	9	2	-

ITEMS	Oportunidad de aprendizaje y crecimiento	Cumplimiento del deber	Castigo	Oportunidad de aprendizaje y crecimiento Cumplimiento del deber	Oportunidad de aprendizaje y crecimiento Castigo	S/D
Para usted, el que le envíen a cursos de capacitación, de cualquier tema, sin haberlo seleccionado, es considerado:	117	9	2	4	1	7

Se realizaron preguntas relacionadas con la identidad y pertenencia institucional: historia institucional, estructura, significado de la Estrella y Espíritu de Cuerpo.

Discusión y conclusiones

Se debe tener presente que a pesar de que los encuestados, en su mayoría pertenece a áreas operativas, sus funciones son mayormente administrativas, estas áreas son Antidrogas, Fuerzas Federales, Gendarmería, Igualdad Sustantiva, Medidas Cautelares, Oficina del Comisionado General, Seguridad Regional y el Sistema de Desarrollo Policial.

La extinta Policía Federal abrió, desde el año 2007 sus puertas cada vez a más mujeres, permitiéndoles, ejercer niveles de mando en igualdad con hombres, sin embargo, se observa en las encuestas que la población masculina sigue siendo de mayor afluencia; donde de 140 participantes, 78 de ellos masculinos y 59 femeninos, y, por ende, los puestos de mando siguen siendo en su mayoría para personal masculino.

Es una institución con población joven, equivalente a 73 de los encuestados de entre 30 y 40 años, permitiendo que los integrantes de la institución desarrollen con mayor habilidad sus actividades diarias y sean más receptivos a nuevos aprendizajes; donde su personal se preocupa o intenta capacitarse y superarse, pues se observa que 66 de los encuestados tiene licenciatura, otras más maestrías y hay quienes tienen algún doctorado; sin embargo, también existe gran población con escolaridad bajo, pues 44 de ellos cuenta con bachillerato, 4 cuentan con secundaria y 8 son T. S. U.

El ingreso del personal a la extinta Policía Federal fue por medio de convocatoria y curso de formación policial, equivalente a 116 de los participantes encuestados, lo que indica que sus integrantes tienen la base para labores operativas desde su ingreso.

La antigüedad en la institución de 97 de los participantes es de 10 años o menos, 39 de ellos tiene entre 11 y 20 años, 2 tienen más de 20 años. Esto, complementándolo con las edades, anteriormente descritas, permite que los integrantes de la Guardia Nacional tengan la posibilidad de cambiar el rumbo por el que transita la institución, al capacitarse en Desarrollo Humano, fomentando los Derechos Humanos del policía y la confianza y crearse una identidad institucional fuerte.

Hay que destacar que los datos obtenidos durante las encuestas aportan información importante en torno a hipótesis planteadas inicialmente.

Se observa, en relación a la confianza y el desempeño laboral existente dentro de la institución que 47 de los encuestados mencionan que en ocasiones sus mandos valoran o reconocen su trabajo desempeñado, 29 de ellos dice que siempre, 36 de ellos mencionan que casi siempre; en cuanto a la capacitación y desarrollo individual y profesional los encuestados mencionan que los cursos relacionados con sus funciones son ampliamente difundidos entre los integrantes de las áreas, sin embargo, 44 de los encuestados dicen que solo en ocasiones asisten a aquellos que le permiten desarrollarse profesionalmente, aun siendo de amplio interés para ellos o se sientan plenamente motivados para asistir, 18 de ellos dicen que siempre asisten a ese tipo de cursos, 24 de ellos dicen que nunca asisten a los cursos.

Es importante que los cursos de niveles superiores como Diplomados, Maestrías, Especialidades, etc., sean difundidos e impartidos a todo el personal de la Guardia Nacional, ya que estos son solo para altos mandos, por lo que el 65 de los encuestados dicen que nunca o casi nunca están de acuerdo en que este tipo de cursos sean solo impartidos a mandos. La única limitante que debería existir para no enviar al personal a este tipo de capacitación debe ser el nivel de escolaridad.

