

ISSN:2603-5820



MLS EDUCATIONAL RESEARCH

Enero - Junio, 2023

VOL. 7 NUM. 1



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



MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 7 ● Núm. 1 ● Junio - June - Junho 2023

ISSN: 2603-5820

<http://www.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

África María Cámara Estrella, Universidad de Jaén, España

Inés María Muñoz Galiano, Universidad de Jaén, España

Juana María Ortega Tudela, Universidad de Jaén, España

María Jesús Colmenero Ruiz, Universidad de Jaén, España

Maria de los Ángeles Peña Hita, Universidad de Jaén, España

Nuria González Castellano, Universidad de Jaén, España

Marlene Zwierewicz, UNIARP, Brasil

Apoyo al Consejo Editorial / Journal Manager / Apoio ao conselho editorial

Beatriz Berrios Aguayo - Universidad de Jaén, España.

Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

Cristiane Porto, Universidade Tiradentes, Brasil

Daniela Saheb Pedroso, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil

Flavinês Rebolo, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Helena Maria Ferreira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

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

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

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Susana Gonçalves, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Patrocinadores:

FUNIBER-Ibero-American University Foundation

Universidad Europea del Atlantico

International Iberoamerican University

Universidad Internacional Iberoamericana

Fundación Universitaria Internacional de Colombia

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN)

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén

Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) - México.

Portada: Rambután (Costa Rica).

MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

- Editorial 5
- La educación para el cambio climático como herramienta de mitigación 7
Climate change education as a mitigation tool
Paula Alejandra Garbarino Mendiondo. Universidad Católica del Uruguay. (Uruguay)
- Estrategia de implementación de B-learning en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones, UNED Costa Rica 24
B-learning implementation strategy in Telecommunication Engineering, UNED Costa Rica
José Roberto Santamaría Sandoval. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (Costa Rica).
- El foro virtual como impulsor de la experiencia de aprendizaje 45
The virtual forum as a driver of the learning experience
José Carlos Yamagoshi Wang, María Elena Darahuge. Universidad Internacional Iberoamericana (Perú) / (Argentina).
- Modelo de comunicación efectiva para la difusión de los programas y proyectos de inversión pública del departamento de Loreto (Perú) 60
Effective communication model for the dissemination of public investment programs and projects of the Department of Loreto (Peru)
Francisco Antonio Gallo Infantes, Jon Arambarri Basañez, Claudet Cadillo López, Nuria Lloret Romero. Universidad Internacional Iberoamericana (México) / Universidad Europea del Atlántico (España) / Universitat Politècnica de Valencia (España) / Universidad Científica del Perú (Perú).
- Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad 76
Assessment of communicative competences of english in a sample of incoming university students
Salustiana Esmeralda Suardí Peña, Fermín Martos Eliche. Universidad Internacional Iberoamericana (República Dominicana) / Universidad de Granada (España).
- Análisis crítico sobre el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano. Una mirada desde el método de aprendizaje basado en proyectos 94
Critical analysis about the exit profile of the ecuadorian bachelor. A look from the project-based learning method
Daysi Margoth Jara Quito, Ricel Martínez Sierra, Amalia Beatriz Orúe López. Universidad Internacional Iberoamericana (Estados Unidos) / (España) / Universidad Isabel I (España).
- El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria 111
The case of academic achievement and self-regulation of learning in secondary school students
Salvador Díaz Amado, María Luisa Porcar Gómez, Jimena Isabel Aguirre. Instituto Técnico Santo Tomé (Colombia) / Universidad Nacional de Cuyo (Argentina).

- Función del estilo de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de Administración y Negocios Internacionales en una institución universitaria en Perú 131
 Learning style's role in the academic performance of International Business and Management students at a university institution in Peru
Paola Verónica Valdivia Rodríguez, Martín Eliseo Tamayo Ancona. Universidad Internacional Iberoamericana (México).

- El desarrollo de la producción oral a través de la pedagogía de grandes grupos y la implementación de herramientas TIC 153
 The development of English-speaking skills through the pedagogy of large groups and the implementation of ICT tools
Bessy Valeska Mendoza Navas, Leonel Armando Madrid Argeñal. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras).

- Pensamiento crítico, diversidad e interculturalidad: una interrelación imprescindible en la clase de inglés como lengua extranjera 165
 Critical thinking, diversity and interculturality: an essential interrelation in the English foreign language class
Adriana Carolina Torres Escobar. Universidad Santo Tomás (Colombia).



Editorial

El año 2023 constituye un nuevo reto para la revista, que alcanza ya diez artículos en cada número, lo que supone que cada vez más autores eligen nuestra publicación para exponer los resultados de sus investigaciones, con un importante aumento del número de manuscritos recibidos. Esto conlleva un mayor trabajo del Equipo Editorial, en especial de editores asociados y revisores, y es justo reconocer aquí su importante labor. De igual forma, la secretaría, pieza fundamental en el correcto desarrollo de todas las fases del proceso editorial, incrementa su trabajo, algo que debe quedar plasmado aquí.

El número 1 correspondiente a este volumen 7, se centra en temáticas muy diversas. Inicia con un oportuno estudio sobre el cambio climático y la relevancia que puede tener en el mismo la educación. Su objetivo fue desarrollar un programa de educación para alumnos de secundaria con el fin de evaluar el potencial de mitigación que este puede tener. Se aplicó el programa en alumnos de primer año de secundaria en una institución privada y se evaluó mediante encuestas y observaciones. Los resultados mostraron que las actitudes hacia el cambio climático mejoraron, que los alumnos comenzaron a desarrollar más hábitos de mitigación y demostraron más conciencia e interés en aplicarlos a futuro.

Otro grupo de aportaciones las constituyen las que tienen las tecnologías como base. En la estrategia de implementación de B-learning en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones se trabaja de forma cualitativa con varias muestras de graduados, empleadores y encargados académicos en la UNED de Costa Rica. Se demostró que el B-learning se puede aplicar en carreras de ingeniería, además la estrategia da la planificación para alcanzar la acreditación AAPIA del CFIA, siendo un marco de ejemplo que otras carreras en ingeniería pueden utilizar. Por su parte, el estudio sobre el foro virtual como impulsor de la experiencia de aprendizaje analiza las brechas de esta aplicación en los estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Tecnológica del Perú (UTP). Se muestra cómo es posible identificar oportunidades de mejora en el uso del foro virtual como impulsor de la experiencia de aprendizaje y valorar su impacto en la interacción social educativa.

En un plano diferente se sitúa el estudio dirigido a determinar un modelo de comunicación efectiva para la difusión de los Programas y Proyectos de Inversión Pública (PIP) del Departamento de Loreto en Perú. El mismo, de carácter cuantitativo, puso de manifiesto que existen importantes limitaciones en el modelo actual de difusión de los PIP y propone finalmente un Modelo de Comunicación Efectiva. Junto a este estudio, se presenta otro vinculado con las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso en la universidad. Se comparan estas según características sociodemográficas y académicas. Se concluye que es preciso intervenir las competencias comunicativas de producción y comprensión oral en este tipo de estudiantes y fortalecer la comprensión escrita y general, así como diferentes componentes de la gramática.

Las investigaciones basadas en el aprendizaje constituyen un bloque de gran interés. Como la llevada a cabo para analizar el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano, con una mirada hacia el método de aprendizaje basado en proyectos, en la que se concluye que este es una alternativa para elevar el proceso formativo del país (Ecuador), a la vez que facilita la convivencia armónica en el marco escolar para quienes la utilizan. De igual forma, se analiza en otro estudio el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria colombianos. Mediante una

metodología mixta se pone de manifiesto un bajo dominio de competencias fundamentales para la adquisición de habilidades básicas, que el empleo de estrategias cognitivas y el rendimiento académico favorece que los estudiantes con juicios valorativos superiores y altos desarrollen modos de implicación más motivante y autónoma, lo cual se correlaciona con el rendimiento académico exitoso. También de rendimiento académico trata el estudio sobre estilos de aprendizaje, en este caso en estudiantes de carreras peruanas de administración y negocios. El estilo que más destaca es el teórico y no se encuentra relación entre el estilo de aprendizaje y el sexo o el ciclo de estudio, pero sí hay relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

En una línea diferente se centra el estudio sobre el desarrollo de la producción oral a través de la pedagogía de grandes grupos y la implementación de herramientas TIC en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Se trata de una investigación-acción en la que se llevan a cabo estrategias para el desarrollo de la habilidad oral y la interacción en la pedagogía de grandes grupos. Se pone en evidencia que no solo se pueden trabajar la producción oral dentro del aula, sino también fuera de la misma con el uso guiado y didáctico de herramientas tecnológicas para la enseñanza de idiomas.

Finalmente, se aborda el pensamiento crítico, diversidad e interculturalidad: interrelación imprescindible en la clase de inglés como lengua extranjera, una investigación basada en una revisión sistemática y la identificación del bajo impacto social de las clases de inglés.

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



Como citar este artículo:

Garbarino Mendiando, P. A. (2023). La educación para el cambio climático como herramienta de mitigación. *MLS-Educational Research*, 7(1), 7-23. 10.29314/mlser.v7i1.1015.

LA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO COMO HERRAMIENTA DE MITIGACIÓN

Paula Alejandra Garbarino Mendiando

Universidad Católica del Uruguay (Uruguay)

pgarbarinotraducciones@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-1696-7916>

Resumen. Los datos proporcionados por los informes de evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) no dejan dudas sobre la crisis climática que enfrenta el planeta y la humanidad como parte de este. Es por esto que se vuelve esencial tomar medidas de mitigación del cambio climático para frenar esta crisis. Una de las medidas de mitigación que se presenta con grandes posibilidades de cambio es la Educación para el Cambio Climático, por lo que es importante evaluar sus posibilidades de mitigación. En Uruguay no hay investigaciones relacionadas con la Educación para el Cambio Climático específicamente, sino algunas relativas a la Educación Ambiental, aunque no de manera sistemática. Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar un programa de Educación para el Cambio Climático para alumnos de secundaria con el fin de evaluar el potencial de mitigación que este puede tener. Para esto se aplicó el programa en alumnos de 1º año de secundaria en una institución privada y se evaluaron mediante encuestas y observaciones los cambios de actitudes y hábitos de mitigación antes y después de la aplicación del mismo. Los resultados mostraron que las actitudes hacia el cambio climático mejoraron y los alumnos comenzaron a desarrollar más hábitos de mitigación y demostraron más conciencia e interés en aplicarlos a futuro. Esto evidencia que un programa de Educación para el Cambio Climático puede ser beneficioso para promover la mitigación del cambio climático, por lo que es importante profundizar la investigación en este campo utilizando distintas metodologías.

Palabras clave: Cambio climático, mitigación, educación para el cambio climático, ambiente, Uruguay

CLIMATE CHANGE EDUCATION AS A MITIGATION TOOL

Abstract. The data provided by the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) shows the unequivocal influence that human beings have had on the climate crisis we are facing. Hence it is essential to take climate change mitigation measures to curb this crisis. One of the mitigation measures that has great potential for change is Climate Change Education, therefore, it is important to evaluate its mitigation possibilities. In Uruguay there is no research related to Climate Change Education specifically, but rather some studies related to Environmental Education, although they are not systematic. The objective of this research was to develop a Climate Change Education program for secondary school students to evaluate the mitigation potential that this may have. In order to achieve this aim, the program was applied with 1st year secondary students in a private institution and the changes in attitudes and mitigation habits before and after its application were evaluated through surveys and observations. The results showed that attitudes towards climate change improved, and students began to develop more mitigation habits and showed more awareness and interest in applying them in the future. This shows that a Climate Change Education program can be beneficial in promoting climate change mitigation, so it is important to deepen research in this field using different methodologies.

Keywords: Climate change, mitigation, climate change education, environment, Uruguay

Introducción

La primera parte del Sexto Informe de Evaluación del IPCC sobre cambio climático publicado a mediados de 2021 no deja lugar a dudas en cuanto a la situación de emergencia climática. Se señala que inequívocamente la actividad humana está directamente relacionada con el cambio climático (cambios en la atmósfera, océanos, criosfera y biosfera) y el aumento de la concentración de gases de efecto invernadero desde 1750, y que el ser humano es uno de los principales precursores del cambio climático. Asimismo, se plantea que si no se producen reducciones significativas de GEI, los escenarios futuros son muy poco prometedores (IPCC, 2021). Por lo tanto, la mitigación del cambio climático se presenta como un tema urgente para conservar las condiciones de vida en el planeta.

De acuerdo a Cordero et al. (2020), son varias las acciones que se pueden tomar para reducir las emisiones de GEI, tales como el uso de energías limpias, la repoblación forestal, el uso de vehículos eléctricos, la eficiencia energética en los hogares y la educación para el cambio climático. Según los autores, esta última es una de las medidas que pueden tener grandes efectos en la mitigación.

Si bien en Uruguay se han tomado distintas acciones para comprometerse a evitar y aminorar las causas del cambio climático, un informe realizado por PNUMA-REGATTA (s.f.) y otro informe publicado por Ludeña y Ryfisch (2015) para el BID indican que la mitigación no es una línea de acción prioritaria para el país.

En cuanto a la educación para el cambio climático en Uruguay, si bien existen algunas líneas de trabajo que proponen la educación ambiental (de forma más general) en el país y existe un Plan Nacional de Educación Ambiental, este no incluye la educación sobre cambio climático y en la actualidad no se ha puesto en práctica de forma sistemática, a pesar de que el plan fue elaborado en el año 2014.

Asimismo, la UNESCO (2011) señala que la educación para el cambio climático es una herramienta que permite abordar la temática y ayudar a la mitigación de los efectos del cambio climático mediante la formación de ciudadanos sensibles y conscientes del papel que juegan en la mitigación. En vistas de que los reportes científicos son contundentes sobre el papel que desempeña la actividad humana en la crisis climática actual, es esencial aprender a cambiar los hábitos de vida y consumo para reducir los GEI emitidos.

Es por estos motivos que este proyecto investiga la influencia de la Educación para el Cambio Climático (EpCC) en la mitigación mediante un plan de estudios, con el fin de poder fomentar la mitigación y servir como un estudio inicial para futuras investigaciones en el área de la mitigación mediante la EpCC.

Un proyecto de este tipo puede ser beneficioso debido a que todos los conocimientos relacionados con el cambio climático ayudan a las personas, en este caso más jóvenes, a poder enfrentar las consecuencias del mismo y tomar decisiones que permitan ser un factor de mitigación. Asimismo, también puede servir como herramienta de adaptación que permita que los jóvenes puedan contar con recursos para afrontar las causas de la crisis climática.

Hay distintos trabajos que se han realizado en América Latina y otras partes del mundo que fueron utilizados como referencia para la creación del programa de educación para el cambio climático y que marcan la relevancia del estudio del tema. Un trabajo importante en

cuanto al relevo de información con respecto a la educación para la mitigación del cambio climático en América Latina es el realizado por N. Cruz y P. Páramo en el año 2020, que deriva de una tesis doctoral enfocada en el tema de las valoraciones sobre el cambio climático en estudiantes universitarios. Como reflexionan Cruz y Páramo (2020, p. 483):

Llama la atención que la mayoría de los trabajos no evalúan la efectividad de las intervenciones sobre el cambio directo del comportamiento y que aún son predominantes los artículos de carácter descriptivo, aunque se reconoce que son la línea de base que abre las puertas a estudios de intervención o experimentales.

Esto marca la necesidad de desarrollar más estudios experimentales que puedan mostrar alguna relación de cómo cambian las representaciones sociales y la percepción luego de aplicar distintos métodos e intervenciones, que es uno de los objetivos de este proyecto.

Otro de los trabajos importantes en cuanto a la relevancia de la educación sobre el cambio climático en las actitudes y percepciones de las personas es el realizado por A. González Ordóñez en el año 2016. Los resultados obtenidos luego de la aplicación del programa son de gran importancia como base para el desarrollo de la unidad a aplicar con la muestra en este proyecto final. Según González Ordóñez (2016), luego de la aplicación del programa se pudo notar en los adolescentes más conocimiento sobre el cambio climático e interés sobre el tema, más conciencia ambiental, más interés en compartir información dentro del círculo más cercano, y en lo que a mitigación se refiere, mostraron más interés por participar en jornadas y acciones para mitigar el cambio climático.

En relación a estudios realizados en otras partes del mundo fuera de América Latina, una de las encuestas aplicadas en la investigación es la “Encuesta de actitudes hacia el cambio climático” que mide las creencias e intenciones de los estudiantes de secundaria para promover un cambio ambiental positivo en Estados Unidos. Esta encuesta de actitudes sobre el cambio climático desarrollada por R. Christensen y G. Knezek durante los años 2014 y 2015 mide las creencias e intenciones de los estudiantes con respecto al ambiente con un enfoque específico relacionado al cambio climático. Según Christensen y Knezek (2015), uno de los objetivos principales de esta encuesta es llenar un vacío en la medición de las respuestas afectivas de los estudiantes de secundaria con respecto al ambiente y al cambio climático. Este instrumento es útil para evaluar los cambios de actitud antes y después de una intervención, por lo que es de gran relevancia para esta investigación y se utiliza como herramienta de medición.

En cuanto a la identificación de estrategias efectivas de educación para el cambio climático, Monroe et al. (2017) realizaron una revisión sistemática de la investigación en países de Europa, Asia y Norteamérica. De acuerdo a la revisión de Monroe et al. (2017), las características que presentan los programas de educación para el cambio climático exitosos son que se enfocan en hacer que la información sobre el cambio climático sea personalmente relevante y significativa para los estudiantes, y que las actividades o intervenciones educativas sean diseñadas para involucrar a estos de forma activa. Otras estrategias importantes que se pudieron identificar es que los educadores utilizaron la discusión deliberativa para ayudar a los alumnos a comprender mejor sus propios conocimientos y los puntos de vista de otras personas sobre el cambio climático; los alumnos tuvieron la oportunidad de interactuar con científicos y especialistas; los programas incluyeron discusiones sobre conceptos erróneos sobre el clima; y los alumnos participaron en el diseño e implementación de proyectos comunitarios para abordar una problemática sobre el cambio climático. Estos aspectos se toman en cuenta para la realización del programa.

El objetivo general de este proyecto es aplicar un programa de educación para el cambio climático orientado a la mitigación en un grupo de adolescentes de 1º año de secundaria en una institución educativa de Montevideo, Uruguay.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Crear un programa de educación para el cambio climático para estudiantes de 1º año de secundaria
- Aplicar un programa de educación para el cambio climático para estudiantes de 1º año de secundaria
- Describir prácticas de mitigación del cambio climático y actitudes hacia este aplicadas por los estudiantes antes y después del programa
- Evaluar los cambios de actitudes y conductas en los estudiantes relativos al cambio climático y su mitigación.

Método

Diseño de investigación

La investigación realizada fue de carácter cualitativo con un enfoque de investigación-acción con el fin de poder describir prácticas de mitigación del cambio climático y actitudes hacia este aplicadas por los estudiantes antes y después del programa y evaluar estos cambios de actitudes para comprender la relación entre la educación para el cambio climático (EpCC) en estudiantes de secundaria y las conductas y actitudes hacia la mitigación. Esta investigación permitió el abordaje del problema desde la comunidad educativa aplicando una intervención que permitió realizar una observación profunda de las dinámicas de los estudiantes con respecto al cambio climático.

Se eligió un tipo de investigación cualitativa. Si bien se recogieron datos en cuanto a las actitudes, antes y después de la intervención, que se comparan de forma numérica, el foco no se puso en las cantidades con el fin de extrapolar datos objetivos a otras realidades, sino con el fin de entender la realidad subjetiva y los procesos ocurridos durante la intervención.

El diseño de investigación que se aplicó fue el de investigación-acción dentro de la intervención, ya que en este se busca promover un cambio en una realidad. En este caso se buscó generar un cambio en las actitudes y comportamientos relacionados con la mitigación del cambio climático dentro del marco de la EpCC. La intervención realizada fue una intervención pedagógica.

El corte de la investigación fue longitudinal ya que se analizaron los cambios de comportamiento y actitudes a través del tiempo que se realizó la intervención, recogiendo datos antes de comenzar con la intervención y una vez finalizada la misma mediante encuestas y durante la intervención mediante la observación participativa.

Población y muestra

La población que participó de esta investigación fueron los alumnos de 1ro de secundaria de la institución educativa privada de Montevideo, Uruguay formada por 70 alumnos.

La muestra tiene las siguientes características:

- Son alumnos de secundaria que completaron la educación primaria de forma satisfactoria y tienen 12 o 13 años
- Son alumnos de un colegio privado que tiene dentro de toda la trayectoria educativa el programa del Bachillerato Internacional.
- Son alumnos que concurren doble turno al colegio

- Los alumnos pertenecen a familias de clase económica media y media-alta
- Los alumnos no cursaron programas de EpCC ni de EA

La muestra elegida fue una muestra no probabilística de 36 alumnos de los 70. Se eligió esta muestra ya que fue la aprobada por la institución educativa que facilitaba la posibilidad de que la investigadora pudiera realizar la intervención.

Variables

En esta investigación la variable independiente fue la “educación para el cambio climático” y la variable dependiente “actitudes y conductas de mitigación del cambio climático”, ya que la variable dependiente conformada por estas actitudes y conductas de mitigación pueden ser hipotéticamente influidas por la variable independiente, educación para el cambio climático.

Para poder llevar a cabo la investigación, se definieron las variables teóricas y las variables operacionales que permitirán medir las variables teóricas:

Variable teórica 1: Educación para el cambio climático

Variable operacional 1: Conocimiento acerca del cambio climático (indicadores a medir para obtener información sobre este conocimiento: qué es el cambio climático, conocimiento sobre las causas, conocimiento sobre las consecuencias, conocimiento sobre qué es la mitigación)

Variable teórica 2: Actitudes y conductas de mitigación del cambio climático

Variable operacional 2: indicadores de emisión de gases de efecto invernadero (consumo, transporte, alimentación, utilización de productos con huella alta/baja).

Instrumentos de medición y técnicas

Las técnicas que se utilizaron para recoger datos son la encuesta y la observación participante.

Para registrar las observaciones realizadas el instrumento utilizado fue una ficha de observación que se completó cada clase con los estudiantes.

La segunda técnica utilizada para recoger datos fueron dos encuestas que se aplicaron antes de comenzar con la intervención y luego de finalizada la misma.

Procedimientos

La tabla 1 resume los pasos seguidos en la investigación.

Tabla 1
Procedimiento para llevar a cabo la investigación

| | Duración | Observaciones |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diseño y revisión del plan de EpCC a aplicar | 8 semanas | El diseño se realizó aplicando los conocimientos docentes y la bibliografía presentada relativa a EA, EpCC e investigaciones previas. |
| Diseño de ficha de observación | | La ficha de observación se diseñó teniendo en cuenta los parámetros relevantes a observar. |
| Diseño y adaptación de las encuestas | 1 semana | La encuesta CCAS estaba en inglés por lo que fue necesaria su traducción oficial. En el caso de las encuesta inicial y final, se requirió procesar la información del estudio pertinente y adaptarla a este proyecto. |
| Solicitud de aprobación de la propuesta por parte de la institución educativa | 2 semanas | Luego de terminado el diseño del proyecto se presentó la propuesta a la institución educativa en una instancia formal que incluyó una presentación con todas las características de la intervención, encuestas, observaciones a realizar y descripción del proyecto. Tras realizar un análisis de esta, la institución dio su aprobación. |
| Solicitud de aprobación del comité de ética | 2 semanas | Luego de presentada la documentación necesaria el comité de ética de la universidad aprobó el proyecto |
| Realización de encuestas iniciales con los alumnos antes de comenzar la intervención | 40 minutos | Los alumnos completaron las encuestas siguiendo las instrucciones en las mismas. |
| Intervención siguiendo el plan de EpCC | 12 semanas | La intervención se realizó teniendo clases 2 veces por semana durante 12 semanas. Para la intervención se siguió el esquema del Anexo 6. En todas las clases realicé observaciones que fueron documentadas en la ficha de observación. |
| Realización de encuestas finales al finalizar la intervención | 40 minutos | Los alumnos completaron las encuestas siguiendo las instrucciones en las mismas. |

Nota. Tabla de elaboración propia.

Análisis estadístico

El análisis estadístico que se realizó es de carácter descriptivo. Para la creación y codificación de la base de datos de las encuestas se utilizó Google Forms que funciona en conjunto con las hojas de cálculo de Google, por lo que se permite codificar la información obtenida de las encuestas en tablas. Para analizar los datos se utilizaron porcentajes de frecuencia y promedios que se presentan en formas de gráficos donde se muestran los resultados obtenidos. Para realizar estas operaciones y gráficos se utilizó Excel que permite exportar los datos obtenidos en las hojas de cálculo de Google.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos en las encuestas realizadas a la muestra antes y después de la aplicación del programa de EpCC y en las observaciones de clase realizadas en cada una de las instancias de aplicación. El programa se realizó en una muestra de 36 alumnos divididos en dos grupos que se identifican como Grupo A y Grupo B. Cada grupo estaba conformado por 18 alumnos y se aplicó el mismo programa. Los resultados obtenidos se muestran para ambos grupos por separado.

Los resultados obtenidos en las encuestas inicial y final se dividen en distintas categorías, cuyos resultados se presentan a continuación.

Conocimiento sobre el cambio climático

En cuanto al conocimiento del cambio climático antes de comenzar el programa, todos los participantes manifestaron haber escuchado hablar del cambio climático. Tanto en el Grupo A como en el Grupo B, 38,9 % de los participantes expresaron haber escuchado sobre el cambio climático y saber qué es, el resto manifestó no tener claro qué es o no saber sobre el fenómeno. En ambos grupos, los lugares donde más escucharon sobre el tema fue las redes sociales, la tele y el colegio.

Ante el cuestionamiento sobre si les gustaría saber más sobre el cambio climático ningún alumno respondió que no. La mayoría (77,8 % en el Grupo A y 83,3 % en el Grupo B) expresaron querer saber más sobre el tema en la encuesta inicial. Y en cuanto a cuánto sienten que aprendieron sobre el cambio climático luego de aplicado el programa (del 1 al 10), la mayoría de los alumnos en ambos grupos (100 % en el caso del Grupo B y 88,9 % en el Grupo A) contestó haber aprendido mucho (entre el 7 y el 10).

En el caso de si perciben al cambio climático como un problema grave o no lo conciben como un problema, se muestra un cambio hacia la consideración de este como un problema más grave en la percepción en ambos grupos luego de aplicado el programa.

En relación a la importancia que tiene el cambio climático en la vida de los participantes, antes del programa el 66,7 % del Grupo A y 50 % del Grupo B consideraban el cambio climático como algo importante o muy importante en sus vidas, mientras que al final del programa 100 % del Grupo A y 83,3 % del Grupo B lo consideran algo importante o muy importante.

Causas del cambio climático

En cuanto al conocimiento de las causas del cambio climático, antes de aplicado el programa 22,2 % del Grupo A y 55,5% del Grupo B manifestaron conocer las causas, y al final del programa 94,4 % del Grupo A y 100 % del Grupo B expresaron conocerlas. En cuanto a si estas causas que expresaron saber son correctas o no, en el caso de las causas expresadas antes del programa, algunas son correctas y otras son consecuencias y no causas.

En relación a si los hábitos de una persona influyen en el cambio climático, antes del programa 66,7 % del Grupo A y 88,9 % del Grupo B contestaron que sí antes de comenzar el programa, mientras que el 100 % de ambos grupos contestaron que sí luego de su aplicación.

Consecuencias y efectos del cambio climático

En cuanto al conocimiento de las consecuencias y efectos del cambio climático, 33,3 % del Grupo A y 55,6 % del Grupo B contestaron conocerlos antes de comenzar el programa, mientras que el 100 % de ambos grupos manifestaron conocer las consecuencias y efectos al finalizar. Las consecuencias presentadas por los alumnos antes y después se encuentran en el anexo 9.

En relación a si el cambio climático afecta a todas las personas del mundo, en el Grupo A la respuesta afirmativa cambió de 55,6 % a 94,4 %, mientras que en el Grupo B fue de 55,6% a 61,1 %. En cuanto a quiénes creen que afecta si contestaron que no afecta a todas las personas (en la encuesta inicial), algunos alumnos de ambos grupos expresan que afecta a los animales, a la atmósfera y seres vivos, sin enfocarse en los seres humanos; mientras que en la encuesta final algunos alumnos del Grupo B expresan que afecta a las personas con menores recursos.

Acciones y medidas para frenar el cambio climático

En cuanto a si han escuchado hablar sobre la mitigación del cambio climático, en la encuesta inicial ningún alumno del Grupo A manifiesta conocer el tema, y 22,2 % del Grupo B dice haber escuchado sobre la mitigación, mientras que luego de aplicado el programa, 33,3 % del Grupo A y 16,7 % del Grupo B dicen no haber escuchado hablar del tema.

En relación a si se puede hacer algo para frenar el cambio climático, en el caso del Grupo A fueron 66,7 % afirmativo antes de aplicar el programa y 94,4 % luego de culminarlo. En el caso del Grupo B, las respuestas variaron de 77,8 % a 83,3% luego de finalizar. Ningún alumno expresó que no se puede hacer nada al final del programa, mientras que 5,6 % de ambos grupos manifestaron la negativa antes de comenzar.

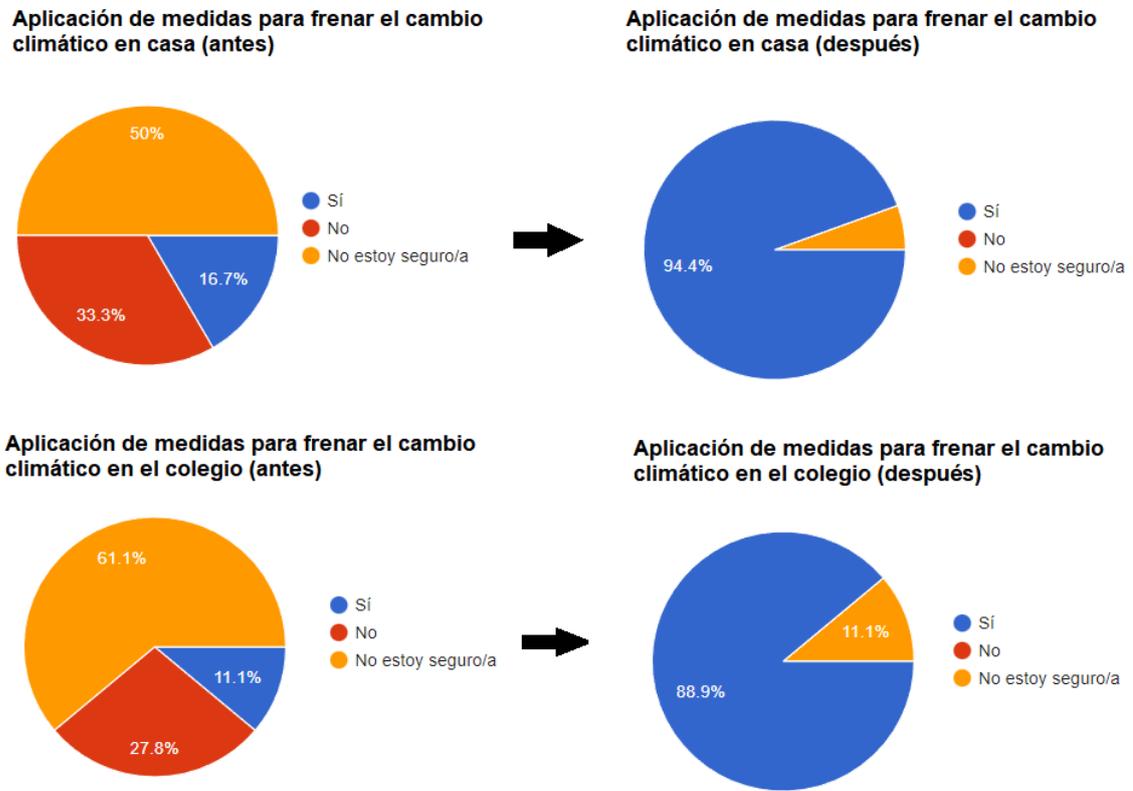
En cuanto al conocimiento de medidas para frenar el cambio climático, antes de comenzar el programa 55,6% del Grupo A y 22,2 % del Grupo B manifestaron no conocer medidas, mientras que solo el 5,6 % del Grupo B expresó el desconocimiento al final del programa. La cantidad de medidas a aplicar explicadas por los alumnos antes y después del programa se pueden ver en el anexo 9. Se puede observar que la cantidad de medidas y su pertinencia aumentaron al finalizar el programa.

El punto relacionado con las acciones realizadas para frenar el cambio climático se dividió en acciones tomadas en casa y en el colegio. En ambos grupos las acciones aplicadas aumentaron al final del programa como se observa en la figura 1 para el Grupo A y la figura 2 para el Grupo B.

En el caso de la pregunta sobre si les gustaría realizar acciones para frenar el cambio climático, los resultados obtenidos en la encuesta inicial y final no varían demasiado en el Grupo A (88,9 % a 83,3 % respuestas afirmativas) y en el Grupo B las respuestas afirmativas pasaron de 94,4 % a 72,2 %. La mismas tendencias se observan en la participación en jornadas para frenar el cambio climático.

Figura 1

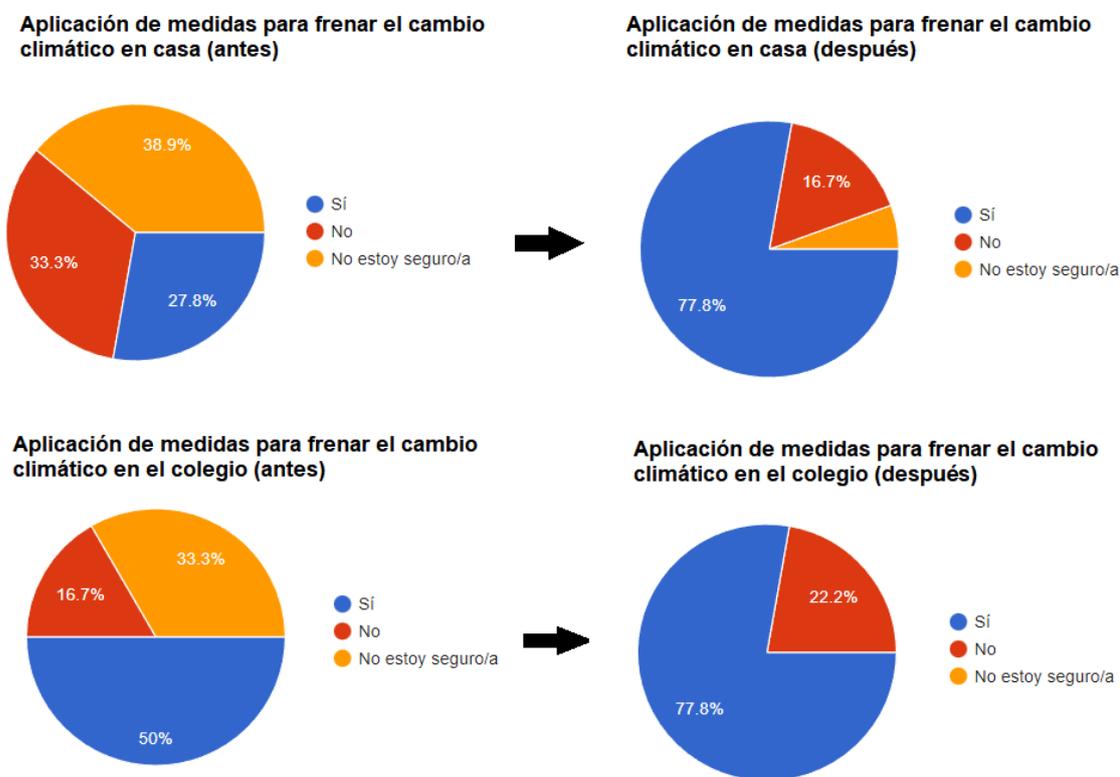
Comparación de acciones realizadas antes y después de aplicado el programa en el Grupo A.



Nota. Figura de elaboración propia a partir de los datos de las encuestas.

Figura 2

Comparación de acciones realizadas antes y después de aplicado el programa en el Grupo B.



Nota. Figura de elaboración propia a partir de los datos de las encuestas.

Intercambio de información sobre el cambio climático

En cuanto a la información compartida con respecto al cambio climático, se puede observar que en ambos grupos se compartió más información luego de culminado el programa.

Las fuentes de información que se mencionaron antes y después como fuentes de información sobre el cambio climático en ambos grupos fueron principalmente la televisión, las redes sociales e internet antes de comenzar el programa, mientras que luego de su aplicación una de las fuentes importantes que se marca es la unidad sobre el tema.

Retroalimentación

Antes de comenzar el programa la mayoría de los alumnos (88,9 % en ambos grupos) manifestaron la necesidad de que se tratara el tema del cambio climático en la institución educativa y la necesidad de aprender medidas para frenar el cambio climático (94,4 % en ambos grupos).

Al finalizar el programa los alumnos expresaron cuánto cambiaron sus hábitos con respecto a la mitigación del cambio climático, cuánto aprendieron y qué tenían pensado hacer en el futuro.

La mayoría de los alumnos de ambos grupos expresaron que lo que aprendieron fue útil, que aprendieron mucho en relación al cambio climático, que mejoraron sus hábitos para reducir

las emisiones de GEI y que tienen pensado realizar cambios para seguir reduciendo estas emisiones. Los hábitos que los alumnos expresaron tener intención de tomar luego de aplicado el programa son los siguientes:

- Comprar ropa de segunda mano
- No consumir productos que contengan aceite de palma
- Reducir la cantidad de basura producida y reciclar
- No consumir tanto plástico
- Dejar de consumir productos que generen muchos GEI
- Cambiar el agua embotellada por un purificador
- Usar tapabocas que no sean descartables
- Usar más la bicicleta y caminar en lugar del auto
- Comer alimentos orgánicos
- Usar energías renovables
- Reducir el consumo de carne
- Adoptar un estilo de vida vegano
- Concientizar sobre el tema en las redes sociales y con la gente conocida
- Utilizar productos sin empaque (champú y acondicionador sólido)

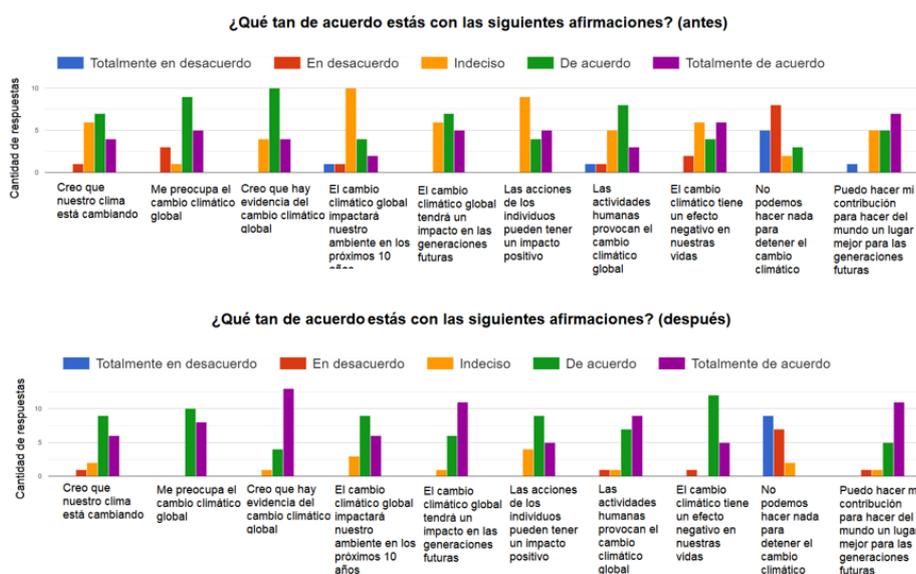
Algunos alumnos (38,9 % en el Grupo A y 11,1 % en el Grupo B) expresaron que les hubiera gustado tomar ciertas acciones o realizar cambios que no pudieron hacer por su edad, porque sus familias no los apoyaron o porque no saben cómo hacerlo o lo encuentran muy difícil.

Resultados de la encuesta de actitudes frente al cambio climático (CCAS)

La encuesta CCAS se aplicó antes y después del programa y en las figuras 3, 4, 5 y 6 se muestran las variaciones en las respuestas antes y después de la aplicación del programa en ambos grupos. Estas respuestas se analizan en el capítulo 5.

Figura 3

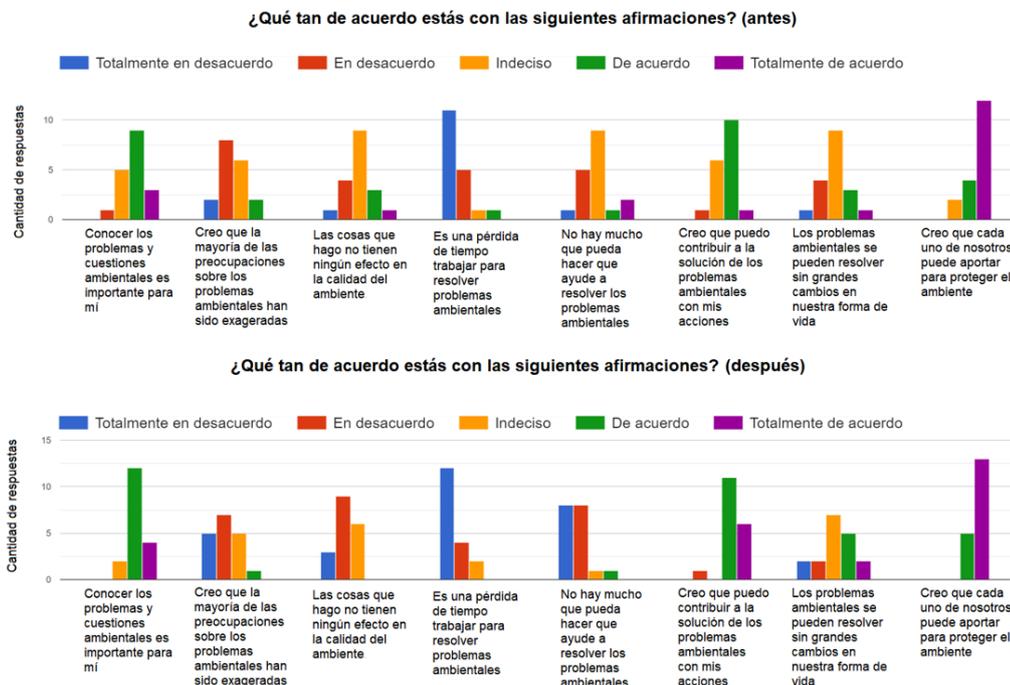
Variación en las respuestas de la parte 1 de la encuesta CCAS con respecto a actitudes hacia el cambio climático antes y después de la aplicación del programa en el Grupo A.



Nota: Figura de elaboración propia a partir de los datos de las encuestas.

Figura 4

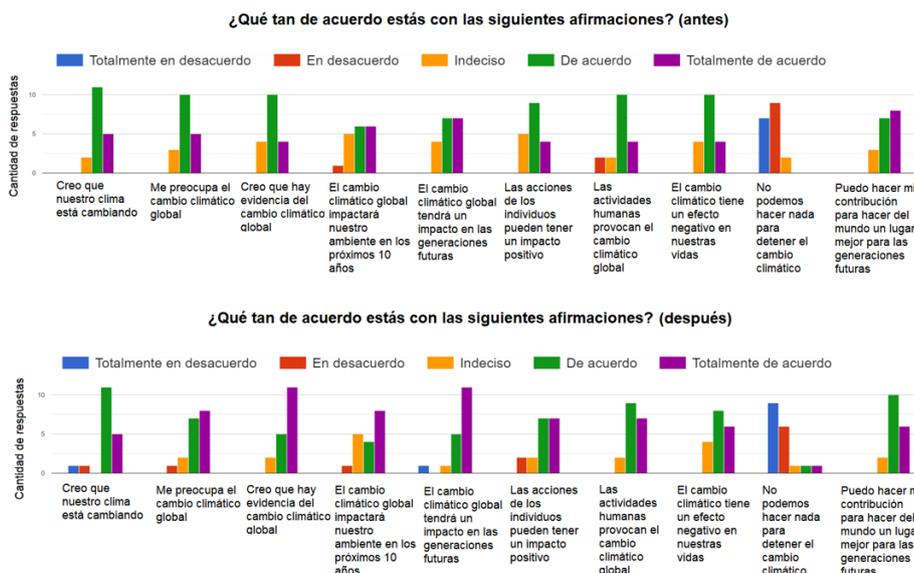
Variación en las respuestas de la parte 2 de la encuesta CCAS con respecto a actitudes hacia el cambio climático antes y después de la aplicación del programa en el Grupo A.



Nota. Figura de elaboración propia a partir de los datos de las encuestas.