Confiar en una persona y realizar ciertas labores institucionales en conjunto mandos y subordinados, permite que la institución y en particular, los individuos que en ella trabajan, tengan la posibilidad de sentirse empoderados y de continuar realizando adecuadamente sus labores diarias, ya que como dicen Pérez y Merino (2009), confiar es dar y tener la seguridad o esperanza firme que alguien tiene de otro individuo o de algo.

También lo plantea Cornú (1999), al mencionar que confiar es no inquietarse sobre el posible descontrol de algo o alguien en algún momento dado. Para esto es importante, además de la confianza, incluir algunas de las características de la cultura organizacional o clima laboral, como lo son el liderazgo o el sistema de valores, la confianza y el empoderamiento de los individuos permite desarrollarse en un sistema demasiado estricto como pueden serlo las instituciones de policía; como se menciona en el Modelo policial que diseñó la extinta Policía Federal: Maximizar el potencial; aprovechamiento de talentos; construir espíritu de cuerpo; introducir una cultura de armonía y fraternidad; mejorar las condiciones de calidad de vida. Además de incluir beneficios de tipo personal, como comenta Osse (2006) los policías deben disfrutar de los mismos derechos que todas las demás personas, lo que incluye tiempo libre, remuneración justa, jornada laboral justa, condiciones de trabajo seguras e igualdad de oportunidades en cuanto a ascensos.

En general capacitar a los integrantes de la G.N. México para que adquieran y desarrollen sus capacidades personales, sociales y profesionales en sus centros de formación y profesionalización, donde tanto mujeres como hombres disfruten aún más sus labores diarias, estando seguros que serán respetados y apoyados por sus mandos y compañeros, siendo más empáticos entre ellos, reconociendo que tienen las mismas necesidades, inquietudes y limitaciones; alcanzando resultados positivos en el ámbito personal, familiar, laboral y profesional. Reflejándolo en el desarrollo de su estabilidad emocional y laboral, y por ende en la adquisición futura de la confianza social.

Limitaciones

Antes:

1. Debido al cambio de autoridades en toda la institución, los nuevos titulares, al realizarles la propuesta de la investigación, no autoricen la realización de esta.
2. Que el nuevo mando no autorice la realización de los test a sus subordinados, ya que debido a su nivel académico suponga que alguien pretendiera quitarle su nuevo puesto por tener mayor nivel académico que él

Durante:

1. Que los participantes no contestaran los test con honestidad.
2. Por necesidades del servicio en sus áreas, no pudieron o no quisieron contestar la totalidad del cuestionario.
3. Poco tiempo para realizar las observaciones, debido a las actividades laborales de los participantes.

Líneas de continuidad

1. Se debe realizar estudios para personal desplegado en los estados de la república que realice actividades operativas, para que, posteriormente se analicen conjuntamente los resultados de ambas encuestas y se puedan diseñar programas acordes a las instituciones de Seguridad en México con la finalidad de alcanzar un

Desarrollo Humano Integral del personal y la confianza institucional dentro y fuera de ellas