Figura 5

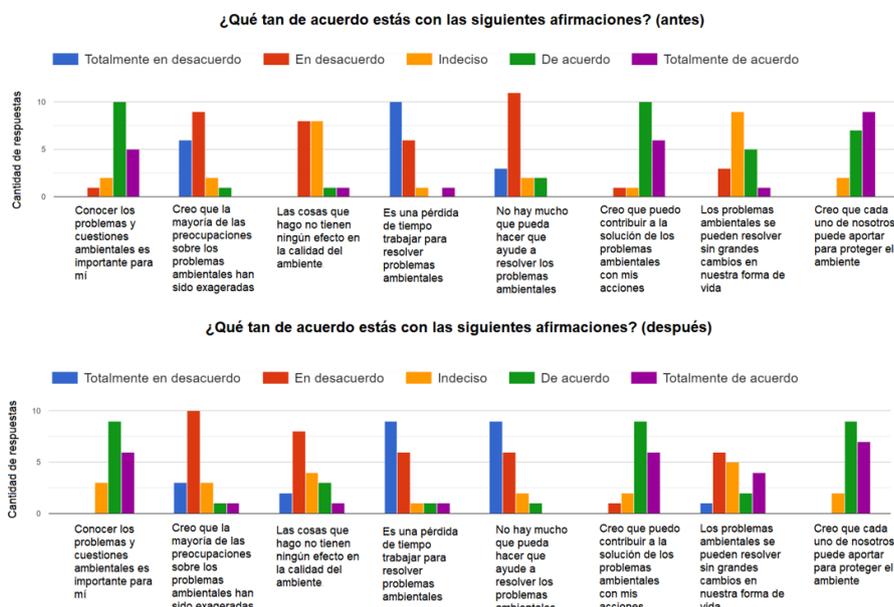
Variación en las respuestas de la parte 1 de la encuesta CCAS con respecto a actitudes hacia el cambio climático antes y después de la aplicación del programa en el Grupo B.



Nota. Figura de elaboración propia a partir de los datos de las encuestas.

Figura 6

Variación en las respuestas de la parte 2 de la encuesta CCAS con respecto a actitudes hacia el cambio climático antes y después de la aplicación del programa en el Grupo B.



Nota. Figura de elaboración propia a partir de los datos de las encuestas.

Resultados obtenidos en las observaciones

En cada una de las instancias de encuentro con los alumnos de los dos grupos durante la aplicación del programa, se realizaron observaciones relativas a las dudas, comentarios, actitudes y sentimientos de los participantes con respecto al cambio climático teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación. Las observaciones se registraron en una planilla durante y luego de culminada cada instancia. En los casos que surgía algún comentario considerado pertinente o importante se tomó nota en el momento. Asimismo, al final de cada clase se hizo un registro de las actitudes y sentimientos con respecto al cambio climático que se pudieron observar en esa instancia.

Se pudo observar cómo surgieron reacciones distintas a la problemática en el transcurso de la aplicación del programa. Al comienzo había más desconocimiento, pero en general, ganas de conocer más la temática, a medida que se desarrollaban distintas partes del programa surgieron sentimientos de indignación, desesperanza, esperanza, ganas de cambio, y al final del programa en general se mostró mucha disposición por parte de la mayoría de los alumnos para poder mitigar el cambio climático.

Discusión y conclusiones

Los resultados de las encuestas antes y luego de aplicar el programa de estudios y las observaciones durante el mismo muestran un cambio de actitud de los alumnos en cuanto al cambio climático, su importancia y las medidas de mitigación aplicadas.

Tomando en cuenta las distintas categorías que se evaluaron antes y después del programa se pueden observar cambios en las siguientes áreas: conocimiento sobre el cambio climático, causas y consecuencias del cambio climático, medidas y acciones para mitigarlo e intercambio de información sobre la temática.

En lo relativo al conocimiento sobre el cambio climático, se pudo observar que si bien la mayoría de los alumnos no sabían qué era el cambio climático, sí habían escuchado hablar del tema y luego de aplicado el programa la gravedad de la problemática que se presenta se hizo visible, ya que si bien al comienzo muchos alumnos percibían que el cambio climático era un problema, no lo consideraban tan grave. Esto coincide con los resultados obtenidos por González Ordóñez (2016) luego de aplicado el programa de educación ambiental. Si bien hay diferencias entre ambos programas en cuanto al tiempo de aplicación (el programa aplicado por González Ordóñez se desarrolló por dos años), el tipo de muestra (en el caso de González Ordóñez eran niños, adolescentes y adultos, y en esta investigación se trataba de adolescentes), y el número de personas que conformaron la muestra (751 personas en el caso de González Ordóñez y 36 en este caso), los dos programas fueron aplicados con el fin de obtener un cambio de actitud con respecto al cambio climático y su mitigación, y en ambos casos las necesidades de las personas que conforman la muestra fueron tomadas en cuenta para desarrollar el programa. Asimismo, las categorías evaluadas son similares, para poder hacer una comparación entre los resultados de las dos investigaciones.

En cuanto al conocimiento de las causas y consecuencias del cambio climático y si los hábitos de las personas influyen en el mismo, al igual que en la investigación de González Ordóñez de 2016, los adolescentes expresaron que luego de aplicado el programa sus conocimientos aumentaron en gran cantidad.

En lo que respecta a las acciones aplicadas para mitigar el cambio climático, se puede observar un aumento notorio en la cantidad y variedad de acciones que empezaron a aplicar los alumnos luego de aplicado el programa, lo que marca la eficacia del programa a la hora de fomentar acciones de mitigación. Esto se relaciona estrechamente con los resultados obtenidos por Cordero et al. (2020), ya que el programa utilizó las herramientas que señalan los autores: exploración de las conexiones entre la vida personal y el cambio climático y un proyecto donde los alumnos pudieran aplicar lo aprendido para mitigar el cambio climático.

Uno de los puntos en los que no se vieron cambios antes y después del programa es en la realización de acciones y participación en jornadas para frenar el cambio climático. En uno de los grupos el número de respuestas positivas decreció luego del programa, a diferencia de lo que se ve en González Ordóñez (2020). Esto puede deberse a que los alumnos no terminaron de comprender qué es una jornada para frenar el cambio climático (de hecho algunos plantearon la pregunta al contestar la encuesta) o que sintieran que ya habían participado y por lo tanto cumplieron su tarea. Este es un punto importante a señalar para mejorar el programa haciendo más énfasis en la relevancia de la participación continua. Asimismo, se ve la importancia de que los programas se apliquen de forma sistemática y no puntualmente, para poder fortalecer los vínculos de los alumnos con la comunidad y su participación en eventos relacionados con la mitigación del cambio climático.

En el caso del intercambio de información, se puede observar cómo el intercambio con amigos y familia se fortaleció luego del programa, al igual que se muestra en González Ordóñez (2016). En el caso del intercambio con docentes, que no se evalúa en el programa aplicado por González Ordóñez, que sí se evaluó en este proyecto, no se notan cambios antes y después de la aplicación del programa. Esto puede deberse a que antes de comenzar el programa, el mayor intercambio de información sobre el cambio climático que tenían los alumnos era con docentes, y esto probablemente no haya cambiado ya que siguieron intercambiando de la misma manera.

Como se puede observar en los resultados, la retroalimentación recibida al final de la aplicación del programa fue mayormente positiva. Una de las observaciones que hicieron algunos participantes es que no pudieron tomar acciones debido a los obstáculos que se presentaron en su familia, lo que puede ser un punto a tomar en cuenta para involucrar a las familias de manera significativa. Además, como se mencionó anteriormente, es importante resaltar la importancia de continuar con los cambios luego de terminado el programa y cambiar hábitos con respecto a la mitigación del cambio climático para que permanezcan en el tiempo. De igual manera, la lista de hábitos que los alumnos expresaron tener intención de aplicar (o que ya estaban aplicando) para reducir sus emisiones de GEI y, por lo tanto, mitigar el cambio climático es significativa y si bien por la naturaleza de este estudio cualitativo no se tenía como objetivo medir estas emisiones, si se aplican estas acciones, y se mantienen en el tiempo, se identifica un gran potencial de mitigación en el caso de la EpCC como lo señalan Cordero et al. (2020).

En el caso de la encuesta CCAS, que demostró su utilidad para medir cambios antes y después de un programa en estudiantes de secundaria (Christensen y Knezek, 2015), se pueden observar cómo cambian las actitudes con respecto al cambio climático de forma positiva. Si bien la actitud de los alumnos al principio del programa no era negativa en general con respecto a su actitud y la importancia del cambio climático y la problemática que representa, se pudo observar que las actitudes con respecto a lo que se puede hacer para mitigar el cambio climático y la responsabilidad que tiene el ser humano se hace más visible y en aquellos casos donde los estudiantes estaban de acuerdo o indecisos en cuanto a la participación humana o las medidas de mitigación, se nota un cambio hacia el total acuerdo. Los resultados de esta encuesta están en consonancia con los obtenidos en las encuestas inicial y final.

La observación sistemática de lo ocurrido en cada clase en la que se llevó a cabo el programa permitió poder entender algunas de las decisiones de los alumnos y cómo mejorar la implementación a medida que se recibían comentarios y retroalimentación de los participantes. Es importante señalar que el contexto de los participantes es altamente positivo en términos socioeconómicos. Esto marcó algunas pautas a la hora de sentirse afectados directamente por el cambio climático, ya que algunos alumnos expresaron que a ellos no los iba a afectar directamente o con “emergencia” porque tenían los medios para adaptarse. Sin embargo, mediante las discusiones de clase los alumnos desarrollaron herramientas para poder entender que el cambio climático sí los afecta y aunque no sientan los efectos directamente, afecta a los miembros de su comunidad. Como señalan Monroe et al. (2017), la discusión deliberativa ayuda a los alumnos a comprender mejor los puntos de vista de otras personas y de esta manera pueden dimensionar los efectos del cambio climático, no solo en sus vidas pero en la comunidad.

Conclusiones

La falta de información entre la población con respecto al cambio climático, la falta de programas de EpCC en el plan educativo uruguayo (que abarquen a toda la población y no solamente algunos sectores) y gravedad de los efectos del cambio climático hacen que se vuelva un asunto urgente la consideración de programas y planes que promuevan la conciencia ambiental, un cambio de actitud hacia el cambio climático y que fomenten actitudes de mitigación del cambio climático en la población para poder disminuir las emisiones de GEI.

Se pudo evidenciar que antes de aplicar el programa de EpCC existía desconocimiento sobre el cambio climático (causas, consecuencias y formas de mitigación) en la mayoría de los alumnos que participaron. Si bien muchos sí habían escuchado hablar del tema, no poseían conocimientos sólidos o acertados.

En cuanto al objetivo de crear un programa de EpCC y aplicarlo con estudiantes de 1º año de secundaria, se puede decir que la creación se realizó tomando en cuenta las necesidades

de los alumnos de esa edad, sus conocimientos previos y su contexto. La aplicación del programa se llevó a cabo de forma exitosa en los dos grupos que participaron, observando cambios en sus prácticas de mitigación del cambio climático y su actitud hacia el tema, lo que permite reafirmar una relación entre la EpCC y la emisión de GEI.

Los objetivos relacionados con describir las prácticas de mitigación y actitudes hacia el cambio climático y la evaluación de los cambios de conductas y actitudes se pudieron cumplir de forma satisfactoria. El programa de EpCC aplicado muestra una influencia positiva en las actitudes hacia el cambio climático y prácticas de mitigación de los alumnos que participaron.

Un hallazgo importante a tener en cuenta en futuros planes es la importancia de considerar el contexto de los alumnos y tener la flexibilidad necesaria para poder cambiar el plan a medida que se vaya aplicando para poder partir de los conocimientos de los alumnos y de sus necesidades reales, aunque estas no siempre sean las mismas del educador que pone en práctica el programa. Esto no significa que no se pueden tratar temáticas que los alumnos no planteen, sino que es importante relacionarlas a las necesidades que plantean como parte de su comunidad, dentro de un contexto específico y un marco científico apropiado.

Dada la falta de programas sistematizados de educación para el cambio climático en Uruguay, esta investigación se muestra como un pequeño paso inicial para poder seguir investigando y desarrollando un programa que abarque toda la escolaridad y pueda involucrar grupos de trabajo (que incluyan docentes y especialistas en el área de cambio climático) que tengan como objetivo implementar un programa de EpCC en las distintas etapas de formación de las personas, incluyendo la escuela primaria, secundaria y también la formación terciaria y universitaria, siempre con el fin de mitigar el cambio climático. Un objetivo importante que puede agregarse en futuras investigaciones es el de la adaptación al cambio climático.

Una limitación del programa que se puede mejorar en futuras investigaciones es la participación de la familia de los estudiantes. Una de las limitaciones que se plantean por los alumnos a la hora de cambiar hábitos es la familia, por lo que sería importante involucrar a las familias a la hora de aplicar planes de EpCC. Asimismo, dada la importancia de la comunidad y el contexto de los alumnos, los programas se verían beneficiados por la interacción más estrecha entre los alumnos y los movimientos y organizaciones de la sociedad civil que luchan por los derechos ambientales.

Dada la naturaleza y el alcance de esta investigación, el programa fue creado por una persona y aplicado con una población pequeña. Futuras líneas de investigación se beneficiarían de una planificación en conjunto con profesionales de distintas áreas (educación, ciencias ambientales, ciencias sociales) y en poblaciones más grandes que incluyan alumnos de diferentes contextos socioeconómicos y territoriales. También sería una mejora a la investigación poder medir las actitudes y las prácticas de mitigación luego de que pase un tiempo significativo de aplicado el programa para poder ver si las prácticas se convirtieron en hábitos. Asimismo, una investigación de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo) permitiría obtener cifras certeras en cuanto a la cantidad de GEI que se emiten antes y después de aplicado el programa.

Referencias

Christensen, R., y Knezek, G. (2015). The Climate Change Attitude Survey: Measuring Middle School Student Beliefs and Intentions to Enact Positive Environmental Change.

- International Journal of Environmental & Science Education*, 10(5), 773–788.
<https://doi.org/10.12973/ijese.2015.276a>
- Cordero, E. C., Centeno, D., y Todd, A. M. (2020). The role of climate change education on individual lifetime carbon emissions. *PLoS ONE*, 15(2), 1–23.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206266>
- Cruz, N., y Páramo, P. (2020). Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina. *Educación y Educadores*, 23(3), 469–489.
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.6>
- González Ordóñez, A. (2016). Programa de educación ambiental sobre el cambio climático en la educación formal y no formal. *Universidad y Sociedad*, 8(3), 99–107.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000300013
- IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Equipo principal de redacción, Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, y B. Zhou (eds.)]. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/#FullReport>
- Ludeña, C. E. y Ryfisch, D. (2015). Uruguay: mitigación y adaptación al cambio climático. *Banco Interamericano de Desarrollo. División de Cambio Climático y Sostenibilidad, Washington DC Nota Técnica*, 860, 1-28.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Uruguay-Mitigaci%C3%B3n-y-adaptaci%C3%B3n-al-cambio-clim%C3%A1tico.pdf>
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., y Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Pnuma-Regatta. (s.f.). *Marco Regulatorio y Financiamiento para Cambio Climático*. <http://www.cambioclimatico-regatta.org/index.php/es/perfiles-de-paises>
- UNESCO. (2011). *Educación sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible. Iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre el cambio climático*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190101s.pdf>

Fecha de recepción: 03/02/2022
Fecha de revisión: 21/04/2022
Fecha de aceptación: 27/04/2022



Cómo citar este artículo:

Santamaría Sandoval, J. R. (2023). Estrategia de implementación de B-learning en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones, UNED Costa Rica. *MLS-Educational Research*, 7(1), 24-44. 10.29314/mlser.v7i1.918

ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE *B-LEARNING* EN LA CARRERA DE INGENIERIA EN TELECOMUNICACIONES, UNED COSTA RICA

José Roberto Santamaría Sandoval

Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (Costa Rica)

jsantamarias@uned.ac.cr · <https://orcid.org/0000-0002-6349-0823>

Resumen. El objetivo del estudio fue desarrollar una estrategia para la implementación del modelo *B-learning* en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones de la UNED, Costa Rica. El estudio se trabajó bajo un enfoque cualitativo con un diseño de investigación – acción en donde se definieron tres muestras dirigidas: graduados de la carrera, empleadores y encargados académicos. Además, para la recolección de información se usaron técnicas como encuestas, revisión de casos de estudio, revisión bibliográfica y revisión documental del modelo de acreditación de AAPIA. El procesamiento de la información fue mediante técnicas comparativas que permitieron asociar las temáticas de estudio con las competencias y métodos del aprendizaje activo. Dentro de los resultados se encuentra que en Costa Rica hay carreras acreditadas con AAPIA pero ninguna ha establecido el modelo *B-learning* como base de su proceso de aprendizaje. El resultado de mayor valor es que se incorporaron de cuatro a seis aprendizajes significativos por asignatura, se propusieron alrededor de 300 actividades académicas y de evaluación, con un rango de entre 17 a 20 actividades por asignatura. Del trabajo se demostró que el *B-learning* se puede aplicar en carreras de ingeniería, además la estrategia da la planificación para alcanzar la acreditación AAPIA del CFIA, siendo un marco de ejemplo que otras carreras en ingeniería pueden utilizar.

Palabras clave: Aprendizaje activo, Telecomunicaciones, Enseñanza a distancia, Ingeniería.

***B-LEARNING* IMPLEMENTATION STRATEGY IN TELECOMMUNICATION ENGINEERING, UNED COSTA RICA**

Abstract. The objective of the study was to develop a strategy for the implementation of the B-learning model in the Telecommunications Engineering program at UNED, Costa Rica. The study worked under a qualitative approach with an action-research design where three targeted samples were defined: graduates of the career, employers and academic managers. In addition, techniques such as surveys, review of case studies, literature review and documentary review of the AAPIA accreditation model were used to collect information. The information was processed through comparative techniques that allowed associating the topics of study with the competencies and methods of active learning. Among the results, it was found that in Costa Rica there are careers accredited with AAPIA but none has established the B-learning model as the basis of its learning process. The most valuable result is that four to six significant learning activities were incorporated per subject, about 300 academic and evaluation activities were proposed, with a range of 17 to 20 activities per subject. The work demonstrated that B-learning can be applied in engineering

careers, and the strategy also provides the planning to achieve the AAPIA accreditation of CFIA, being an example framework, that other engineering careers can use.

Keywords: Active learning, Telecommunications, Distance learning, Engineering.

Introducción

La carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones de la UNED en Costa Rica da inicio en el año 2016, con lo que en el país se denomina grado de Licenciatura, que no es el grado inicial de formación profesional, sino un nivel intermedio. Para el año 2021 con la aprobación por parte del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) de dar inicio al primer grado de formación profesional, denominado Bachillerato, la carrera debe decidir su modelo de aprendizaje, por cuanto la Licenciatura es totalmente virtual.

En ingeniería la educación virtual es rechazada como un modelo válido para la enseñanza de las bases profesionales, aun cuando estudios como el de López-Collazo (2020) señala que la sociedad actual requiere de ingenieros con capacidad de responder a las exigencias del entorno. Además, la carrera decide que, aunque debe darse una continuidad hacia el modelo de educación de la Licenciatura, elementos como el acceso a internet por parte de los estudiantes y la necesidad de adquirir habilidades manuales, no permitiría una implementación del 100% virtual.

Bartolomé-Piña et al. (2018) indican que una carrera puede iniciarse con un alto porcentaje presencial para ir evolucionado hacia un modelo virtual. Es por esto, que la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones establece el modelo *B-learning* como el modelo que permitirá esa transición desde lo presencial hacia lo virtual, y que, a su vez, permitirá que los estudiantes adquieran sus habilidades ingenieriles.

Otro aspecto que consideró la carrera en su decisión es que los modelos educativos evolucionan, y la transformación digital en el sector educación se vuelve una obligación para adaptarse a las necesidades del mercado y de la sociedad. El concepto de Sociedad 5.0 involucra que las universidades deben formar profesionales con habilidades digitales innatas, con capacidad de debatir con agentes inteligentes, humano o no (Cortés-Rico, 2020). Por lo anterior, la competencia digital necesaria en los ingenieros y en los profesionales egresados de las carreras universitaria debe estar basada en las siguientes dimensiones: competencia informática, competencia informacional, competencia cognitiva genérica, alfabetizaciones múltiples y ciudadanía digital (Terreni et al., 2019).

Para alcanzar dicho fin, es que se debe articular una estrategia porque tal y como lo señala Arana (2020) los futuros profesionales deben tener integradas dentro de sus competencias las capacidades digitales. Por lo tanto, el Bachillerato debe permitir que los estudiantes adquieran habilidades manuales básicas de una persona ingeniera, generar aprendizajes significativos y brindar la formación alineada a las tendencias del mercado, pero también deben adquirir competencias digitales como interactuar con sistemas inteligentes no humanos, trabajar colaborativamente usando las TIC, gestionar la información y con ello innovar, todo esto sin apartarse del modelo de educación de la UNED y del grado superior de Licenciatura.

Además, la carrera tiene por objetivo alcanzar el modelo de acreditación de la Agencia de Acreditación programas de Ingeniería y de Arquitectura (AAPIA) del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA), de tal manera que los estudiantes egresados puedan optar por continuar sus estudios en países como Estados Unidos y Canadá (World Federation of Engineering Organization [WFEO], 2020). Dentro de dicho modelo se

trabajan un total de 12 atributos, los cuales deben establecerse en niveles de bajo, intermedio y alto.

Este modelo de acreditación obliga al programa de Ingeniería a reformular sus métodos de enseñanza, porque la intencionalidad no solo va dirigida a adquirir los conocimientos técnicos, sino que debe alcanzarse los niveles de los atributos declarados. De esta manera, las actividades académicas, evaluadas o no, tienen una intencionalidad adicional de un atributo como puede ser el desarrollo de la expresión escrita, relación ingeniería y sociedad, entre otros.

De la revisión de literatura se trabajaron con casos de estudio de la región Hispanoamericana y de Costa Rica. De este estudio no se ubica un trabajo similar a este en cuanto a la implementación del *B-learning* sobre una carrera completa, lo que se ubican son casos de estudio que se plantearon para cursos o asignaturas específicas.

López-Collazo (2020) expone la implementación de la técnica de aula invertida que es parte del portafolio de técnicas del *B-learning*, esto en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica de la Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”. En esta implementación no se varió el modelo presencial de enseñanza, pero se incorporó una técnica que da un giro a lo que se hace en el aula y lo que se hace en el hogar, el aula es para contestar dudas, interactuar y profundizar. El hogar es donde por medio del autoaprendizaje se adquiere el conocimiento. El resultado obtenido fue variado, porque a como se dieron valoraciones positivas, también se presentaron opiniones negativas.

Este caso muestra uno de los puntos por el cual una cierta parte de los estudiantes rechazan el *B-learning*, y en específico la técnica de aprendizaje activo. Es porque al romperse el modelo de un profesor transfiriendo el conocimiento, los estudiantes deben autorregularse y ser autodidactas. Y, por otro lado, de los mismos profesores, porque el aprendizaje activo y combinación de técnica que propone *B-learning* requieren de planificación y preparación.

Los modelos de aplicación de *B-learning* tienen como base la relación de presencialidad/distancia y se miden por el logro de los aprendizajes significativos. De ahí la importancia que dentro del *B-learning* tienen los diseños pedagógicos, metodología y técnicas que se apliquen, uso adecuado de los recursos e intencionalidad con la que se utilizan, grado de planificación de la clase y disposición y competencias del profesorado (García-Aretio, 2018).

También se tiene el caso de García Chi et al. (2019), en la asignatura de Simulación de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Tecnológico Nacional de México (TecNM) en donde implementaron la modalidad mixta mediante el uso de plataforma LMS, en este caso se menciona a Moodle. La modalidad *B-learning* se implementa porque se mantienen las clases y laboratorios presenciales, y la aplicación de Moodle es para la solución de estrategias de aprendizaje. En este caso, hay una combinación entre el modelo presencial y el modelo *E-learning*, de ahí que se considera un *B-learning*.

En otros casos, la aplicación del modelo *B-learning* se dirige a unidades temáticas y no a la asignatura completa. Este es el caso de Corrales-Beltrán et al. (2018), donde se desarrolló un diseño micro curricular para un tema específico e integraron el uso de tecnologías web 2.0 como parte del proceso de enseñanza. Los resultados de la implementación fueron satisfactorios, porque cambiaron la percepción negativa de los estudiantes y mejoraron su rendimiento académico.

Con respecto al caso de Costa Rica, se determinó que ninguna carrera de ingeniería tiene este modelo como base. Similar a la región se han dado casos sea de implementaciones de estrategias específicos o en cursos dados. Sandoval-Carvajal et al.

(2017) mencionan de la integración del Aprendizaje basado en problemas (ABP) en la carrera de Ingeniería en Sistemas de la Universidad Nacional (UNA), siendo una técnica específica. El mismo caso de la Licenciatura en Ingeniería en Telecomunicaciones donde lo que se implementa es el modelo 100% virtual, pero es un grado superior, no a nivel de Bachillerato (Santamaria-Sandoval y Chanto-Sanchez, 2020).

En otro caso, a raíz de la emergencia y modificaciones que se debieron realizar por la pandemia en el año 2020, surge el modelo *B-learning* como una medida emergente, donde se capacitan a más de tres mil docentes para dar continuidad a los programas de estudio en la Universidad de Costa Rica (Oviedo y Alfaro, 2020), pero no es una implementación sobre una carrera como tal.

Método

El estudio tiene un enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación – acción, en donde el investigador es parte activa al ser uno de los encargados del programa. El estudio se definió como cualitativo porque el resultado es para un caso dado, y los resultados son percepciones y valoraciones desde las distintas poblaciones a las que se aplica el estudio.

Para el planteamiento del estudio se establecieron a partir las siguientes categorías inductivas, mostradas en la Tabla 1:

Tabla 1
Categorías de la investigación

| Categoría | Definición | Operacionalización | Técnicas de investigación |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atributos CFIA | Rasgos que debe presentar los graduados de los programas de Ingeniería de las universidades para poder acreditarse la carrera (WFEO, 2020) | Inicial Intermedio Avanzado | Revisión bibliográfica Revisión documental Encuestas Juicio de Experto |
| Modelo <i>B-learning</i> | Modelo de educación que permite la integración de diversas estrategias y métodos dando flexibilidad y adaptabilidad a los diseños curriculares de las carreras (García – Aretio, 2018) | Actividades Aprendizaje significativo Mediaciones | Revisión bibliográfica Encuestas Juicio de Experto |
| Plataformas TIC para educación y experimentación | Herramientas TIC que permiten la gestión del aprendizaje, experimentación o son el objeto de estudio (Hernández-Gómez, Carro-Pérez, y Martínez-Trejo, 2019). | Laboratorios EVA en LMS | Revisión bibliográfica Revisión documental Revisión de bitácoras de plataformas Encuestas Juicio de Experto |
| Campos profesionales de la Ingeniería en Telecomunicaciones | Áreas en las cuales un profesional en Ingeniería en Telecomunicaciones se puede desarrollar (Universidad Estatal a Distancia, 2021) | Áreas de estudio de la carrera Temáticas por asignatura | Revisión bibliográfica Revisión documental Encuestas Juicio de Experto |

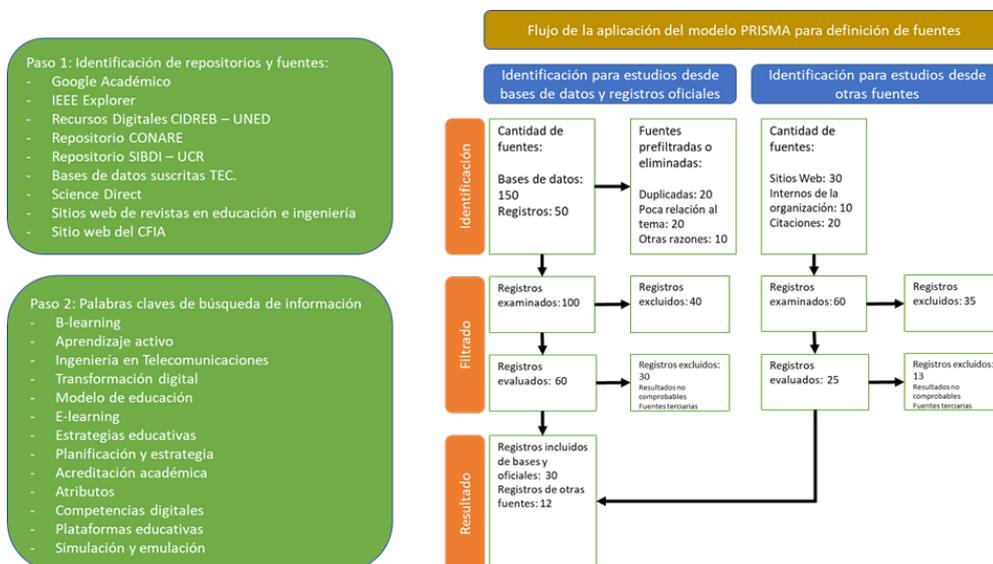
Los participantes del estudio fueron de tres grupos poblacionales: empleadores, egresados y pares académicos de la carrera. Para todas las poblaciones se establecieron muestras dirigidas, porque el objetivo no es establecer una tendencia, sino las valoraciones que se pueden dar desde distintos grupos de interesados. En la Tabla 2 se muestran los sujetos de investigación.

Tabla 2
Sujetos de investigación

| Sujeto o poblacional | Grupo | Descripción | Cantidad | Información |
|-----------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encargados del programa | | Responsables administrativos y académicos de la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones | 4 | Perspectiva de la implementación del <i>B-learning</i> Valoración del modelo de enseñanza Consideraciones de los niveles de los atributos Posibles actividades y validación de estas |
| Graduados de la carrera de Licenciatura | | Estudiantes graduados de la carrera de Licenciatura en Ingeniería en Telecomunicaciones hasta el año 2021 | 13 | Validación del perfil de egresado de Bachillerato Valoración de la educación virtual de la licenciatura Campos profesionales del Ingeniero en Telecomunicaciones |
| Profesionales en el campo de las telecomunicaciones | | Profesionales que ejercen en el campo de las telecomunicaciones en Costa Rica. | 40 | Necesidad del mercado Campos profesionales de desarrollo del Ingeniero en Telecomunicaciones Validación de los atributos del egresado de la carrera Conceptualización de actividades que se pueden realizar para el acercamiento al campo profesional |

Dentro de las técnicas utilizadas se planteó la revisión bibliográfica bajo el método PRISMA. En la Figura 1 se establece el proceso realizado para la selección, clasificación y filtrado de fuentes.

Figura 1
Aplicación del modelo PRISMA en la metodología de revisión bibliográfica para construcciones del estado del arte



Nota. Elaborado a partir de PRISMA. (2019). PRISMA TRANSPARENT REPORTING OF SYSTEMATIC REVIEWS and META-ANALYSES. <http://prisma-statement.org/prismastatement/flowdiagram.aspx>

Una segunda técnica fue la aplicación de encuestas a tres grupos de poblacionales anteriormente definidos. Esta encuesta se aplicó entre los meses de junio a julio del año 2021 a través de la plataforma Google Forms. Los cuestionarios para empleadores y egresados fueron de 13 y 10 preguntas respectivamente. En el caso de los egresados las

preguntas se enfocaron en el tema de técnicas y herramientas aplicadas durante la Licenciatura, para los empleadores, las preguntas se enfocaron en las habilidades que consideran deben tener los futuros graduandos.

Una tercera encuesta se aplicó a los pares académicos, en donde el énfasis era obtener su perspectiva con respecto a las asignaturas, actividades académicas y métodos de enseñanza, siendo un perspectiva técnica y académica.

Posterior, se aplica la técnica de juicio de experto para el análisis de datos en combinación con grupo focal. Esto lo que permitió es generar validez y confiabilidad a los datos, por cuanto no solo se plantea el entendimiento del investigador actor sino también, se contrapone la visión de pares académicos. Esta actividad se realiza a finales de julio del 2021 bajo una guía de análisis.

Dentro de la etapa de procesamiento se aplicaron métodos de análisis estadístico. Si bien, los resultados no son para un análisis cuantitativo, se usaron los métodos descriptivos de la estadística. A través de estos se obtuvieron frecuencias, modas y gráficos de barras que permitieran determinar cantidad de aprendizajes, cantidad de actividades por tipo de actividad, peso de las temáticas.

De esta manera, el método se dividió en dos fases: recolección de información y una segunda de procesamiento. En la Figura 2 se muestra el proceso de recolección y en la Figura 3 el de procesamiento.

Figura 2

Proceso de recolección de información del estudio

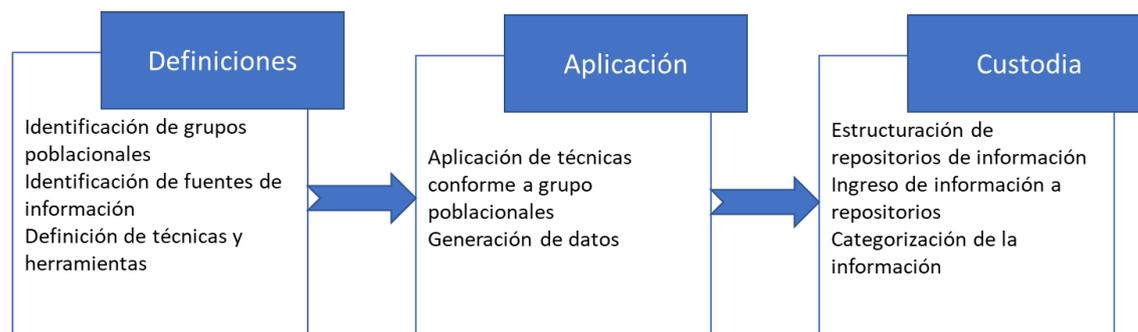
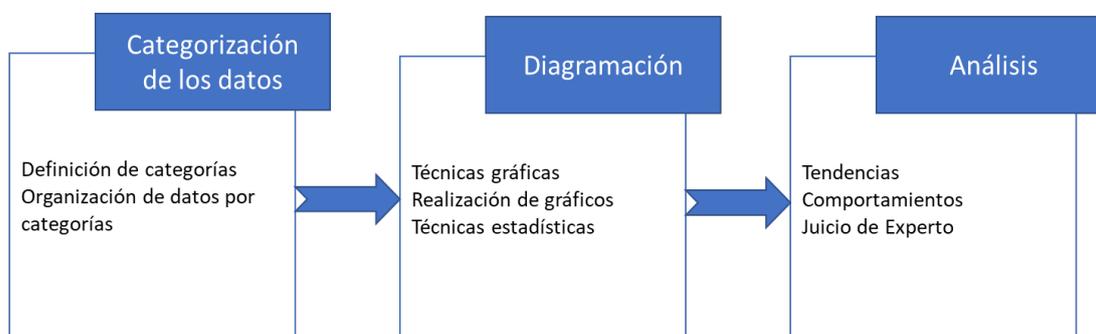


Figura 3

Etapas del procesamiento de información del estudio



La Tabla 3 muestra el resumen de la metodología aplicada en el proyecto.

Tabla 3

Resumen de la metodología de investigación aplicada

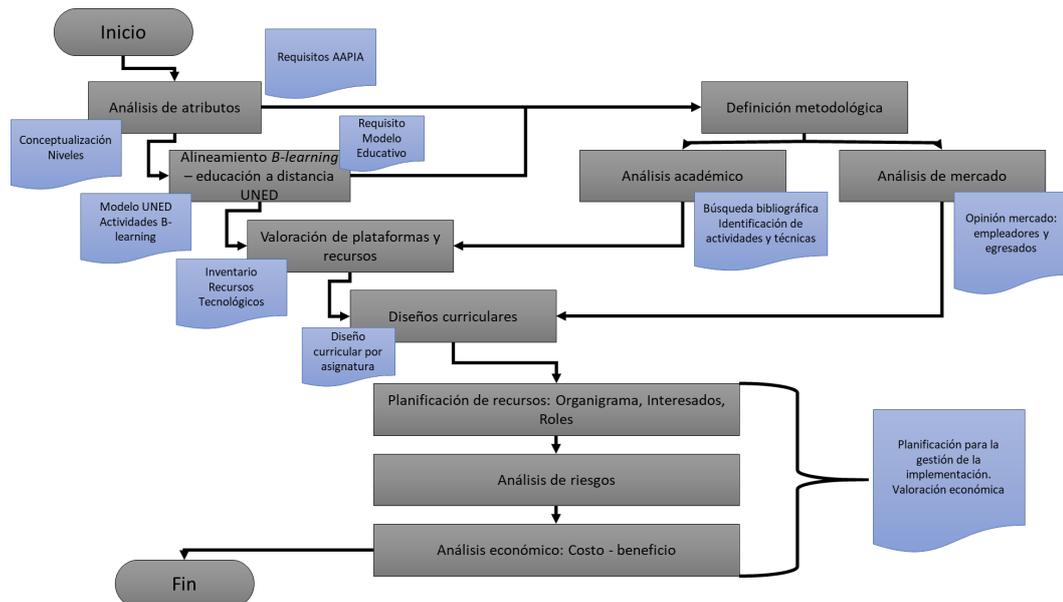
| | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enfoque de la investigación | Cualitativa – estudio profesionalizador |
| Metodología propuesta | Trabajo de campo / Caso de estudio |
| Entorno de aplicación | Carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones de la UNED, Costa Rica Egresados y empleadores del mercado |
| KPIs (Indicadores claves de rendimiento) | Alineamiento <i>B-learning</i> con la educación a distancia virtual. Actividades didácticas por asignaturas. Atributos por asignaturas Aprendizajes significativos por asignatura. Reutilización de plataformas tecnológicas existentes en la Universidad Riesgo e importancia del proyecto Línea crítica del proyecto. Alineamiento de los aprendizajes significativos con el mercado. Diseño curricular de cada asignatura |
| Categorías de estudio | Atributos CFIA <i>Modelo B-learning</i> Plataformas TIC para educación y experimentación Campos profesionales de la Ingeniería en Telecomunicaciones. |
| Variables relacionadas a las categorías | Nivel del atributo por asignatura Cantidad de atributos por asignatura Cantidad de actividades por asignatura Cantidad de aprendizajes significativos por asignatura Cantidad de laboratorios propuestos Nivel de aplicación de la virtualidad en la carrera Cantidad de actividades relacionadas al ejercicio profesional por asignatura Porcentaje de actividades relacionadas al ejercicio profesional |

Resultados

El principal resultado obtenido de la investigación fue la construcción de la estrategia bajo un modelo *top – down*. Para esto se inició en primera instancia desde la definición de los atributos del modelo AAPIA, estos se instrumentalizaron a través de los aprendizajes significativos y con ellos se determinaron objetivos de aprendizajes y actividades evaluativas.

En la Figura 4 se muestra la estructuración que se dio a la estrategia.

Figura 4
Estructuración de la solución propuesta



Para la construcción de la solución se contempló el modelo de trabajo propuesto Meza-Badilla et al. (2017), donde a partir de cuatro pasos se pueden incorporar los atributos a los programas académicos. Pero al definirse que es una estrategia y no la implementación como tal, se define utilizar solamente las dos primeras fases del modelo. El método se muestra en la Figura 5.

Figura 5
Pasos para la incorporación de los 13 atributos del modelo AAPIA en carreras de Ingenierías



Nota. Adaptado de Meza-Badilla, E.C., Aguilar-Cordero, J.F., Quesada-Sanchez M.I. y Delgado-Montoya W. (2017). Atributos de egreso en carreras de Ingenierías: Metodología de evaluación por resultados.

El primer resultado concreto que se obtuvo de la investigación fue la descripción de los atributos de egreso de los estudiantes del Bachillerato de manera personalizada

hacia la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones. La descripción completa por atributo se muestra en la Tabla 4, donde dichas descripciones contemplan los saberes del egresado, las indicaciones del modelo AAPIA y la metodología de Meza-Badilla et al. (2017).

Tabla 4

Descripciones de los atributos del modelo de acreditación AAPIA hacia la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones de la UNED

| Atributo | Nivel | Descripción |
|----------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conocimiento en Ingeniería (CI) | Av | El egresado: Integra en sus soluciones a problemas complejos de ingeniería de telecomunicaciones los fundamentos teóricos y conceptuales de la disciplina, y está en capacidad de explicar su utilización. Diseña, construye, ejecuta y opera soluciones aplicando principios y normas de ingeniería en telecomunicaciones. |
| Análisis de problemas (AP) | Av | Aplica y desarrolla métodos de análisis a los problemas complejos que plantea la evolución de las tecnologías y servicios de telecomunicaciones. Establece, formula y propone esquemas para la comprensión de los problemas, mediante los cuales se planifique la resolución de estos. |
| Diseño de soluciones (DS) | Int | Diseña soluciones a problemas en ingeniería en telecomunicaciones aplicando métodos existentes. Infiere posibles soluciones a un problema bajo métodos convencionales, estándares aceptados por la profesión y normas. |
| Investigación (IVT) | Int | Deduce resultados posibles y tendencias desde investigaciones académicas y profesionales en el campo de ingeniería en telecomunicaciones. Aplica métodos ingenieriles y de investigación para inferir resultados de experimentos y pruebas aplicadas a tecnologías y soluciones en ingeniería en telecomunicaciones. |
| Herramientas modernas de ingeniería (HM) | Av | Evalúa y valida herramientas ingenieriles aplicadas en infraestructura y soluciones en telecomunicaciones para la demostración de su utilidad. Sugiere mejoras, actualizaciones y nuevas integraciones de herramientas y plataformas tecnológicas para la generación de valor a las soluciones de ingeniería en telecomunicaciones. |
| Ingeniería y sociedad (IS) | Av | Contextualiza las soluciones a problemas complejos en ingeniería en telecomunicaciones con respecto al valor que aportan a la sociedad. Infiere, sintetiza y demuestra los beneficios que obtendrá la sociedad desde la resolución de problemas y desarrollo de soluciones, así como prejuicios. |
| Medio ambiente y sostenibilidad (MAS) | Av | Evalúa la sostenibilidad de las soluciones ingenieriles en telecomunicaciones desde la perspectiva medio ambiental. Formula y propone soluciones ingenieriles en telecomunicaciones que brindarán beneficios al medio ambiente y la sostenibilidad de los ecosistemas. |
| Ética y equidad (EE) | Av | Aplica el código de ético y normativas vigentes del ejercicio profesional conforme a las soluciones en telecomunicaciones que desarrollará. Decide acciones y actividades en las cuales participa y en las cuales no participa conforme a los principios éticos de la profesión. |
| Trabajo individual y en equipo (TIE) | Av | Lidera equipos de trabajo profesionales para el desarrollo de soluciones a problemas complejos en ingeniería en telecomunicaciones. Integra equipos de trabajo de alto rendimiento y cumple con sus responsabilidades individuales de manera autodirigida. |
| Comunicación (CM) | Av | Elabora comunicaciones escritas concisas, precisas, claras y eficaces sobre aspectos de la ingeniería en telecomunicaciones, proyectos donde participa y labores propias. Comunica de manera oral y averbal mediante presentaciones ejecutivas resultados de labores ingenieriles en telecomunicaciones de sus proyectos o labores. |
| Administración de proyectos y finanzas (APF) | Int | Personaliza métodos de gestión de proyectos a las organizaciones donde labore para la estructuración, planificación y ejecución del desarrollo de soluciones en telecomunicaciones. Infiere y cuestiona resultados financieros a proyectos de las organizaciones relacionados a telecomunicaciones, así como proyecto país. |
| Aprendizaje en la vida (ALV) | Int | Reconoce el dinamismo de las telecomunicaciones y la necesidad de una actualización constante para generar soluciones de valor. Aplica nuevas habilidades adquiridas en un proceso continuo de actualización en el desarrollo de soluciones a problemas complejos en ingeniería en telecomunicaciones |

Con estas definiciones y considerando las temáticas de estudio, se plantean las relaciones y niveles por asignatura. Es de aclararse que los atributos ALV, APF, DS e IVT se toma la decisión de no alcanzar el nivel de avanzado. Esto es así porque por un lado la acreditación solo se logra cuando el estudiante obtenga el Bachillerato y la Licenciatura, y, en segundo lugar, porque dentro de la Licenciatura se profundizan estos atributos a partir de la malla curricular y temáticas de estudio.

En la Tabla 5 se muestra la relación entre las asignaturas del Bachillerato, los atributos y sus niveles.

Tabla 5
Relación de atributos y asignaturas para la malla curricular del Bachillerato

| Asignatura | Atributos (I- Inicial, Int – Intermedio, Av – Avanzado) | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | CI | AP | DS | IVT | HM | IS | MAS | EE | TIE | CM | APF | ALV | |
| Nivel 4: Introducción a la Ingeniería | | | | | | Int | Int | Int | | | | | |
| Nivel 5: Análisis y Sistemas de Señales | Int | I | | | | | | | I | | | | |
| Nivel 5: Estadísticas I para ingeniería | | | | | | | | | | | | I | |
| Nivel 5: Redes Eléctricas I | Int | I | | | | | | | | | | | |
| Nivel 6: Fibra óptica | | | | | | Int | | | | | | | |
| Nivel 6: Electrónica General | Int | I | | | | | | | | | | | |
| Nivel 6: Diseño gráfico para redes de telecomunicaciones | | | | I | | | | | | | | Int | Int |
| Nivel 6: Sistemas de instrumentación I Laboratorio | Int | I | | | | I | | | | | | | |
| Nivel 6: Redes Eléctricas II | Int | Int | | | | | | Int | | | | | |
| Nivel 6: Administración de la Ingeniería | | | | | | | | Int | | | Int | Int | |
| Nivel 7: Cableado Estructurado | Int | | | | | Int | | | | | | | Int |
| Nivel 7: Electrónica Avanzada | Int | Int | | | | | | | | | | | |
| Nivel 7: Arquitectura de Computadoras | Int | | | | | | | | | Int | | | |
| Nivel 7: Sistemas de instrumentación II Laboratorio | Int | | | | | Int | | | | Int | | | |
| Nivel 7: Teoría Electromagnética I | Int | | | | | | | Int | | | | | |
| Nivel 8: Enlace de radio y móviles | Int | | | Int | | Int | | | | | | | |
| Nivel 8: Sistemas de Comunicaciones Electrónicas I | | | Int | Int | | | | | | | | | |
| Nivel 8: Infraestructura de Hardware y Software TIC | Int | | | I | | Int | | | | | | | |
| Nivel 8: Infraestructura de Redes de Telecomunicaciones | | | | Int | | | | | | | | | Int |
| Nivel 8: Teoría Electromagnética II | Int | | | | | | | | | | | | |
| Nivel 9: Sistemas de telefonía fija y móvil | | | | Av | | Av | | | | | | | |
| Nivel 9: Sistemas de Comunicaciones Electrónicas II | Av | | | | | Av | | | | | | | |
| Nivel 9: Arquitectura de la red Internet y tecnologías IoT | Av | | | | | Av | Av | | | | | | |
| Nivel 9: Sistemas de Redes de Telecomunicaciones | | | | Av | | | | | | Av | | | Int |
| Nivel 9: Sistemas de Comunicaciones Unificadas | | | | | | Av | Av | | | | | | |
| Nivel 10: Métodos y técnicas de Investigación | | | | | Int | | | Av | | Av | | | |
| Nivel 10: Sistemas de Televisión | Av | Av | | | | | | | | | | | |
| Nivel 10: Redes Telemáticas y Protocolos de Enrutamiento | Int | | | | | | | | | | | | Int |
| Nivel 10: Gestión y Monitoreo de Redes de Telecomunicaciones | | | | Av | | Av | | | | Av | | | |
| Nivel 10: Sistemas de Virtualización | Av | | | | | Av | | | | | | | |

| Asignatura | Atributos (I- Inicial, Int – Intermedio, Av – Avanzado) | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------|----|----|-----|----|----|-----|----|-----|----|-----|-----|
| | CI | AP | DS | IVT | HM | IS | MAS | EE | TIE | CM | APF | ALV |
| Nivel 11: Práctica Supervisada | | | | Int | | Av | Av | Av | Av | | Av | |

El tercer paso para la construcción de la estrategia fue la valoración de técnicas que se pueden asociar al modelo de enseñanza de B-learning. Para esto en primera instancia se determinaron los componentes de evaluación que tiene la UNED en su modelo de educación a distancia. Estos cuatro componentes son (Jiménez Aragón, 2020):

- Prueba: Toda actividad evaluativa no mayor a tres horas. Su objeto es evaluar el nivel productivo básico de uso de conocimientos y habilidades para actuar sobre problemas de la profesión similares o iguales a otras ya estudiadas o resueltos en ejercicios de autoevaluación, actividades previas. Dentro de estas actividades se incluyen pruebas escritas en línea, cortas o presenciales.
- Tarea: Su objetivo es exclusivamente evaluar la reproducción de contenido, este componente no tiene asignación alguna dentro del plano cognitivo de producción. Dentro de las actividades consideradas como tareas se encuentran álbum, portafolio, ejercicios de práctica, cuestionario, fichero, cuadro comparativo, glosario, mapa conceptual y mapa mental, entre otros.
- Campo Profesional: Son las actividades que pueden desarrollarse en sitio, de manera remota, simulada y para el caso de Telecomunicaciones, actividades emuladas. El objetivo es evaluar el uso de conocimiento teóricos y habilidades para actuar en casos prácticos que recrean a la profesión. Se incluyen informes, bitácoras o reportes de laboratorio, trabajo de campo, sistematización de experiencias, prácticas en campo.
- Producción académica: Es el componente que evalúa la capacidad del estudiante del dominio productivo avanzado, donde hace uso de fuentes de información, conocimiento disciplinar y habilidades sobre las que aplica lógica de investigación científica. Entre las actividades se encuentran proyectos, propuestas de artículos científicos, investigación documental, aplicada, ensayo, tesis, sin ser exhaustiva.

Con ello se establecen una relación entre estrategias del *B-learning*, técnicas académicas, actividades evaluativas, su componente y atributos, tal y como se muestra en la Tabla 6:

Tabla 6

Síntesis de las estrategias, técnicas y actividades didácticas evaluativas y no evaluativas para la carrera de Bachillerato de Ingeniería en Telecomunicaciones

| Estrategia | Técnica | Actividades | Componente evaluativo | Atributo | |
|------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------|-----|
| Autoaprendizaje | Estudio Individual | Tareas de comprobación | Tarea | CI | |
| | Tareas Individuales | Resúmenes | Producción académica | TIE | |
| | Laboratorio individual | Ensayos | | ALV | |
| | Trabajo de campo individual | Informes de proyectos | | APF | |
| | Proyectos | Construcción de soluciones en eléctrica, electrónica y telecomunicaciones | | DS | |
| | Investigaciones | | Prácticas de laboratorios virtuales | | IVT |
| | | | Portafolios | | HM |
| | | | Construcción de diario reflexivo | | CM |
| | | | Ejercicios de autoevaluación | | |
| | | | Lectura de material individual | | |
| Aprendizaje interactivo (incluye aprendizaje activo) | Exposiciones magistrales | Tutorías virtuales sincrónicas | Campo profesional | CI | |
| | Entrevistas | Cuestionarios interactivos | Pruebas | ALV | |
| | Visitas a sitios especializados | Foros de discusión | | IS | |
| | Conferencias | Informes de visitas | | DS | |
| | Aula invertida | Escucha de conferencias | | HM | |
| | Gamificación de la enseñanza | | Mapas mentales y conceptuales | | CM |
| | | | Prácticas basadas en juegos para comprobación | | |
| | | | Prácticas de laboratorios | | |
| | | | Desarrollo de wikis | | |
| | Aprendizaje colaborativo | Resolución de problemas | Repasos interactivos | Campo profesional | CI |
| Aula invertida | | Estudio de casos | Tarea | TIE | |
| | | Foros de discusión | | MAS | |
| | | Sesiones sincrónicas | | AP | |
| | | Esquemas de síntesis de manera colaborativa | | EE | |
| Aprendizaje cooperativo | Trabajo en equipo | Tareas en equipo | Campo profesional | CI | |
| | Aula invertida | Esquemas en equipo | Tarea | MAS | |
| | | | | EE | |
| | | | CM | | |

Con lo anterior, se trabaja con cada una de las 32 asignaturas del programa, las cuales se dividen en tres áreas de conocimiento: Eléctrica y Electrónica, Sistemas de Información y Telecomunicaciones. Para cada asignatura se crea una ficha resumen similar a la que se presenta en la Tabla 7. En esta se incluyen los objetivos de aprendizaje, actividades académicas y aprendizajes significativos.

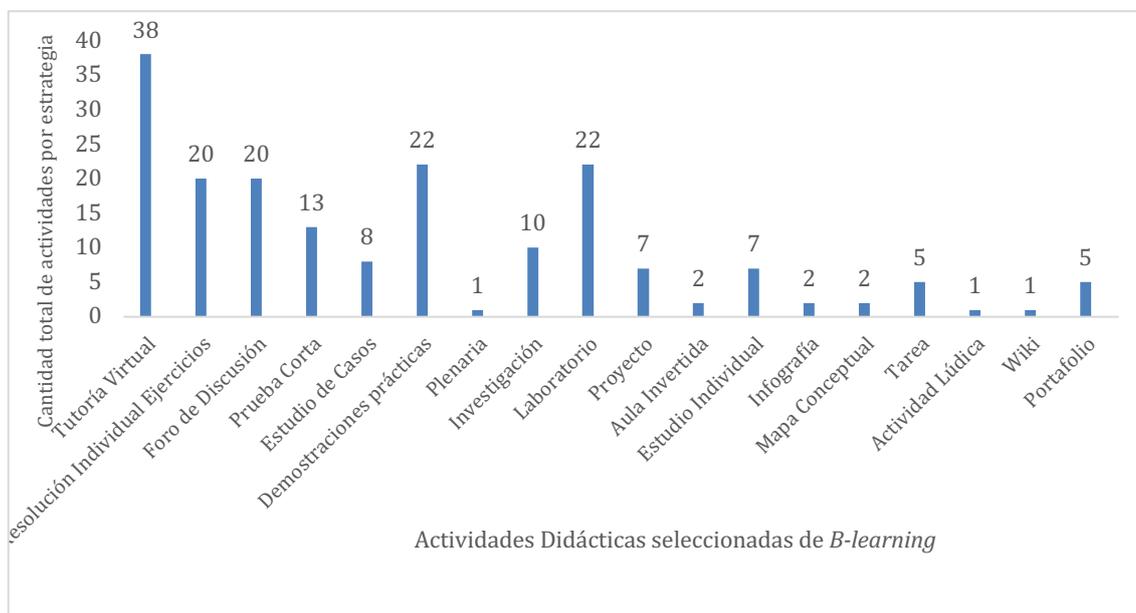
Tabla 7*Ficha resumen ejemplo de la asignatura Sistemas de virtualización*

| Nombre asignatura | | Sistemas de Virtualización | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Descripción: | | | |
| En esta asignatura el estudiante adquiere conocimientos de los diferentes tipos de servicio para redes de datos en la virtualización de servicios. También se brindan los conocimientos para la destreza técnica de las diferentes infraestructuras de tecnologías como Redes de Área Local, Automatic Transfer Mode, HyperServer, Virtual Desktop y redes virtuales de Almacenamiento. | | | |
| El estudiante demuestra esquemas de configuración y casos las competencias de mantener en operación las redes de comunicaciones en forma eficiente con el fin de aumentar la creatividad e innovación en la ingeniería en telecomunicaciones de la UNED. Esto le apoyará a mediar en diferentes campos disciplinarios liderando grupos y equipos de trabajo. | | | |
| Incursiona como experto en sistemas de virtualización desde el acceso, la red pública o privada, Sistema Operativo y el almacenamiento. aplicaciones del mercado. Los estudiantes tomarán decisiones de ajustar la mejor decisión técnica que se adapte a la solución planteada en sus necesidades de servicio y la confianza para desarrollar dicho logro. | | | |
| Objetivo General: Valorar las diferencias existentes en los servicios de virtualización desde su implementación en redes públicas o privadas considerando los componentes de acceso al almacenamiento para diferentes tecnologías e infraestructuras de comunicación. | | | |
| Tema | Objetivo aprendizaje | Actividad didáctica | |
| 1. Virtualización de redes LAN en las redes de comunicaciones | Plantear el tipo de virtualización requerida en la red de datos considerando las necesidades de la organización para la definición del modelo operativo de la LAN. | Tutoría sincrónica práctica de configuración de infraestructura virtual de red. Práctica de laboratorio de virtualización de elementos de red desde aplicativos simuladores o emuladores. Estudio individual de métodos y tendencias en la virtualización de redes. Realización de informe de investigación corta sobre métodos actuales de virtualización de red. | |
| 2. Virtualización de servicios para redes públicas en ATM | Deducir la virtualización aplicada en redes públicas en ATM bajo mecanismos como la emulación de circuitos para el desarrollo y prestación de servicios a los usuarios finales. | Casos de estudio sobre servicios brindados desde redes ATM y su correspondencia en la actualidad. Foro de discusión colaborativo sobre técnicas heredadas de ATM en servicios actuales de telecomunicaciones y convergentes. | |
| 3. Virtualización de servidores | Implementar las herramientas de virtualización en servidores estableciendo su integración a la red para la optimización de la infraestructura | Tutoría sincrónica demostrativa de virtualización de servidores con diversos sistemas operativos y aplicaciones de virtualización. Práctica de laboratorio de virtualización de servidores de red desde aplicativos simuladores o emuladores. Inicio de proyecto de diseño de red de datos virtualizada – Avance 1 Virtualización de elementos de red. | |
| 4. Virtualización de escritorios (VDI). | Desarrollar la configuración en servidores y máquinas computacionales valorando los requisitos operativos y organizacionales para el despliegue de escritorios virtualizados. | Práctica de laboratorio de virtualización de escritorios asociados a un servidor desde aplicativos simuladores o emuladores. Continuación de proyecto de diseño de red de datos virtualizada – Avance 2 Virtualización de servidores | |
| 5. Área de almacenamiento de Red (SAN) y redes VSAN | Establecer los elementos requeridos para la virtualización del almacenamiento definiendo los niveles de respuesta y disponibilidad de esta infraestructura para el cumplimiento de indicadores de desempeño. | Finalización de proyecto de diseño de red de datos virtualizada – Avance Final Virtualización de escritorios Estudio individual de herramientas para virtualización de SAN. Práctica de simulación de configuraciones de servicios de respaldo de bases de datos utilizando SAN con esquemas de alta disponibilidad. | |
| Aprendizajes significativos | | | |
| - Valida modelos y mecanismos de virtualización en los distintos componentes y elementos de una red de datos aplicando conceptos de operación y criterios ingenieriles (CI.Av). | | | |
| - Sugiere herramientas ingenieriles y aplicativos para la virtualización e integración de los elementos a la red de telecomunicaciones (HM.Av). | | | |

Es así como para las asignaturas del área de Eléctrica y Electrónica se obtiene un total de 186 actividades planteadas, en total 18.6 actividades por asignatura y se plantean 18 tipos de actividades académicas. Estas actividades van desde las evaluadas hasta aquellas que no son evaluadas sino formativas, de interacción y generación colectiva de conocimiento mediante aprendizaje colectivo. En la Figura 6 se puede observar el resumen de la cantidad de actividades académicas por tipo de actividad para las 10 asignaturas del área de Eléctrica y Electrónica.

Figura 6

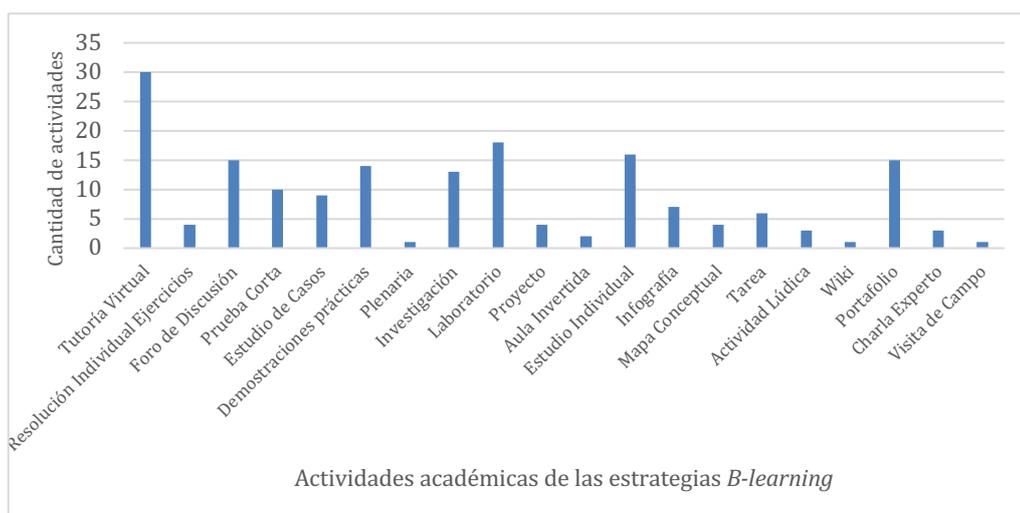
Resumen de cantidad de actividades académicas para las asignaturas del área de Eléctrica y Electrónica



En el caso de las asignaturas del área de Sistemas de Información se determinaron un total de 176 actividades para un promedio de 19.55 por asignatura. En la Figura 7 se muestra el resumen de actividades planteadas para las asignaturas del área de Sistemas de Información.

Figura 7

Resumen de cantidad de actividades académicas para las asignaturas del área de Sistemas de Información

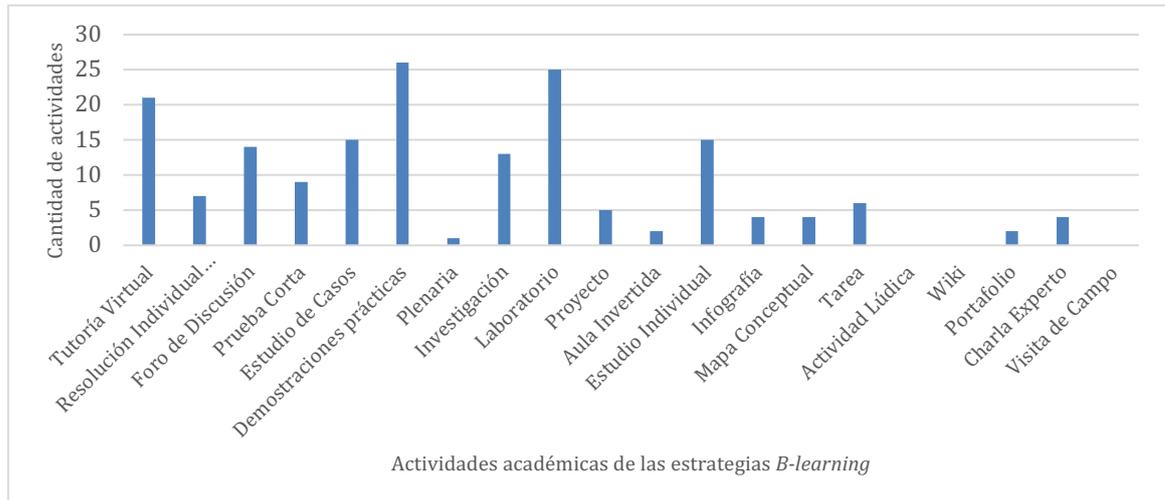


En el caso de las asignaturas relacionadas al área de Telecomunicaciones, se determinaron un total de 171 actividades, para un promedio de 17.1 actividades por asignatura y en total de plantean 18 tipos distintos de actividades. En la Figura 8 se

muestra el resumen de la cantidad de actividades planteadas por tipo para las asignaturas del área de Telecomunicaciones.

Figura 8

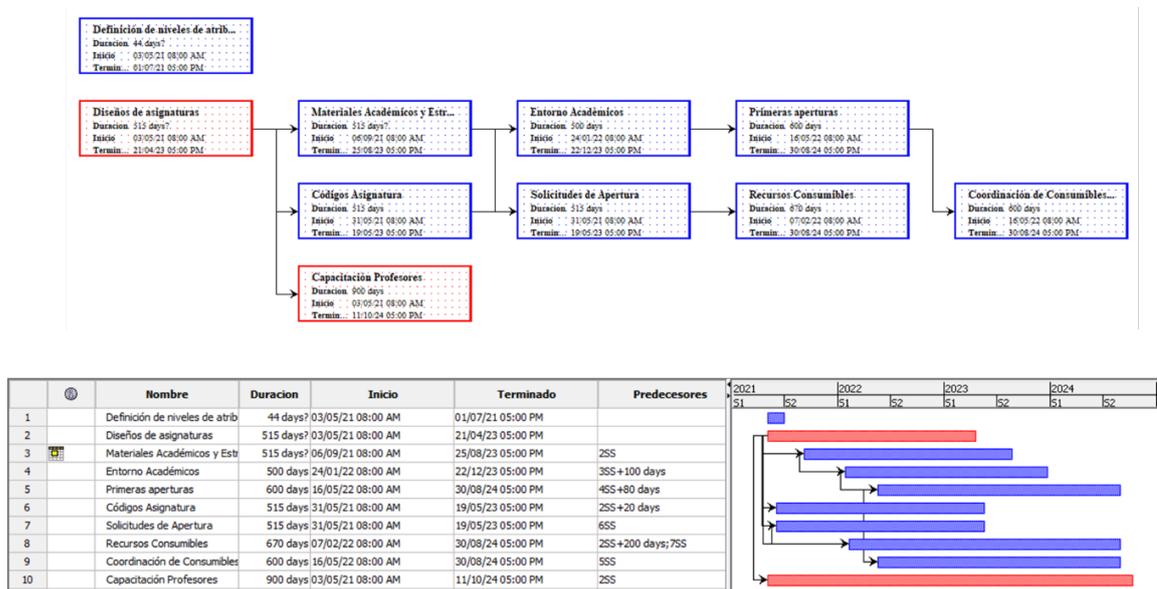
Resumen de cantidad de actividades académicas para las asignaturas del área de Telecomunicaciones



Una vez que se realizó este planeamiento para la implementación académica del *B-learning* se pasó a la planificación operativa del proceso. A partir de lo anterior, se estableció que cada asignatura requiere de al menos un año de planificación, por lo cual se establece trabajar las aperturas de las asignaturas de manera gradual por cuatrimestre de cada año. Con esto en mente se planteó un plan de trabajo entre el año 2021 al año 2023, tal y como se muestra en la Figura 9.

Figura 9

Diagrama de Gantt del proyecto



Para ejecutar dicha estrategia se establecieron una serie de roles y responsabilidades sobre las actividades. Esto es un resultado necesario para evitar la duplicidad de funciones, tener claridad en la información que se debe recabar y en los roles responsables sobre cada paso que se va ejecutan. Lo anterior se visualiza en la Tabla 8.

Tabla 8

Matriz RACI para la Estrategia de implementación del modelo B-learning en la carrera de Bachillerato de Ingeniería en Telecomunicaciones

| Actividad | CC | CE | SA | RC | EE | TT | CR | DE | SP |
|------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Definición de niveles de atributos | RA | RA | | C | | CI | I | I | |
| Diseños de asignaturas | R | RA | | AC | | A | I | RI | |
| Materiales Académicos y Estrategias B-learning | R | RA | | | AC | A | I | I | |
| Entorno Académicos | R | RA | | | | A | I | I | AC |
| Primeras aperturas | RA | A | | | | A | I | I | CI |
| Códigos Asignatura | RA | RA | A | AI | | | I | RI | |
| Solicitudes de Apertura | RA | RA | A | | | A | I | RI | AI |
| Recursos Consumibles | RA | RA | A | | | A | I | RI | |
| Coordinación de Consumibles Estudiantes | RA | RA | A | | | A | I | I | |
| Capacitación Profesores | RA | RA | A | C | | A | I | I | |
| Definición de niveles de atributos | RA | RA | | C | | | I | I | |

Nota: El modelo RACI es una matriz de asignación de responsabilidad y se emplea en la gestión de proyectos para las siguientes asignaciones: R es responsable, A es autoridad, C es consultado e I es informado. La A se diferencia del rol R, porque es quien tiene finalmente la autoridad de toma de decisiones. Cuando aparece doble letra en la tabla 8, corresponde a la asignación de dos roles.

Discusión y conclusiones

Del trabajo se determina que el modelo *B-learning* es coherente con el modelo de educación a distancia de la universidad, lo cual es necesario para poder generar la propuesta de implementación. Se valoraron los aspectos del papel del estudiante, del docente, mediación, estrategias educativas, actividades didácticas, plataformas educativas y diseños curriculares.

En todos los aspectos se demuestra esa coherencia, por ejemplo, en el caso del rol del docente este funciona como un mediador, más que como un generador de conocimiento, sino que es parte del grupo y aplica estrategias colaborativas para dicha implementación. En la Tabla 9 se muestra el respectivo análisis de coherencia.

Tabla 9*Análisis de coherencia del modelo B-learning con el modelo de educación a distancia*

| Parámetro | B-learning | Modelo de educación a distancia | Coherencia |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Estudiante | Es el centro del modelo. Autoaprendizaje y autorregulación | Es el centro del modelo. Autoaprendizaje y autorregulación | ✓ |
| Docente | Brinda información, pero no tiene el rol predominante, pero si tiene un perfil mixto. Es un mediador en el proceso dando seguimiento al avance e interactuando cuando así se requiera | Es un mediador en el proceso dando seguimiento al avance e interactuando cuando así se requiera | ✓ |
| Mediación | Son guías claras sobre los procesos y procedimientos a aplicar. Se pueden utilizar una serie de herramientas que en conjunto dan pautas al estudiante | Cuentas con herramientas para guiar al estudiante: orientaciones académicas, mediaciones por cada actividad, cronograma de actividades, materiales didácticos. | ✓ |
| Estrategias educativas | Autoaprendizaje Aprendizaje interactivo Estrategias cooperativas y colaborativas | Autoaprendizaje Aprendizaje interactivo Estrategias cooperativas y colaborativas | ✓ |
| Actividades didácticas | Actividades orientadas a vivencias que permitan al estudiante la propia interpretación y adquisición de conocimientos, pero combinado con el acompañamiento guiado y colaborativo: Aula invertida, foros, actividades interactivas, gamificación, entre otras- | Actividades didácticas y evaluativas en cuatro componentes: tareas, pruebas, campo profesional y producción académica. Actividades que fomentan el autoaprendizaje y colaboraciones entre los estudiantes | ✓ |
| Plataformas educativas | Tanto elementos físicos como herramientas de TIC. Incluye repositorios, plataformas de laboratorios y de mediación del aprendizaje. | Tanto elementos físicos como herramientas de TIC. Incluye repositorios, plataformas de laboratorios y de mediación del aprendizaje. | ✓ |
| Diseños curriculares | Considerar objetivos de aprendizaje que privilegien el autoaprendizaje y obtención de aprendizajes significativos. | Considerar objetivos de aprendizaje que privilegien el autoaprendizaje y obtención de aprendizajes significativos. Aplicar los modelos cognitivos y el nivel de aprendizaje esperado | ✓ |
| Aprendizajes significativos | Es el objetivo final que busca el modelo, siendo las experiencias, habilidades y competencias que adquiere el estudiante para aplicarlos en su vida profesional | Es el objetivo final que busca el modelo, siendo las experiencias, habilidades y competencias que adquiere el estudiante para aplicarlos en su vida profesional | ✓ |

Luego, la visión que proporcionaron los egresados es que el modelo de enseñanza virtual de la Licenciatura les aporta valor a su formación profesional. Además, señalaron que responden a las necesidades solicitadas por la Sociedad 5.0. Este valor se enmarca en los siguientes aspectos:

- **Autoaprendizaje y automotivación:** Las actividades del *B-learning* fomentan en el profesional un autoaprendizaje que conlleva automotivación en los futuros profesionales, lo que es coherente con los atributos requeridos por los modelos de acreditación.
- **Campo profesional:** Las actividades del modelo ubican al estudiante en las acciones normales que un ingeniero debe afrontarse, por lo cual genera un aprendizaje vivencial.

- Investigación e innovación: El *B-learning* fomenta en los profesionales el seguir investigando en su campo, profundizar y al ser métodos mediados y no impuestos, genera que los profesionales propongan innovaciones o busquen métodos por los cuales dar resolución a esos problemas.
- Conciencia social y ambiental: Las actividades y su planteamiento generan conciencia social del ejercicio profesional. Entonces, *B-learning* motiva en los futuros profesionales que lo desarrollado aplique a la sociedad de una manera sostenible.
- Habilidades blandas: Como el *B-learning* aplica estrategias colaborativas y cooperativas, los estudiantes desarrollan sus habilidades blandas para el trabajo en equipo, liderazgo, respeto y tolerancia, comunicación, toma de decisiones, factores muy valorados en el mercado en la actualidad

Por otro lado, considerando la planificación propuesta se demuestra que los atributos de AAPIA se pueden alcanzar aún bajo un modelo de aprendizaje *B-learning*. Como se mencionó, se ha considerado que la enseñanza de la ingeniería solo puede realizarse bajo un modelo presencial. Es así, como esta planificación determina que lo relevante son los aprendizajes significativos, y si las mediaciones de las actividades se realizan de manera concreta, dicho aprendizaje se logra.

Es más, el modelo *B-learning* obliga al estudiante a ser más activo con su proceso de aprendizaje, no solamente es un actor pasivo, por lo cual está en la obligación de aprender haciendo. Bajo el esquema planteado de actividades donde al menos por semana de período lectivo debe realizar entre 1 o más actividades, el proceso es continuo y se visualiza el cumplimiento de los atributos.

Además, considerando que los niveles de los atributos no solamente se plantearon de un juicio de experto, sino verificando los resultados de las encuestas de empleadores y egresados, se logra determinar con satisfacción que en al menos un 80% se cumple con lo solicitado por el mercado. Este detalle es importante, porque si bien conseguir la acreditación es una meta importante, también es que el perfil sea deseado por el mercado es de similar grado de importancia.

Una carrera si bien debe cumplir con elementos de calidad académica como es la acreditación, también debe satisfacer al mercado. En la actualidad, los estudiantes valoran tanto calidad como empleabilidad, y en el campo de las telecomunicaciones la competencia se determinará por sus aptitudes, nivel de estos y atributos, además de los conocimientos en el campo. Es por esto, que el tema de habilidades blandas planteadas anteriormente se debe también incluir, y bajo el modelo *B-learning* esto es posible.

Ahora bien, aun cuando la estrategia satisface un 80% de lo esperado por el mercado, los resultados demostraron que hay una percepción variada entre los egresados que son empleados y lo que los empleadores mencionan. Ambos grupos señalaron la importancia de los rasgos de la persona ingeniera, pero en sus niveles hay variaciones por el enfoque técnica o negocio dependiendo del sujeto.

Por último, esta estrategia permitió tener una continuidad entre el modelo de Bachillerato y el modelo de la Licenciatura a nivel de enseñanza, lo cual era otro objetivo esperado de esta solución. En la Tabla 10 se presenta la valoración de los distintos resultados del proyecto en contraposición a los indicadores de esta investigación.

Tabla 10

Valoración de los resultados de la estrategia comparativamente con las necesidades y KPI's definidos

| Necesidad | KPI asociado | Entregable | Resultado |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Optimizar los recursos actuales de la carrera para su puesta en operación. Validar las plataformas y recursos tecnológicos de la universidad y de la carrera para la puesta en operación del nivel de Bachillerato | Reutilización de plataformas tecnológicas existentes en la Universidad Riesgo e importancia del proyecto Línea crítica del proyecto. | Inventario de plataformas educativas de la universidad y carrera Cronograma Análisis de riesgo Estudio de interesados Matriz RACI del proyecto | Reutilización del 100% de las plataformas actuales EMONA TIMS, Labview, Entrenador satelital, GPS, Net Circuit. Tiempo de realización del proyecto 2 años. Proyecto con alto riesgo: 50% de riesgos de importancia. 25% de interesados con poder o interés en el proyecto. |
| Plantear y demostrar que el modelo educativo de la UNED permite la aplicación del modelo <i>B-learning</i> Integrar el modelo <i>B-learning</i> al Bachillerato alineado a la universidad, a la Licenciatura y a las características del perfil del estudiantado y del egresado esperado. | Alineamiento <i>B-learning</i> con la educación a distancia virtual. | Estudio del modelo de la universidad Definición de métodos aplicables del modelo de la universidad en el <i>B-learning</i> y viceversa Identificación de atributos y aprendizajes en el grado de Licenciatura | Alineamiento del 100% entre el modelo <i>B-learning</i> y educación a distancia. Compatibilidad total e integración de actividades. Aplicación de los 4 tipos de estrategias del <i>B-learning</i> en la educación a distancia y virtual. |
| Definir los aprendizajes significativos: atributos, competencias digitales y conocimientos que debe tener el egresado para responder a las necesidades del mercado. | Aprendizajes significativos por asignatura. Alineamiento de los aprendizajes significativos con el mercado. | Fichas descriptivas de los atributos con niveles, objetivos de aprendizaje y aprendizajes significativos. Definición de aprendizajes en el perfil de egreso del Bachillerato | 23 aprendizajes significativos en el perfil de egreso. De 3 a 4 aprendizajes significativos por asignatura. 90% de coherencia entre los solicitado por el mercado y lo incorporado en la solución. |
| Diseños curriculares de las asignaturas asociados al modelo educativo de la universidad y lo requerido por la carrera. | Diseño curricular de cada asignatura | Ficha con diseño curricular por asignatura | 29 diseños curriculares elaborados. |
| Innovar con actividades académicas en los diseños de las asignaturas que componen la malla curricular del Bachillerato. | Actividades didácticas por asignaturas. | Propuestas de actividades por asignatura | 533 actividades propuestas, 18,37 actividades en promedio. 24 tipos distintos de actividades. |
| Adecuar los aprendizajes significativos de la carrera al modelo de acreditación AAPIA y SINAES, con prioridad AAPIA. | Atributos por asignaturas | Definición de niveles y cantidad de atributos por asignatura | Entre 1 y 3 atributos por asignaturas en distintos niveles. Nivel alto de cumplimiento en la definición de atributos, actividades y aprendizajes con respecto al modelo AAPIA |

Referencias

- Arana, R. (2020). *Qué es la transformación digital y por qué es necesaria para cualquier negocio*. TTAMDEM digital studio. <https://www.ttandem.com/blog/que-es-la-transformacion-digital-y-por-que-es-necesaria-para-cualquier-negocio/>
- Bartolomé-Piña, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 33-56. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Corrales-Beltrán, S.H., Rodríguez-Barcéas, G. y Molina-Saenz, D.N. (2018). *B-learning para la enseñanza del SQL Server en Ingeniería Informática de la Universidad*

- Técnica de Cotopaxi. Informática y sistemas: *Revista de Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones*. 2 (1), 43-59.
<https://doi.org/10.33936/isrtic.v2i1.1131>
- Cortés-Rico, L. (2020). Hacia una sociedad superinteligente. *Sistemas*. (154), 8-12.
<https://doi.org/10.29236/sistemas.n154a2>
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García Chi, R.I.; Hernández, M.A.; Izaguirre Cárdenas, N.R.; Eguía Álvarez, A. (2019). El proceso *B-learning* en simulación incrementa el nivel de desempeño académico del estudiante de ingeniería. *Revista Teczapic*, 5 (2), 8 - 18.
<https://www.eumed.net/rev/teczapic/2019/02/proceso-B-learning.html>
- Hernández-Gómez, A. S., Carro-Pérez, E. H. y Martínez-Trejo, I. (2019). Plataformas digitales en la educación a distancia en México, una alternativa de estudio en comunicación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(60). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/60/07>
- Jiménez Aragón, L. (2020). *Material guía para especialistas en contenido responsables del diseño curricular de asignatura. Modelo de evaluación de los aprendizajes de carácter sumativo: Componentes y aspectos orientadores*. Programa de Apoyo Curricular y de Evaluación de los Aprendizajes.
- López-Collazo, Z. S. (2020). Implementación de la clase invertida en la formación pedagógica de ingenieros en Telecomunicaciones y Electrónica. *Revista Referencia Pedagógica*, 8(1), 147-166.
<https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/208/230>
- Meza-Badilla, E.C., Aguilar-Cordero, J.F., Quesada-Sanchez M.I. y Delgado-Montoya W. (2017). *Atributos de egreso en carreras de Ingeniería: Metodología de evaluación por resultados*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- PRISMA. (2019). *PRISMA TRANSPARENT REPORTING of SYSTEMATIC REVIEWS and META-ANALYSES*. <http://prisma-statement.org/prismastatement/flowdiagram.aspx>
- Oviedo, C y Alfaro, B. (2020, 16 de setiembre). *UCR aplica plan inédito en el país para integrar la virtualidad*. Semanario Universidad.
<https://semanariouniversidad.com/universitarias/ucr-aplica-plan-inedito-en-el-pais-para-integrar-la-virtualidad/>
- Sandoval Carvajal, M.M., Cortés Chavarría, R., Porrás Piedra E. y Lizano Madriz, F. (2017). Capítulo 3 ABP desde las trincheras: un caso de estudio en la enseñanza de la Ingeniería de Sistemas. En A. Guerra, F. Rodríguez-Mesa, F. A. González; M. C. Ramírez (Coords), *Aprendizaje basado en problemas y educación en ingeniería: Panorama latinoamericano*. Aalborg Universitetsforlag
- Santamaria-Sandoval, J.R. y Chanto-Sánchez, E. (2020). Aplicación de la virtualidad en la enseñanza de la ingeniería: Caso de estudio Ingeniería en Telecomunicaciones en la UNED de Costa Rica. *Revista Technology Inside by CPIC*, 5 (5), 96-113.
- Terreni, L., Vilanova, G. y Varas, J. (2019). Desarrollo de competencias digitales en propuestas pedagógicas en ambientes mediados. Un caso en educación superior

bajo modelo de aula extendida. *Informes científicos técnicos-UNPA*. 11(3), 61-87. <http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n3.797>

Universidad Estatal a Distancia. (2021). *Ingeniería en Telecomunicaciones*. Universidad Estatal a Distancia. <https://www.uned.ac.cr/historia>

World Federation of Engineering Organization. (2020, 05 de octubre). *CFIA Costa Rica becomes a Signatory of the International Engineering Alliance Washington Accord*. <https://www.wfeo.org/cfia-costa-rica-becomes-a-signatory-at-the-international-engineering-alliance-washington-accord/>

Fecha de recepción: 04/11/2021

Fecha de revisión: 04/05/2022

Fecha de aceptación: 27/10/2022



How to cite this article:

Yamagoshi Wang, J. C. & Darahuge, M. E. (2023). El foro virtual como impulso de la experiencia de aprendizaje. *MLS-Educational Research*, 7(1), 45-59. 10.29314/mlser.v7i1.1011.

EL FORO VIRTUAL COMO IMPULSOR DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

José Carlos Yamagoshi Wang

Universidad Internacional Iberoamericana (Perú)

josecarlosy@icloud.com · <https://orcid.org/0000-0003-0654-3949>

María Elena Darahuge

Universidad Internacional Iberoamericana (Argentina)

darahuge@yahoo.com.ar · <https://orcid.org/0000-0001-9825-3038>

Resumen. La expansión del internet y de los celulares inteligentes impactan hoy con fuerza en la democratización del conocimiento en el mundo. Y este conocimiento, a su vez, impacta en todas las actividades humanas, como el aprendizaje. El uso de las plataformas tecnológicas que soportan el aprendizaje electrónico, conocido por su nombre en inglés *e-learning* por parte de los alumnos, los profesores y la dirección académica, se encuentra en plena transformación. Por un lado, el dinamismo tecnológico al desarrollar nuevas funcionalidades no siempre bien adaptadas a la pedagogía. Y, por otro, la necesidad de encontrar un lenguaje de medios apropiado para el aprendizaje digital. El objetivo de esta investigación es analizar las brechas y oportunidades en el uso del foro en el entorno del aprendizaje virtual de los estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Tecnológica del Perú (UTP). Se detectó la oportunidad para contribuir en la adaptación del docente a las nuevas competencias que exigen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La metodología empleada fue mixta cuantitativa y cualitativa con dos instrumentos de evaluación. El estudio permitió identificar oportunidades de mejora en el uso del foro virtual como impulsor de la experiencia de aprendizaje y valorar su impacto en la interacción social educativa.

Palabras clave: foro virtual, aprendizaje, educación a distancia, interacción social, práctica pedagógica.

THE VIRTUAL FORUM AS A DRIVER OF THE LEARNING EXPERIENCE

Abstract. The expansion of the internet and smartphones today has a strong impact on the democratization of knowledge around the world. And this knowledge, in turn, impacts all human activities, such as learning. The use of technological platforms that support e-learning by students, teachers and academic management is in full transformation. On the one hand, the technological dynamism when developing new functionalities is not always well adapted to pedagogy. And, on the other hand, the need to find an appropriate media language for digital learning. The objective of this research is to analyze the gaps and opportunities in the use of the forum in the virtual learning environment of master's students at the Graduate School of the Technological University of Peru (UTP). The opportunity was detected to contribute to the adaptation of the teacher to the new skills required by information and communication technologies (ICT). The methodology used was mixed quantitative and qualitative with two evaluation instruments. The study

allowed to identify opportunities for improvement in the use of the virtual forum as a driver of the learning experience and assess its impact on educational social interaction.

Keywords: virtual forum, learning, distance education, social interaction, pedagogical practice.

Introducción

En el siglo XXI, la humanidad enfrenta la pandemia de la COVID 19. Según Johns Hopkins University (2020), el impacto en la vida de las personas no se debe solo a la magnitud de la población infectada, sino a los millones de fallecidos en el mundo. Este virus, cuya propagación se produce principalmente a través del contacto entre personas, restringió al máximo las actividades humanas con medidas extremas de distanciamiento físico.

En estas circunstancias, la transmisión del conocimiento en todos los niveles de la educación formal se ha visto afectada, en gran medida, por la prohibición de las clases presenciales, que fueron reemplazadas por la educación remota, a distancia o en línea.

Un nuevo modo de enseñar y aprender en un contexto de carencias pedagógicas, de infraestructura y de conectividad implica un desafío mayor porque depende de múltiples factores, como la formación profesional del docente y el acceso a internet. Frente al efecto de la COVID-19 en América Latina, la Organización Internacional del Trabajo (2020), afirma:

La formación a distancia o *e-learning* a través de las plataformas virtuales de las instituciones está siendo una herramienta sumamente útil, pero que presenta sus desafíos particulares en cuanto a la preparación de los docentes y la accesibilidad a internet de los participantes (p. 4).

Entre estos desafíos, la pedagogía dentro del aula virtual es fundamental y prioritaria. Noriega y Torres (2011) sostienen que hoy el docente, además del conocimiento de su especialidad, requiere capacitación en didáctica, pedagogía y, sobre todo, en tecnologías de información para el manejo virtual. Este desafío es una gran oportunidad de interacción e interactividad de la pedagogía en el aula virtual. La célebre frase de McLuhan, ‘el medio es el mensaje’, se presenta cada vez más vigente ante las diversas formas de transmisión de conocimiento, dependiendo del medio que se utilice (Roncallo-Dow, 2014).

En el caso de los estudiantes de la maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Tecnológica del Perú (UTP), la cuarentena decretada por el gobierno peruano obligó al paso abrupto de clases presenciales a remotas, a través de una plataforma de gestión de aprendizaje integrada con otra de videoconferencias.

La pedagogía en el aula virtual es diferente al uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Estas complementan el contexto virtual como lo hacen el proyector multimedia, la pizarra y los pupitres en la educación presencial tradicional. Una de las dificultades, en las clases presenciales y a distancia, es lograr la participación de todos los alumnos; que expresen su opinión, debatan ideas o pidan aclaraciones a partir de la exposición del docente o intervenciones de sus compañeros.

En las clases presenciales, la participación verbal de los alumnos queda limitada por el tiempo que tomaría escuchar las opiniones de todos y a la vez cumplir con las actividades del sílabo de un curso. Por otra parte, la participación pasiva de los alumnos puede ser consecuencia de su temor a fallar o simple por timidez personal.

En este sentido, la educación remota —tanto síncrona como asíncrona— tiene ventajas sobre la presencial. Si se entiende por foro presencial la reunión de personas que

debaten determinada materia, un foro virtual, según Dockerty (2019), es el intercambio de conocimiento entre personas a través del internet.

Este estudio define foro virtual como el punto de encuentro de opiniones de diferentes personas, que envían y reciben comentarios, localizadas en distintos lugares y conectadas a través del módulo foro de un LMS (*Learning Management System* o Sistema de Gestión del Aprendizaje). La interacción en tiempo real a través de una plataforma de trabajo colaborativo audiovisual se define como chat o conversación de índole más informal.

Para Riggs (2020) es una herramienta eficaz y eficiente para obtener la opinión de todos los estudiantes y propiciar la interacción docente-estudiante, entre los mismos estudiantes, y de estos con la tarea. El foro como componente de una estrategia integral de aprendizaje inclusivo se consolida con la afirmación de que “la gente a menudo me pregunta acerca de mi herramienta de enseñanza en línea favorita. Mi respuesta es siempre la misma: sin duda, son los foros de discusión en línea” (Darby, 2020, p. 2).

No obstante, es necesario conocer y monitorear en forma sistemática si el modelo educativo está cumpliendo su objetivo, si existen brechas en las diferentes secuencias del diseño instructivo, si los directivos supervisan la pedagogía en el aula hoy más compleja por la virtualidad y las TIC que impactan en la adaptación —tanto del docente como de los estudiantes— al nuevo lenguaje del medio (Rochera *et ál.*, 2021).