2. Realizar estudios a la ciudadanía para conocer qué tan confiable creen que es la institución.

Referencias

- Alcocer Vega, M. M. (2015). *Profesionalización y capacitación de elementos de la Policía Federal en el marco de la Iniciativa Mérida (2009-2012) en el contexto de la reforma policial en México. Estándares, mejores prácticas y rendición de cuentas en la democracia*. [Tesis Doctoral]. Madrid
- Arias, P.; Rosada-Granados, H.; et. al. (2012). *Reformas policiales en América Latina. Principios y lineamientos progresistas*. Friedrich Ebert Stiftung. FES SEGURIDAD.
- Brokman Haro, C. (2018). *Las obligaciones policiales de Derechos Humanos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. In C. Espinosa & De la Fuente Rodríguez, J. *Función Policial y Derechos Humanos*. (pp. 149-160). CNS, UNAM.
- Cornú, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (19-26). Novedades Educativas.
- Del Castillo V., I. (2014). *Niveles de confianza y percepción de la corrupción en México: el caso de la Policía Federal*. [Tesis de Maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Ciudad de México. <http://hdl.handle.net/11285/619643>
- Galán, J. (2007). *Niega la UNAM convenio con la PFP para reclutar policías*. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2007/03/07/index.php?section=politica&article=021n1pol>
- Gines M., J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, (3).
- Haro R., D. J. (2013). Reflexión sobre los derechos de los policías en México. *Revista Criminalidad*, 55 (1), 153-164.
- Hernández S., R.; Fernández C., C. & Baptista L., Ma. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6° ed.). McGrawHill.
- Hernández S., R. (s. f.) *Ampliación y Fundamentación de los diseños mixtos*. Centro de recursos en línea. <https://es.slideshare.net/conyas16/sampieri-metodos-mixtos>
- Huitrón, I. (2018, noviembre). *La Guardia Nacional que quiere AMLO ya se usó en el pasado*. México: Animal Político. Nación 321. Elecciones. www.google.com/amp/amp.nacion321.com/elecciones/la-guardia-nacional-que-quiere-amlo-ya-se-uso-en-el-pasado
- Jackson, J., Pooler, T., Hohl, K., & Bradford, B. (2010). *Confianza en la justicia: Resultados principales de la 5° edición de la Encuesta Social Europea. Serie de resultados principales de la ESE 1*. European Social Survey. www.europeansocialsurvey.org
- Medina Romero, J. G. (2018). *El marco constitucional del uso de la fuerza policial como paradigma de los derechos humanos*. En Carlos Espinosa A. y De la Fuente, J. Rodríguez. *Función Policial y Derechos Humanos*. (149-160). CNS, UNAM.

- Meixueiro N., G. (2010). Confianza en las instituciones. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 3(6). 206-210.
- Osse, A. (2006). *Entender la labor policial. Recursos para activistas de derechos humanos*. Amnistía Internacional (EDAI). Países Bajos. Amsterdam. Original en inglés publicado en 2006, con el título *Understanding policing. A resource for human rights activists*.
- Pedraza, A. L., Obispo, S. K., Vásquez, G. L., & Gómez, G. L. (2015). Cultura organizacional desde la teoría de Edgar Schein: estudio fenomenológico. *Clío América*, 9 (17), 17 - 25.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Dirección de Políticas de Desarrollo. (2009). *Desarrollo de Capacidades: Texto Básico del PNUD*. PNUD. http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/spanish/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf
- Rebuffo, R. (2007). Policía y derechos humanos, una agenda común. *Serie Cuadernos de Trabajo del Instituto para la Seguridad y la Democracia AC (Insyde)*, 20.
- Restrepo, S. (enero-junio 2016). El clima organizacional y su relación con el desarrollo humano y la responsabilidad social empresarial. *Revista Innovación Empresarial*, 2(1), 91-102. <https://www.researchgate.net/publication/323811973>
- Rubli, A. & Vargas, D. (2010). 7. *Confianza en las instituciones de seguridad pública*. In Moreno, A. (Coord.). *Confianza en las instituciones. México en perspectiva comparada*. (1ª ed.) 249–338. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, ITAM.
- Ruiz M., A. (2018, marzo). *Sobre la Guardia Nacional en México*. Instituto de Investigaciones Estratégicas de la Armada de México. Seguridad y Defensa. http://seguridadydefensa.mx/wp-content/uploads/2018/03/ti_02-18.pdf

Fecha de recepción: 04/04/2021

Fecha de revisión: 02/06/2021

Fecha de aceptación: 01/07/2021