La innovación que la investigación proporciona se basa en recomendaciones para que los docentes y diseñadores de instructivos en educación remota en la Escuela de Posgrado de la Universidad Tecnológica del Perú utilicen, promuevan y potencien el foro, porque la experiencia de la interacción social impacta positivamente en la satisfacción de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Interesa, también, profundizar en las brechas y oportunidades que limitan la adaptación tecno-pedagógica en la práctica educativa en línea, como cuál es el contexto que se debe tener en cuenta para el diseño instructivo del foro, alternativas de diseño, desarrollo e implementación factibles para un aprendizaje activo y colaborativo, y cuáles objetivos de aprendizaje y evaluación pueden definirse para que impacte en la experiencia de aprendizaje.

Desaprender para aprender es una gran oportunidad de interacción e interactividad de la pedagogía en el aula virtual. Al respecto, Aparisi (2020) explica:

Encontramos que la interacción será un proceso usualmente de carácter simétrico, entre personas y estrictamente social. Mientras que la interactividad, en su contraparte, será un proceso asimétrico, donde se propone un diálogo entre ciertos artefactos, tanto libros como software, o bien actividades, y los estudiantes (p. 15).

A fin de comprender el fenómeno de la interactividad, Zangara y Sanz (2012) expresan que hay interactividad en la estructura (diseño del curso y los materiales), y existe interacción entre personas en el diálogo a través de la actividad mediadora de la tecnología.

El rol del docente en la educación virtual comprende adquirir nuevos conceptos, aplicar nuevos procedimientos y aceptar nuevas formas de actuar reflejadas en hábitos, costumbres e ideas preconcebidas en la presencialidad. Boumadan *et ál.* (2020) afirman que los docentes deben contar con una buena formación tecno-pedagógica, que les permita tener control en la implementación y experiencia innovadora. Para el docente, desaprender para aprender es una oportunidad para asumir que se pueden hacer las cosas de otra manera y obtener los mismos o mejores resultados, como lo señalan Rangel y Peñalosa (2013): “se requiere de un nuevo tipo de alfabetización que algunos autores han

coincido en llamar alfabetización digital” (p. 11). Otra oportunidad del nuevo docente es gestionar el aprendizaje procurando poner en el centro al estudiante (González *et ál.*, 2014). Es cierto que se trata de un proceso que involucra el esfuerzo de un facilitador comprometido y orientado a sus estudiantes. Como lo indica Llorente (2006), el docente debe ser capaz de conectar con sus estudiantes estableciendo relaciones, aclarando dudas, y fomentando participación.

Por otro lado, la enseñanza debe centrarse en el estudiante (Xiaowei y Zhang, 2020; Gonzales *et ál.*, 2014). Asimismo, Darby (2020) menciona seis formas de fomentar los foros en línea: 1) participar en la discusión, 2) aclarar dudas, 3) elogiar las buenas intervenciones, 4) aclarar conceptos erróneos, 5) guiar la discusión hacia el objetivo de aprendizaje y 6) manejar en forma estratégica la cantidad y los tiempos para que los estudiantes sepan que el docente está con ellos.

Acerca del aprendizaje basado en foros en línea (síncrono), Xiaowei y Zhang (2020) sostienen que complementa al aprendizaje tradicional, pues puede dividirse en sesiones que ayudan a los estudiantes a completar proactivamente las tareas y a evitar el plagio. Además, mejora el compromiso y la motivación de los estudiantes, ya que la mayoría creían que su presentación y habilidades académicas podrían mejorarse a través de la comunicación y la práctica en los foros en línea.

Wilkins (2002) revela algunas ventajas de usar los foros de discusión: flexibilidad de lecturas y publicación de comentarios en cualquier momento y lugar en el mundo. La modalidad asincrónica permite formular reflexiones más profundas y críticas en el diálogo escrito. Proporciona una experiencia más relevante para los estudiantes introvertidos, puesto que se sienten más seguros al hacerlo en línea. A pesar de ello, advierte una desventaja: los participantes esperan respuesta inmediata a sus interacciones y esto puede producir cierta angustia y frustración.

El foro permite la reflexión, investigación y desarrollar pensamiento crítico al compartir opiniones. Ornellas (2007) hace referencia al “refuerzo de aprendizaje, al conocimiento de actitudes frente a ciertos temas, al desarrollo de habilidades sociales y de comunicación escrita” (p. 2). Según Brown (2015), el foro es un buen punto de partida para la retroalimentación, que impacta en el rendimiento de los estudiantes. El autor plantea reconocer la aportación del alumno con una respuesta rápida agregando contenido, perspectivas o experiencia y, sobre todo, retadora para continuar la conversación. Por su parte, Birch (2015) ofrece dos técnicas: la primera, relacionada con inculcar propósito social, es decir, el foro es de los estudiantes para compartir sus vivencias y experiencias. La segunda técnica emplea estímulos que permitan premiar la puntualidad, calidad, cortesía y ausencia de errores.

Debe recordarse que cada persona tiene su propio ADN; no existen cerebros iguales y, por tanto, personas que se expresen, motiven y aprendan de la misma forma. Si las personas requieren un trato distinto, también los diferentes estudiantes precisan un trato educativo acorde a su necesidad. Teniendo en cuenta estas premisas, el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology, permite entender y manejar estas diferencias en el diseño instructivo educativo. Acerca del DUA, Alba Pastor *et ál.* (2011, p. 21), expresan que “no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes; por lo que es fundamental proporcionar múltiples opciones al ofrecer la información”.

Belloch (2012) manifiesta:

El modelo ADDIE es un proceso de diseño instruccional (sic) interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional (sic) de regreso a cualquiera de las fases previas. ADDIE es el modelo básico del diseño instruccional (sic), pues contiene las

fases esenciales del mismo: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (p. 10).

Reigeluth (2016) destaca dos desafíos para los roles de docente y estudiante. Por un lado, el de creador, facilitador y mentor de la experiencia de aprendizaje a cargo del docente y, por el otro, del estudiante esforzado, responsable, autónomo, coconstructor, así como cocreador. Por su parte, Góngora Parra y Martínez Leyet (2012) mencionan que “los modelos de diseño de aprendizaje basados en teorías constructivistas son más adecuados para los nuevos contextos educativos y ofrecen más oportunidades para diseñar acciones formativas que permitan el alcance de competencias profesionales” (p. 356). Para Sharif y Cho (2015), el diseñador de instructivos es un arquitecto porque diseña, ingeniero (docente) porque construye y gerencia el proyecto al integrar saberes distintos en estrategias o caminos de aprendizaje usando nuevas tecnologías de información y comunicación. Sus rasgos distintivos deben ser flexibilidad, creatividad, colaboración, innovación y adaptación.

Seethamraju (2014) y Castro Méndez *et ál.* (2016) destacan el trabajo de pares en el foro virtual, y describen una interesante experiencia sobre los beneficios de los foros de discusión y el aprendizaje entre pares para mejorar el aprendizaje, tanto en un entorno tradicional presencial como en línea. Concluyen que el uso combinado de los foros de discusión con el método tradicional mejora la calidad del aprendizaje cognitivo. A pesar de ello, resaltan la carga de trabajo significativa que implica la creación, el seguimiento y la evaluación de las discusiones en línea por parte del docente, por lo cual es necesario establecer un diseño y una estructura con políticas apropiadas de carga de trabajo del profesorado. En este sentido, lo que Rochera, *et ál.* (2021) comentan sobre la retroalimentación de las acciones de los estudiantes es clave en los niveles de satisfacción de una discusión en el foro.

Harris y Sandor (2007) refieren que los foros motivan al estudiante en el aprendizaje en línea al incentivarlo a tomar un rol más activo y central. Wang (2017) argumenta que el diseño de actividades atractivas y progresivas para resolver problemas es el corazón del método de aula efectiva. Además, las actividades de autorreflexión y autoevaluación en el aula invertida atraen la participación y la interacción social, que, a su vez, promueve la participación en actividades de resolución de problemas. En su investigación sobre el aprendizaje interactivo en los foros virtuales en un contexto de posgrado, Morales (2017) confirma el necesario rol del docente en el diseño y proactividad, así como el estilo de comunicación en la que se imparten los cursos, con preferencia los semipresenciales.

Reichheld (2003) desarrolló el método *Net Promoter Score* (NPS) para medir la satisfacción de los clientes con los bienes o servicios de una empresa. También es un índice que correlaciona la reputación, el crecimiento y sostenibilidad del modelo de negocio de una empresa en el tiempo, ya que mide la tendencia para verificar si la organización está avanzando en la dirección correcta.

A pesar de las críticas Kristensen y Eskildsen (2014) al modelo NPS, su posición se contrapone a los diversos estudios de Lee (2018), Fisher y Kordupleski (2019), Nakwong *et ál.* (2020) y Srirahayu *et ál.* (2021), que utilizan NPS para medir la satisfacción. Rego *et ál.* (2013) aclaran que la participación de mercado es un fuerte predictor negativo de la satisfacción futura del cliente. A su vez, Otto *et ál.* (2020) sostienen que la satisfacción es la estrategia de *marketing* que mejor describe los resultados de desempeño de la empresa. Lo concreto es que la medida de satisfacción de la experiencia NPS no fue superada o rebatida hasta hoy. Así, por ejemplo, la empresa estadounidense Qualtrics es experta en la medición de experiencias del cliente como NPS. Los servicios de Qualtrics son utilizados por instituciones, como Stanford University —

una de las principales universidades de enseñanza y de investigación del mundo— que utiliza Qualtrics como norma por su practicidad, comodidad y porque les permite ser más productivos (<https://www.qualtrics.com>).

NICE Systems, Inc., codesarrollador de NPS, publica en forma sistemática una comparación de marcas líderes por sectores. La investigación detrás de la metodología *Net Promoter* muestra que las empresas con puntajes más altos que su conjunto competitivo crecen más rápido y tienen más éxito (<https://www.nice.com/>). Por su parte, Customer Guru, empresa de la Comunidad Europea, brinda servicios automatizados de medición de la satisfacción del cliente, utilizando *Net Promoter System*. Según esta empresa, el promedio del sector educación es 54. Las universidades más destacadas para ellos son Wharton School of Business, Harvard Business School y Duke's Fuqua School of Business, cada una con 51, 41 y 67 puntos de NPS, respectivamente (<https://customer.guru/>).

La investigación tiene relevancia académico-práctica por los resultados que pueden ser compartidos con diseñadores de instructivos, responsables académicos, docentes e investigadores interesados en adaptarse a la nueva experiencia de la educación remota que contribuyan a la interacción social y a la satisfacción de la experiencia de aprendizaje entre docente y estudiantes (Buil *et ál.*, 2012).

Método

La población de estudio abarcó hombres y mujeres estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Tecnológica del Perú, entre los años 2019 y 2021, mayores de 25 años y residentes en Perú. La metodología fue mixta cualitativa y cuantitativa

Instrumentos

Instrumento 1: NPS de Reichheld (2003). Métrica o indicador de rendimiento útil para monitorizar a lo largo del tiempo la capacidad de satisfacer y retener estudiantes. En la práctica, se utiliza para entender cuán satisfechos se encuentran y si son promotores o detractores. Según Baehre *et ál.* (2021), con esta metodología se les propone a los participantes del foro opciones de respuesta de 0 a 10. Se entiende por detractor al individuo cuya valoración oscila entre 0 y 6 y que no quedó satisfecho con la experiencia de aprendizaje. En cambio, el promotor es quien valora entre 9 y 10, lo que indica un alto nivel de satisfacción que, incluso, impulsa y promueve la experiencia. Los neutros son los que otorgan una valoración de 7 y 8 (están medianamente satisfechos con la experiencia). El puntaje NPS es la diferencia entre el puntaje obtenido por los promotores y los detractores. Los neutros no se tienen en cuenta para el cálculo. Los rangos de puntaje del NPS pueden variar desde -100 (todos son detractores) a +100 (todos son promotores). Una calificación superior a 0 se percibe como positiva.

El objetivo de esta medición es evaluar la percepción de satisfacción sobre la experiencia educativa de participar en el foro y la recomendación de este a sus colegas. La encuesta fue anónima y voluntaria, y se llevó a cabo en forma virtual síncrona al finalizar la última clase de cada curso. Se planificaron tres preguntas cerradas: 1) ¿cómo evalúa su experiencia en el foro del aula virtual de este curso?, 2) ¿cuán probable es que recomiende a sus colegas y amigos pasar por la misma experiencia del foro del aula virtual de este curso? y 3) ¿cuán probable es que recomiende a sus colegas y amigos llevar este curso tal como ha sido combinado? Adicionalmente, se emplearon preguntas abiertas para identificar las razones de cada valoración.

Instrumento 2: Encuesta académica dirigida a los estudiantes a través de un cuestionario estándar aprobado, utilizado y llevado a cabo por la Dirección Académica de la Escuela de Posgrado. El objetivo es evaluar el curso y al docente en términos de calidad y satisfacción. La encuesta fue anónima y voluntaria, y se realizó en forma virtual sincrónica el último día de clase de cada curso. La muestra fue de 491 encuestados de la población objetivo que cumplían con la condición formal de estar registrados en determinados cursos y tipos de maestría (véase la Tabla 1).

Tabla 1

Maestrías, cursos y encuestados

| # | Curso | Maestría | Cantida d | Encuesta s | % |
|---|-------------------------------------------------|----------------------------------|--------------|---------------|--------|
| 1 | Fidelización y Engagement | Marketing y Gestión Comercial | 6 | 115 | 23,42 |
| 2 | Dirección Estratégica | Operaciones y Gestión Logística | 4 | 80 | 16,29 |
| | | Project Management | 4 | 80 | 16,29 |
| 3 | Estrategias Competitivas para Tiempos de Cambio | Project Management | 4 | 65 | 13,24 |
| 4 | Dirección Estratégica Comercial | Operaciones y Gestión Logística | 3 | 34 | 6,92 |
| 5 | Estrategia Go | Administración de Empresas (MBA) | 3 | 57 | 11,61 |
| | | Customer Intelligence | 2 | 30 | 6,11 |
| 6 | Customer Relationship Management | Customer Intelligence | 2 | 30 | 6,11 |
| | | | 28 | 491 | 100,00 |

Los cursos dictados fueron 28, acumulando 560 horas de clase divididas en sesiones semanales de cuatro horas (82,28%) y de 16 horas en sesiones de fin de semana sábados y/o domingos (17,72%). Finalmente, para el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos se utilizó la tabla dinámica de Excel y MAXQDA, respectivamente.

Resultados

El primer instrumento sobre la experiencia y recomendación del foro mostró resultados favorables y positivos; en los tres casos se superaron los 50 puntos NPS, obteniendo un promedio ponderado de las tres preguntas de 51,66 (véase la Tabla 2).

Tabla 2

Preguntas y puntaje NPS

| Preguntas | NPS | Promotores | Neutros | Detractores |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|---------|-------------|
| 1 ¿Cómo evalúa su experiencia en el foro del aula virtual de este curso? | 51,22 | 58,59 | 34,04 | 7,37 |
| 2 ¿Cuán probable es que recomiende a sus colegas y amigos la misma experiencia del foro del aula virtual de este curso? | 51,22 | 61,44 | 28,34 | 10,22 |
| 3 ¿Cuán probable es que recomiende a sus colegas y amigos llevar este curso tal como ha sido combinado? | 52,44 | 61,67 | 29,2 | 9,13 |
| Total, ponderado | 51,66 | 60,57 | 30,53 | 8,90 |

Nota. Elaboración propia sobre la base de 491 encuestados por pregunta

Análisis exploratorio de palabras de los promotores. Luego de seleccionar las palabras más frecuentes y sus combinaciones, se identificaron dos grupos de palabras y los conceptos relacionados con ellas. El primero se relaciona con la interacción, compartir ideas y opiniones, conocerse con los demás compañeros. El segundo está vinculado a la buena experiencia de la herramienta virtual del foro y la metodología empleada.

Al analizar el porqué de su valoración NPS (llamada también gestión con promotores) se reconocen la buena experiencia y la oportunidad de compartir opiniones con los compañeros como aporte para un aprendizaje significativo. En las respuestas abiertas se identificaron dos razones principales: intercambio de ideas y metodología que, juntas, obtienen el 54,4%. Un segundo grupo de razones lo constituyen el curso, el aprendizaje, la experiencia y la experiencia del docente, con 37% en conjunto.

Análisis exploratorio de palabras de los neutros. El análisis identifica un primer grupo que acepta con buena aptitud la virtualidad por las circunstancias de la pandemia. El segundo grupo propone mejoras en el foro, tales como incrementar la interacción, compartir opiniones y distintos puntos de vista con los demás compañeros. El porqué de su valoración NPS (llamada también gestión con neutros) consolida las opiniones sobre la buena experiencia y la oportunidad de compartir opiniones con los compañeros como aporte para un mejor aprendizaje. En las respuestas abiertas de los neutros, la primera valoración es el método de enseñanza (20,6%), aportes de oportunidades de mejora (17,4%), reconocimiento de un aprendizaje logrado (12,9%), interés de mayor intercambio de ideas en el foro (11,8%), y los que prefieren las clases en forma presencial (10%). En conjunto, estas cinco razones agrupan el 72,7% de las valoraciones de los neutros.

Análisis exploratorio de palabras de los detractores. Se identificaron dos grupos. El primero, relacionado con la aceptación de la virtualidad, pero prefieren lo presencial. El segundo tiene que ver con incentivar la interacción, la discusión y participación de los compañeros en el foro. Al analizar el porqué de su valoración NPS (llamada también gestión con detractores) resaltan la buena experiencia y la oportunidad de compartir opiniones con los compañeros para un mejor aprendizaje. En las respuestas abiertas se ha identificado que solo el 33% de los detractores —que son el 8,9% del total— prefieren la modalidad presencial en vez de la remota o en línea.

Análisis del instrumento 1 - Encuesta NPS por grupo etario. El índice NPS ponderado del instrumento 1 fue muy positivo (50.1%); sin embargo, aparecen diferencias significativas entre los grupos etarios: a mayor edad del grupo, la valoración progresivamente decae; a menor edad, la valoración sube. Los dos grupos etarios menores, de entre 25 y 35 años, superan el promedio general sobre 100 (véase la Tabla 3).

Tabla 3
NPS por grupos etarios

| Grupo etario | NPS | Promotores | Neutros | Detractores | % |
|---------------|-------|------------|---------|-------------|--------|
| 46 a + | 45,66 | 53,76 | 38,15 | 8,09 | 91,14 |
| 36 a 45 años | 48,22 | 58,70 | 30,83 | 10,47 | 96,25 |
| 26 a 35 años | 51,75 | 58,75 | 34,24 | 7,00 | 103,29 |
| Hasta 25 años | 60,47 | 69,77 | 20,93 | 9,30 | 120,70 |
| Total | 50,10 | 58,47 | 33,15 | 8,37 | 100,00 |

Análisis transversal del instrumento 2 - Encuesta Académica UTP. Los resultados hacen referencia a las siguientes cuatro áreas: desempeño del docente, metodología por actividades, metodología por recursos y valoración general. El puntaje vigesimal indica la valoración en cada una de las variables evaluadas por el área académica de la Escuela. El factor desempeño del docente obtuvo una aprobación del 18,05, la metodología por actividades, 17,81, la metodología por recursos educativos 17,97 y, finalmente, la valoración general obtuvo 17,98. En suma, una valoración general favorable y positiva. El resultado por cursos refleja que no existe diferencias significativas (véase la Tabla 4).

Tabla 4
Resultado de la evaluación académica – Resumen por curso de la UTP

| Encuesta académica de la UTP | | | Evaluación ponderada | | | |
|-------------------------------------------------|-----|--------|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------|--------------------|
| Cursos | # | % | Desempeño del docente | Metodología del curso Actividades | Metodología del curso Recursos Educativos | Valoración general |
| 1 Dirección Estratégica | 145 | 29,53 | 18,44 | 18,42 | 18,40 | 18,56 |
| 2 Estrategias Competitivas en tiempos de Cambio | 80 | 16,29 | 17,58 | 17,20 | 17,38 | 17,35 |
| 3 Dirección Estratégica Comercial | 34 | 6,92 | 18,10 | 17,54 | 18,37 | 17,74 |
| 4 Fidelización y Engagement | 115 | 23,42 | 17,76 | 17,91 | 18,21 | 18,00 |
| 5 Customer Relationship Management | 30 | 6,11 | 18,50 | 17,90 | 18,08 | 18,45 |
| 6 Estrategia Go | 87 | 17,72 | 17,68 | 17,26 | 17,17 | 17,43 |
| Totales | 491 | 100,00 | 17,99 | 17,80 | 17,95 | 17,97 |

Nota. Encuestas de la Escuela de Postgrado de la Universidad Tecnológica del Perú, 2019-2021.

Oportunidades de mejora. Las oportunidades de mejora se refieren a: contenido (31,3%), metodología (35,4%), interacción (10,4%), más horas (14,6%) y mejor presencial (8,3%). En conjunto, estas cinco razones agrupan el 100% de las valoraciones de las oportunidades de mejora.

Análisis cualitativo de los instrumentos 1 y 2. La distribución porcentual del instrumento 1 versus el instrumento 2 es del 85,2% y 14,8%, respectivamente. En el primer instrumento, los comentarios de los promotores alcanzan el 60,8%, los de detractores el 8,7% y 30,5% los neutros. La composición en el segundo instrumento es del 80,3% para los comentarios positivos y 19,7% para las oportunidades de mejora (véase la Tabla 5).

Tabla 5
Análisis de comentarios – Instrumentos 1 y 2

| Tipo | Cantidad de comentarios | % vs subtotal 1 | % vs. total | Instrumento |
|-------------------------|--------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Encuesta NPS | | | | |
| Promotores | 855 | 60,80 | 51,80 | 1 |
| Detractores | 122 | 8,70 | 7,40 | 1 |
| Neutros | 429 | 30,50 | 26,00 | 1 |
| Subtotal 1 | 1406 | 100,00 | 85,20 | |
| Encuesta UTP | | | | |
| Positivos | 196 | 80,30 | 11,90 | 2 |
| Oportunidades de mejora | 48 | 19,70 | 2,90 | 2 |
| Subtotal 2 | 244 | 100,00 | 14,80 | |
| Total | 1650 | | 100,00 | 1 y 2 |

Discusión y conclusiones

Es posible afirmar que el foro virtual es un impulsor positivo en la satisfacción de la experiencia de aprendizaje, porque se valora en forma favorable y positiva la interacción social que permite compartir ideas y opiniones entre los compañeros, conocerse mutuamente, recibir retroalimentación del docente y consolidar el aprendizaje. No obstante, el foro es parte de la experiencia total que brinda el docente en términos de la dinámica de la metodología, el conocimiento teórico-práctico y la experiencia pedagógica virtual del docente, todo lo cual fue muy bien valorado por los encuestados. Se reconoce como una oportunidad de mejora una mayor y mejor participación de los demás compañeros en el foro.

Estos resultados concuerdan con lo que, en conjunto, manifiestan Wilkins (2002), Harris *et ál.* (2007), Zangara y Sanz (2012), Brown (2015), Riggs (2020), Aparisi (2020) y Darby (2020) sobre la interacción como proceso simétrico estrictamente social entre personas. El foro virtual, ya sea síncrono o asíncrono, es una demostración elocuente de esta afirmación, ya que es flexible en tiempo y lugar, permite reflexiones más profundas y respuestas con retroalimentación, y promueve el aprendizaje colaborativo. A diferencia de ello la interactividad que también plantean es la comunicación entre el usuario y el producto digital, no siempre creado con buenas prácticas formativas.

También es menester resaltar lo que Llorente (2006), Góngora Parra y Martínez Leyet (2012), Rangel y Peñalosa (2013), Seethamraju (2014), Reigeluth (2016) y Morado (2017) manifiestan sobre el acompañamiento al docente en su transformación digital pedagógica, ya que toma tiempo por razones diversas, desde la resistencia al cambio hasta temores típicos a desaprender para aprender. Esto coincide con la valoración positiva de los estudiantes sobre la actualización de las competencias del docente.

Alba Pastor *et ál.* (2011) explica que no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes; es fundamental proporcionar múltiples opciones al ofrecer la información. Concuere con la necesidad de diseñar un foro con alternativas creativas disruptivas, pero que cumpla con el objetivo educativo tal como lo señalan Sharif y Cho (2015) y Morales (2017).

Sin embargo, los hallazgos de la investigación muestran una concordancia parcial con las dos técnicas de Birch (2015). La primera consiste en inculcar el propósito social como una herramienta para que todos los estudiantes la hagan suya en forma solidaria. La segunda, en brindar estímulos para premiar la participación en términos de puntualidad, calidad o ausencia de errores.

La posición descrita por Birch (2015) en su primera técnica responde a una cultura constructivista sobre la pedagogía en el aula, basada en estimular la conciencia solidaria del grupo, fomentar el espíritu de competencia o detectar quiénes deben esforzarse más. La segunda técnica no solo reconoce que no todos los estudiantes responden a estos estímulos debido a que no les importa, no quieren estar allí, están por obligación o muestran desinterés por aprender. Su propuesta es claramente conductista de refuerzo positivo y negativo. En el contexto peruano, la actitud poco participativa, poco competitiva y pasiva de no muy pocos estudiantes es el comportamiento habitual y regular, para lo cual es necesario tener en cuenta las dos corrientes de pensamiento en concordancia con el concepto del diseño universal de aprendizaje (DUA).

Los hallazgos permiten afirmar que el índice NPS resultante es favorable y positivo, porque alcanzó los 51,66 puntos por encima de universidades de prestigio global. La razón principal fue que el foro permitió el intercambio de ideas para un mejor aprendizaje. Incluso para los detractores, el foro fue una buena herramienta, aunque esperaban que sus compañeros participaran de forma más activa y frecuente.

Segundo, los puntajes NPS por grupos etarios constatan que a mayor edad la valoración decrece ligeramente. No obstante, esto no implica una insatisfacción total de la educación remota. En la praxis, al grupo etario de mayor edad le cuesta adaptarse a las dinámicas virtuales colaborativas; prueba de ello es el apoyo técnico de sus propios compañeros más jóvenes en plena clase síncrona.

Finalmente, los resultados positivos de las cuatro dimensiones evaluadas por la misma institución educativa respaldan que el uso del foro influye en la satisfacción de la experiencia de aprendizaje.

En lo que se refiere a las brechas y oportunidades en el uso del foro se destacan aspectos de relevancia, a saber:

Falta de entendimiento de los objetivos y la importancia del foro. Es necesario efectuar un recordatorio constante sobre el impacto en la evaluación final, ya sea por no participar, por hacerlo en forma mediocre o hacerlo por cumplir.

Resistencia a la modalidad virtual. Si bien, la resistencia solo alcanzó 2,76 puntos del total encuestado, se debe aceptar que es una época de transición generacional en la que es necesario apoyar la inclusión y reforzar el soporte a los estudiantes en su adaptación virtual.

Participación pasiva. Sin pretender generalizar, responde más a improntas de orden personal y propias de la idiosincrasia peruana, situación que escapa a la responsabilidad del docente sin que esto signifique declinar en su misión motivadora.

La interacción. El atributo más valorado en el uso del foro es poder interactuar y conocer diferentes puntos de vista de los demás estudiantes porque refuerza conocimientos, compara niveles de reflexión, ahorra tiempo y fomenta el debate para un mejor aprendizaje basado en la experiencia laboral de cada uno. La práctica frecuente del diálogo escrito se convierte en hábito y, por lo tanto, en una costumbre natural.

Complemento pedagógico. Se amplía la posibilidad de un aprendizaje integral, tanto actitudinal como conceptual y procedimental, si el diseño y la ejecución están alineados.

Sinergia de estilos. Mantener la combinación de los modelos constructivista y conductista depende de cada grupo, aunque la práctica docente requiere una dosis de refuerzo positivo y refuerzo negativo típicos del modelo conductista.

La estrategia didáctica. Las temáticas de los foros deben ser detonadores para lograr mayor participación. El foro es una excelente herramienta pedagógica también para la modalidad presencial. En este sentido, la temática debe ser creativa y diversa, y debe minimizar la tarea tradicional de copiar y pegar la respuesta correcta. En suma, debe propiciar la reflexión y el pensamiento crítico a través de improntas memorables que estimulen la comparación a partir de estímulos audiovisuales, como las secuencias de películas de cine, el método del caso, la generación de controversias a partir de posiciones opuestas, la aplicación de modelos de análisis del entorno o correlacionar lo conceptual con la aplicación de una práctica laboral personal.

Sobre el contexto para el diseño instructivo del foro. Identificar qué contexto debe tener en cuenta el diseño instructivo del foro virtual es esencial. A partir de los instrumentos, como el perfil de la maestría, el curso específico, el directorio de estudiantes, la actividad previa al inicio del curso, las intervenciones en los primeros foros y las interacciones en clase es posible identificar el contexto para el diseño inicial, pero al mismo tiempo ajustar detalles en forma dinámica durante el curso, incluso si es un genérico para varias maestrías.

Limitaciones

El NPS del sector educación se refiere al rendimiento del centro educativo universitario en general y no a un índice NPS exclusivo del uso del foro. A pesar de ello, esta limitación no invalida el estudio porque el índice valorado por sí solo tiene un rango aceptado internacionalmente como bueno.

La escala NPS puede encontrar limitaciones con relación a la rigurosidad o generosidad de la valoración que los diferentes grupos humanos en diferentes regiones del mundo puedan tener sobre diferentes conceptos.

Propuestas de continuidad

Evaluar la capacidad adaptativa de los diferentes grupos etarios al uso de las TIC y el impacto en su aprendizaje significativo, con particular atención a los adultos mayores de 50.

Evaluar si existe alguna correlación de los resultados de las pruebas internacionales PISA que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realiza. El Perú ocupó el puesto 64 de 77 países, con la actitud pasiva, escasa capacidad de procesamiento y reflexión crítica.

Referencias

- Alba Pastor, C., Sánchez Serano, J., & Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Aparisi, L. (2020). *Modelos pedagógicos en la educación virtual*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20208.81924>
- Baehre, S., O'Dwyer, M. O'Malley & Lee, N. (2021). The use of Net Promoter Score (NPS) to predict sales growth: insights from an empirical investigation. *Journal of*

- the Academy of Marketing Science*, 50, 67–84. <https://doi.org/10.1007/s11747-021-00790-2>.
- Belloch, C. (2012). *Diseño Instruccional*. Unidad de Tecnológica Educativa de la Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>.
- Birch, T. (2015). *Techniques to Encourage Continuously Interactive Online Discussions*. <https://elearningindustry.com/encourage-continuously-interactive-online-discussions>
- Boumadan, M., Soto-Varela, R., Ortiz-Padilla, M., & Poyatos-Dorado, C. (2020). What factors determine the value of an online teacher education experience from a teacher's perspective? *Sustainability*, 12(19), 8064. <https://doi.org/10.3390/su12198064>
- Brown, J. (2015). *The ABCs Of High Quality Online Discussions. How to improve online discussions*. <https://elearningindustry.com/abcs-high-quality-online-discussions>.
- Buil, I., Hernández, B., Sesé, F., & Urquizu, Pilar (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(43), 131-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824123012>
- Castro Méndez, N., Suárez Cretton, X., & Soto Espinoza, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 23-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100023&lng=es&tlng=es.
- Darby, F. (2020). *The Secret Weapon of Good Online Teaching: Discussion Forums*. The chronicle of higher education. <https://www.chronicle.com/article/the-secret-weapon-of-good-online-teaching-discussion-forums>
- Dockerty, K. (2019). Developing pre-service teacher knowledge using online forums: supporting confident and competent teaching practices. *Journal of Education*, 45(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639260>.
- Fisher, N. & Kordupleski, R. (2019). Good and bad market research: A critical review of Net Promoter Score. *Applied Stochastic Models in Business and Industry*, 35(1), 138-151. <https://doi.org/10.1002/asmb.2417>
- Góngora Parra, Y. & Martínez Leyet, O. L. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 342-360. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652016.pdf>.
- González, J., Cantu, M., & Maldonado, J. (2014). The virtual forums as teaching strategy in the context of Integral Upper Secondary Education Reform in Mexico. In *Decima Tercera Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, Undécimo Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática*, SIECI.
- Harris, N. & Sandor, M. (2007). *Developing online discussion forums as student centred peer e-learning environments*. https://www.researchgate.net/publication/29466076_Developing_online_discussion_forums_as_student_centred_peer_e-learning_environments
- Johns Hopkins University. (2020). *Covid 19-Map*. Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>.
- Kristensen, K. & Eskildsen, J. (2014). Is the NPS a trustworthy performance measure? *The TQM Journal*, 26(2), 202-214. <https://doi.org/10.1108/tqm-03-2011-0021>

- Lee, S. (2018). *Net promoter score: Using NPS to measure IT customer support satisfaction*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3235715.3235752>
- Llorente, M. (2006). El tutor en *E-learning*: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, a060. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/517>
- Morado, M. (2017). El acompañamiento tecnopedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 17(3), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00190.pdf>
- Morales, A. (2017). *Aprendizaje interactivo. Foros virtuales de aprendizaje en un contexto de postgrado* [Tesis doctoral], Universidad de Alcalá. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158745>
- Nakwong, P., Muttamara, A., & Soontorn, B. (2020). *NPS better predict online classroom*.
- Noriega, L. & Torres, E. (2011). *Aulas Virtuales: ¿Desarrollo pedagógico y didáctico o avance tecnológico?* [Trabajo de Grado], Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/5383/NoriegaFrontadoLuisAntonio2011.pdf?sequence=2&isAllowed=y->
- Ornellas, D. (2007). *El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza*. Universidad Autónoma de Guadalajara. <https://doi.org/10.35362/rie4442226>
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *El rol de la formación profesional frente a los efectos del COVID 19 en América Latina*. https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/oitcinterfornotas/Fp_covid
- Otto, A., Szymanski, D., & Varadarajan, R. (2020). Customer satisfaction and firm performance: insights from over a quarter century of empirical research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48, 543-564. <https://doi.org/10.1007/s11747-019-00657-7>
- Rangel, A. & Peñalosa, A. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5769593>
- Rego, L., Morgan, N., & Fornell, C. (2013). Reexamining the market share-customer satisfaction relationship. *Journal of Marketing*, 77(5), 1-20. <https://doi.org/10.1509/jm.09.0363>
- Reichheld, F. (2003). *The one number you need to grow*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2003/12/the-one-number-you-need-to-grow>
- Reigeluth, C. (2016). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia*, 50(1a). http://www.um.es/ead/red/50/reigeluth_esp.pdf
- Riggs, S. (2020). Student-Centered Remote Teaching: Lessons Learned from Online Education. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education>
- Rochera, M., Engel, A., & Coll, C. (2021). The effects of teacher' feedback: a case study of an online discussion forum in Higher Education. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(67). <http://dx.doi.org/10.6018/red.476901>
- Roncallo-Dow, S. (2014). Marshall McLuhan. El medio (aún) es el mensaje 50 años después de comprender los medios. *Revista Palabra Clave*, 17(3), 582-588. <https://www.redalyc.org/pdf/649/64931834017.pdf>

- Seethamraju, R. (2014). Effectiveness of Using Online Discussion Forum for Case Study Analysis. *Education Research International*, 2004. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/589860>
- Sharif, A. & Cho, Sunah (2015). Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3), 72-86. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78038521006.pdf>
- Srirahayu, D., Anugrah, E. y Layyinah, K. (2021). Influence of satisfaction and loyalty on Net Promoter Score (NPS) in academic libraries in Indonesia. *Library Management*, 42(6/7), 325-339. <https://doi.org/10.1108/LM-06-2020-0090ISSN01435124>
- Wang, F. (2017). An exploration of online behaviour engagement and achievement in flipped classroom supported by learning management system. *Computers and Education*, 114, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.012>
- Wilkins, B. (2002). *Facilitating Online Learning: Training ta's to Facilitate Comm* [Proyecto de maestría, Brigham Young University]. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.1876&rep=rep1&type=pdf>
- Xiaowei, K. y Zhang, W. (2020) An experimental case study on forum-based online teaching to improve student's engagement and motivation in higher education. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817758>
- Zangara A. & Sanz, C. (2012). *Aproximaciones al concepto de interactividad educativa*. JAUTI 2012. In *I Jornada de Difusión y Capacitación de Aplicaciones y Usabilidad de la Televisión Digital Interactiva*. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25943/Documento_completo.pdf?sequence=1

Fecha de recepción: 31/12/2021

Fecha de revisión: 27/02/2022

Fecha de aceptación: 29/05/2022



How to cite this article:

Gallo Infantes, F. A., Arambarri Basañez, J., Cadillo López, C., & Lloret Romero, N. (2023). Modelo de comunicación efectiva para la difusión de los programas y proyectos de inversión pública del departamento de Loreto (Perú). *MLS-Educational Research*, 7(1), 60-75. 10.29314/mlser.v7i1.945

**MODELO DE COMUNICACIÓN EFECTIVA PARA LA DIFUSIÓN DE
LOS PROGRAMAS Y PROYECTOS DE INVERSIÓN PÚBLICA DEL
DEPARTAMENTO DE LORETO (PERÚ)**

Francisco Antonio Gallo Infantes

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

francisco.gallo@doctorado.unini.edu.mx · <https://orcid.org/0000-0002-4310-5238>

Jon Arambarri Basañez

Universidad Europea del Atlántico (España)

jon.arambarri@uneatlantico.es · <https://orcid.org/0000-0002-6450-8562>

Claudet Cadillo López

Universitat Politècnica de Valencia (España)

nlloret@upvnet.upv.es · <https://orcid.org/0000-0002-3462-8715>

Nuria Lloret Romero

Universidad Científica del Perú (Perú)

ccadillo@ucp.edu.pe · <https://orcid.org/0000-0001-5726-6043>

Resumen. Esta investigación ha sido desarrollada con el objetivo general de determinar un modelo de comunicación efectiva para la difusión de los Programas y Proyectos de Inversión Pública (PIP) del Departamento de Loreto, que ocupa la tercera parte del territorio del Perú, y, dadas sus características geográficas, existe mucha influencia cultural de Colombia y Brasil. Desde la perspectiva metodológica, se basó en un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, con un diseño de campo, no experimental, transversal, que se apoyó en encuestas aplicadas a los tenientes gobernadores de los poblados ubicados en las fronteras con Colombia y Brasil. Una vez desarrollado el trabajo de campo, se realizó el procesamiento de la información, generando así el análisis descriptivo, la discusión de los resultados y la propuesta de modelo. En esencia, se llegó a la conclusión de que existen importantes limitaciones en el modelo actual de difusión de los PIP en el Departamento de Loreto, debilidades concernientes a todos los elementos de la comunicación: emisores dispersos y no preparados, receptores no caracterizados, canales desaprovechados, mensajes no codificados ni contextualizados, retroalimentación no estimulada. En vista de lo cual se diseña un Modelo de Comunicación Efectiva para la Difusión de los PIP (MCE-D-PIP) que plantea el desarrollo de una Sala Situacional de Comunicación Efectiva (SSCE- PIP), que permita potenciar los roles de productores, consumidores y prosumidores de la información, mediante la diversificación de los canales y una especializada codificación del mensaje, en función del contexto: diversidad cultural, condiciones educativas, factores tecnológicos, entre otros.

Palabras clave: Comunicación efectiva, difusión, programas y proyectos, inversión pública, modelos de comunicación.

EFFECTIVE COMMUNICATION MODEL FOR THE DISSEMINATION OF PUBLIC INVESTMENT PROGRAMS AND PROJECTS OF THE DEPARTMENT OF LORETO (PERU)

Abstrac. This investigation has been developed with the general objective of determining an effective communication model for the dissemination of Public Investment Programs and Projects (PIP) of the Department of Loreto, Peru. Theoretically, it was based on effective communication models: empirical - experimental, functionalist and network communication. From the methodological perspective, it was based on a quantitative methodological strategy, at a descriptive level, with a non-experimental, cross-sectional field design, which was supported by surveys applied to the lieutenant governors of the towns located on the borders with Colombia and Brazil. Once the field work was developed, the information was processed, thus generating the descriptive analysis, the discussion of the results and the proposed model. In essence, it was concluded that there are important limitations in the current model of PIP dissemination in the Department of Loreto, weaknesses concerning all elements of communication: dispersed and unprepared senders, uncharacterized receivers, wasted channels, uncoded and non-contextualized messages, unstimulated feedback. In view of which the Model of Effective Communication for the Diffusion of PIPs (MCE-D-PIP) is designed, which proposes the development of a Situational Room for Effective Communication (SSCE-PIP), which allows to enhance the roles of producers, consumers and prosumers of information, through the diversification of channels and a specialized coding of the message, depending on the context: cultural diversity, educational conditions, technological factors, among others.

Keywords: Effective communication, dissemination, programs and projects, public investment, communication models.

Introducción

La inversión pública se refiere al gasto gubernamental en infraestructura económica como aeropuertos, carreteras, ferrocarriles, sistemas de agua y alcantarillado, servicios públicos de electricidad y gas, telecomunicaciones e infraestructura social como escuelas, hospitales y prisiones (IMF, 2015). Por tanto, la inversión pública se considera un elemento clave en el desarrollo de los países; en especial, para consolidar la infraestructura económica y social necesaria para su crecimiento.

En este contexto, la eficacia operativa del marco oficial de gobernanza de la gestión de la inversión pública debe ser una prioridad importante. Entre otras cuestiones, es fundamental introducir mejores prácticas para realizar y priorizar la selección de proyectos (Plan, Jordan Economic Growth, 2018).

Asimismo, dado que gran parte de la inversión se financia con fondos públicos, es evidente la necesidad de informar al público sobre los principales resultados, para permitir que las personas interesadas sigan los desarrollos en curso y se formen su propia opinión sobre la base de hechos sólidos y datos reales y objetivos. El proceso de informar requiere, entonces, de una comunicación y, a su vez, es ideal que esta sea efectiva; de manera que resulta relevante, para una difusión eficaz, hacer coincidir los medios con el mensaje y las necesidades de la audiencia.

Los PIP están orientados a mejorar la capacidad de producción de bienes o servicios públicos, así como proveer de capacitación, transferencia de tecnología y asistencia técnica en proyectos productivos, a todos los distritos y localidades del país, y, en especial, a aquellas zonas calificadas como pobres. Sin embargo, es necesario adoptar un método que funcione para el público objetivo y para el tipo de contenido que se debe entregar.

En Perú existen zonas con un alto potencial de actividad productiva (agricultura, ganadería, pesca y otros), pero en materia de servicios públicos o de infraestructura presentan

carencias que limitan el bienestar social de sus ciudadanos, siendo un ejemplo de ello, el Departamento de Loreto, el cual integra la Amazonía peruana, que ocupa casi el 29% del territorio nacional. Asimismo, las promesas incumplidas en el pasado o una gestión deficiente pueden haber dejado un legado de desconfianza.

El Departamento de Loreto presenta unas características económicas que definen peculiarmente su comportamiento con respecto a otras regiones o localidades del país y, por ende, el interés de la inversión pública (Oficina de Gestión de la Información y Estadística del Congreso de la República, 2019). En este sentido, los PIP buscan contrarrestar estas carencias y es importante difundir los logros para reconocimiento de las regiones beneficiadas.

Según Mea, et al. (2016) las acciones de difusión deben estar dirigidas a públicos bien definidos, y su relevancia radica en que los resultados de un proyecto pueden ser de interés para el público en general, pero también para especialistas y responsables políticos de alto nivel.

Para los autores, esta audiencia necesita estar informada sobre el proyecto, su progreso, sus resultados, sus productos y su legado. No obstante, para difundir algo de manera eficaz, en cualquier contexto y evaluar el éxito de esa difusión, primero se debe tener claro lo que se pretende lograr.

En este orden de ideas, es importante considerar al Departamento de Loreto, ya que presenta deficiencias de infraestructura. Como, por ejemplo, vías de acceso y comunicación terrestre inadecuadas, y, considerando que gran parte de su extensión geográfica es fluvial, se origina poca accesibilidad e integración del departamento a la dinámica de la economía nacional. Igualmente, más de la mitad de las poblaciones en el Departamento de Loreto cuenta con comunicación (telefonía, cable e Internet), mientras que el resto de poblaciones tienen acceso a medias o no cuentan con estos servicios, además de no contar con energía eléctrica, o, en todo caso, solo la reciben por horas. No es nada fácil acceder a una red de Internet, y si estas poblaciones acceden a ella, la transferencia de datos es muy lenta o insuficiente.

Es evidente el beneficio de una comunicación efectiva que vincule la transparencia de la gestión de las instituciones del Estado y el acceso de los ciudadanos a la información y el ejercicio de prácticas de monitoreo, control y evaluación de las acciones gubernamentales, para promover el uso eficiente de los fondos públicos destinados a la inversión pública.

Las dificultades comunes que se encuentran durante la difusión a los diferentes grupos destinatarios incluyen el intercambio de información entre proyectos, la participación de las partes interesadas locales y el acceso abierto.

El autor Hargie (2016) refiere que ha realizado investigaciones y auditorías operativas en una amplia gama de organizaciones del sector público y privado en varios países, obteniendo que la esencia principal de lo que más valora el personal es la comunicación. Asimismo, el primer factor, y el más importante, es tener un gerente de línea eficaz, lo cual representa una medida de referencia, ya que es un indicador central de la comunicación efectiva en toda la organización. Si los empleados valoran muy positivamente a su superior jerárquico, valoran muy positivamente a la organización.

De esta realidad, se desprende la necesidad de responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué modelo de comunicación efectiva puede definirse para la difusión de los Programas y Proyectos de Inversión Pública para el Departamento de Loreto, Perú?

¿Cuál es la situación actual en materia de difusión de los programas y proyectos de inversión pública en el Departamento de Loreto, Perú?

¿Cuáles son las necesidades informacionales a las que respondería el modelo de comunicación seleccionado para el Departamento de Loreto Perú?

¿Cuáles son los elementos del modelo de comunicación para la difusión de los programas y proyectos de inversión pública en el Departamento de Loreto, Perú?

¿Cuáles son los programas y proyectos de inversión pública que se llevan a cabo en el Departamento de Loreto, Perú?

¿Qué beneficios generaría el modelo de comunicación seleccionado en el desarrollo de los programas y proyectos de inversión pública en el Departamento de Loreto, Perú?

Marco teórico

Para fines de este estudio, se tiene como fundamento la teoría de la comunicación eficaz, la conceptualización de los programas y proyectos de inversión pública, y la caracterización del Departamento de Loreto, considerado oficialmente como la región más grande del Perú en cuanto a extensión geográfica, ocupando el 38% de la frontera del país con Colombia y Brasil.

La teoría de la comunicación eficaz en el grupo de trabajo intercultural describe cómo la cultura y la diversidad cultural influyen en la comunicación del grupo de trabajo y, posteriormente, cómo la comunicación afecta los resultados del grupo. La teoría sugiere que las características situacionales, la composición del grupo como homogénea o heterogénea, y las características culturales e individuales afectan la probabilidad de que un grupo tenga una comunicación efectiva. La relación de la situación, la composición y los factores individuales puede ser compleja para determinar si un grupo tendrá una comunicación eficaz (Oetzel, 2017).

La teoría revisada identifica cuatro procesos de comunicación que comprenden la comunicación efectiva: (a) participación equitativa, (b) toma de decisiones por consenso, (c) conflicto cooperativo, y (d) comunicación respetuosa. La participación equitativa se refiere a una distribución relativamente uniforme de turnos entre los miembros del grupo. La toma de decisiones por consenso se centra en el compromiso y acuerdo general con las decisiones tomadas por el grupo. El conflicto cooperativo incluye el manejo colaborativo del conflicto cuando surge en el grupo. Y la comunicación respetuosa incluye escuchar y dialogar de una manera que valora y aprecia a los demás, incluso cuando hay diferencias de opinión (Oetzel, 2017).

La comunicación efectiva está asociada a un aspecto medular en el proceso comunicativo como es la satisfacción de las necesidades informacionales que los sujetos involucrados pueden presentar. En materia de las necesidades informacionales es preciso acotar que las mismas dan cuenta de necesidades propias del individuo, como son las básicas o fisiológicas de hambre, sed, sueño, entre otras, como también las de protección o seguridad, o de realización, en una escala superior.

Sobre las necesidades informacionales existen diversos autores que han producido investigaciones desde diferentes enfoques disciplinarios, no obstante, para fines de esta investigación, se considera que el autor Calva (2004) realiza un aporte significativo, preciso y puntual para el análisis de las necesidades de información a través de su libro titulado “Las necesidades de información. Fundamentos teóricos y métodos”, donde explica que las necesidades informacionales surgen en las personas a partir de una insatisfacción originada por (a) “La carencia de algún conocimiento o información acerca de un fenómeno, objeto, o para resolver un problema”, (b) “La influencia de un ambiente (social, político, científico, etcétera)” y (c) “Las características particulares (experiencia, conocimientos previos, etcétera) que tiene el sujeto, ya que también influyen en la aparición de una necesidad de información” (p.76).

Respecto a los elementos de la comunicación, la presente investigación tiene en cuenta el Modelo de Comunicación en Red, que se fundamenta en el contexto actual de la red-Internet en la sociedad de información, donde los individuos interactúan en múltiples y diversas fuentes o medios que ofrecen mensajes de distintos contenidos dirigidos a una población heterogénea y de perfiles complejos.

Las investigaciones que abordan las redes en el tema de comunicación, según Marulanda (2015, p. 39), mantienen los elementos clave del proceso comunicativo y ajusta los aspectos esenciales que conforman una red como son los usuarios o nodos de interacción. De este modo, se encuentran los siguientes: emisor, receptor, flujo, orientación, efectos, y canal.

En cuanto a los beneficios de la comunicación efectiva, Hargie (2016) indica una gama de beneficios considerables a nivel organizacional, tales como mayor productividad, mayor calidad de servicios y productos, mayores niveles de confianza, mayor compromiso, mayores niveles de creatividad, y mayor satisfacción laboral. Asimismo, mejora las relaciones laborales, incrementa la aceptación del cambio, se reducen el absentismo y rotación de personal.

De modo que su relevancia radica en que el flujo de comunicación efectiva desarrolla lazos fuertes entre quienes la aplican. No obstante, existen muchos obstáculos en la práctica de una comunicación eficaz, por lo que esto se convierte en un gran obstáculo para las estrategias de efectividad comunicativa. La misma no es responsabilidad de una sola persona, es un trabajo en equipo con la ayuda o apoyo organizacional y es un área de investigación esencial para el desarrollo de la meta organizacional para una era en rápido cambio.

En el desarrollo de las sociedades, en especial, lo relacionado con el bienestar y calidad de vida de los ciudadanos, la inversión pública constituye una herramienta vital en la lucha de las desigualdades sociales. El papel del Estado, en todos sus niveles, debe estar orientado en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de inversión pública, orientados en la satisfacción de las necesidades.

La inversión pública se refiere al gasto gubernamental en infraestructura económica como aeropuertos, carreteras, ferrocarriles, sistemas de agua y alcantarillado, servicios públicos de electricidad y gas, telecomunicaciones e infraestructura social como escuelas, hospitales y prisiones (IMF, 2015).

El término "inversión pública" también lo utilizan a veces los gobiernos en un sentido más amplio para referirse al gasto en capital humano, como el gasto en educación y salud, o las inversiones financieras de instituciones gubernamentales, como los fondos soberanos. Sin embargo, la literatura sobre gestión de la inversión pública se centra en el gasto relacionado con los activos físicos (Miller & Mustapha, 2016).

El proceso de formulación y desarrollo de los PIP, se denomina Ciclo del Proyecto, el cual consiste en una secuencia de pasos o etapas que deberá seguir toda instancia, a saber: pre inversión, la inversión y la post inversión. Cada una de estas etapas debe estar en concordancia a los principios del Sistema Nacional de Inversión Pública.

Respecto a la difusión de la información, se debe considerar la definición de los siguientes elementos: qué tipo de información se desea transmitir, a quién va dirigido o con quién deseo compartirla (perfil del usuario-consumidor), cuál es la sistematización de los mensajes que deseo transmitir en cuanto a frecuencia, tono y forma (formato), cuáles son los criterios de seguridad, cuáles son las políticas de respuesta y tratamiento de la información, cuáles son los medios que se utilizarán para transmitir la información (Hutt, 2012).

Para fines geográficos, la Región Loreto tiene la denominación de Departamento de Loreto. En tal sentido, en este acápite se utilizará esa denominación para describir las características de la región geográfica más grande del Perú: Loreto.

De acuerdo a información proporcionada por la Oficina de Gestión de Información y Estadística del Congreso de la República (2019) y del Banco Central de Reserva del Perú (2018):

El departamento de Loreto ocupa una superficie de 368,852 km², que representa el 28,7 por ciento del territorio nacional; ubicándose en el primer lugar dentro del ranking de extensión por departamentos: además está ubicado en el extremo Nor-oriental del territorio peruano. Loreto posee 3,891 kilómetros de fronteras internacionales con tres países: al Nor-oeste con Ecuador, al Nor-este con Colombia y al Este con Brasil.

Esta extensión fronteriza representa el 38 por ciento del total de frontera que posee el país, recibiendo una irradiación cultural de localidades limítrofes como Leticia (Colombia) y Tabatinga (Brasil). Asimismo, está dividido en 8 provincias y 53 distritos, en los cuales se ubican 705 de las 1,786 comunidades indígenas a nivel nacional (p.5).

Loreto está dividido en 8 provincias. Requena, Maynas, Ramón Castilla, Putumayo, Loreto Nauta, Ucayali, Alto Amazonas y Datem Del Marañón. Estas 8 provincias albergan a 53 distritos (Banco de Reserva del Perú, 2018).

Como dato adicional, el territorio de Loreto pertenece al denominado "Llano Amazónico", cuya altitud más baja es de 61 msnm., y la más alta 220 msnm., donde se pueden distinguir dos tipos de terrenos: aluvial y colinoso.

Otros aspectos geográficos que se pueden resaltar de Loreto, y que es parte de su caracterización, tienen que ver con sus recursos naturales, entre los cuales se destacan la flora, fauna e hidrografía. Estas características son explicadas en el Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones (SIRTOD, 2020) del Instituto Nacional de Estadística (INEI) del Perú:

- Flora: consta de varias especies botánicas, incluidos árboles madereros y otras especies de valor comercial y medicinal, entre las cuales se pueden mencionar los sauces, palmeras, caoba, cedro, castaña, nogal, alcanfor y matapalo.
- Fauna: en este departamento existe una variedad de especies silvestres, entre las cuales se pueden destacar: lagartos, otorongos, boas, anacondas, sajinos, sachavacas, venados, ronsocos, monos, osos perezosos, tortugas, taricayas, loros, bufeos colorados. Es importante destacar que también se tiene presencia de especies en peligro de extinción como son los jaguares, lagartos negros, manatíes, diversas tortugas de río, nutrias de río, guacamayos rojos, delfines rosados, y paiches.
- Hidrografía: Loreto cuenta con un sistema hidrográfico compuesto por una variedad de ríos, entre los cuales se pueden distinguir el Amazonas, Ucayali, Marañón, y el Huallaga, como sus principales. También se encuentran los ríos Nanay, Itaya, Ampiyacu, Morona, Pastaza, Tigre, Napo, Putumayo, Yavarí, y, finalmente, Cochiquinas.

Método

La presente investigación se encuadra en el enfoque cuantitativo, de tipo descriptiva, que ha utilizado como técnicas de investigación social a la encuesta, que fue aplicada a 53 tenientes gobernadores. El instrumento se derivó de la siguiente operacionalización de variables:

Tabla 1
Operacionalización de variables

| Variable | Dimensión | Indicadores |
|--------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Necesidades informacionales | Uso y utilidad de la información. Manifestación de la necesidad. Contenido de la información. Posición en el tiempo. Carácter colectivo o específico. |
| Comunicación efectiva | Elementos | Emisor-productor. Receptor- consumidor. Flujo – mensaje. Orientación: técnica y contexto. Canal. Efectos-retroalimentación. |
| | Beneficios | Satisfacción de necesidades. Participación de los sujetos. Transparencia en la gestión. |
| | Fases de los PIP | Pre inversión. Inversión. Post inversión. |
| Programas y Proyectos de Inversión Pública | Difusión de información | Tipo de información a difundir. Perfil del usuario-consumidor. Formato de la información. Criterios de seguridad. Políticas de respuestas y tratamiento de la información. Medios o canales. |

Nota. Esta operacionalización de variables es producto del abordaje del marco teórico

A continuación, se presentan las hipótesis formuladas, que fueron respondidas en este trabajo de investigación:

Hipótesis principal: La definición de un modelo de comunicación efectiva permitirá la difusión de los Programas y Proyectos de Inversión Pública para el Departamento de Loreto, Perú.

Hipótesis secundaria 1: La difusión de los programas y proyectos de inversión pública en el Departamento de Loreto, Perú, se desarrolla de manera deficiente.

Hipótesis secundaria 2: Las necesidades informacionales de los ciudadanos del Departamento de Loreto Perú, son respondidas en el modelo de comunicación efectiva.

Hipótesis secundaria 3: Los elementos del modelo de comunicación se integran de manera efectiva para la difusión de los programas y proyectos de inversión pública en el Departamento de Loreto, Perú.

Hipótesis secundaria 4: Los programas y proyectos de inversión pública desarrollados en el Departamento de Loreto, Perú, responden a las necesidades de la comunidad.

Instrumentos

En la presente investigación se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario. La técnica de la encuesta, según Palella & Martins (2012), tiene como finalidad la obtención de datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Para Hernández et al (2014), el cuestionario es un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se va a medir” (p. 217).

Para fines de esta investigación, se diseñó un cuestionario que permitió recopilar información sobre las variables objeto de análisis, a saber, comunicación efectiva y programas y proyectos de inversión pública. Sobre la primera variable, se definieron un total de 43 ítems, mientras para la segunda variable, se elaboraron 27 ítems, para un total general de 70 ítems.

Las preguntas fueron construidas siguiendo el parámetro de ítems cerrados, es decir, preguntas que “contienen opciones de respuesta previamente delimitadas” (Hernández et al, 2014, p.217), las cuales suelen ser más fáciles de codificar y analizar. Las opciones de respuestas seleccionadas, corresponden a la Escala de Likert de: nunca, muy pocas veces, algunas veces, casi siempre, y siempre.

El instrumento de recolección de datos diseñado para la recopilación de información en la presente investigación fue sometido a la validez y confiabilidad por tres (3) expertos en el área de conocimiento teórico y de metodología de investigación, quienes emitieron su juicio favorable sobre la validez del instrumento, considerando su constructo teórico, metodológico y de aspectos generales, como redacción, ortografía y coherencia interna.

La confiabilidad del instrumento de recolección de datos de esta investigación, fue muy alta, lo cual evidencia que el mismo es confiable, esto es, que los ítems permiten medir de manera adecuada y sin errores, las variables de estudio.

Para establecer la confiabilidad de los instrumentos a ser aplicados en esta investigación, se realizó una prueba piloto a sujetos con características similares a la población y/o unidades de análisis de la investigación.

Una vez recopilada la información mediante los instrumentos seleccionados, se procedió a la interpretación, análisis y discusión de los hallazgos encontrados, los cuales explican la realidad del objeto estudiado.

De este modo, la información recopilada en la presente investigación fue tratada estadísticamente, utilizando la técnica descriptiva e inferencial, empleándose el programa estadístico SPSS Versión 26, presentando los datos obtenidos a través de tablas, donde se interpretan las frecuencias y porcentajes, tratándose, de este modo, del uso de la estadística descriptiva. La estadística, descriptiva e inferencial, se utiliza para analizar los datos. Esto incluye calcular los resultados para una población (o muestra), así como evaluar la importancia de los resultados (Håkansson, 2013).

Resultados

Tabla 2

Distribución de frecuencia de la variable comunicación efectiva

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 16 | 30,2 | 30,2 | 30,2 |
| | Medio | 37 | 69,8 | 69,8 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

Nota. Como se puede ver, el 69.8% de los encuestados consideraron que la comunicación efectiva para la difusión de los programas y proyectos de inversión pública en el Departamento de Loreto, se encuentra en un nivel medio. Mientras que el 30,2 % se encuentra en un nivel bajo.

Tabla 3

Distribución de frecuencia de la dimensión necesidades informacionales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 14 | 26,4 | 26,4 | 26,4 |
| | Medio | 39 | 73,6 | 73,6 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

Nota. Se puede ver que el 73, 6 % de los encuestados consideraron que las necesidades informacionales para la comunicación efectiva se encuentran en un nivel medio. Mientras que el 26,4% se encuentra en un nivel bajo.

Tabla 4

Distribución de frecuencia de la dimensión elementos

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 16 | 30,2 | 30,2 | 30,2 |
| | Medio | 37 | 69,8 | 69,8 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

Nota. Respecto a la dimensión elementos, se evidencia un nivel medio según el 69,8% de los encuestados. Mientras que, para el 30,2 % se encuentra en un nivel bajo.

Tabla 5
Distribución de frecuencia de la dimensión beneficios

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 25 | 47,2 | 47,2 | 47,2 |
| | Medio | 28 | 52,8 | 52,8 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

Nota. Puede observarse que la mayoría de los encuestados consideran que la dimensión beneficios se encuentra en un nivel medio (52,8%) mientras que otra parte considera que se encuentra en un nivel bajo (47,2%).

Tabla 6
Distribución de frecuencia de la dimensión difusión de la información

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Bajo | 20 | 37,7 | 37,7 | 37,7 |
| | Medio | 33 | 62,3 | 62,3 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

Nota. En cuanto a la dimensión difusión de la información, el 62,3% se encuentra en un nivel medio. Mientras que el 37,7 % considera que está en un nivel bajo.

Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian el comportamiento de las variables estudiadas, a partir de sus respectivas dimensiones e indicadores. En este apartado, dichos resultados son contrastados con los enfoques teórico – conceptuales en los que se fundamenta esta investigación.

Estos se enfocan en describir los Programas y Proyectos de Inversión Pública (PIP) que se están llevando a cabo en el Departamento de Loreto, diagnosticar la situación actual de difusión de los mismos, así como establecer las necesidades informacionales en ese sentido, con miras a definir un modelo de comunicación efectiva, estimando, a la vez, sus beneficios potenciales. En consecuencia, es preciso introducir esta discusión de los resultados mediante el abordaje de las dimensiones que definen la comunicación efectiva, a saber:

Dentro de la valoración del contexto se encuentra la referencia a las necesidades informacionales de los sujetos involucrados, esto es, ciudadanos, representantes y líderes políticos, grupos de interés, organizaciones privadas, dependencias públicas y demás. En su análisis se han considerado indicadores como el uso o utilidad de la información, manifestación de estas necesidades, contenido de la información, posición en el tiempo y su carácter colectivo o específico.

El predominio de una valoración media en 73,6% de los entrevistados y baja en 26,4% es un indicio de que, independientemente de efectividad, oportunidad o buen manejo del erario público, la sociedad loreтана no ha tenido un acceso efectivo a la información relativa a tal gestión, a una información suficiente como para participar, opinar, tomar sus propias decisiones, organizarse o valorar con propiedad (al menos) lo que hace el Estado con los recursos económicos de los que disponen.

Otra dimensión de la comunicación efectiva está relacionada con los elementos que la definen, a saber: emisor-productor, receptor-consumidor, flujo-mensaje, orientación técnica-contexto, canal y efectos-retroalimentación (Santos, 2012 y Vera, 2014). Cada uno de estos elementos se vinculan en un sistema cíclico e interactivo, cumpliendo un papel esencial para el logro de los objetivos comunicacionales.

Teniendo en cuenta que el propósito planteado en esta investigación se conecta con la construcción de un modelo de comunicación efectiva para la difusión de los PIP, es preciso avanzar hacia una articulación dinámica y bien engranada de estos elementos de la comunicación. Conforme a los resultados de este estudio realizado en el Departamento de Loreto, dichos elementos, como conjunto y en su efectividad, tienen una valoración media (69,8%) y baja (30,2%), lo que constituye una debilidad para el logro de una comunicación efectiva.

Por su parte, el emisor-productor, en el contexto de investigación, está representado principalmente por los entes que gestionan la inversión pública para el desarrollo de programas y proyectos dirigidos a la solución de problemas sociales, económicos, tecnológicos, culturales, ambientales y/o de cualquier otra índole, que afectan a la colectividad, aunque los ciudadanos se convierten también en emisores-productores al asumir una participación activa en el proceso comunicativo.

Una tercera dimensión de la comunicación efectiva tiene que ver con los beneficios que ella ofrece, en términos de la satisfacción de las necesidades informacionales, la participación de los sujetos y la transparencia de la gestión de la inversión pública, dimensión que, en su conjunto, ha sido calificada como media por el 52,8% de los encuestados y baja por el 47,2% de la muestra. Aunque en comparación con las dimensiones anteriores, los beneficios tienen una mejor valoración entre los tenientes gobernadores de los poblados que integran el Departamento de Loreto, podría decirse que su calificación sigue siendo negativa, considerando que las percepciones positivas no son estadísticamente significativas.

Si se parte del hecho de que la comunicación efectiva entraña un conjunto de beneficios organizacionales (como mejores niveles de productividad, calidad, confianza, compromiso, creatividad y satisfacción laboral) (Hargie, 2016), si la política comunicacional y de difusión de los PIP no se traduce en un repunte de tales niveles, no puede considerarse efectiva.

En cuanto a la variable Programas y Proyectos de Inversión Pública (PIP) se han estudiado esencialmente dos dimensiones: Fases y Difusión de la Información, con el objeto de precisar el modo en que las estrategias de comunicación implementadas por los entes del Estado responsables de la gestión de estos programas y proyectos, atienden a la necesidad de difundir información en cada una de sus fases: preinversión, inversión y postinversión; así como el modo en que abordan lo relativo al tipo, formato y contenido de la información, el perfil del consumidor (receptor), los medios empleados y las políticas de respuesta o tratamiento de la información.

A partir de los datos obtenidos en esta investigación, se ha determinado que los tenientes gobernadores de los poblados del Departamento de Loreto, en su mayoría (84,91%), expresan una valoración media respecto a la difusión de información sobre las fases de los PIP, lo que significa que existen limitaciones en los procesos de comunicación entre los sujetos involucrados.

Por lo que se refiere a la dimensión difusión de la información vinculada con los PIP y que comprende indicadores como tipo y formato de la información, perfil del consumidor, criterios de seguridad, políticas de respuesta y tratamiento de la información y medios o canales

utilizados, este es un aspecto esencial que permite conocer el estado actual y potencialidades para la comunicación efectiva en este campo.

Según Magdalinou, et al. (2019), en este contexto, los beneficios que genera el conocimiento de los productos de los PIP por parte de la audiencia clave, se expresan en la oportunidad para que la colectividad evalúe la relevancia y utilidad del contenido difundido. En consecuencia, la construcción de un modelo de comunicación efectiva para la difusión de los PIP en el Departamento de Loreto, exige el desarrollo de mecanismos y estrategias que permitan atender oportuna y suficientemente a cada uno de los elementos de la comunicación.

Al respecto, se requiere superar determinadas barreras que se manifiestan en una valoración media (62,3%) y baja (37,7%) de esta dimensión, por parte de los tenientes gobernadores de los poblados de este departamento, lo que probablemente indica que el manejo de la información, los canales, los parámetros y políticas no se adecúan al cumplimiento de los objetivos comunicacionales.

Solución propuesta: Difusión de los Programas y Proyectos de Inversión Pública: Identificación de limitaciones y demandas

A partir de los resultados obtenidos se evidencian significativas limitaciones a nivel de las estrategias de comunicación y, específicamente, en términos de la difusión de los Programas y Proyectos de Inversión Pública (PIP) en todas sus etapas.

La difusión de esta información tiene el propósito de democratizar la información, propiciar una gestión pública transparente y estimular la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones y contraloría social, evidentemente en el Departamento de Loreto – Perú.

En ese sentido, explicaremos los propósitos de la difusión, sus limitaciones y las demandas:

Primer propósito: informar a todos los actores involucrados (internos y externos). Entre las limitaciones destacan el hecho de que la información sobre los PIP no se distribuye efectivamente hacia ninguno de los actores involucrados, por lo que se demanda la presencia vital de todos los actores involucrados tanto internos como externos (miembros de la comunidad: ciudadanos u organizaciones, actor externo a la comunidad: organización privada o dependencia pública, activista político – comunitario, profesional) durante el proceso de diseño, planificación, ejecución y evaluación de los PIP. En consecuencia, la demanda se enfoca en la implementación de estrategias de difusión de información permanente, actualizada y útil, que se distribuya eficientemente entre todos los miembros de la sociedad, interesados todos en conocer los PIP.

Segundo propósito: Dar a conocer los beneficios que el proyecto aporta a la comunidad. Aquí, las limitaciones se circunscriben al tipo de información que se debe difundir sobre los PIP, comprende: beneficios, resultados, ejecución presupuestaria y de cuentas. El análisis estadístico realizado en este estudio denota que en ninguno de estos casos se logran altos niveles de difusión de información, de modo que los actores económicos, políticos y sociales manejan datos muy limitados sobre los beneficios que se generan a través de la inversión pública. En consecuencia, la demanda de la ciudadanía hace énfasis en la necesidad de conocer la información relativa a todos los procesos de la gestión pública, y sobre los PIP la comunidad aspira un conocimiento cierto y confiable de todas sus etapas, desde la formulación hasta la evaluación: problemas a resolver, soluciones aportadas, proyectos a desarrollar, inversión que se realizará, probable impacto social y ambiental, aspectos técnicos, beneficios, responsables, procesos, condiciones de ejecución, avances, resultados, ejecución de la inversión, entre otros datos.

Tercer propósito: generar compromiso y participación de los grupos interesados. Respecto a este propósito, tanto la participación como la transparencia de los procesos de inversión pública se han evaluado como aspectos que no se han visto estimulados efectivamente mediante las actuales estrategias de difusión de los PIP. Los datos muestran que es bajo el nivel al cual se propicia la participación de los ciudadanos en la elaboración, ejecución y control de los PIP, así como se ha valorado como limitado el acceso público a la información sobre ejecución y rendición de cuentas de los PIP. Por consiguiente, se demanda el éxito en la difusión de los PIP, lo cual implica promover el compromiso y la participación activa de los ciudadanos y organizaciones, por lo que es necesario que se estimule la corresponsabilidad en las decisiones y acciones orientadas a solucionar los problemas de la colectividad, a través de la inversión pública, y, específicamente, por medio de los PIP.

Cuarto propósito: conocer las expectativas del proyecto por parte de los sujetos y/o grupos involucrados. Dentro de las limitaciones se ha evidenciado que en la difusión de los PIP, el proceso de retroalimentación y la satisfacción de las necesidades resultan negativos, pues se evidencia una baja valoración de la interacción entre las unidades formuladoras y ejecutoras de los PIP y las comunidades u organizaciones del área de influencia, lo que obstaculiza obtener un conocimiento sólido y fidedigno sobre las expectativas de los sujetos y/o grupos involucrados respecto a la ejecución y alcances de los proyectos y programas, que se supone están orientados a la solución de problemas comunes. En ese sentido, se demanda, de manera esencial, impulsar estrategias comunicativas que procuren la permanente retroalimentación entre los entes que gestionan los PIP y los actores involucrados, sean estos internos o externos a las comunidades. Se ameritan sistemas que permitan valorar las apreciaciones de los ciudadanos, grupos y organizaciones respecto a los propósitos, procesos, avances y resultados de los PIP.

El modelo propuesto se centra principalmente en la activación de una Sala Situacional de Comunicación Efectiva (SSCE-PIP), que permita diseñar e implementar estrategias, mecanismos e instrumentos para la recolección, procesamiento, análisis, almacenamiento y distribución de información relativa a los programas y proyectos de inversión pública que se desarrollan en el Departamento de Loreto. Se contempla una activación e integración efectiva entre los elementos de la comunicación mediante los siguientes procesos:

a) La SSCE-PIP se encarga de desarrollar mecanismos para hacer expedita la transmisión de información desde las unidades gestoras de los PIP, considerando que estos no necesitan procesar y codificar contenidos para difundirlos hacia la colectividad, siendo la sala la encargada de estos procesos, lo que representa una potenciación del emisor – productor de la comunicación. Adicionalmente, se diseñan y activan herramientas para propiciar que los ciudadanos actúen también como emisores – productores de información que se requiere para fortalecer los procesos de gestión de los PIP.

b) En cuanto al receptor – consumidor, que está representado en el conjunto de ciudadanos, organizaciones comunitarias, organizaciones privadas, activistas políticos – comunitarios, profesionales, dependencias públicas y otros, con quienes se establece una interacción que se hace progresivamente más dinámica, pues inicialmente se procura que la colectividad tenga acceso a la información sobre los PIP, para, luego, ir potenciando instrumentos que permitan la retroalimentación y participación activa por parte de los ciudadanos, en cada una de las fases de desarrollo de los proyectos y programas.

c) Mediante este modelo se potencia el uso de una amplia diversidad de canales de comunicación: medios tradicionales (prensa, radio y televisión), medios digitales (página web, correo electrónico, redes sociales, entre otros), así como medios colectivos, participativos y presenciales (diagnósticos y asambleas comunitarias, mesas de trabajo, reuniones, diagnósticos

comunitarios), pues cada uno de ellos ofrece potencialidades que deben ser aprovechadas en el cumplimiento de los objetivos de difusión de los PIP.

d) El flujo – mensaje, contexto y código son elementos que se fortalecen mediante un tratamiento sistemático, riguroso y profesional de la información, pues se produce efectivamente el proceso de codificación del mensaje, se consideran los aspectos contextuales de la región y se seleccionan los datos que requiere cada uno de los usuarios de la colectividad.

e) El efecto – retroalimentación se fortalece como proceso mediante el MCE-D-PIP, pues primero se afianza la transmisión de información desde los entes gestores de los PIP hacia los sujetos, grupos y organizaciones del entorno, y luego se establecen estrategias y mecanismos para la generación de respuestas y participación por parte de la ciudadanía.

En consecuencia, las conclusiones están dadas en función a las respuestas a cada una de las hipótesis específicas.

Respecto de la hipótesis específica 1, no se cuenta con talento humano, tecnologías y estrategias de comunicación acerca de los PIP, advirtiéndose escasa identificación y conocimiento sobre los receptores de la información. Además, no se cuenta con procesos formales para la recolección, procesamiento y selección de la información a difundir, viéndose una limitada contextualización e inadecuada codificación del mensaje, con el consiguiente desaprovechamiento de la diversidad de canales de comunicación para difundir la información.

En cuanto a la hipótesis específica 2, no se conocen las necesidades informacionales de la ciudadanía, por lo que la difusión de información sobre los PIP no ha sido útil para estimular participación ni contraloría social. Los actores expresan sus necesidades informacionales en torno a los PIP, lo que se constituye en base para la construcción de un nuevo modelo de difusión. Se aprecian limitaciones en el contenido informativo sobre los PIP al cual ha tenido acceso la ciudadanía, no se atiende efectivamente a las necesidades informacionales presentes, tampoco se proyectan las necesidades informacionales futuras, predominando la expresión de necesidades informacionales sobre los PIP en usuarios individuales, evidenciándose una baja expresión de consumidores colectivos.

En relación a la hipótesis específica 3, acerca de que los elementos del modelo de comunicación se deben integrar de manera efectiva para la difusión de los programas y proyectos de inversión pública en el Departamento de Loreto, Perú, es necesario el Modelo de Comunicación Efectiva para la Difusión de los PIP (MCE-D-PIP), cuyo objetivo es establecer canales de interacción oportunos y satisfactorios entre los ciudadanos y los entes de gestión pública, favoreciendo la construcción de una imagen más positiva por parte de la ciudadanía, incentivando un mayor control social de la inversión pública, y propiciando mecanismos de participación activa y compromiso de los sujetos, grupos y/u organizaciones involucradas.

Respecto a la hipótesis específica 4, los PIP tienen su origen en la priorización y formulación de problemas – necesidades de las comunidades del entorno. Se evidencia escasa información sobre fase de preinversión que se difunde hacia la ciudadanía. Además, la información sobre la fase de inversión no es oportuna, completa ni dinámica, mientras que la difusión de los PIP y su fase de post-inversión no estimula la valoración social de sus resultados y efectos.

En cuanto a la hipótesis específica 5, con la implementación del Modelo de Comunicación Efectiva propuesto para la Difusión de los PIP (MCE-D-PIP) se proyectan beneficios a nivel de los emisores y los receptores.

Referencias

- Banco Central de Reserva del Perú (2018). *Caracterización del Departamento de Loreto*. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Sucursales/Iquitos/loreto-caracterizacion.pdf>
- Håkansson, A. (2013). *Portal of research methods and methodologies for research projects and degree projects*. CSREA Press USA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:677684/FULLTEXT02.pdf>
- Hargie, O. (2016). The importance of communication for organisational effectiveness. In Lobo, F. (ed.) *Psicologia do Trabalho e das Organizações*. Axioma.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- IMF (2015) *Making public investment more efficient*. International Monetary Fund.
- Magdalino, A., Mantas, J., Montandon, L., Weber, P., & Gallos, P. (2019). Disseminating Research Outputs: The CrowdHEALTH Project. *Acta Informatica Medica*, 27(5), 348. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7085311/>
- Marulanda, J. (2015). *La transformación de los modelos de la comunicación en el surgimiento de la sociedad de la información: del modelo de flujo unidireccional a la comunicación descentralizada*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mea, M., Newton, A., Uyarra, M. C., Alonso, C., & Borja, A. (2016). From science to policy and society: enhancing the effectiveness of communication. *Frontiers in Marine Science*, 3, 168. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fmars.2016.00168/full>
- Miller, M., & Mustapha, S. (2016). *Public investment management*. Overseas Development Institute, London. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/11064.pdf>
- Oetzel, J. (2017). Effective intercultural workgroup communication theory. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0025>
- Oficina de Gestión de la Información y Estadística (2019). *Carpeta Georeferencial Región Loreto Perú*. Dirección General Parlamentaria. En *Congreso de la República*. <http://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/GestionInformacionEstadistica/files/i-16-loreto.pdf>
- Palella, S., & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Plan, Jordan Economic Growth (2018). *Technical Guide For Pre-Selection Of Public Investment Projects*. JEGP
- Santos, D. (2012). *Fundamentos de la comunicación*. Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/comunicacion/Fundamentos_de_comunicacion.pdf
- SIRTOD. (2020). *Características generales: Loreto*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://systems.inei.gob.pe/SIRTOD/app/caracteristicas>
- Vera, F. (2014). *Comunicación efectiva. Contenidos Declaratorios*. Manual instruccional, Universidad de Aconcagua. https://alumnosfermeriauac2014.files.wordpress.com/2014/04/manual_comunicacion_efectiva_contenidos_declarativos.pdf

Fecha de recepción: 03/02/2022
Fecha de revisión: 17/02/2022
Fecha de aceptación: 31/03/2022



Como citar este artículo:

Saurdí Peña, S. E. & Martos Eliche, F. (2023). Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *MLS-Educational Research*, 7(1), 76-93. 10.29314/mlser.v7i1.993.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Salustiana Esmeralda Suardí Peña

Universidad Internacional Iberoamericana (República Dominicana)

suardi0814@outlook.com · <https://orcid.org/0000-0002-5175-668x>

Fermín Martos Eliche

Universidad de Granada (España)

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

Resumen. El desarrollo de competencias comunicativas en inglés es fundamental para la inserción laboral de los futuros profesionales. Este estudio transversal evaluó las competencias comunicativas en inglés de una muestra representativa de 114 estudiantes universitarios dominicanos de nuevo ingreso, a partir de un instrumento *ad hoc* basado en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER). Las competencias comunicativas se compararon según características sociodemográficas y académicas de la muestra. En general, se identificaron niveles intermedios en comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario; y bajos en producción oral y comprensión oral, respectivamente. Los estudiantes de más de 30 años obtuvieron niveles estadísticamente más altos en el dominio de gramática y vocabulario, los que tenían más de tres años de formación previa en gramática y vocabulario y los que indicaron haber convivido con familiares de habla inglesa en competencia general. Los estudiantes de género femenino obtuvieron niveles más altos en todas las competencias comunicativas, aunque sin diferencias significativas. En conclusión, es necesario intervenir de forma prioritaria las competencias comunicativas de producción y comprensión oral en los universitarios de nuevo ingreso, así como fortalecer los dominios de comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario, respectivamente.

Palabras clave: competencias lingüísticas, competencias comunicativas, enseñanza, aprendizaje, inglés.

ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCES OF ENGLISH IN A SAMPLE OF INCOMING UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The development of communicative competences in English is fundamental for the labour insertion of future professionals. In this cross-sectional study, the communicative competences in English of a representative sample of 114 incoming Dominican university students were assessed using an *ad hoc* instrument based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Communication skills were compared according to the socio-demographic and academic characteristics of the sample. Overall, intermediate levels were identified in reading comprehension, general competence,

written production, and grammar and vocabulary; and low levels in oral production and listening comprehension, respectively. Students over 30 years of age had statistically higher levels of proficiency in grammar and vocabulary, those with more than three years of prior training in grammar and vocabulary, and those who reported having lived with English-speaking family members in general proficiency. Female students had higher levels in all communicative competences, although the differences were not significant. In conclusion, it is necessary to intervene as a priority in the communicative competences of oral production and comprehension in incoming university students, as well as to strengthen the domains of written comprehension, general competence, written production and grammar and vocabulary.

Keywords: linguistic competences, communicative competences, teaching, learning, English

Introducción

La evaluación de las competencias comunicativas es un proceso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de un nuevo idioma en los estudiantes universitarios (Bolaños et al., 2021; Borja-Torresano et al., 2020; Cabrera et al., 2020). Investigaciones recientes han demostrado que la adquisición de competencias comunicativas en inglés se asocia directamente con la implementación de programas participativos (Gómez y Larenas, 2020; Toala-Alarcón et al., 2019; Uribe et al., 2020) y con la regulación de las distintas competencias comunicativas (López, 2020; Luna-Hernández, 2016; Nuñez y Deulofeo, 2020). Desde 2001, la Unión Europea creó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas como una guía que permite el diseño de programas para el estudio de una determinada lengua y que facilita la elaboración de orientaciones (currículos, evaluaciones, exámenes, manuales y guías) para el aprendizaje o la adquisición de nuevos idiomas.

Los objetivos del MCER son estandarizar las competencias en lenguas extranjeras para los estudiantes de idiomas y para los educadores que imparten la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2017). Los parámetros generales establecidos en este marco sirven de fundamento para la enseñanza del idioma y la evaluación de la calidad de las competencias lingüísticas (Nold, 2007). Originalmente, el MCER estableció como referentes seis niveles del dominio de una lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), siendo A1 el más básico y C2 el más alto, disponiendo de competencias comunicativas generales y específicas, con sus respectivas subcategorías. En su más reciente actualización, incorporó un nuevo marco un nuevo nivel pre-A1 y amplió la descripción del C1 y C2, con el propósito de adaptarse a las necesidades plurilingües de los estudiantes universitarios a nivel internacional. En la actualidad, el MERC es uno de los principales referentes para definir las competencias en el currículo de lenguas extranjeras en gran parte del mundo (Consejo de Europa, 2017), teniendo sus áreas de enfoque trascendentales implicaciones en los contextos educativos (House, 2003).

De acuerdo con Chomsky (1968) las competencias comunicativas son las capacidades de los seres humanos para hablar y crear mensajes. Estas competencias se centran en las operaciones gramaticales que interiorizan las personas y que, a su vez, son susceptibles de activación en el desarrollo de su capacidad coloquial (Messick, 1984). En general, las competencias comunicativas están compuestas por tres categorías principales: (1) las *competencias lingüísticas*, que incluyen los conocimientos léxicos, fonológicos, sintácticos y otras dimensiones del lenguaje; (2) las *competencias sociolingüísticas*, que se refieren a las convenciones socioculturales del uso del lenguaje (reglas de cortesía y normas entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales); y (3) las *competencias*

pragmáticas, que aluden al uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones del lenguaje y actos de habla), basándose en escenarios de intercambios interaccionales, y al dominio del discurso, la cohesión y la coherencia (Consejo de Europa, 2001).

En la investigación sobre la competencia se distinguen dos modelos: *estructuras de competencia* y *niveles de competencia* (Klieme et al., 2008). El primer modelo asume la existencia de varios aspectos de una competencia particular y examina la relación entre estos aspectos y su competencia global, mientras que el segundo describe varios niveles de competencia que difieren cualitativamente en términos de la tarea y su nivel particular de competencia. En el modelo de niveles de competencia los niveles de los examinados se definen, usualmente, determinando umbrales basados en puntajes. Estos modelos no son mutuamente excluyentes, como se observa en la comprensión de una lengua extranjera, en la que pueden existir diferentes aspectos de la competencia, como el dominio de los aspectos del vocabulario y la gramática, y en la que se pueden lograr varios niveles de competencia dentro de cada competencia lingüística (Klieme et al., 2008).

El aprendizaje de lenguas extranjeras supone una serie de desafíos para los estudiantes universitarios de nuevo ingreso (Moreno y Villafuerte, 2016; Romero et al., 2020). Al respecto, Ahdal et al. (2014) señalaron que el aprendizaje de una segunda lengua está directamente condicionado por factores lingüísticos y sociológicos. Además, factores psicológicos como la motivación, la memoria, la emoción y la personalidad pueden afectar el proceso y el progreso de los estudiantes que aprenden un segundo idioma (Romero et al., 2020). Existe evidencia de que las motivaciones, el conocimiento basal y las competencias, así como factores más transitorios como la fatiga o la distracción, afectan en el rendimiento y en el aprendizaje de un idioma (Ching y Badilla, 2021; Romero et al., 2020). Tagachi (citado en Brooks y Wilson, 2014) resaltó que con frecuencia los profesores priorizan los ejercicios de vocabulario y gramática en detrimento de otras competencias comunicativas, dificultando un dominio integral del idioma (Brown, 2000; Tagle-Ochoa et al., 2020).

Tinjaca y Contreras (2008) mencionan cuatro barreras en el aprendizaje del inglés: falta de apoyo efectivo, clases monótonas, indiferencia sobre el proceso de aprendizaje y vergüenza social. Autores como Von Worde (2003), Turula (2004) y Jones (2004) indicaron que el aprendizaje de un idioma está afectado por la ansiedad, la sensación de inseguridad, el nerviosismo y la falta de confianza de los estudiantes universitarios. Además, según algunos estudios estos factores externos se asocian con la ansiedad de hablar en público (Ching y Badilla, 2021; Romero et al., 2020). En este punto, Dhanasobhon (2006) resaltó que la falta de capacitación de los profesores y la desmotivación y la ausencia de oportunidades para los estudiantes son los factores principales que obstaculizan el aprendizaje del inglés.

En este orden de ideas, la motivación es un elemento central que favorece el aprendizaje exitoso de un nuevo idioma, y se define como un conjunto de factores que ayudan a actuar y tener un sentido de dirección adecuada (Blaublitz, 2010). En el aprendizaje de idiomas existen dos tipos de motivación: *extrínseca* e *intrínseca* (Oletić y Ilic 2014). La motivación extrínseca está impulsada por recompensas externas a los estudiantes, como obtener puntuaciones altas; y la motivación intrínseca, en cambio, está asociada a una mentalidad autodeterminada que se expresa a través de la autodisciplina personal para aprender y que, además, es independiente a las recompensas externas (Oletić y Ilic 2014). Numerosos estudios han destacado que ambos tipos de motivación son necesarios en el aprendizaje de un nuevo idioma (Ching y Badilla, 2021; Moreno y

Villafuerte, 2016; Romero et al., 2020), por lo que se deben utilizar en función del ambiente del aprendizaje y de las necesidades particulares de los estudiantes (Young-Shin y Uichol, 1999).

Ante este panorama, resulta importante reconocer los dominios lingüísticos en inglés de los estudiantes universitarios al inicio de sus estudios. El objetivo principal de esta investigación fue, por tanto, evaluar las competencias comunicativas en inglés de una muestra representativa de 114 estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana, a partir de un instrumento *ad hoc* basado en el MCER.

Método

Participantes

Este estudio transversal contó con una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la UTESA (República Dominicana). Después de realizar un muestreo aleatorio simple, basado en la fórmula estadística para poblaciones de Fischer y Navarro (1994), se estimó que se requería de 86 estudiantes de nuevo ingreso para constituir una muestra representativa de esta población. Finalmente, la muestra consistió en 114 estudiantes de nuevo ingreso durante los cuatrimestres 2020-1 al 2021-2. En la figura 1 se presenta la fórmula estadística empleada para calcular el tamaño de la muestra de este estudio.

Figura 1

Fórmula estadística de Fisher y Navarro (1994) para la estimación de poblaciones

| |
|------------------------------------------------|
| N (tamaño de la población) = 172 |
| Z (variable estándar) = 1,81 |
| P (probabilidad de ocurrencia) = 50% |
| q (probabilidad de no ocurrencia) = 50% |
| e (error) = 7% |
| Z (constante) = 1,81 |
| E (estimación) = 5% |

Los criterios de inclusión fueron: (1) estar matriculados en los períodos 2020-2021, (2) ser estudiantes de nuevo ingreso en la institución y (3) obtener una media de 57 puntos por cuatrimestre. No se establecieron criterios de exclusión en este estudio.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante un formulario en línea de Google. El reclutamiento de los participantes se realizó telefónicamente por medio de una lista de contactos proporcionada por la institución. Los estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio recibieron por correo electrónico una descripción general de los objetivos del estudio y un formulario en línea de Google con las instrucciones

correspondientes para rellenar todos los campos del cuestionario. La evaluación de las competencias comunicativas en inglés se realizó mediante un procedimiento que combinaba tanto las respuestas a las pruebas en línea (gramática, vocabulario, lectura, escritura y escucha), administradas en el formulario de Google, como en las respuestas registradas por el investigador durante las videollamadas con los participantes.

Con el fin de conservar las respuestas originales para la evaluación de habilidades comunicativas en inglés, se inhabilitó la opción de modificar las respuestas del formulario de Google después de ser enviado. El tiempo de respuesta empleado para diligenciar el formulario varió según las competencias de los participantes con la tecnología y con el idioma, oscilando entre dos y cuatro horas discontinuas. Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la UTESA. Los datos se trataron de forma anónima y solamente se utilizaron para los fines del estudio, garantizando la confidencialidad de los participantes.

Instrumento

Las variables de interés fueron las competencias comunicativas de gramática y vocabulario, competencia general y comprensión y producción en inglés, evaluadas de forma escrita y oral. El instrumento *ad hoc* empleado para medir estas variables se dividió en cinco secciones: (1) recolección de datos descriptivos (género, edad, experiencia previa con el inglés y convivencia con familia inglés hablante); (2) evaluación de la comprensión escrita mediante la lectura de textos y la aplicación de ítems de selección múltiple; (3) evaluación de la producción escrita mediante la redacción de un ensayo sobre un tema conocido por los participantes; (4) evaluación de la comprensión oral mediante la escucha de conversaciones y la aplicación de ítems de selección múltiple; y (5) evaluación de la producción oral mediante dinámicas de grupo. De esta manera, al ser un instrumento *ad hoc*, no se muestra la validez de contenido, ni la validez de constructo; estas limitaciones se solventarán en posteriores trabajos.

Las puntuaciones de cada competencia comunicativa se realizaron de acuerdo con los niveles originales establecidos por el MCER. El *Speaking Test and Score Sheet* se empleó para medir la producción oral (entrevista). En este proceso se utilizaron preguntas introductorias (*introductory questions*), sin valor de puntuación (*no score value*) y con escala de calificación (*grading scale*). Las preguntas se organizaron según diferentes grados de dificultad: principiantes (*starter*), básico (*elementary*), preintermedio (*pre-intermediate*), intermedio (*intermediate*), intermedio superior (*upper intermediate*) y avanzado (*advanced*). Esta puntuación se ajustó según la escala de calificación: inaceptable (0), bajo (1), aceptable (2) y excelente (3). Finalmente, los sistemas de clasificación de las competencias comunicativas fueron, de menor a mayor: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Análisis de datos

Los datos sociodemográficos y académicos se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. Para comparar los dominios de las competencias comunicativas en inglés según el género, los rangos de edades, los años de formación en inglés y la convivencia con familia de habla inglesa, se utilizaron análisis de prueba X^2 . Antes de aplicar esta prueba estadística, se realizó una revisión del cumplimiento de los requisitos de normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov. Los resultados obtenidos permitieron aceptar el supuesto de normalidad en la distribución de los datos. Se asumió un valor de $p < ,05$ para identificar diferencias estadísticamente significativas. Los datos se analizaron a través del *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, v26).

Resultados

Características de la muestra

En total, participaron 114 estudiantes de nuevo ingreso, 42 de género masculino (36,8%) y 72 femenino (63,2%), con rangos de edad comprendidos entre los 15 y los 50 años. Como se observa en la tabla 1, la mayor parte de la muestra tenía entre 15-20 años (52,6%), contaba con cerca de un año de formación previa en inglés (34,2%) y habían convivido con familia de habla inglesa (59,6%).

Tabla 1

Datos descriptivos de la muestra

| Variables | Muestra (n = 114) |
|---------------------------------|-------------------|
| | n (%) |
| <i>Género</i> | |
| Masculino | 42 (36,8) |
| Femenino | 72 (63,2) |
| <i>Rangos de edad</i> | |
| 15-20 años | 60 (52,6) |
| 21-25 años | 35 (30,7) |
| 26-30 años | 8 (7,0) |
| > 30 años | 11 (9,7) |
| <i>Años de formación inglés</i> | |
| Ninguno | 31 (26,2) |
| De 0 a 1 años | 39 (34,2) |
| De 1 a 2 años | 18 (15,8) |
| De 2 a 3 años | 13 (11,4) |
| Más de 3 años | 13 (11,4) |
| <i>Familia de habla inglesa</i> | |
| Sí | 68 (59,6) |
| No | 46 (40,4) |

Competencias comunicativas en inglés

El 47,4% de los estudiantes mostraron dominio B de inglés en gramática y vocabulario, el 50,9% en producción escrita, el 57,0% en comprensión escrita y el 52,6% en competencia general. El 60,5% mostraron un nivel de producción oral de inglés A y el 49,1% en comprensión oral. En la tabla 2 se presentan las competencias comunicativas en inglés de la muestra.

Tabla 2
Competencias comunicativas en inglés de la muestra

| Variables | Muestra (n = 114) n (%) |
|------------------------------|----------------------------|
| <i>Gramática vocabulario</i> | |
| A1 | 16 (14,04) |
| A2 | 27 (23,68) |
| B1 | 29 (25,44) |
| B2 | 25 (21,93) |
| C1 | 11 (9,65) |
| C2 | 6 (5,26) |
| <i>Producción escrita</i> | |
| A1 | 20 (17,54) |
| A2 | 31 (27,19) |
| B1 | 38 (33,33) |
| B2 | 20 (17,54) |
| C1 | 5 (4,39) |
| C2 | 0 (0,00) |
| <i>Comprensión escrita</i> | |
| A1 | 7 (6,14) |
| A2 | 32 (28,07) |
| B1 | 37 (32,46) |
| B2 | 28 (24,56) |
| C1 | 7 (6,14) |
| C2 | 3 (2,63) |
| <i>Producción oral</i> | |
| A1 | 27 (23,68) |
| A2 | 42 (36,84) |
| B1 | 18 (15,79) |
| B2 | 12 (10,53) |
| C1 | 9 (7,89) |
| C2 | 6 (5,26) |
| <i>Comprensión oral</i> | |
| A1 | 23 (20,18) |
| A2 | 33 (28,95) |
| B1 | 33 (28,95) |
| B2 | 20 (17,54) |
| C1 | 3 (2,63) |
| C2 | 2 (1,75) |
| <i>Competencia general</i> | |
| A1 | 8 (7,02) |

Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

| | |
|----|------------|
| A2 | 40 (35,09) |
| B1 | 50 (43,86) |
| B2 | 10 (8,77) |
| C1 | 6 (5,26) |
| C2 | 0 (0,00) |

Tabla 3
Diferencias en competencias comunicativas en inglés según género

| | Masculino (n = 42) n (%) | Femenino (n = 72) n (%) | X² | p |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------|----------|
| <i>Gramática y vocabulario</i> | | | | |
| A1 | 8 (19,0) | 8 (11,1) | 2,85 | ,72 |
| A2 | 11 (26,2) | 16 (22,2) | | |
| B1 | 9 (21,4) | 20 (27,8) | | |
| B2 | 9 (21,4) | 16 (22,2) | | |
| C1 | 4 (9,5) | 7 (9,7) | | |
| C2 | 1 (2,4) | 5 (6,9) | | |
| <i>Producción escrita</i> | | | | |
| A1 | 11 (26,2) | 9 (12,5) | 6,76 | ,15 |
| A2 | 9 (21,4) | 22 (30,6) | | |
| B1 | 11 (26,2) | 27 (37,5) | | |
| B2 | 10 (23,8) | 10 (13,9) | | |
| C1 | 1 (2,4) | 4 (5,6) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| <i>Comprensión escrita</i> | | | | |
| A1 | 3 (7,1) | 4 (5,6) | 4,50 | ,48 |
| A2 | 13 (31,0) | 19 (26,4) | | |
| B1 | 16 (38,1) | 21 (29,2) | | |
| B2 | 7 (16,7) | 21 (29,2) | | |
| C1 | 3 (7,1) | 4 (5,6) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 3 (4,2) | | |
| <i>Producción oral</i> | | | | |
| A1 | 12 (28,6) | 15 (20,8) | 1,77 | ,88 |
| A2 | 15 (35,7) | 27 (37,5) | | |
| B1 | 6 (14,3) | 12 (16,7) | | |
| B2 | 5 (11,9) | 7 (9,7) | | |
| C1 | 2 (4,8) | 7 (9,7) | | |
| C2 | 2 (4,8) | 4 (5,6) | | |
| <i>Comprensión oral</i> | | | | |
| A1 | 9 (21,4) | 14 (19,4) | 3,18 | ,67 |
| A2 | 13 (31,0) | 20 (27,8) | | |
| B1 | 13 (31,0) | 20 (27,8) | | |

| | | | | |
|----------------------------|-----------|-----------|------|-----|
| B2 | 7 (16,7) | 13 (18,1) | | |
| C1 | 0 (0,0) | 3 (4,2) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 2 (2,8) | | |
| <i>Competencia general</i> | | | | |
| | Masculino | Femenino | | |
| A1 | 4 (9,5) | 4 (5,6) | 4,80 | ,31 |
| A2 | 19 (45,2) | 21 (29,2) | | |
| B1 | 15 (35,7) | 35 (48,6) | | |
| B2 | 3 (7,1) | 7 (9,7) | | |
| C1 | 1 (2,4) | 5 (6,9) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |

En la tabla 4 se observa que los participantes con más de 30 años mostraron niveles más altos de dominio de inglés C que los de 26-30, 21-25 y 15-20 años en gramática y vocabulario (27,3% vs. 0,0%, 14,3% y 15,0%), comprensión escrita (18,2% vs. 12,5%, 2,9% y 10,0%), producción escrita (9,1% vs. 0,0%, 2,9% y 5,0%) y comprensión oral (9,1% vs. 0,0%, 0,0% y 6,7%), respectivamente. Sin embargo, la única diferencia estadísticamente significativa se identificó en el dominio de gramática y vocabulario ($p = ,04$, $X^2 = 25,66$). Aquellos con 15-20 años reportaron niveles más altos de dominio de inglés C que los de más 30, 26-30 y 21-25 años en producción oral (18,3% vs. 0,0%, 12,5% y 8,6%), mientras que aquellos con 26-30 años indicaron niveles más altos de este mismo dominio que los de más de 30, 21-25 y 15-20 años en competencia general (12,5% vs. 9,1%, 0,0% y 6,7%). Ninguna de estas diferencias fue estadísticamente significativa ($p > ,05$). En general, los rangos de edad que obtuvieron niveles más bajos de dominio de las competencias comunicativas en inglés fueron los participantes de 26-30 años y de 21-25 años, respectivamente.

Tabla 4

Diferencias en competencias comunicativas en inglés según rangos de edad

| | 15-20 años ($n = 60$) | 21-25 años ($n = 35$) | 26-30 años ($n = 8$) | > 30 años ($n = 11$) | X^2 | p |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|-------|------------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | | |
| <i>Gramática y vocabulario</i> | | | | | | |
| A1 | 10 (16,7) | 4 (11,4) | 0 (0,0) | 2 (18,2) | 25,66 | ,04 |
| A2 | 8 (13,3) | 13 (37,1) | 5 (62,5) | 1 (9,1) | | |
| B1 | 16 (26,7) | 9 (25,7) | 2 (25,0) | 2 (18,2) | | |
| B2 | 17 (28,3) | 4 (11,4) | 1 (12,5) | 3 (27,3) | | |
| C1 | 8 (13,3) | 1 (2,9) | 0.0 (0,0) | 2 (18,2) | | |
| C2 | 1 (1,7) | 4 (11,4) | 0.0 (0,0) | 1 (9,1) | | |
| <i>Producción escrita</i> | | | | | | |
| A1 | 11 (18,3) | 6 (17,1) | 1 (12,5) | 2 (18,2) | 9,67 | ,64 |
| A2 | 12 (20,0) | 12 (34,3) | 5 (62,5) | 2 (18,2) | | |
| B1 | 23 (38,3) | 11 (31,4) | 1 (12,5) | 3 (27,3) | | |

Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

| | | | | | | |
|----------------------------|-----------|-----------|----------|----------|-------|-----|
| B2 | 11 (18,3) | 5 (14,3) | 1 (12,5) | 3 (27,3) | | |
| C1 | 3 (5,0) | 1 (2,9) | 0 (0,0) | 1 (9,1) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| <i>Comprensión escrita</i> | | | | | | |
| A1 | 2 (3,3) | 3 (8,6) | 0 (0,0) | 2 (18,2) | 19,12 | ,21 |
| A2 | 14 (23,3) | 14 (0,4) | 3 (37,5) | 1 (9,1) | | |
| B1 | 17 (28,3) | 12 (34,3) | 3 (37,5) | 5 (45,5) | | |
| B2 | 21 (35,0) | 5 (14,3) | 1 (12,5) | 1 (9,1) | | |
| C1 | 4 (6,7) | 1 (2,9) | 1 (12,5) | 1 (9,1) | | |
| C2 | 2 (3,3) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 1 (9,1) | | |
| <i>Producción oral</i> | | | | | | |
| A1 | 14 (23,3) | 6 (17,1) | 2 (0,25) | 5 (45,5) | 17,85 | ,27 |
| A2 | 17 (28,3) | 18 (51,4) | 3 (37,5) | 4 (36,4) | | |
| B1 | 8 (13,3) | 6 (17,1) | 2 (0,25) | 2 (18,2) | | |
| B2 | 10 (16,7) | 2 (5,7) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| C1 | 6 (10,0) | 3 (8,6) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 5 (8,3) | 0 (0,0) | 1 (12,5) | 0 (0,0) | | |
| <i>Comprensión oral</i> | | | | | | |
| A1 | 13 (21,7) | 7 (0,2) | 1 (12,5) | 2 (18,2) | 15,95 | ,38 |
| A2 | 12 (20,0) | 15 (42,9) | 4 (0,5) | 2 (18,2) | | |
| B1 | 17 (28,3) | 10 (28,6) | 2 (0,25) | 4 (36,4) | | |
| B2 | 14 (23,3) | 3 (8,6) | 1 (12,5) | 2 (18,2) | | |
| C1 | 3 (5,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 1 (1,7) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 1 (9,1) | | |
| <i>Competencia general</i> | | | | | | |
| A1 | 4 (6,7) | 2 (5,7) | 0 (0,0) | 2 (18,2) | 17,36 | ,14 |
| A2 | 16 (26,7) | 16 (45,7) | 6 (0,75) | 2 (18,2) | | |
| B1 | 29 (48,3) | 14 (0,4) | 1 (12,5) | 6 (54,5) | | |
| B2 | 7 (11,7) | 3 (8,6) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| C1 | 4 (6,7) | 0 (0,0) | 1 (12,5) | 1 (9,1) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |

Los participantes con más de 3 años de formación previa en inglés mostraron niveles más altos de dominio C que los que no tenía ninguna experiencia formativa previa en dicho idioma o los que tenían de 2 a 3, de 1 a 2 y de 0 a 1 años en gramática y vocabulario (53,9% vs. 9,7%, 23,1%, 5,6% y 7,7%), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p = ,04$, $X^2 = 32,75$). Aquellos con formación previa en inglés de 2 a 3 años obtuvieron niveles más altos de dominio C que los que no tenían ninguna experiencia formativa o los que tenían más de 3, de 1 a 2 y de 0 a 1 años en producción escrita (15,4% vs. 0,0%, 0,0%, 11,1% y 2,6%), comprensión escrita (15,4% vs. 9,7%, 0,0%, 5,6% y 10,3%), comprensión oral (15,4% vs. 0,0%, 0,0%, 5,6% y 5,2%) y competencia general (15,4% vs. 6,5%, 0,0%, 5,6% y 2,6%), aunque ninguna de estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($p > ,05$). Como se observa en la tabla

5, en general, los estudiantes con menos de 2 años de formación en inglés obtuvieron los niveles más bajos de dominio de las competencias comunicativas en este idioma. Aquellos con más de tres años de formación en inglés mostraron el más bajo dominio de inglés A en producción oral (92,3%).

Tabla 5

Diferencias en competencias comunicativas en inglés según años de formación previa en inglés

| | Ninguno (n = 31) n (%) | 0 a 1 años (n = 39) n (%) | 1 a 2 años (n = 18) n (%) | 2 a 3 años (n = 13) n (%) | > 3 años (n = 13) n (%) | X ² | p |
|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------|------------|
| <i>Gramática y vocabulario</i> | | | | | | | |
| A1 | 5 (16,1) | 7 (17,9) | 2 (11,1) | 2 (15,4) | 0 (0,0) | 32,75 | ,04 |
| A2 | 10 (32,3) | 12 (30,8) | 4 (22,2) | 1 (7,7) | 0 (0,0) | | |
| B1 | 9 (0,29) | 7 (17,9) | 5 (27,8) | 5 (38,5) | 3 (23,1) | | |
| B2 | 4 (12,9) | 10 (25,6) | 6 (33,3) | 2 (15,4) | 3 (23,1) | | |
| C1 | 1 (3,2) | 3 (7,7) | 1 (5,6) | 2 (15,4) | 4 (30,8) | | |
| C2 | 2 (6,5) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 1 (7,7) | 3 (23,1) | | |
| <i>Producción escrita</i> | | | | | | | |
| A1 | 6 (19,4) | 8 (20,5) | 3 (16,7) | 3 (23,1) | 0 (0,0) | 19,73 | ,23 |
| A2 | 9 (0,29) | 10 (25,6) | 6 (33,3) | 4 (30,8) | 2 (15,4) | | |
| B1 | 8 (25,8) | 15 (38,5) | 6 (33,3) | 2 (15,4) | 7 (53,8) | | |
| B2 | 8 (25,8) | 5 (12,8) | 1 (5,6) | 2 (15,4) | 4 (30,8) | | |
| C1 | 0 (0,0) | 1 (2,6) | 2 (11,1) | 2 (15,4) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| <i>Comprensión escrita</i> | | | | | | | |
| A1 | 2 (6,5) | 4 (10,3) | 1 (5,6) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 19,62 | ,48 |
| A2 | 8 (25,8) | 11 (28,2) | 6 (33,3) | 4 (30,8) | 3 (23,1) | | |
| B1 | 11 (35,5) | 9 (23,1) | 7 (38,9) | 3 (23,1) | 7 (53,8) | | |
| B2 | 7 (22,6) | 11 (28,2) | 3 (16,7) | 4 (30,8) | 3 (23,1) | | |
| C1 | 3 (9,7) | 3 (7,7) | 1 (5,6) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 1 (2,6) | 0 (0,0) | 2 (15,4) | 0 (0,0) | | |
| <i>Producción oral</i> | | | | | | | |
| A1 | 5 (16,1) | 11 (28,2) | 5 (27,8) | 3 (23,1) | 3 (23,1) | 23,29 | ,27 |
| A2 | 10 (32,3) | 16 (41) | 5 (27,8) | 2 (15,4) | 9 (69,2) | | |
| B1 | 6 (19,4) | 4 (10,3) | 3 (16,7) | 4 (30,8) | 1 (7,7) | | |
| B2 | 3 (9,7) | 6 (15,4) | 1 (5,6) | 2 (15,4) | 0 (0,0) | | |
| C1 | 3 (9,7) | 2 (5,1) | 3 (16,7) | 1 (7,7) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 4 (12,9) | 0 (0,0) | 1 (5,6) | 1 (7,7) | 0 (0,0) | | |
| <i>Comprensión oral</i> | | | | | | | |
| A1 | 7 (22,6) | 6 (15,4) | 4 (22,2) | 4 (30,8) | 2 (15,4) | 13,97 | ,83 |
| A2 | 8 (25,8) | 13 (33,3) | 6 (33,3) | 2 (15,4) | 4 (30,8) | | |

Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

| | | | | | | | |
|----------------------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|------|-----|
| B1 | 12 (38,7) | 11 (28,2) | 5 (27,8) | 2 (15,4) | 3 (23,1) | | |
| B2 | 4 (12,9) | 7 (17,9) | 2 (11,1) | 3 (23,1) | 4 (30,8) | | |
| C1 | 0 (0,0) | 1 (2,6) | 1 (5,6) | 1 (7,7) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 1 (2,6) | 0 (0,0) | 1 (7,7) | 0 (0,0) | | |
| <i>Competencia general</i> | | | | | | | |
| A1 | 2 (6,5) | 4 (10,3) | 1 (5,6) | 1 (7,7) | 0 (0,0) | 12,7 | ,69 |
| A2 | 11 (35,5) | 17 (43,6) | 7 (38,9) | 3 (23,1) | 2 (0,1) | | |
| B1 | 12 (38,7) | 15 (38,5) | 8 (44,4) | 6 (46,2) | 9 (0,8) | | |
| B2 | 4 (12,9) | 2 (5,1) | 1 (5,6) | 1 (7,7) | 2 (0,1) | | |
| C1 | 2 (6,5) | 1 (2,6) | 1 (5,6) | 2 (15,4) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |

Los participantes que indicaron haber convivido con familias de habla inglesa demostraron niveles más altos de dominio de inglés C que los que no en gramática y vocabulario (20,6% vs. 6,5%), comprensión escrita (10,3% vs. 7,3%), producción escrita (7,4% vs. 0,0%), comprensión oral (5,9% vs. 2,2%) y competencia general (7,4% vs. 2,2%), siendo esta última la única diferencia estadísticamente significativa ($p = ,03$, $X^2 = 11,01$). Como se observa en la tabla 6, aquellos que indicaron no haber convivido con familia de habla inglesa obtuvieron niveles más altos de dominio de inglés B y C que los que sí en producción oral (30,4% y 14,6% vs. 23,5% y 13,3%), aunque estas diferencias no fueron significativas ($p > ,05$).

Tabla 6

Diferencias en competencias comunicativas en inglés según convivencia o no con familia de habla inglesas

| | Familia de habla inglesa ($n = 68$) | Familia de habla no inglesa ($n = 49$) | X^2 | p |
|--------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|-------|-----|
| | n (%) | n (%) | | |
| <i>Gramática y vocabulario</i> | | | | |
| A1 | 7 (10,3) | 9 (19,6) | 9,73 | ,08 |
| A2 | 12 (17,6) | 15 (32,6) | | |
| B1 | 19 (27,9) | 10 (21,7) | | |
| B2 | 16 (23,5) | 9 (19,6) | | |
| C1 | 8 (11,8) | 3 (6,5) | | |
| C2 | 6 (8,8) | 0 (0,0) | | |
| <i>Producción escrita</i> | | | | |
| A1 | 11 (16,2) | 9 (19,6) | 7,35 | ,12 |
| A2 | 14 (20,6) | 17 (37,0) | | |
| B1 | 24 (35,3) | 14 (30,4) | | |
| B2 | 14 (20,6) | 6 (0,13) | | |
| C1 | 5 (7,4) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |
| <i>Comprensión escrita</i> | | | | |
| A1 | 4 (5,9) | 3 (6,5) | 3,53 | ,62 |

| | | | | |
|----------------------------|-----------|-----------|-------|-----|
| A2 | 15 (22,1) | 17 (0,4) | | |
| B1 | 23 (33,8) | 14 (30,4) | | |
| B2 | 19 (27,9) | 9 (19,6) | | |
| C1 | 5 (7,4) | 2 (4,3) | | |
| C2 | 2 (2,9) | 1 (2,2) | | |
| <i>Producción oral</i> | | | | |
| A1 | 14 (20,6) | 13 (28,3) | 3,00 | ,70 |
| A2 | 29 (42,6) | 13 (28,3) | | |
| B1 | 10 (14,7) | 8 (17,4) | | |
| B2 | 6 (8,8) | 6 (0,13) | | |
| C1 | 5 (7,4) | 4 (8,7) | | |
| C2 | 4 (5,9) | 2 (4,3) | | |
| <i>Comprensión oral</i> | | | | |
| A1 | 11 (16,2) | 12 (26,1) | 4,18 | ,52 |
| A2 | 19 (27,9) | 14 (30,4) | | |
| B1 | 22 (32,4) | 11 (23,9) | | |
| B2 | 12 (17,6) | 8 (17,4) | | |
| C1 | 3 (4,4) | 0 (0,0) | | |
| C2 | 1 (1,5) | 1 (2,2) | | |
| <i>Competencia general</i> | | | | |
| A1 | 5 (7,4) | 3 (6,5) | 11,01 | ,03 |
| A2 | 16 (23,5) | 24 (52,2) | | |
| B1 | 36 (52,9) | 14 (30,4) | | |
| B2 | 6 (8,8) | 4 (8,7) | | |
| C1 | 5 (7,4) | 1 (2,2) | | |
| C2 | 0 (0,0) | 0 (0,0) | | |

Discusión y conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar las competencias comunicativas en idioma inglés de una muestra representativa de 114 estudiantes universitarios dominicanos de nuevo ingreso, a partir de un instrumento *ad hoc* basado en el MCER. Los resultados de este estudio indicaron que la mayor parte de la muestra mostró dominios de inglés intermedios (B1 y B2) en comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario; y bajos (A1 y A2) en producción oral y comprensión oral, respectivamente. Además, al comparar por grupos de análisis, se identificó que las estudiantes de género femenino obtuvieron niveles más altos de dominio en todas las competencias comunicativas de inglés que los estudiantes de género masculino, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Del mismo modo, se encontró que los estudiantes de más de 30 años fueron el rango de edad con niveles más altos de dominio en la mayoría de las competencias comunicativas en inglés, obteniendo diferencias estadísticamente significativas en el dominio de gramática y vocabulario. Los estudiantes con más de tres años de formación previa mostraron los niveles más altos en gramática y vocabulario, con una diferencia estadísticamente significativa. Aquellos que indicaron haber convivido con familia de habla inglesa reportaron niveles más altos de dominio de inglés en gramática y

vocabulario, comprensión escrita, producción escrita, comprensión oral y competencia general, siendo esta última la única diferencia significativa.

En este orden de ideas, estos hallazgos destacan la pertinencia de brindar un acompañamiento formativo inicial a los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades, como se ha señalado previamente en la literatura (Castelo et al., 2019; Figueroa, y Álvarez, 2014; Moreira-Aguayo, y Venegas-Loor, 2020; Rodríguez, 2015; Vargas et al., 2008). En general, los programas de clases en inglés que se imparte a los estudiantes de las universidades deben reconocer, prioritariamente, la necesidad de intervenir en las competencias comunicativas de producción y comprensión oral en todos los estudiantes de nuevo ingreso (Moreno y Villafuerte, 2016; Romero et al., 2020). Deben, también, apostar por el fortalecimiento de dominios como la comprensión escrita, la competencia general, la producción escrita y la gramática y vocabulario, en ese orden de prioridad.

Resulta relevante que en los planes de mejoramiento de los programas de inglés en las universidades se diseñen estrategias de nivelación específicas para estudiantes de género masculino, con edades comprendidas entre los 21 y 30 años, con menos de dos años de formación previa en inglés y que no hayan convivido con familia de habla inglesa. Aunque en general no se identificaron muchas diferencias significativas entre los grupos explorados en este estudio, los análisis aportan evidencia de que son los grupos estudiantiles que podrían requerir un mayor acompañamiento en su plan de formación.

En los programas de inglés de las universidades se podrían considerar estrategias de desarrollo de competencias comunicativas basadas en la promoción de la motivación, los valores y las actividades colaborativas, reconociendo el rol protagónico que han demostrado en el aprendizaje de idiomas extranjeros (Borja-Torresano et al., 2020; Cabrera et al., 2020; López, 2020; Luna-Hernández, 2016; Nuñez y Deulofeo, 2020). La implementación de recursos tecnológicos complementarios durante la enseñanza del inglés es especialmente importante en la universidad (Bolaños et al., 2021; García et al., 2020; Uribe et al., 2020). Los resultados de estudios previos han aportado evidencia de los múltiples beneficios de integrar estrategias virtuales dentro de los planes formativos de los estudiantes universitarios (Bolaños et al., 2021; García et al., 2020; López, 2020).

El rol educativo que cumplen los profesores de inglés de la universidad es fundamental para atender las diversas necesidades reportadas en este artículo, como ya se ha demostrado en estudios previos (Ching y Badilla, 2021; Gómez y Larenas, 2020; Tagle-Ochoa et al., 2020). En concordancia con lo observado en esta investigación, la clasificación de las competencias comunicativas obtenidas por los estudiantes de nuevo ingreso subraya la necesidad de que se incrementen las estrategias de enseñanza por parte de los profesores y de profesionalización en inglés por parte de las universidades. En este sentido, la contribución de políticas educativas que prioricen planes de reforzamiento en inglés es un apoyo de gran relevancia para la inserción académica y laboral de los estudiantes de la universidad.

En la interpretación de estos hallazgos se deben considerar las siguientes limitaciones. En primer lugar, debido a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, los datos de este estudio se tuvieron que recolectar mediante un formulario en línea de Google. Las dificultades de conectividad y la discontinuidad del tiempo de respuesta de algunos de los estudiantes de UTESA pudieron interferir en sus respectivas evaluaciones. En segundo lugar, aunque en este estudio se empleó un muestreo aleatorio simple, no se definieron criterios de estratificación en variables de comparación clave. La distribución desbalanceada de las características de la muestra, por tanto, pudo

dificultar el alcance de algunas comparaciones entre grupos, como en el caso del género y los rangos de edad. En tercer lugar, si bien se evaluaron 28 estudiantes más de los necesarios para constituir una muestra representativa de estudio, un tamaño de muestra más grande podría haber ayudado a explorar con mayor precisión la comparación entre los grupos de análisis.

En conclusión, las competencias comunicativas en inglés constituyen un recurso formativo de gran relevancia para el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios. Este estudio permite identificar niveles intermedios en las competencias comunicativas en inglés de comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario. Además, aporta evidencia sobre la necesidad de fortalecer prioritariamente las competencias comunicativas de producción y comprensión oral en esta muestra. Las conclusiones de esta investigación podrían contribuir al plan de fortalecimiento de los programas de inglés impartido en universidades. Se recomienda que futuros estudios continúen explorando las competencias base de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, con el propósito de ampliar la evidencia en muestras con otras características y de brindar un acompañamiento continuo de profesionalización en inglés, ajustado según los criterios actualizados del MCER.

Referencias

- Al-Ahdal, A. A., Alfallaj, F., Al-Awaied, S., & Al-Hattami, A. A. (2014). A comparative study of proficiency in speaking and writing among EFL learners in Saudi Arabia. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(2), 141-149. http://www.ajcernet.com/journals/Vol_4_No_2_February_2014/19.pdf
- Baublitz, K. (2010). *Motivational factors in the ESL classroom*. Hankuk University of Foreign Studies.
- Bolaños, A., Chacón, M. J., & Pulido, Y. M. (2021). El desarrollo de las competencias lectoras en el ámbito virtual. *Inclusión y Desarrollo*, 8(1), 28-37. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.28-37>
- Borja-Torresano, S. C., Mascaro-Benites, E. M., & Ulli-Flores, W. E. (2020). Motivación en el uso de podcast para el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 172-197. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1460>
- Brooks, G. & Wilson, J. (2014). Using Oral Presentations to Improve Students' English Language Skills. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19, 199- 212. <http://hdl.handle.net/10236/13201>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, (4ª Ed.). Addition Wesley Longman
- Cabrera, L. F. M., Vejar, M. L. L., & Salinas, J. A. T. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 544-558. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.685>
- Castelo, E. M. S., Chunata, N. M. I., Yumisaca, W. G. R., Arias, E. A. B., & Murillo, M. G. E. (2019). El Microcurrículo de inglés y su influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas. *Ciencia Digital*, 3(3), 278-295. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i3.635>

- Ching, R. C. H. & Badilla, D. C. (2021). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 149-172. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.30>
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt, Brace & World.
- Consejo de Europa. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dhanasobhon, S. (2006). English language teaching dilemma in Thailand. <http://www.curriculumandinstruction.org/index.php?lay=show&ac=article&Id=539134523&Ntype=7>
- García, P. A. V., Padrón, R. A., Betancourt, E. E. A., Otero, E. D., & Castillo, O. L. (2020). Mobile learning: el uso de Whatsapp en el aprendizaje del inglés. *Revista Conrado*, 16(77), 201-208. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-201.pdf>
- Gómez, J. F. & Larenas, C. D. (2020). Uso de estrategias comunicativas para la habilidad de escucha y su relación con el nivel de inglés de estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 413-423. <https://doi.org/10.5209/rced.65406>
- Figuroa, M. D., & Álvarez, H. G. (2014). Contribución de la Disciplina Idioma Inglés a la formación de las competencias comunicativa y profesional. *Panorama. Cuba y Salud*, 4(2), 38-44. <http://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/129>
- Fisher, L. & Navarro, V. (1994). *Introducción a la investigación de mercado* (3ª ed.). McGraw-Hill
- House, J. (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen - Anspruch und Realität. En K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs y H.-J. Krumm (Eds.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22.
- Jones, J. F. (2004). A cultural context for language anxiety. *EA Journal*. 21(2), 30-39. <https://researchprofiles.canberra.edu.au/en/publications/a-cultural-context-for-language-anxiety>
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. En J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts* (pp. 3–22). Hogrefe.
- López, R. E. P. (2020). Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para promover la práctica oral del inglés en horarios extra-escolar usando Google Hangouts. *Revista Torreón Universitario*, 9(26), 10-25. <https://doi.org/10.5377/torreon.v9i26.10255>
- Luna-Hernández, A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 32-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761591>
- Messick, S. (1984). The psychology of educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 21(3), 215–237. <https://www.jstor.org/stable/1434780>

- Moreira-Aguayo, P. Y. & Venegas-Loor, L. V. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1292-1303. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1537>
- Moreno, G. C. & Villafuerte, J. S. (2016). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(3), 89-108. <http://www.refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/431>
- Nold, G. (2007). DESI im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. En B. Beck y E. Klieme (Eds.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (pp. 299–305). Beltz.
- Núñez, L. M. & Deulofeo, R. P. (2020). La comunicación intercultural entre estudiantes universitarios: influencia en la formación de actitudes y valores. *Mendive*, 18(1), 33-45. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1734>
- Oletić, A., & Ilic, N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a Foreign Language. *ELTA Journal*, 2(2), 23-38. <https://doi.org/10.18026/cbusos.66920>
- Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles Educativos*, 37(149), 74-93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982015000300005&lng=es&nrm=iso
- Romero, K. L. O., Hernández, J. C., & Carrascal, A. A. (2020). Actitud, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(5), 133-150. <https://ideas.repec.org/a/erv/rearea/y2020i522.html>
- Tagle-Ochoa, T., Schuster-Muñoz, C., Rojas-Caro, V., Campos-Espinoza, M., Ubilla-Rosales, L., Flores-Gajardo, L., & Briesmaster, M. (2020). Enseñar y aprender a leer en inglés: creencias de futuros docentes de lengua extranjera chilenos. *Folios*, (52), 187-204. <https://doi.org/10.17227/folios.52-11778>
- Tinjaca B. & Contreras A. (2008). Overcoming fear of speaking in English through meaningful activities: A study with teenagers. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (9), 23-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n9/n9a03.pdf>
- Toala-Alarcón, M. D. C., Vivero-Cedeño, N. J., Macías-Loor, M. A., & Bolívar-Chávez, O. E. (2019). El aprendizaje basado en tareas y las competencias comunicativas del inglés en estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 4(5), 444-451. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164255>
- Turula, A. (2004). Language anxiety and classroom dynamics: A study of adult learners. *ERIC*, 40(2), 28-37. https://www.academia.edu/1079200/Language_Anxiety_and_Classroom_Dynamics
- Uribe, P. A. A., Murillo, J. D. D. M., & Sánchez, J. C. G. (2020). Las tareas vivenciales como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 209-220. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/989>

- Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1), 241-275. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4863>
- Von Worde, R. A. (2003). Student's Perspectives on Foreign Anxiety. *Inquiry*. 8(1), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>
- Young-Shin, P. & Uichol, K. (1999). The educational challenge of Korea in the global era: The role of family, school, and government. *Chinese University Educational Journal*, 27(1), 91-120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ617080>

Fecha de recepción: 20/12/2021

Fecha de revisión: 09/06/2022

Fecha de aceptación: 07/12/2022



Cómo citar este artículo:

Jara Quito, D. M., Martínez Sierra, R. & Orúe López, A. (2023). Análisis crítico acerca del perfil de salida del Bachiller ecuatoriano. Una mirada desde el método de aprendizaje basado en proyectos. *MLS-Educational Research*, 7(1), 94-110. 10.29314/mlser.v7i1.890

ANÁLISIS CRÍTICO ACERCA DEL PERFIL DE SALIDA DEL BACHILLER ECUATORIANO. UNA MIRADA DESDE EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Daysi Margoth Jara Quito

Universidad Internacional Iberoamericana (Estados Unidos)

daysi.jara@doctorado.unini.edu.mx · <https://orcid.org/0000-0003-3137-0760>

Ricel Martínez Sierra

Universidad Internacional Iberoamericana (España)

ricel.martinez@unini.org · <https://orcid.org/0000-0001-6535-1723>

Amalia Beatriz Orúe López

Universidad Isabel I (España)

amaliabeatriz.orue@ui1.es · <https://orcid.org/0000-0002-4422-5004>

Resumen. Los programas educativos cada vez más se inclinan a la potenciación de valores que favorezcan el desarrollo integral de los educandos, para ello se implementan diversas fórmulas que pretenden desde lo metodológico ajustarse a las exigencias sociales, educativas y curriculares. En este acercamiento a la formación del Bachiller Ecuatoriano, se analizan sus principios legales, lineamientos curriculares y estándares de calidad educativa enfocado al cumplimiento del perfil de salida del bachillerato, así como la percepción de estos por parte de estudiantes y docentes de la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle de la ciudad de Cuenca, a partir de aquí se propone una estrategia de mejora con el uso del Método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aplicada en una muestra de 92 estudiantes del 2do año del Bachillerato General Unificado (BGU), quienes cursaron el Programa de Participación Estudiantil (PPE), específicamente el PPE (2017-2018), cuyos resultados evidencian que el Método ABP empleado en el PPE caso de estudio contribuye significativamente a elevar la calidad del Perfil de Salida del Bachiller (PSB) por medio del desarrollo de habilidades para la vida. El Método de ABP es una alternativa adecuada para elevar el proceso formativo del país, a la vez facilita la convivencia armónica en el marco escolar para quienes la utilizan directa e indirectamente.

Palabras clave: Perfil de salida, Aprendizaje Basado en Proyectos, Adolescentes y Convivencia.

CRITICAL ANALYSIS ABOUT THE EXIT PROFILE OF THE ECUADORIAN BACHELOR. A LOOK FROM THE PROJECT-BASED LEARNING METHOD

Abstract. The educational programs are increasingly inclined to the empowerment of values that favor the integral development of the students, for these various formulas are implemented that aim from the methodological point of view to adjust to the social, educational and curricular demands. In this approach to the formation of the Ecuadorian Bachelor, its legal principles, curricular guidelines and standards of educational quality are analyzed focused on the fulfillment of the exit profile of the baccalaureate, as well as the perception of these by students

and teachers of the Educational Unit of the Milenio Manuel J. Calle from the city of Cuenca, from here an improvement strategy is proposed with the use of the Project-Based Learning Method (PBL), applied in a sample of 92 students of the 2nd year of the Unified General Baccalaureate (UGB), who studied the Student Participation Program (SPP), specifically the SPP (2017-2018), whose results show that the PBL. Method used in the SPP case study contributes significantly to raising the quality of the Bachelor's Exit Profile (BEP) through the development of Life Skills. PBL Method is a suitable alternative to elevate the educational process of the country, which at the same time facilitates harmonious coexistence in the school setting for those who use it directly and indirectly.

Keywords: Output profile, Project Based Learning, Adolescents and Coexistence

Introducción

Estamos asistiendo a un cambio de época, donde los roles tradicionales se han visto modificados en los diversos contextos de desarrollo y educación del ser humano. Ha cambiado la familia, la sociedad y la escuela. En este nuevo contexto la calidad de la educación no se concibe dejando al margen la educación emocional, que no ha llegado como moda, sino como una innegable necesidad social (Marina, 2005; Marina, Bernal y Posner, 2012). Circunstancia que deja de manifiesto las habilidades socioemocionales y las habilidades para la vida que detallaremos, representan los indicadores la educación actual evidenciadas en el perfil de salida de cada bachiller ecuatoriano/a. Para ello, se expondrán ciertos estudios relevantes en el campo socioeducativo que aportan las suficientes evidencias sobre la importancia que debe dar el sistema educativo al desarrollo de las habilidades para la vida, desde las etapas más tempranas y sobre todo, en la adolescencia.

Analizar la pertinencia de una propuesta innovadora con el método de aprendizaje basado en proyectos (Emoj-Innova) en el cumplimiento del Perfil de Salida del Bachiller Ecuatoriano (PSBE) de los educandos de la U. E. M. Manuel J. Calle en la ciudad de Cuenca-Ecuador durante el período 2017-2019.

Entre los objetivos específicos de esta investigación se estimó:

- Determinar la situación actual de cumplimiento del perfil de salida del grupo control de los estudiantes de la U.E.M Manuel J. Calle.
- Determinar el cumplimiento del perfil de salida del grupo experimental tras la aplicación de la propuesta innovadora con el método de aprendizaje basado en proyectos (Emoj-Innova) mediante el Programa de Participación Estudiantil (PPE) en el campo de acción de Convivencia con estudiantes de 2do BGU.
- Describir la percepción de los estudiantes, docentes, directivos y representantes legales sobre la propuesta desarrollada.

Cabe recalcar que esta propuesta metodológica aborda la convivencia escolar como el medio ideal para aplicar la innovadora propuesta Emoj-Innova que aplica el Método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) por medio del Programa de Participación Estudiantil (PPE) aplicado al bachillerato donde específicamente se enfoca nuestro análisis. Por lo tanto, para comprender de mejor manera dicha propuesta iniciamos resaltando sus principales fundamentos.

Según Ortega (2007), citado por Fierro-Evans M. (2012, p.9), afirma que en el sentido socio jurídico, la convivencia significa “la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo”; bajo este fundamento se puede extraer la esencia misma de la convivencia, cuya dimensión psicoeducativa asume que la Educación según Onetto (2003), únicamente se lleva a

cabo a través del “encuentro intersubjetivo de los seres humanos, de modo que si éste no se desarrolla con parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales pueden ser muy difíciles o aún imposible iniciar con los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 9).

De esta manera, la convivencia supone aquella dimensión entre la sociedad con sus respectivos principios éticos que permitan valor y reconocer al semejante, con sus diferencias a la vez; con un enfoque más analítico Hirmas y Eroles (2008), citado por Fierro-Evans M., (2012, p. 9) quien compila las discusiones teóricas que subyacen en distintos programas de intervención sobre la convivencia realizados en América Latina, entendida como:

Un proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas. Comprendida así, la convivencia es una paradoja pues, al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a la invisibilidad. Esto representa una primera complejidad para actuar sobre ella.

En síntesis, puede entenderse como un proceso de interacción e interrelación real entre quienes intercambian opiniones intersubjetivas que de alguna manera construyen una cultura sin dejar de lado su multidimensionalidad como singularidad con lo cual, confluye en su historia.

Fierro y Tapia (2012), citado por Rivera-Acevedo (2016, p.15) afirman que la convivencia es y sucede, por la interacción humana, pero nos volvemos inconformes con eso que sucede. Asumimos una toma de postura frente a la segregación, la inequidad, la exclusión, frente a la violencia que ello representa y las violencias a que, a su vez, da lugar. Referirnos a la convivencia refleja una tensión entre el estar siendo y el querer ser.

Entiéndase que, la convivencia es un factor fundamental que demanda del saber canalizar las emociones basándose en el autoconocimiento e interactuando con los demás miembros de la sociedad, procurando trabajar en la consecución de objetivos comunes, para alcanzar metas sociales se requiere de un liderazgo, fuerte, armónico y ético con un gran compromiso social.

Según Fierro y Carbajal (2003), citado por Fierro-Evans M., (2012, p. 10), determinan que si bien es cierto, el ser humano presenta varios contextos donde convivir, y es en la escuela donde a partir de la normativa legal vigente, las reglamentaciones disciplinarias y las prácticas pedagógicas que fomentan el cuidado y respeto entre todos, hará posible su desarrollo sociocultural y emocional, “la construcción de su identidad, la pertenencia a sus culturas de referencia y de la propia institución como un entorno socio comunitario”.

Para Rivera-Acevedo (2016), la convivencia es un: Aglutinador por referir a las interacciones que rodean y enlazan la vida en la escuela... va mucho más allá: no sólo es el contexto para la enseñanza y el aprendizaje, sino que remite al espacio de la vida compartida con otros y, por tanto, ofrece vivencias fundamentales para la formación socio afectiva y ética; supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona (p.16).

Es oportuno manifestar y puntualizar que los estudios citados evidencian la importancia de diseñar y ejecutar programas centrados en la toma de conciencia para fomentar y cultivar una cultura de paz y trabajar de manera permanente por una convivencia armónica.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, las Naciones Unidas (1948), citado por Carvajal (1997, pp. 2-3) determina que al igual que la Escuela Moderna, el movimiento de Investigación para la paz cuestiona el protagonismo de la educación en el cambio social en razón que la educación por sí misma no puede erradicar la violencia estructural, para ello se requiere de la acción social y política.

La Declaración Universal de Derechos humanos insta a la importancia de los derechos a la convivencia humana en los siguientes artículos, Art. 1, Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. Cumplimentando a ello tenemos el Art. 26, numeral 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Naciones Unidas, 1948).

El Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2011, p. 39), citado por Fierro-Evans M., (2012, p. 6) "plantea claramente que la misión institucional de la escuela no es combatir la violencia; sin embargo, requiere saber reconocer sus manifestaciones y trabajar directamente en su prevención... corresponde hacer intervenciones desde un enfoque formativo".

En el contexto del Ecuador el Sistema Educativo en el periodo 2007 al 2017, ha creado el sustento legal para optimizar la calidad educativa con calidez, enfocado en la cosmovisión indígena del Sumak Kawsay (El Buen Vivir) para todos los niños y adolescentes del territorio ecuatoriano, de estos documentos se expone lo relacionado entre la Educación obligatoria con el desarrollo de las habilidades para la vida y emocionales, y así con el perfil del bachiller ecuatoriano, que se justifica legalmente en la Constitución de la República del Ecuador 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y Bilingüe, su reglamento general 2012 y actualizado 2016, Código de la Niñez y la adolescencia 2003 y actualizado 2017 y los respectivos acuerdos ministeriales.

Por lo tanto, resaltamos que el Ministerio de Educación del Ecuador desde el año 2010, 2011, 2012 y 2013 han adecuando el acuerdo ministerial N° 242-11 con el cual se pretendió mejorar los planes, programas fomentando los ajustes curriculares necesarios y que se basaron en un: Cúmulo de prácticas exitosas de aula, el estudio comparativo de modelos curriculares de otros países y, en especial, el criterio de docentes ecuatorianos con experiencia curricular y disciplinar en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Cultural y Artística y Educación Física de los dos niveles educativos (p. 8).

A partir de una serie de análisis, razonamientos, experiencias, y mirando las necesidades de la misma sociedad; y con la concurrencia de varios actores del país como también estudiosos y entendido en el campo educativo tanto dentro como fuera de él, a partir de ese diálogo consensuado, como producto final se presenta a los diversos regímenes, modalidades y sostenimientos un documento que contiene los saberes básicos que deben conocer los estudiantes a nivel nacional. Es decir, el nuevo Currículo Nacional de Educación General Básica y Bachillerato (2016), fundamentado como:

La expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones

educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado (p.6).

La normativa legal se basa en los siguientes documentos:

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su Art. 26, menciona que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” y, en el Art. 343, reconoce que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), Art.19 establece que un objetivo de la Autoridad Educativa Nacional es “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. Además el Art. 22, literal c), establece como competencia de la Autoridad Educativa Nacional: “Formular e implementar las políticas educativas, el currículo nacional obligatorio en todos los niveles y modalidades y los estándares de calidad de la provisión educativa, de conformidad con los principios y fines de la presente Ley en armonía con los objetivos del Régimen de Desarrollo y Plan Nacional de Desarrollo, las definiciones constitucionales del Sistema de Inclusión y Equidad y en coordinación con las otras instancias definidas en esta Ley (p.7).

En el Reglamento general de la LOEI (2012), Art. 10 estipula que “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan” (p.7).

Sobre el nivel de bachillerato menciona el Art. 43 de la LOEI:

El bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica. Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior. Los y los estudiantes de bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales.

El marco curricular está en proceso de modificación, mientras que en el marco metodológico brinda mayores oportunidades de conseguir acercar la intención legislativa a la realidad práctica del docente. En este sentido se han realizado varias investigaciones a nivel nacional las investigaciones y estudios empíricos realizados sobre las dimensiones emocionales y habilidades para la vida, tanto en estudios como en referencias explícitas que avale el desarrollo del perfil de salida del bachiller donde se considere el contexto ecuatoriano, así por ejemplo, se menciona a Flores-Sisalima, (2013); Pepinós, (2015); Tokuhama-Espinosa, (2015); Alarcón Vega, (2018); Ramírez, (2018); cuya realidad obedece a un país pluricultural y multiétnico lo cual demanda de estudios inclusivos en los ámbitos académicos-emocionales, para propiciar respuestas acertadas direccionadas para alcanzar objetivos educativos sostenidos y con ello, contribuir significativamente con el alcance del currículo nacional de educación obligatoria.

Al analizar el Currículo Nacional de Educación Obligatoria del Sistema Educativo Ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), el cual determina como ejes

fundamentales el desarrollar las destrezas imprescindibles y deseables en las diversas áreas del saber y sobre todo el perfilar al estudiantado ecuatoriano como un bachiller solidario, justo e innovador, mediante doce indicadores de evaluación, que para Tokuhama-Espinoza (2015), en su obra “El Perfil Ecuatoriano: desde la educación hacia la sociedad”, basado en la consultoría sobre el análisis y consenso en la construcción participativa del Perfil del Bachiller Ecuatoriano en el marco del proyecto “fortalecer la calidad educativa a través del ajuste del currículo y los estándares de aprendizaje” es que menciona los inicios de los doce indicadores que debe presentar el perfil del ciudadano ideal (p.50), correlacionándolo con “modelos del aprendizaje del siglo XXI, demandas del sector laboral, perfil del bachillerato internacional y perfil de ingreso a las universidades... permitirá un mejor uso de los recursos e incrementará la posibilidad de lograr una sociedad del conocimiento” (p. 52).

Se busca incrementar la dimensión personal y afectivo-emocional (el yo: la identidad), Dimensión Social y relacional (El encuentro con otros: la alteridad) y la Dimensión Simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos), abarcando desde 1ero de Educación General Básica Preparatoria (EGB) hasta 2do de Bachillerato General Unificado (BGU), pero en 3ro de BGU previo a la obtención del título de bachiller ecuatoriano, no se aplica ningún tipo de programa curricular que dé continuidad con el desarrollo de estas habilidades, mismas que se encuentran íntimamente relacionadas con el Perfil de salida del Bachiller Ecuatoriano.

Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017), en su estudio sobre la competencia para gestionar las emociones y la vida social, determinan la relación entre el fenómeno del acoso y la convivencia escolar indica que, la educación tiene dos misiones: instruir a los escolares para que logren valerse por sí mismos en un futuro no demasiado fácil, y convertirlos en ciudadanos éticos que contribuyan al desarrollo común. Dentro de esta labor, la instrucción en las competencias socio-emocionales se sitúa como un elemento clave para la consecución de un marco positivo sobre el que asentar una vida en común... en el que se desgrana el papel que la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral juegan en el desarrollo de la convivencia escolar y las situaciones que la amenazan, focalizándonos concretamente en el riesgo de Bullying (p.27).

Según Carbajal, (2010), citado por Fierro, (2013, p.8), las escuelas que han direccionado sus esfuerzos para fomentar una convivencia armónica e inclusiva comparten particularidades tales como: participación en la elaboración colectiva de la normativa escolar; practican la resolución de conflictos de manera pacífica; y, reflexionan dialógicamente desde una perspectiva formativa tanto los contenidos académicos como las situaciones de la vida cotidiana escolar; vinculan la realidad social con la comunitaria que propicia la construcción del sentido solidario con la comunidad local, pero implicada en un acontecer global; y desarrollan un sentido de pertenencia a su escuela, un sentido de comunidad y, por lo tanto, un sentido de corresponsabilidad enfocado al bienestar común.

De esta manera se fundamenta la necesidad de reforzar el currículo de educación obligatoria con la aplicación de una propuesta metodológica que desarrolle las habilidades para la vida y emocionales en los estudiantes de bachillerato ecuatoriano, que a su vez se evidenciará en el mejor cumplimiento del Perfil de Salida que debe tener todo bachiller ecuatoriano, que “permitirá un mejor uso de recursos e incrementará la posibilidad de lograr una sociedad del conocimiento y formar aprendices del siglo XXI” (Tokuhama-Espinoza, 2015, p. 52); en vista que los beneficios en todo ser humano pueden ser diversos, a modo de ejemplo citamos algunos de ellos: la IE se relaciona con diferentes variables como mejor salud física y mental (Sánchez-Extremera & Fernández, 2016; Martins, Ramalho & Morín, 2010), mayor bienestar y menor consumo de sustancias (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Sánchez-Álvarez, Extremera & Fernández-Berrocal, 2015; Serrano & Andreu, 2016), menos conductas agresivas (García-Sancho, Salguero & Fernández-Berrocal, 2014), así como mejor rendimiento académico (Costa & Faria, 2015; Lanciano & Curci, 2014; citado por Fernández-Berrocal, Cabello, & Gutiérrez-

Cobo, 2017, p. 17). Es decir, la utilización de las emociones se emplea en: “la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, la focalización de la atención y el pensamiento creativo. Por tanto, se trata del uso de las emociones para el pensamiento” (Averill, 1999, 2002; Averill & Nunley, 1992, citado por Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004, p. 145).

De acuerdo a Tokuhama-Espinoza (2015), la realidad es que el currículo nacional actual sólo cuenta con la asignatura de Educación Cultural y Artística (ECA) para desarrollar “la parte afectiva, emocional, científico y de convivencia” (p.11) y así cumplir con el perfil del bachiller ecuatoriano desde 1ro EGB hasta 2do BGU.

Además, Tokuhama-Espinoza (2015), sobre la metodología de ECA según el currículo, “entendemos que el aprendizaje tiene lugar a través de la participación en proyectos y experiencias significativas, y no mediante la acumulación de información y prácticas aisladas y descontextualizadas” (p.54), pero esto no siempre se cumple de manera efectiva.

Por otra parte el perfil de salida del bachiller ecuatoriano es una de las dos partes esenciales de la educación obligatoria y hasta cierto punto y desde esta perspectiva se la consideraría como el saber hacer ético, moral, social, emocional, científico, entre otros, que desarrolla el adolescente ecuatoriano al emplear el saber de las áreas cognitivas impartidas en el tronco común del currículo, las herramientas cognitivas, socioemocionales y éticas necesarias para enfrentar con claridad y de forma crítica los diversos problemas reales y cotidianos que se presentan en su vida adulta.

También, Tokuhama-Espinoza (2015), establecen que este perfil de salida se define a partir de tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad y establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria -Educación General Básica y Bachillerato General Unificado-. Está escrito en primera persona del plural, pensando que los estudiantes se apropien de él y lo tomen como un referente en su trabajo cotidiano en el aula (p. 10).

Bajo éstas directrices se exponen las razones para implementar nuevas alternativas, que bajo el paraguas de las metodologías activas fomenten una educación cada vez mas humanizada, que doten a los docentes y estudiantes de recursos enmarcados en la convivencia y la cultura de paz, lo que redundará en una optimización del perfil de los egresados de bachillerato de la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle de la ciudad de Cuenca-Ecuador, pues la intención de cultivar las emociones en la educación ecuatoriana queda plasmada tímidamente y de forma transversal en el Currículo Nacional.

El método de aprendizaje basado en proyectos (ABP): Proporciona un espacio académico y dinámico..., permite el desarrollo de las habilidades para la vida y capacidades de investigación al implementar aquellos conocimientos adquiridos en el aula en acciones concretas al servicio de la comunidad educativa (MinEduc, 2017, p.12).

Se respalda en la normativa legal vigente de educación y acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00040-A regulación del PPE en las instituciones educativas a nivel nacional, Art. 3 Objetivos, literal b, que contribuye a “Fomentar el desarrollo de habilidades para la vida mediante el trabajo colaborativo, la participación activa y convivencia armónica (2017, p. 6).

¿Es posible elevar la calidad del Perfil de Salida del Bachiller Ecuatoriano a través de una metodología innovadora que estimule el desarrollo de Habilidades para la vida?

Nos hemos propuesto analizar la pertinencia de una propuesta metodológica para potenciar el Perfil de Salida del Bachiller Ecuatoriano a través del Método de Aprendizaje Basado en Proyectos.

En el presente trabajo se exponen los resultados del análisis crítico relacional del perfil de salida del bachiller ecuatoriano, desde la óptica del método de aprendizaje basado en proyectos; además, se muestra el análisis de la literatura general, sustantiva e investigaciones sobre el tema caso de estudio de diferentes referentes empíricos, de sobremanera se hace especial énfasis en las investigaciones previas que justificaron el estudio y que posteriormente permitieron contrastar la discusión de los resultados obtenidos del diligenciamiento de datos e información en el PPE (2017-2018).

Método

Este trabajo parte del análisis del cumplimiento del perfil de salida del bachiller, antes y después de la puesta en marcha de la propuesta que tiene la finalidad de involucrar al adolescente en diversas situaciones que se llevan a cabo en la hora de recreo de sus compañeros de la Educación General Básica (EGB) niños con edades comprendidas entre 5 a 12 años, con quienes ejecutaran sus propuestas aplicando el método ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).

Participantes

La muestra seleccionada fue de forma incidental o por conveniencia y corresponde a quienes conforman el bachillerato en Ciencias como grupos intactos propio de un cuasiexperimento, la misma que fue de 92 estudiantes con una edad media de 16.2 años. Los resultados obtenidos fueron sometidos a un análisis que permitió determinar el cumplimiento del Perfil de salida y la utilización del método ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Además, los resultados permitieron:

- Proporcionar un espacio académico y dinámico con la interacción del educando sobre
- una temática de interés común
- Incentivar el desarrollo de las habilidades para la vida y habilidades de investigación.
- Invitar a los estudiantes a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje elevando su creatividad y liderazgo.

Las actividades del desarrollo de la investigación se diseñaron tomando en cuenta los indicadores y lineamientos del Perfil de salida del Bachiller, éstos fueron incorporados en el conjunto de actividades teórico-prácticos que permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales y para la vida, normas de seguridad y convivencia y diseño de proyectos estudiantiles con método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dichas variables se agruparon con su respectivo instrumento de medida.

Instrumentos y Procedimiento

Entre las técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicadas tenemos la observación directa cuyo instrumento se denominó: Habilidades para la vida-PPE 2018-2019 validado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2017) en el cual, se aplicó autoevaluación por parte del educando y heteroevaluación por parte del docente-facilitador del programa.

También se empleó la Matriz de Evaluación PSBE-MJC 2018-2019 (compila los 12 indicadores del PSBG y 30 ítems de matriz Habilidades para la Vida, 2017), la misma que fue aplicados a los educandos a sus respectivos representantes legales y docentes de curso al

finalizar la investigación. Y, además, la Matriz de monitoreo y evaluación de la implementación de la propuesta.

Análisis de datos

Una vez obtenido los resultados, se integraron los indicadores del perfil de salida del bachiller ecuatoriano con las habilidades para la vida del periodo 2017-2018, a partir de la Matriz de Evaluación sobre el Perfil de Salida del Bachiller Ecuatoriano en MJC-2019, al inicio y final de la investigación, este cuenta con nueve ítems sobre el método ABP, además su percepción en el desarrollo de las habilidades emocionales y habilidades para la vida, de su desempeño académico y en general sobre su desarrollo emocional como cognitivo.

Los resultados se exponen interrelacionando y priorizando las particularidades que permitieron facilitar su análisis e interpretación.

Puesto que la investigación se partió de un diseño con enfoque cualitativo, se utilizó la recolección y análisis de los datos e información relevantes, lo que permitió subsiguientemente concretar las preguntas de investigación de donde surgieron los objetivos, el diseño de investigación adecuado, las variables en estudio, el análisis de los resultados y la generación de conclusiones y recomendaciones o prospectivas.

A partir de los resultados del enfoque cualitativo se concretó un enfoque cuantitativo, generándose una aproximación y comprensión al problema identificado en la investigación, los datos e información no se manipularon en el contexto lógico deductivo producto de supuestos; por tanto, los datos e información analizados con enfoque inductivo fueron alineados y coherentes con el marco teórico relacionado en la investigación .

Finalmente, se aplicó el utilitario Excel de Microsoft Office, en base al empleo de la técnica de la estadística descriptiva.

Resultados

La situación actual de cumplimiento del perfil de salida se analizó de acuerdo con los resultados descriptivos del PSBE de los 92 estudiantes del segundo de bachillerato (BGU) de la U.E.M Manuel J. Calle en el período lectivo 2017 – 2018, dichos estudiantes no recibieron la intervención con la propuesta y representan el grupo control, se consideró esta muestra a manera de línea base para mantener como referencia en el análisis de la situación actual.

Situación actual de cumplimiento del perfil de salida de los estudiantes - Grupo control- Estudiantes

En la Tabla 1, se muestran el elemento que más cantidad de estudiantes (64%) cumplen es “asumir responsabilidad social y tener capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia”; mientras que el elemento que menos cumplen o que se encuentra en proceso (58%) es “comprender las necesidades y potencialidades de nuestro país e involucrarse en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva”.

Tabla 1

Frecuencias – Elementos cumplidos del PSBE

| Elementos del PSBE cumplidos | Frecuencia Relativa | Frecuencia Acumulada |
|------------------------------|---------------------|----------------------|
| 0 | 25% | 25% |
| 1 | 3% | 28% |
| 2 | 4% | 32% |
| 3 | 10% | 42% |
| 4 | 1% | 43% |
| 6 | 1% | 45% |
| 7 | 3% | 48% |
| 8 | 6% | 54% |
| 9 | 6% | 59% |
| 10 | 4% | 64% |
| 11 | 9% | 72% |
| 12 | 28% | 100% |
| Total | 100% | |

El 25% de los estudiantes consideran que no cumplen con ninguno de los elementos establecidos en el PSBE, mientras que un porcentaje similar, 28%, siendo la mayoría del grupo los que piensan cumplir con todos los elementos establecidos en la matriz. Al menos el 50% de los estudiantes cumplen al menos 6 o más ítems de los requeridos en el PSBE.

En la Tabla 2, se puede identificar que el grupo de estudiantes del año lectivo 2017 – 2018 tiene un cumplimiento promedio del 54% de los parámetros, al menos el 50% de los estudiantes cumple con el 67% y la mayoría de los estudiantes cumplen con todos los 12 parámetros evaluados, sin embargo, como muestra la tabla anterior, existe al menos un alumno que no cumple con ningún parámetro.

Tabla 2

Cumplimiento del PSBE – Año lectivo 2017 – 2018

| Variable | Media | Mediana | Moda | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------------|-------|---------|------|--------|--------|
| Porcentaje de cumplimiento del PSBE | 54% | 67% | 100% | 0% | 100% |

Situación actual de cumplimiento del perfil de salida de los estudiantes - Grupo control- Docentes

Por otro lado, en la Tabla 3, se puede apreciar que los docentes consideran que en todos los elementos evaluados, la mayoría de los estudiantes no cumplen con el perfil de salida requerido; el mayor porcentaje de cumplimiento (33.30%) los docentes coinciden con los alumnos sobre el “asumir responsabilidad social y tener capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia”, mientras que para todos los docentes ningún alumno cumple con la habilidad de “armonizar lo físico e intelectual; usar la inteligencia emocional para ser positivos flexibles, cordiales y autocríticos.”

Tabla 3

Cumplimiento del PSBE – Período 2017 - 2018

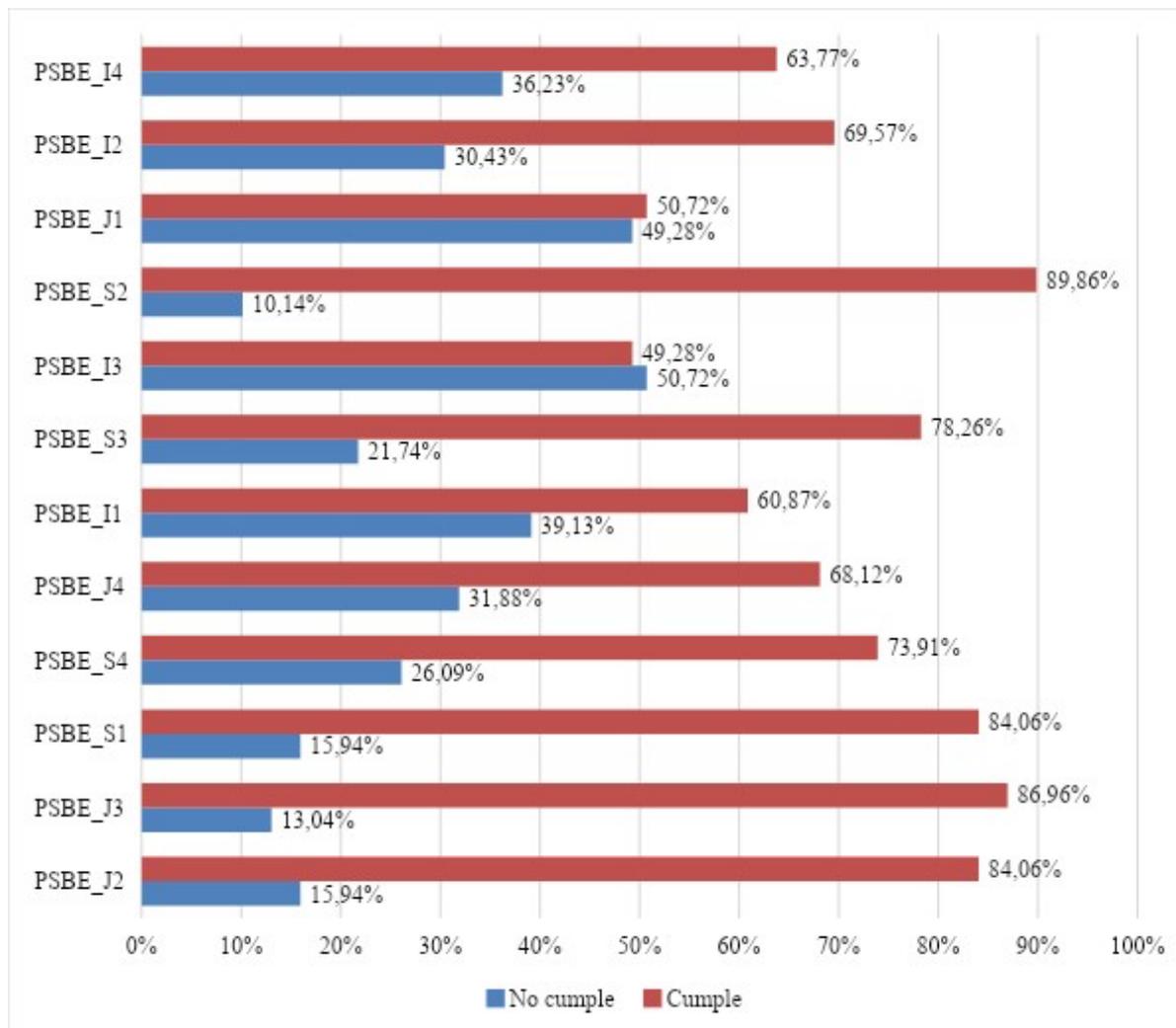
| Perfil de Salida del Bachiller Ecuatoriano | Cumple | No cumple |
|---------------------------------------------------|---------------|------------------|
| PSBE_S3 | 0.00% | 100.00% |
| PSBE_I1 | 6.70% | 93.30% |
| PSBE_J1 | 6.70% | 93.30% |
| PSBE_J4 | 13.30% | 86.70% |
| PSBE_I2 | 13.30% | 86.70% |
| PSBE_J2 | 20.00% | 80.00% |
| PSBE_I3 | 20.00% | 80.00% |
| PSBE_S2 | 20.00% | 80.00% |
| PSBE_J3 | 26.70% | 73.30% |
| PSBE_S4 | 26.70% | 73.30% |
| PSBE_I4 | 26.70% | 73.30% |
| PSBE_S1 | 33.30% | 66.70% |

Percepción en el cumplimiento del perfil de salida del Grupo experimental - Representantes legales

Los representantes legales de los estudiantes consideran que el 92% de los elementos evaluados en el perfil de salida son cumplidos por la mayoría de los estudiantes (Tabla 4). Para ellos, el 89,86% de los estudiantes, contemplan el porcentaje más alto de cumplimiento (Ver Figura 1), “Construyen su identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoran su multiculturalidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos”; mientras que en la habilidad de “saber comunicarse de manera clara en su lengua y en otras utilizar varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal: asumir con responsabilidad sus discursos”, los representantes consideran que la mayoría de los estudiantes no la cumplen.

Figura 1

Frecuencias Relativas – PSBE; Representante Legal– Año lectivo 2017 - 2018



La tabla 4 refleja como resultado, que el 3% de representantes legales de los estudiantes consideran que sus hijos cumplen con al menos 4 elementos del perfil de salida del bachiller ecuatoriano, el 6% creen que los representados cumplen con todos los elementos, y la mayoría (33%) de padres de familia creen que cumplen con el 72% (9) de elementos.

Tabla 4

Cumplimiento del PSBE – Representantes legales – Período 2017 – 2018

| Elementos del PSBE cumplidos | Frecuencia Relativa | Frecuencia Acumulada |
|------------------------------|---------------------|----------------------|
| 4 | 3% | 3% |
| 5 | 4% | 7% |
| 6 | 7% | 14% |
| 7 | 12% | 26% |
| 8 | 13% | 39% |
| 9 | 33% | 72% |
| 10 | 12% | 84% |
| 11 | 10% | 94% |
| 12 | 6% | 100% |

Percepción en el cumplimiento del perfil de salida del Grupo experimental - Estudiantes

Tabla 5

Frecuencias – Elementos cumplidos del PSBE – después de la intervención

| Elementos del PSBE cumplidos | Grupo de Control | | Grupo Experimental | |
|------------------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| | Frecuencia Relativa | Frecuencia Acumulada | Frecuencia Relativa | Frecuencia Acumulada |
| 0 | 0% | 0% | 3% | 3% |
| 1 | 3% | 3% | 2% | 5% |
| 2 | 3% | 6% | 0% | 5% |
| 3 | 3% | 9% | 2% | 7% |
| 4 | 0% | 9% | 0% | 7% |
| 5 | 15% | 24% | 2% | 9% |
| 6 | 6% | 29% | 0% | 9% |
| 7 | 29% | 59% | 0% | 9% |
| 8 | 9% | 68% | 5% | 14% |
| 9 | 12% | 79% | 3% | 17% |
| 10 | 9% | 88% | 9% | 26% |
| 11 | 3% | 91% | 33% | 59% |
| 12 | 9% | 100% | 41% | 100% |
| Total | 100% | | 100% | |

En el grupo de control, no posee ningún estudiante que considere que no cumple con ningún elemento del PSBE, mientras que en el grupo experimental existe un 3% de estudiantes que no cumplen con ningún elemento.

Al menos el 50% de los estudiantes del grupo de control cumplen con al menos 7 elementos, mientras que el 50% de los estudiantes del grupo experimental cumplen con al menos 11 elementos. La mayoría de los estudiantes del grupo de control (29%) cumplen con 7

elementos, mientras que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental (33%) cumplen con 11 de los 12 elementos o lineamientos del PSBE, después de la intervención de la propuesta metodológica (Ver Tabla 5).

Percepción en el cumplimiento del perfil de salida del Grupo experimental - Docentes y directivos

Tabla 6

Cumplimiento del PSBE – Docentes – Después de la intervención

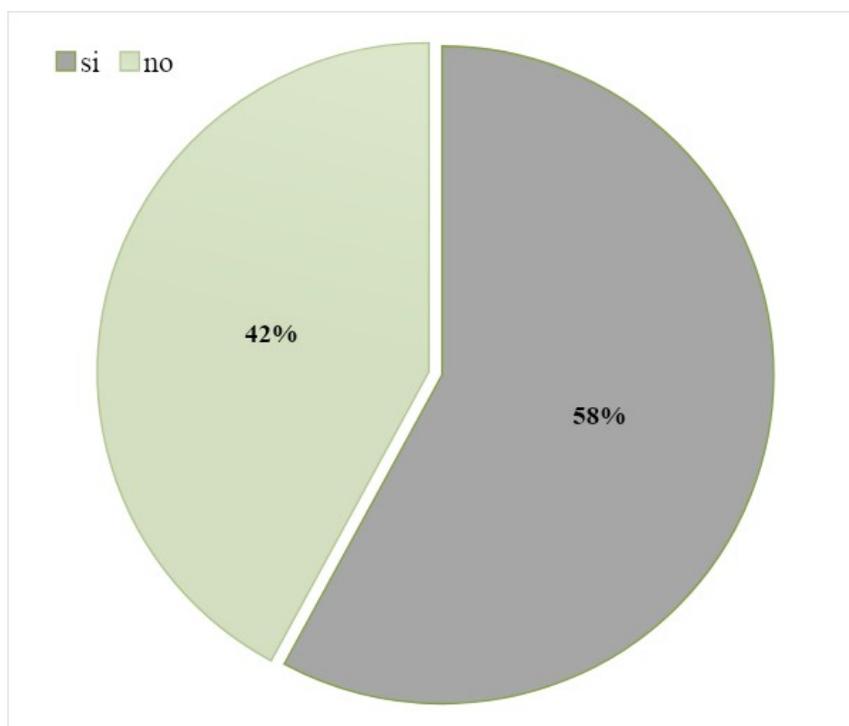
| PSBE | Grupo de Control | | Grupo Experimental | |
|---------|------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | <i>Cumple</i> | <i>No cumple</i> | <i>Cumple</i> | <i>No cumple</i> |
| PSBE_J2 | 58% | 42% | 69% | 31% |
| PSBE_J3 | 67% | 33% | 69% | 31% |
| PSBE_S1 | 75% | 25% | 100% | 0% |
| PSBE_S4 | 75% | 25% | 100% | 0% |
| PSBE_J4 | 75% | 25% | 94% | 6% |
| PSBE_I4 | 75% | 25% | 81% | 19% |
| PSBE_I1 | 67% | 33% | 63% | 37% |
| PSBE_S3 | 67% | 33% | 100% | 0% |
| PSBE_I3 | 58% | 42% | 100% | 0% |
| PSBE_S2 | 50% | 50% | 75% | 25% |
| PSBE_J1 | 83% | 17% | 88% | 12% |
| PSBE_I2 | 92% | 8% | 94% | 6% |

De acuerdo a la Tabla 6, se muestran que tanto para el grupo de control y el grupo experimental los docentes consideran que en todos los elementos evaluados la mayoría de los estudiantes cumplen con el perfil de salida requerido; el mayor porcentaje de cumplimiento que los docentes consideran para grupo de control (92%) es lo relacionado al elemento de “moverse por la curiosidad intelectual, es decir, indagar la realidad nacional y mundial en torno a los temas de su interés”, y el elemento que menos consideran los docentes que cumple el grupo de control (50%) es “construir su identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valorar su multiculturalidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos”.

Respecto al grupo experimental, hay 4 elementos en los que la totalidad de los docentes consideran que los alumnos cumplen con el perfil de salida: “asumen responsabilidad social y tienen capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia”, “se adaptan a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprenden la realidad circulante respetan las ideas y aportes de las demás personas”, “armonizan lo físico e intelectual; usan su inteligencia emocional para ser positivos flexibles, cordiales y autocríticos” y “saben comunicarse de manera clara en su lengua y en otras utilizan varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal: asumen con responsabilidad sus discursos”

Figura 2

Análisis descriptivo – Encuesta docentes – Pregunta 2



La Figura 2 demuestra que la mayoría de los docentes encuestados, 58%, consideran que las actividades (proyectos: normas de seguridad, primeros auxilios, mediación de conflictos, actividad lúdica, prácticas de disciplina, etc.) propuestas por los estudiantes de PPE-COS fueron útiles e innovadoras en la institución educativa, y el 79% de docentes afirman que el Perfil de Salida de Bachiller se puede optimizar.

Discusión y conclusiones

La situación actual de cumplimiento del perfil de salida del grupo control es del (29%) y cumplen con 7 elementos, mientras que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental (33%) cumplen con 11 de los 12 elementos o lineamientos del PSBE, después de la intervención de la propuesta metodológica (Ver Tabla 5).

Este estudio permitió comprender los indicadores del perfil de Salida que mejor se cumplen y caracterizar dicho perfil, para diseñar el plan de mejora a través del método de ABP.

Se ha presentado una propuesta que involucra a los estudiantes en su propia formación a través de la implementación del Método del ABP.

Lo innovador de este trabajo de investigación está en su alcance, debido a que se consiguió potenciar el perfil de salida del bachiller ecuatoriano desde los escolares mediante la interacción directa, la convivencia y el saber predicar con un justo, solidario e innovador ejemplo por parte de los adolescentes de bachillerato, quienes desarrollaron con la propuesta

Emoj-Innova un buen manejo de sus habilidades emociones y las habilidades para la vida, fusionando lo aprendido con lo cotidiano, y así, corroborar que la educación y el servicio al prójimo son inherentes.

A partir de la implementación de la propuesta se incrementó la valoración positiva acerca de la formación del estudiantado, por parte de los actores implicados en el proceso formativo.

Los resultados de esta investigación corroboran la necesidad de comenzar a enfatizar y realmente priorizan el desarrollo y optimización de las habilidades emocionales y habilidades para la vida, las que se encuentran íntimamente ligadas al perfil de salida que debe evidenciar un bachiller ecuatoriano, es decir ser justo, solidario e innovador.

Referencias

- Alarcón Vega, I. (2017). *Inteligencia Emocional en los estudiantes del Tercer año del Bachillerato General Unificado del Colegio Nacional Mixto Tarqui en el periodo lectivo 2016 – 2017*. Universidad Central del Ecuador.
- Carbajal, P. (2010). La convivencia como alternativa a la violencia escolar: experiencias exitosas desde Latinoamérica. In *VII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia*. Centro de Investigaciones en Óptica, AC, León, Guanajuato.
- Constitución de la Republica del Ecuador. (2008). Decreto Legislativo s/n, publicado en el Registro Oficial 449 el 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Mestre, J. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Journal of Parents and Teachers*, 352, 34-39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23.3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136003/html/index.html>
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2012). *Una aproximación al concepto de convivencia escolar*. COMIE.
- Flores Sisalima, I. C. (2013). Desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional en niños y niñas [Bachelor's tesis]. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/5186>
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggressive and Violent Behavior*, 19, 584–591. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.; Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 31, (1). <https://www.redalyc.org/journal/274/27450136006/html/>

- Hirmas, C. y Eroles, D. (Coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Un estudio en 19 Países. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. IIDH. http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/9_2012/6860.pdf
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Marco legal Educativo Codificado. Ley Orgánica de Educación Intercultural y Bilingüe*. MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo Nacional de Educación General Básica y Bachillerado*. MinEduc. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Instructivo para la Implementación del Programa de Participación Estudiantil (PPE), Régimen Sierra 2018-2019*. MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Rutas y Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia en el Sistema Educativo*. Ministerio de Educación.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J.Ruz & J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. (pp. 97-112). Maval Ltda. <https://es.scribd.com/document/260086227/Criterios-de-Intervencion-en-Las-Problematicas-de-Convivencia-Escolar>
- Ortega, R. (2007). La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela. *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4, 50-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506054>
- Pepinós-Cuchala, D. (2015). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico escolar en los adolescentes. [Trabajo fin de grado]. UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7279>
- Rivera-Acevedo, M. A. (2016). La violencia muestra de cada día: Entenderla para erradicarla. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.24>
- Ramírez, A.Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2015). El perfil ecuatoriano: desde la educación hacia la sociedad. Quito – Ecuador. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14984.06400>

Fecha de recepción: 20/10/2021

Fecha de revisión: 09/03/2022

Fecha de aceptación: 06/04/2022



Cómo citar este artículo:

Díaz Amado, S., Porcar Gómez, M.L., & Aguirre, J.I. (2023). El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *MLS-Educational Research*, 7(1), 111-130. 10.29314/mlser.v7i1.947

EL CASO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Salvador Díaz Amado

Instituto Técnico Santo Tomé (Colombia)

diamador@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-5799-0744>

María Luisa Porcar Gómez

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

mporcar@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-5845-8431>

Jimena Isabel Aguirre

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

aguirrejimena1978@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-8681-247X>

Resumen. Este estudio analiza en qué medida el rendimiento académico es un fenómeno complejo y multicausal de interés en la investigación a lo largo de los años. Dentro de este marco de referencia, el objetivo de la investigación plantea analizar el rendimiento académico de las asignaturas básicas con el aprendizaje autorregulado en las estudiantes y los estudiantes de educación secundaria en Colombia. Está delimitado por la línea de investigación en: aprendizaje y educación. Factores y estrategias asociados. Psicología educacional. Se utiliza metodología mixta secuencial con igual peso investigativo para ambos enfoques. Se trata de un diseño descriptivo-correlacional, cuya muestra estuvo compuesta por un N=395 estudiantes con edades entre los 10 y 17 años. Los resultados obtenidos evidencian en los estudiantes, el bajo dominio de competencias fundamentales para la adquisición de habilidades básicas. Por otra parte, el empleo de estrategias cognitivas y el rendimiento académico permite validar que los estudiantes con juicios valorativos superiores y altos desarrollan modos de implicación más motivante y autónoma, lo cual se correlaciona con el rendimiento académico exitoso. Se concluye que es imperativo priorizar la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria orientado al aprendizaje proactivo, para ser un aprendiz social, afianzar el desarrollo emocional, fortalecer la evaluación continua y promover la autorregulación del estudiantado con miras a mejorar el aprendizaje. Asimismo, se propone como un desafío para el docente, el desarrollo de las habilidades de autorregulación como profesor-investigador-innovador.

Palabras clave: rendimiento académico, autorregulación del aprendizaje, educación secundaria.

THE CASE OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF- REGULATION OF LEARNING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. This study analyzes the extent to which academic performance is a complex and multi-causal phenomenon of great interest in research over the years. Within this frame of reference, the objective of this research proposes to analyze the academic performance of basic subjects with self-regulated learning in secondary school students in Colombia. The Doctoral Thesis is delimited by the line of research in: learning and education.

Associated factors and strategies. Educational psychology. Mixed sequential methodology is used with equal investigative weight for both approaches. It is a descriptive-correlational design, whose sample consisted of N = 395 students, aged between 10 and 17 years. The results obtained show in the students, the low mastery of fundamental competences for the acquisition of basic skills. On the other hand, the use of cognitive strategies and academic performance allows to validate that students with higher and high evaluative judgments develop more motivating and autonomous modes of involvement, which is correlated with successful academic performance. It is concluded that it is imperative to prioritize the improvement of educational quality in secondary education oriented to proactive learning, to be a social learner, strengthen emotional development, strengthen continuous evaluation and promote student self-regulation with a view to improving learning. Likewise, the development of self-regulation skills as a teacher-researcher-innovator is proposed as a challenge for the teacher.

Keywords: academic performance, self-regulation of learning, secondary education.

Introducción

La sociedad actual se encuentra en constante cambio, la Institución Educativa es el entorno natural generador de aprendizaje, su dinámica la hace compleja y tiene impacto directo en ésta; de hecho, lo que acontece en la escuela está influenciado por las políticas, recursos y prácticas generadas en la estructura del sistema educativo. En tanto, mejorar el rendimiento académico de un sistema implica transformar la experiencia de aprendizaje en su estudiantado¹. La finalidad principal y última de la institución educativa es conseguir que sus estudiantes alcancen niveles educativos de calidad.

Se espera con el estudio replantear la práctica pedagógica para resignificar el aprendizaje, avance permanente de construcción subyacente en la relación maestro-aprendiz. Por ello, al tener la convicción de que el proceso educativo debe centrarse hoy en el aprendizaje de las estudiantes y los jóvenes y no solo en el trabajo del maestro, se justifica abrir la posibilidad de cambiar dichas prácticas que tradicionalmente hemos vivido.

En términos de generación de conocimiento se pretende a través de la reflexión y el cuestionamiento de la enseñanza que los maestros, asuman un compromiso auténtico para reaprender el dominio de su disciplina, contribuir en la formación integral de las alumnas y alumnos, mediante procesos educativos contextualizados, encaminar estrategias para mejorar la planificación de aula y cultivar las prácticas de enseñanza con sentido; una meta autogestionada para incrementar el aprendizaje, en todas las áreas curriculares que más mejora requieren, e involucra la realización de propuestas holísticas investigativas que permitan dar fe a la escuela de un cambio eficaz y mejoramiento continuo.

Lo anterior se logra si se tienen en cuenta las historias singulares de los estudiantes, hacer visible lo que tienen que decir en cada uno de los panoramas que le afecta a la hora de aprender, analizar sus actitudes, disposiciones, creencias, entorno familiar y sus experiencias escolares y de aprendizaje. En suma, enriquecer la relación educativa entre el profesorado, el alumnado, clima de aula y la institución en el que se desarrolla el proceso educativo para alcanzar las competencias fundamentales, humanísticas y su participación plena en la sociedad.

¹ En el caso de Colombia, el estado, ha legislado en torno al lenguaje inclusivo. Existen diversas leyes, acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva. “En este artículo se empleó simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual con relación al tema. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay ninguna intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.”

El estudio del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje es una de las tantas constantes a despejar en el campo de la investigación pedagógica, en relación con la finalidad de la presente investigación, están delimitados por la línea de investigación en: aprendizaje y educación. Factores y estrategias asociados. Su novedad e innovación radican en la realización de una temática nueva en un contexto nuevo, de mejoramiento continuo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de rendimiento académico reúne una gran complejidad debido a su multifactorialidad. Ha sido un tema recurrente en la investigación; los argumentos acerca de la relevancia de la educación justifican su importancia y explican el interés de seguir indagando para revertir los factores que producen las diferencias de rendimiento. Existen estudios que ponen de manifiesto el problema al que se enfrentan las instituciones educativas en su misión de educar debido al bajo nivel de aprendizaje en su estudiantado y poder redireccionar el proceso educacional.

Basado en la evidencia empírica, los modelos explicativos de enseñanza-aprendizaje y rendimiento escolar en Psicología de la Educación: son una estructura conceptual a mitad de camino entre la explicación teórica y la descripción ofrecida por el dato empírico (Miñano et al., 2012).

Los estudios y aportes teóricos entre rendimiento académico y autorregulación, pueden considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas dentro del ámbito del aprendizaje sobre los factores que inciden en el mismo, recientes investigaciones en este campo, encuentran singularidades que correlacionan el rendimiento escolar con la autorregulación del aprendizaje. Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico (Rodríguez et al., 2014); Alto y bajo rendimiento en variables de aprendizaje autorregulado. Aprendizaje y diferencias individuales (DiFrancesca et al., 2016); Estilo atribucional y el rendimiento académico (Houston, 2016); Rendimiento académico e implicación en los deberes escolares (Valle et al., 2018); Autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento de la estrategia de aprendizaje autorregulado y su uso (Cerezo et al., 2019). Razón por la cual estos resultados proporcionan evidencia empírica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los estudiantes.

En el ámbito de investigación sobre autorregulación del aprendizaje es un proceso cíclico porque enfatiza la interacción entre los factores personales, conductuales y ambientales. El modelo de (Zimmerman, 2000) se sustenta en la teoría socio-cognitiva que explica la autorregulación del aprendizaje a través de un modelo activo, estratégico, cíclico y recurrente, es un proceso desarrollado por el estudiantado cuando estos tienen conciencia de sus propios procesos cognitivos, socio afectivos y motivacionales (Zimmerman y Moylan, 2009).

Desde la revisión empírica de la literatura, la autorregulación del aprendizaje (AAR) ha convocado la atención de los investigadores. La gran mayoría de estudios correlacionales coinciden en señalar que las diferencias en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y la autorregulación pueden explicarse, en cierta medida, por las múltiples metas de las jóvenes y los estudiantes. Metas académicas, estrategias cognitivas y de autorregulación, perfiles motivacionales (Valle et al., 2018); Perfiles de orientación a metas y autoconcepto (Inglés et al., 2015); Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado (Gaxiola y González, 2019); Metas académicas, estrategias y autoeficacia (Barca et al., 2020).

Este trabajo de investigación busca sustentar la necesidad e interés por mejorar el rendimiento académico a través del aprendizaje autorregulado como objeto de estudio. A partir de estos elementos teóricos, se plantea un trabajo exploratorio, descriptivo-correlacional, de carácter mixto cuyo objetivo general es analizar el rendimiento académico de las asignaturas básicas con el aprendizaje autorregulado en las estudiantes y los estudiantes de educación

secundaria. La hipótesis central implica que la calidad del rendimiento escolar se halla relacionado con la capacidad de autorregulación; es decir, a mayor nivel autorregulatorio mayor rendimiento académico.

Método

Diseño

La investigación exploratoria, fue de enfoque mixto con igual peso investigativo para ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo). Su metodología descriptiva, correlacional y secuencial; entre las variables rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje, en concordancia con el planteamiento del problema y marco teórico definido.

Participantes

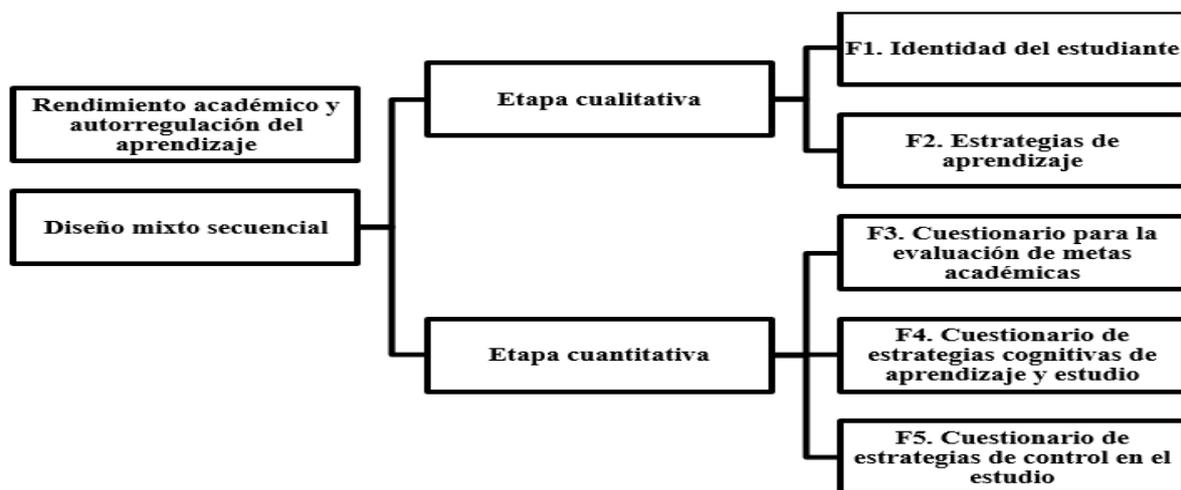
Se trabajó con una muestra probabilística compuesta por 395 estudiantes 208 varones y 187 mujeres, con una edad media de 14,6, SD = .69-, nivel de confianza de 95% y margen de error del 3%; los cuales son parte del universo poblacional 627 personas en edad escolar de educación secundaria pública en los niveles de básica y media vocacional del Instituto Técnico Santo Tomás, municipio de Zapatoca, Santander/Colombia.

Instrumentos

La investigación está compuesta por dos etapas y cinco fases, en las cuales se emplearon cinco instrumentos, dos entrevistas semiestructuradas para el enfoque cualitativo y tres cuestionarios para el enfoque cuantitativo. Como se presenta en forma gráfica en la Figura 1.

Figura 1

Fases diseño metodológico mixto: cualitativo-cuantitativo



Procedimiento

Antes de la administración de las pruebas se obtuvo los permisos necesarios tanto del equipo directivo de la institución, como de los padres, madres y/o acudientes de los participantes; atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, de forma consciente y voluntaria. Se utilizó una encuesta validada mediante dos procesos

específicos: juicio de expertos (quienes evalúan la consistencia interna y adecuación contextual correspondiente).

Análisis de datos

Para la recolección de datos se utilizaron técnicas propias de la investigación cualitativa como: el diario de campo, los diálogos formales e informales, observación participante, revisión de fuentes y entrevistas semi-estructuradas. Uno de los principios fundamentales era conocer la propia realidad desde la perspectiva de los participantes, este proceso analítico permitió visualizar la emergencia de significados, lógicas, patrones y casos atípicos, citas, memos descriptivos y analíticos que se fueron configurando en categorías previas, apriorísticas, emergentes y axiales durante el procesamiento de información recopilada, a través de los diversos instrumentos utilizados y en confrontación con la fundamentación teórica.

Se analizó la información obtenida con base en un proceso de triangulación temporal, espacial y especulativa dialéctica, establecida a partir del problema y estructuró la investigación objeto de estudio mediante el uso del software Atlas.ti versión 8.

En la primera etapa de naturaleza cualitativa, fase uno, se aplicó una entrevista semiestructurada, Prueba de Identidad Discente adaptación (LIQ). Su propósito definió un grupo de enunciados con respuestas abiertas referidas sobre sus inclinaciones en el aprendizaje y su identidad como estudiante (concepciones, estrategias y sentimientos).

Durante la fase dos, se aplicó una entrevista semiestructurada sobre estilos de aprendizaje. Indagó la forma como el estudiantado realiza todo su aprendizaje. Lo conforman cuatro aspectos: aptitudes y capacidades cognitivas; motivación escolar; destrezas para aprender y técnicas de estudio.

Por otra parte, en la etapa cuantitativa; se realizó un análisis factorial exploratorio, de cara a evaluar el grado con el que estos ítems median constructos multidimensionales, usando como método de extracción el análisis de componentes principales y, como método de rotación, la Normalización Varimax; su propósito; fue establecer con mayor precisión las dimensiones subyacentes, constructos o variables latentes de las variables observadas, con la ayuda del software SPSS 25.

La medida de adecuación muestral de KMO, estuvo representada con promedios entre .920 a .950, y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de .000, avalan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables en cada uno de los cuestionarios.

El coeficiente de correlación de Pearson es un indicador que permitió establecer la covariación conjunta de las dos variables, y por otro, obtuviese la universalidad suficiente para poder establecer comparaciones entre distintos casos. Se estudió la relación entre las distintas subescalas de los cuestionarios, proceso mediante el cual se calcularon la media, desviación típica, asimetría y curtosis: sus resultados mostraron tendencias favorables. (En el caso de la media registró correlación positiva $r > +1$)

En este estudio exploratorio, uno de los objetivos precisó evaluar la correlación del rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés; con las categorías de respuesta agrupados en los respectivos factores. Se procedió a aplicar el coeficiente de correlación bivariada Tau Kendall.

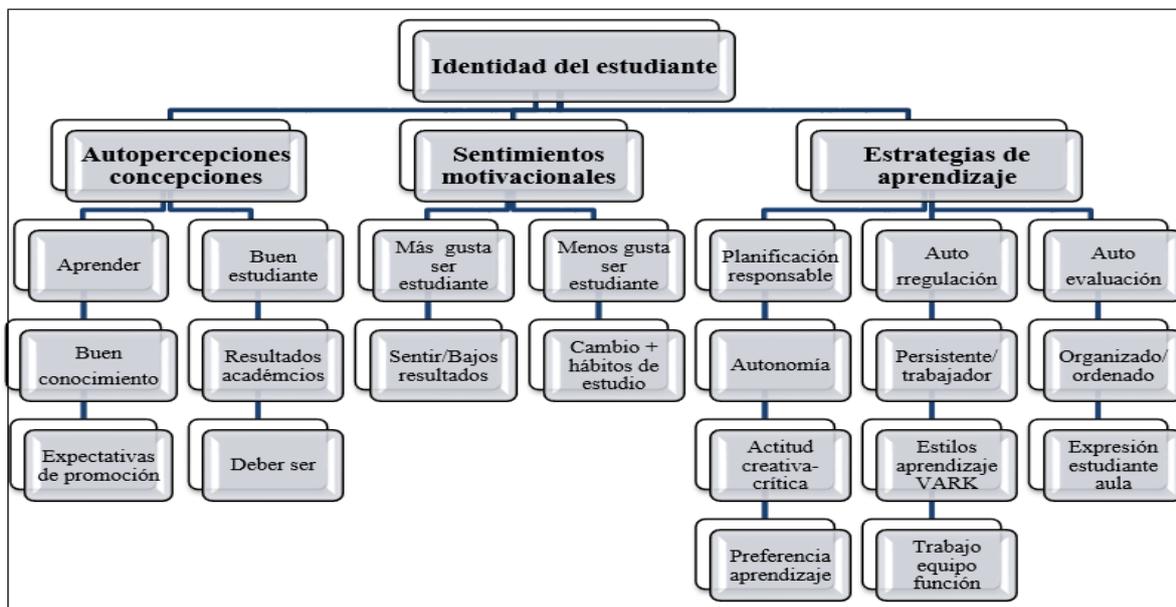
Para analizar los resultados de cada cuestionario, se realizó una clasificación de las respuestas de los cuestionarios mediante Análisis de Factores de Correspondencias Múltiples (AFCM), seguido de un análisis de clasificación (AC) aplicado sobre las coordenadas del ACM, usando el software SpaD-N.

Resultados

Los resultados de la etapa cualitativa fase uno, garantizaron diagnosticar las autopercepciones sobre el rendimiento académico, estilos y estrategias de aprendizaje, en las estudiantes y los alumnos. La Figura 2, muestra en forma gráfica la categoría núcleo identidad del estudiante con sus respectivas sub-categorías (Ver enlace Figura 2).

Figura 2

Categoría núcleo identidad del estudiantado con sus respectivas sub-categorías (concepciones, estrategias y sentimientos)



Nota. Fuente: elaboración propia.²

A partir de los datos obtenidos en la Figura 2, se logró observar que las concepciones, estrategias de apoyo y sentimientos motivacionales, permitieron a las adolescentes y los jóvenes mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, mejorar su autoconcepto, reducir la ansiedad, dirigir la atención a la tarea, cambiar hábitos de estudio e implementar un ajuste escolar para mejorar sus expectativas académicas.

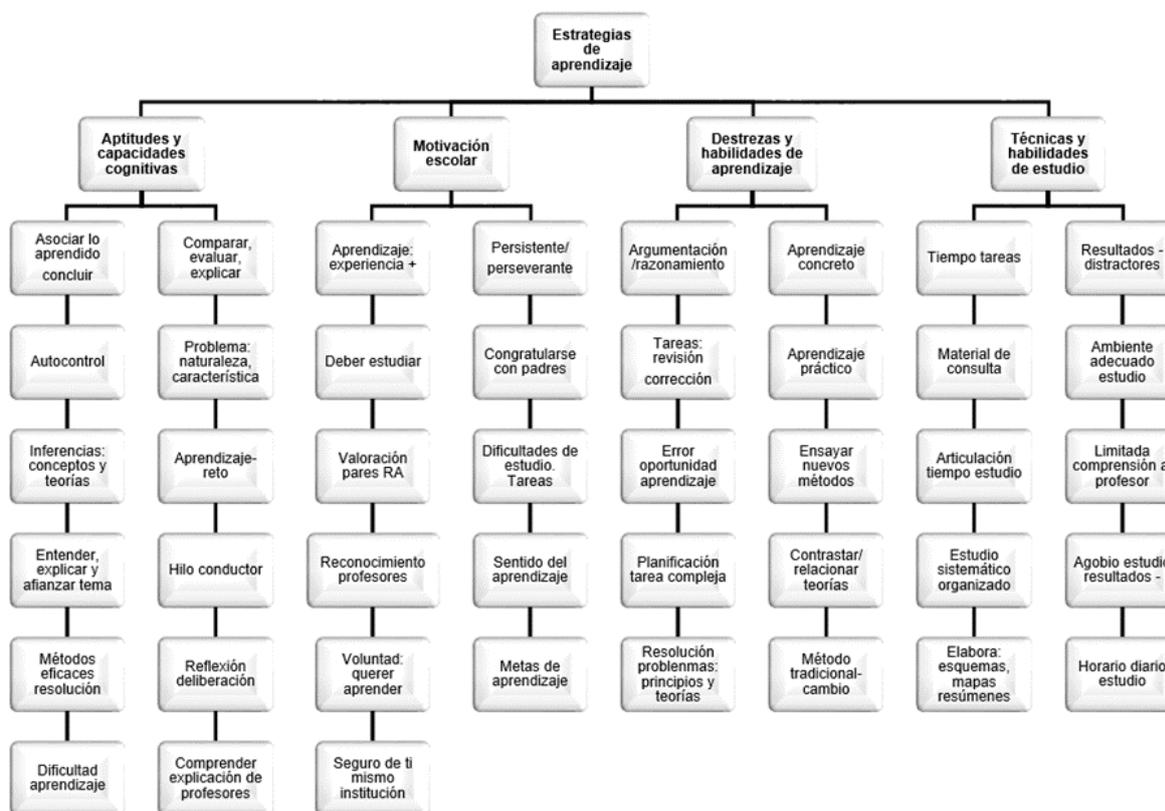
La secuencia de análisis realizada hasta el momento con toda la información anterior, evidencia las dimensiones relacionadas con las actitudes ante el estudio; estrategias de aprendizaje y apoyo.

En esta misma línea, se configuran los resultados cualitativos de la fase dos con las dimensiones de análisis. La siguiente imagen, muestra la integración de la categoría núcleo estilos de aprendizaje. Subcategorías (actitudes y capacidades cognitivas, motivación escolar, destrezas y habilidades de aprendizaje, técnicas y habilidades de estudio) (ver Figura 3).

Nota:²Las figuras dos (2) y tres (3) son el resultado y construcción de categorías previas, apriorísticas, emergentes y axiales en la fase cualitativa elaboradas con el software Atlas.ti (Versión 8) [Enlace: categoría núcleo Identidad del estudiante.](#)

Figura 3

Categoría núcleo estilos de aprendizaje. Subcategorías (actitudes y capacidades cognitivas, motivación escolar, destrezas y habilidades de aprendizaje, técnicas y habilidades de estudio)



Nota. Fuente: elaboración propia.³

En función de los datos obtenidos en la Figura 3 se puede comprender como los estilos de aprendizaje, junto a otras variables se relacionan estrechamente con el rendimiento académico. En él intervienen diferentes factores, como el nivel intelectual, la personalidad, autoestima, motivación, aptitudes, los intereses, hábitos de estudio, y las relaciones profesor-estudiante. (Ver enlace Figura 3). La integración del proceso metodológico mixto nos conllevó a correlacionar en forma holística los resultados emergentes.

Por otra parte, a lo largo de toda la etapa cuantitativa se recogieron datos relacionados con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. *En la fase tres se aplicó el cuestionario para la evaluación de metas académicas CEMA II*, Nuñez (1997).

Permitió conocer los principales motivos a través de los cuáles el estudiantado se esfuerza por su rendimiento académico centrados en cuatro categorías (a) relacionadas con la tarea, (b) autovaloración, (c) valoración social y (d) consecución de recompensas externas.

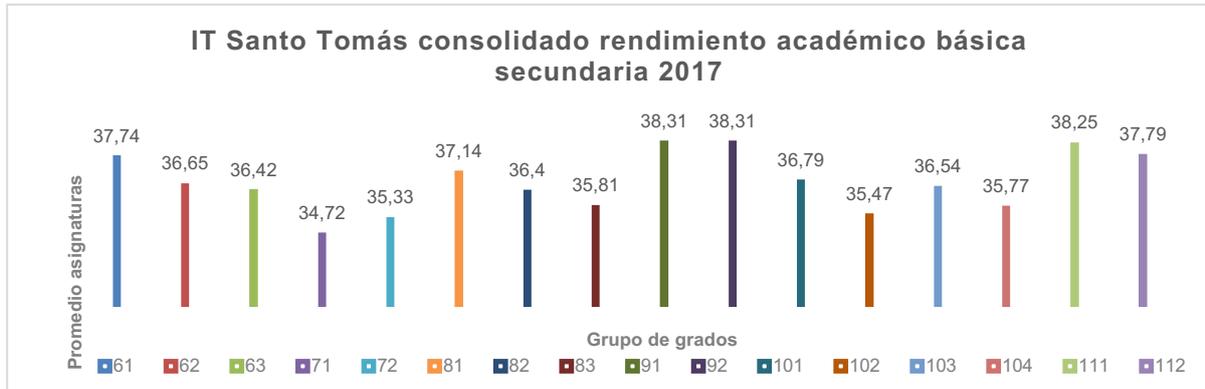
Análisis matriz de correlación

Como el cuestionario CEMA II, tiene variables cualitativas y uno de los objetivos fue verificar si hay o no correlación en las respuestas de cada uno de los componentes del cuestionario con los resultados académicos en las asignaturas previstas, se aplicó el coeficiente de Tau Kendall. Bajo esta premisa conceptual y procedimental, se referenció el consolidado de

Nota:³ [Enlace: categoría núcleo estilos de aprendizaje.](#)

notas sobre el rendimiento académico en educación secundaria, con indicadores de valoración básica, según el sistema institucional de evaluación en todas las asignaturas del plan de estudios. (Ver Figura 4).

Figura 4
Consolidado rendimiento académico básica secundaria



Nota. Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida de la plataforma institucional.

El proceso metodológico supone hallar la matriz de correlaciones entre las categorías del CEMA II, con el rendimiento académico en las asignaturas estipuladas.

La información contenida en la misma, nos permitió diferenciar los siguientes tipos de metas: logro o recompensa, orientadas al aprendizaje tal como se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1
Resultados de Correlación: Componentes CEMA II y Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés

| Resultados de correlación: componentes CEMA II y matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Componente | Aspecto | p-valor Tau- Kendall |
| Futuro digno | 32. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro. | 0.041 |
| Competencia y control | 9. Me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo. | 0.039 |

Con el propósito de avanzar en la comprensión de los resultados, se puede afirmar que el rendimiento académico en las áreas descritas presenta correlación, pero no tan reveladora como el grado que lo hacen los ítems (32 y 9), cupo p-valor Tau-Kendall representa correlación muy significativa cercana al $p < .05$, por el contrario, la correlación con los demás componentes evitación castigo, interés, implicación por defensa, social y mejora es baja o débil.

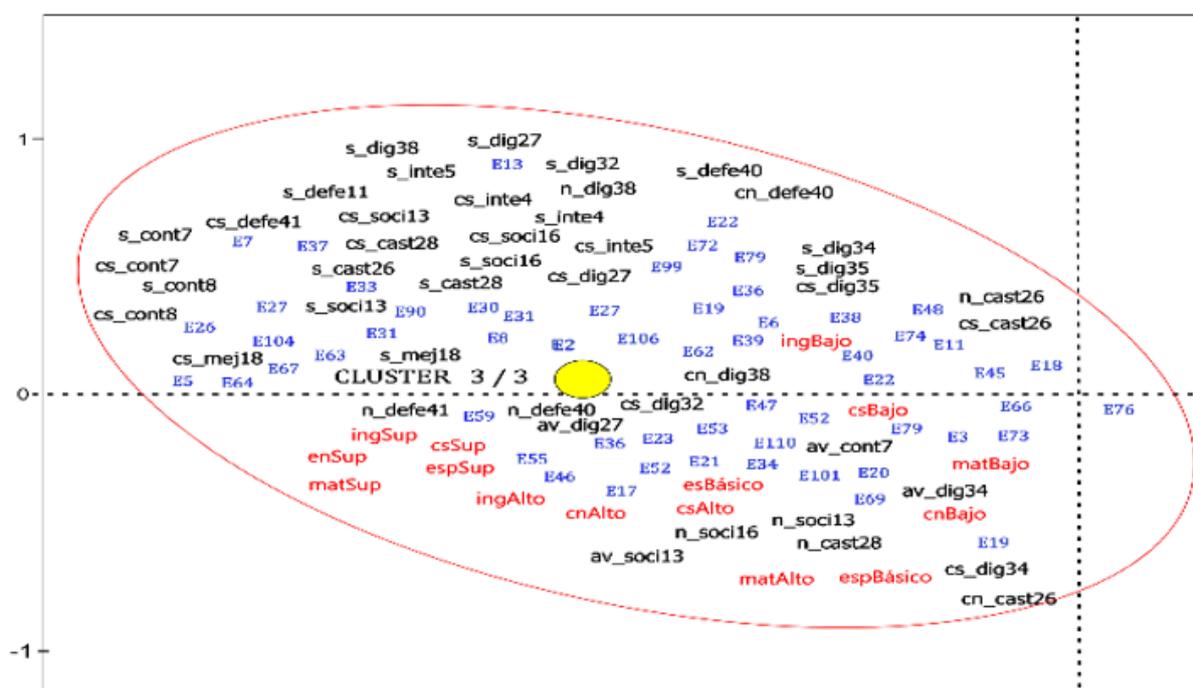
Análisis multivariante

En la Figura 5, se presenta de forma gráfica el plano factorial Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

Se identifican en la figura tres agrupaciones de estudiantes obtenidas a partir de un análisis de clasificación aplicado sobre las coordenadas del ACM. Para identificar a los estudiantes se utilizó como código la letra E, donde E1, representa el estudiante uno y así sucesivamente desde $i = 1, 2, 3, \dots, n$ en cada una de los clúster o agrupación.

Figura 5

Plano factorial ACM con categorías de respuesta - CEMA II



Nota. Fuente: elaboración propia.⁴

El plano factorial logró definir un indicador de factores CEMA II que distingue tres grupos de estudiantado. En este orden de ideas, se relaciona el clúster tres de mayor porcentaje representativo con el 78,75% del total, integrado por 63 estudiantes.

Un grupo de estudiantes con valoraciones académicas de nivel superior, responden siempre y casi siempre en los factores de implicación por mejora, control, futuro digno, interés, social, defensa y castigo; en general la caracterización establece que:

Las estudiantes y los estudiantes siempre y casi siempre se esfuerzan en el estudio porque les interesa que sus padres los valoren positivamente. De forma similar, demuestran interés por ser independientes y autónomos.

Son aprendices preocupados por su futuro ya que no quieren ser desempleados y desean ocupar un cargo bien remunerado. Se esfuerzan desde para no fracasar en las evaluaciones, casi siempre se esfuerzan en el estudio cuando les gusta la temática y disfrutan lo que aprenden, les interesa el punto de vista de las personas importantes para él sobre su rendimiento académico.

Otro colectivo, al interior de este mapa se caracteriza porque no les interesa ser autónomos ni independientes. Se infiere, que el rendimiento académico es más bajo en la misma

Nota:⁴ Enlace para mayor información: plano factorial Análisis de Correspondencias Múltiples CEMA II. [ACM-CEMA II.pdf](#)

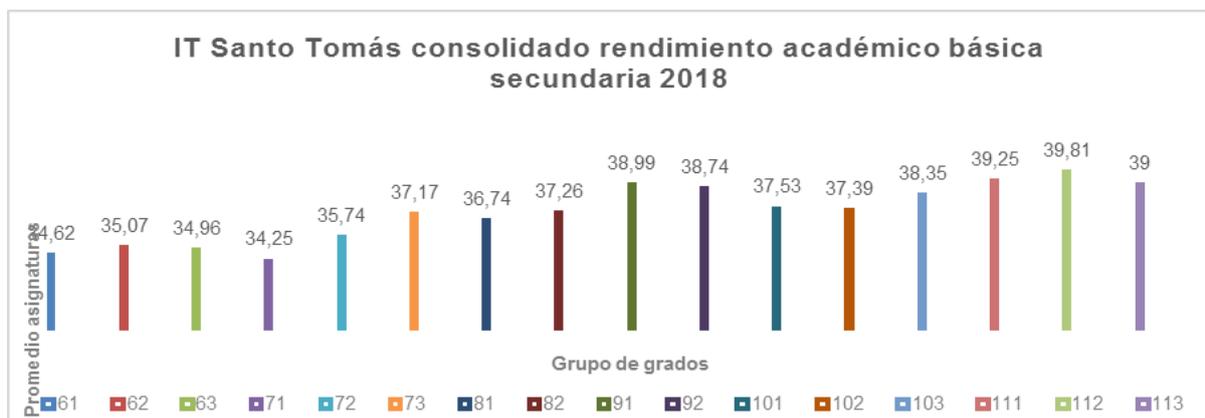
medida en que sean más altas las actitudes negativas de, por una parte, la valoración negativa de sí mismos como estudiantes al abordar las tareas de estudio y aprendizaje.

En la segunda etapa cuantitativa. Fase cuatro. Se aplicó el Cuestionario estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio CECAE, (Weinstein et. al, 1987). Los ítems se distribuyen en cuatro dimensiones: (Valle et al., 2006). Estas estrategias son: a) selección, b) organización, c) elaboración y, d) memorización.

Análisis matriz de correlación

Este trabajo pretende cambiar una realidad innegable y busca motivar al estudiantado para mejorar su rendimiento académico, en este sentido, el cuerpo directivo y docente debe generar un gran compromiso para desarrollar de manera sistemática y rigurosa situaciones de enseñanza de modo que el alumnado aprenda en contexto y superen las dificultades de aprendizaje. El anterior argumento se fundamenta en el consolidado de notas año escolar 2018, donde no se aprecian mejoras significativas en su formación; tal como lo evidencia la Figura 6.

Figura 6
Consolidado rendimiento académico año escolar 2018



Nota. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos obtenidos de la plataforma institucional.

La secuencia metodológica nos implica hallar la matriz de correlaciones entre las categorías del CECAE. Los resultados obtenidos documentan las correlaciones significativas en particular los ítems (7, 19) cuyo p-valor Tau-Kendall son cercanos al $p < .05$, tal como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Resultados de Correlación: Componentes CECAE y Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés

| Resultados de correlación: componentes CECAE y matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Componente | Aspecto | p-valor Tau-Kendall |
| Organización-planificación. | 17. Tengo poca capacidad para resumir lo que leo y/o escucho. | 0.040 |
| Estrategias de control-consolidación. | 19. Mientras reviso los materiales de una clase, voy haciendo los trabajos prácticos o actividades asignadas. | 0.021 |

El estudio hasta aquí analizado, permite identificar una serie de tendencias generales en la comprensión de los resultados, se puede afirmar que el rendimiento académico en las áreas citadas, refleja una correlación positiva, sin embargo; no es tan significativa con el grado que lo hacen los ítems (7 y 19).

Análisis multivariante

En la Figura 7, se representa en forma gráfica el plano factorial Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) aplicado sobre las categorías de respuesta de los factores antes mencionados. Se identificaron cuatro agrupaciones de alumnado obtenidas a partir de un análisis de clasificación aplicado sobre las coordenadas del ACM.

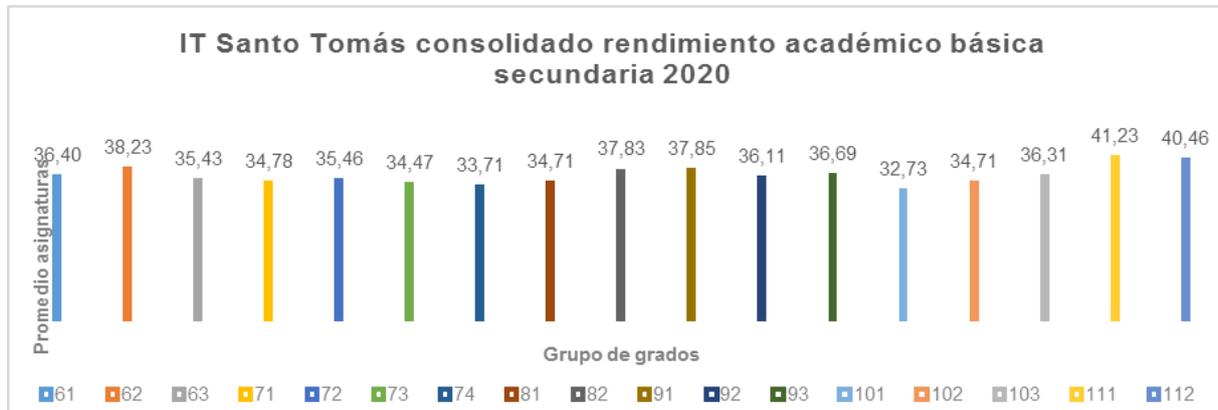
En el mapa factorial, se conjugan las interpretaciones de los dos ejes, observándose un posicionamiento de los estudiantes, formando cuatro agrupaciones, lo que es determinado por una asociación entre las categorías de respuesta sobre los factores que contempla el cuestionario CECAE y las respuestas dadas.

Paso seguido, se relacionan los clústeres con mayor porcentaje representativo. El clúster uno interpreta el 48,75% del total, lo conforman 49 estudiantes. En cuanto al factor organización casi siempre les resulta difícil organizar, planificar cómo estudiar y cumplir, siempre tienen dificultades para entender las preguntas en las evaluaciones.

En contraste con lo anterior, se puede indicar que este grupo de alumnado, siempre leen en casa los textos le sugieren en las clases. Casi siempre hacen esquemas, gráficos y mapas conceptuales para resumir los contenidos de una asignatura. De este grupo una gran mayoría tiene rendimiento académico básico en las diferentes asignaturas y en inglés un rendimiento alto.

Figura 8

Consolidado rendimiento académico año escolar 2020



Nota. Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida de la plataforma institucional.

La progresión metodológica conlleva hallar la matriz de correlaciones entre las categorías del cuestionario ECE. Los resultados obtenidos registran las correlaciones significativas en especial los ítems (4, 16 y 10) cuyo p-valor Tau-Kendall son cercanas al $p < 0.5$. Tal como se especifica en la tabla 3.

Tabla 3

Resultados de Correlación: Componentes ECE y Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés.

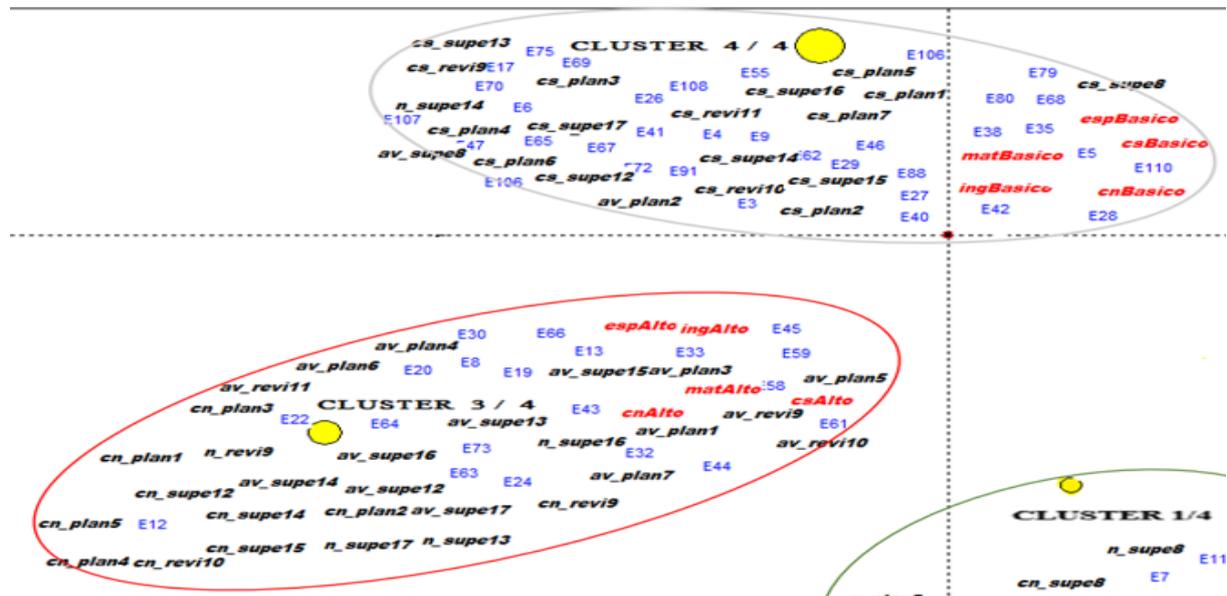
| Resultados de correlación: componentes ECE y matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés. | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Componente | Aspecto | p-valor Tau-Kendall |
| Planeación. | 4. Al estudiar suelo establecer una planeación y método de estudio. | 0.037 |
| Supervisión. | 16. Cuando he terminado de estudiar, procuro relacionar lo estudiado con el examen o con lo que el profesor me solicita. | 0.039 |
| Revisión. | 10. Cuando se me presenta algún problema, procuro buscar prioritariamente la solución. | 0.033 |

Estos resultados expuestos hasta aquí son consistentes y sustentan la imperiosa necesidad de una intervención educativa, con miras a mejorar el rendimiento académico a través de la autorregulación del aprendizaje.

Análisis multivariado

En la Figura 9, se representa en forma gráfica el plano factorial Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) aplicado sobre las categorías de respuesta de los factores antes mencionados. Se identifican en el esquema cuatro agrupaciones de estudiantes obtenidas a partir de un análisis de clasificación aplicado sobre las coordenadas del ACM.

Figura 9
Plano factorial ACM con categorías de respuesta – ECE



Nota. Fuente: elaboración propia.⁶

En las líneas siguientes se explica, la relación de los clústeres con mayor porcentaje representativo. El clúster cuatro representa el 47,50% del total y está integrado por 38 estudiantes. En esta agrupación, se hacen presentes los tres factores del ECE, es decir la planeación, revisión y supervisión.

En cuanto al factor planeación. Casi siempre antes de empezar a estudiar, consideran los aspectos a estudiar, distribuyen el tiempo en orden prioritario para hacer las actividades escolares, supervisan su aprendizaje al consultar nuevas fuentes para que les resulte más fácil la comprensión del tema. Con relación al factor revisión, casi siempre cuando no entienden un tema siguen adelante para intentar aclarar el tema por sí mismos.

En correspondencia con el clúster tres caracteriza el 31,25% del total, compuesto por 25 estudiantes. La caracterización del grupo es el siguiente: en cuanto al factor planeación, este grupo manifiesta que en ocasiones cuando estudia tiene en cuenta lo importante. Respecto al factor supervisión, algunas veces revisa lo que no entiende para tratar de aprenderlo bien, en otras, cuando no lo logra; consulta la opinión de pares para ver si está haciendo lo correcto y acostumbra hacer una revisión general para detectar errores.

Discusión

En las últimas décadas, un sólido cuerpo de investigación ha abordado la relación entre la forma en que los estudiantes manejan su proceso de aprendizaje y los resultados académicos (Schelfhout, 2006; Rosário, 2010a, 2013a). Esta relación implica el conjunto de creencias que manifiesta quien aprende sobre su capacidad para aplicar correctamente los conocimientos, habilidades que ya posee y sobre su posición frente a los nuevos aprendizajes.

Nota:⁶ Enlace para mayor información: plano factorial Análisis de Correspondencias Múltiples ECE. [ACM-CECE.pdf](#)

Los resultados hallados en relación con la finalidad de la investigación, están en la línea con los aportes teóricos entre rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje. En particular, existe concordancia sobre la capacidad predictiva del primero respecto del segundo (Gaxiola y González, 2019) Metas académicas, estrategias cognitivas y de autorregulación, perfiles motivacionales (Valle et al., 2018); Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico (Rodríguez et al., 2014); Perfiles de orientación a metas y autoconcepto (Inglés et al., 2015). Este tipo de metas hoy por hoy se consideran como variables dependientes e interrelacionadas, las cuales son predictores del éxito escolar.

En este sentido, se demuestra la importancia de proponer al estudiantado un horizonte de compromiso con las actividades que se desarrollen en su contexto escolar, sin olvidar un cambio actitudinal, tanto en sus expectativas y metas académicas como en la organización y planificación del estudio con sus áreas de formación. Estos aspectos son fundamentales dadas las exigencias cognitivas, socio emocionales y motivacionales que implica el proceso formativo en la etapa de Educación Secundaria.

Por lo que precede, se encuentran concordancias con el estudio realizado por Houston (2016), con 957 estudiantes de secundaria en colegios con elevado y bajo rendimiento en la General Certificate of Secondary Education (GCSE) del Reino Unido. En el mismo se confirma que un estilo atributivo interno, estable y controlable de los resultados de éxito y fracaso, se relaciona con un buen desempeño académico.

Por su parte, el alcance estaría del lado de las docentes y los docentes porque tienen la corresponsabilidad de incrementar su formación personal y social, ya que deben afrontar problemas de comportamiento, actitudes y relaciones, que se entrecruzan en el devenir de la vida del estudiante y las aulas. En consecuencia, el profesorado debe tomar conciencia que, más allá de la enseñanza, la prioridad la tiene el aprendizaje. Implica enfocarse más por aquello que aprende el estudiante que por aquello que enseña el profesor.

Los resultados de la etapa cualitativa indican, que el primer objetivo de la investigación estuvo orientado a diagnosticar las autopercepciones sobre el rendimiento académico, estilos y estrategias de aprendizaje en las jóvenes y los estudiantes. Sus hallazgos proporcionan apoyo adicional a la hipótesis planteada al comienzo de este estudio, donde los estudiantes manifiestan múltiples factores y causas que afectan su rendimiento académico respecto de su capacidad de estudio autónomo, tanto por circunstancias de índole personal, familiar, y otros asociados al propio sistema educativo.

En la siguiente sección, se discuten los resultados de la etapa cuantitativa. En efecto, autores relevantes en la investigación sobre las metas académicas y atribuciones causales plantean que las metas que persiguen los estudiantes en sus procesos de enseñanza/aprendizaje son de diferentes tipos y se pueden considerar desde diversas perspectivas dependiendo de ópticas diferenciadas de los autores que investigan en el campo. (Barca-Enríquez et al., 2015; Pintrich, y Schunk, 2006; Ramudo et al., 2017 como se citó en Barca et al., 2020, p. 10)

Con referencia a las metas de aprendizaje es primordial señalar que las estudiantes y los alumnos orientan su estilo de aprendizaje hacia el desarrollo de las propias competencias; de tal forma, se muestran motivados por el acto de aprender y, como consecuencia, mejorar sus conocimientos y habilidades.

Esta investigación presenta resultados similares, con los usos reportados por los estudiantes considerados positivos para su futuro, ya que se puede esperar una mayor autogestión de expectativas elevadas en su formación académica, según estudio realizado por Pérez et al., (2009).

Los hallazgos hasta aquí presentados muestran la concordancia de las metas académicas en relación con la primera hipótesis planteada, en el sentido que las estudiantes y los estudiantes manifiestan múltiples condicionantes que afectan su rendimiento académico respecto de su capacidad de estudio autónomo, tanto por factores de índole personal, social y escolar.

La experiencia en el aula con el estudiantado de rendimiento básico y bajo demuestra que, en la mayoría de los casos; se trata de estudiantado desmotivado por el estudio, no saben estudiar, presentan dificultades de aprendizaje, manifiestan poco uso eficiente del tiempo estudio, carecen de hábitos y métodos de estudio, metas y estrategias de aprendizaje.

Se evidencia que algunos poseen una forma específica de aprender que está ligada a sus características personales y a la motivación que tienen para alcanzar los objetivos académicos, en ese orden de ideas, las estrategias empleadas deben adecuarse a las necesidades, los recursos y capacidades con las que cuentan los sujetos, esto implicará el desarrollo de diferentes procesos cognitivos y meta-cognitivos (Visbal, et al., 2017).

Por lo general, las estudiantes, los jóvenes con rendimiento académico bajo y básico anteceden con un concepto negativo de sí, y asumen que no son “inteligentes”, sus compañeros son “mejores” que ellos y se da la profecía autocumplida: “para qué estudiar si al final no soy capaz”. De hecho, minimiza sus expectativas de éxito escolar; está comprobado que, si-no aprenden estrategias, cómo hacen uso de ellas, para mejorar su aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, para lograr el aprendizaje estratégico y autónomo basado en el concepto de aprender algunas instituciones educativas han optado por la implementación de estrategias de aprendizaje las cuales son de carácter intencional e implican un plan de acción mediante el cual se fortalecen las operaciones cognitivas que se emplean cuando un sujeto tiene que enfrentarse a la tarea del aprendizaje (Gasco, 2017).

El presente estudio confirma los hallazgos previos y contribuye a la evidencia sugiriendo una probable explicación de acuerdo con la segunda hipótesis; en la medida que se incorporen estrategias de aprendizaje, el estudiantado podrá aprehender y mejorar sustancialmente su proceso académico formativo.

Los estudiantes y las alumnas manifiestan que algunas veces ordenan las distintas actividades para establecer un orden de prioridad. Casi nunca, distribuyen el tiempo para cada uno de los aspectos en cuestión antes de disponerse a estudiar.

Los jóvenes y las estudiantes con rendimiento superior, en comparación con los de nivel básico y bajo promedio, muestran un enfoque de aprendizaje más estratégico y adaptativo durante todas las fases de su proceso de aprendizaje. Se orientan y planifican de manera más estratégica y efectiva, combinan diferentes estrategias cognitivas y adoptan la autoevaluación para regular su proceso de aprendizaje (DiFrancesca et al., 2016).

Según diferentes enfoques teóricos, el uso del aprendizaje autorregulado debería favorecer un mejor aprendizaje y logro académico (Zimmerman, 2013a). Generalmente, los estudiantes y las adolescentes con éxito se describen como «estudiantes autorregulados» debido a que son capaces de generar una serie de pensamientos, sentimientos y acciones por sí mismos, orientados sistemáticamente hacia el logro de sus metas. (Cerezo et al., 2019, p. 2)

Esta actuación estratégica a nivel académico es la que puede garantizar mejoras significativas en el rendimiento académico de las diferentes asignaturas en la medida que el profesorado en clase trabaje con las alumnas y los estudiantes el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias de aprendizaje, enseñando explícita e intencionalmente un largo abanico de estrategias y practicándose en el contexto específico de las distintas asignaturas.

La clave es cómo ayudar a los estudiantes a afrontar su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva, proceso denominado “autorregulación del aprendizaje” (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Por tanto, la gran cantidad de investigación desarrollada sobre el aprendizaje autorregulado en las estudiantes y los alumnos, junto con la nueva forma de entender el modo en que los profesores y las profesoras desarrollan su tarea educativa, constituyen las bases para la investigación sobre el aprendizaje autorregulado en las docentes y los docentes.

En consecuencia, el abordaje investigativo respalda la idea de que el cambio esperado en el comportamiento autorregulado de las estudiantes y los estudiantes no es específico del dominio, sino que trasciende los dominios y los agentes de aprendizaje. Los resultados obtenidos soportan y validan la hipótesis propuesta que la calidad del rendimiento escolar se encuentra relacionada con la capacidad de autorregulación; es decir, a mayor nivel autorregulatorio mayor rendimiento académico.

Conclusiones

En línea con lo expuesto, se propone una mayor eficacia, tanto del aprendizaje del estudiantado, como de enseñanza por parte del profesorado: priorizar la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria, significa colocar en el centro del aprendizaje al estudiantado. En otras palabras, promover y construir un amplio número de estrategias, teniendo en cuenta que el estudiante y docente son aprendices sociales. Así mismo, reconocer las diferencias individuales, potenciar el desarrollo emocional, fortalecer la evaluación continua, y fomentar la autorregulación del estudiantado resulta clave para mejorar el aprendizaje.

La investigación presenta algunas limitaciones, es preciso tomarlas en consideración para futuras investigaciones. En primer lugar, se considera interesante ampliar el estudio del rendimiento académico sobre los estudiantes y las estudiantes de otros niveles educativos. Del mismo modo, sería relevante atender a otras variables relacionadas como pueden ser el género, la tipología de colegio, así como otros aspectos sociales y culturales.

Las implicaciones y recomendaciones de este estudio sugieren que: aprender es construir conexiones horizontales. Las propuestas de mejora requieren que los agentes implicados de la comunidad educativa se comprometan en tareas como: a nivel institucional, el componente académico debe priorizar un autodiagnóstico pedagógico del profesorado, requiere la creación de estructuras interdisciplinares para mejorar la cultura de autoevaluación institucional; un colegio abierto al entorno y permeable al conocimiento actualizado.

El directivo docente desde la perspectiva ética, debe ser el actor clave dentro del proceso transformación de gestión en la institución educativa a través de planes de mejoramiento continuo sobre la calidad de la educación y que en suma el docente incremente la calidad de su enseñanza y en la práctica sea el motor que logre dicho cambio, como una comunidad de aprendizaje permanente. Se trata de avanzar y madurar como colectivo, desde una visión horizontal no jerarquizada y de mejora continua.

Referencias

- Alonso-Tapia, J., Huertas, J. A., & Ruiz, M. A. (2010). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish journal of psychology*, 13(1), 232-243. <https://doi.org/10.1017/S1138741600003814>

- Barca Lozano, A., Peralto Esquiando, M., Porto Robo, A. M., Marcos Malhiera, J. L., & Breílla Blanco, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de educación*, 354, 341-368.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Robo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Breílla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 848-859. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Barca-Enriquez, E., Brenlla, J. C., Peralbo, M., Almeida, L. S., Porto, A., & Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 083-089. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.460>
- Barca, E., Breílla, J., Mascarenhas, S., & Barca, A. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. *Reh-Revista Educação e Humanidades*, 1(1), 8-37. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.460>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). Mediating role of self-efficacy and usefulness between self-regulated learning strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001>
- DiFrancesca, D., Nietfeld, J. L., & Cao, L. (2016). A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and Individual Differences*, 45, 228-236. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.010>
- Gaxiola, J., & González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Gasco, J. (2017). Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria según el sexo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 47-59. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2638>
- Hernández, P., & García, L. A. (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*. Departamento de Psicología, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- Houston, D. M. (2016). Revisiting the relationship between attributional style and academic performance. *Journal of applied social psicología*, 46(3), 192-200. <https://doi.org/10.1111/jasp.12356>
- Inglés, C. J., Martínez-Montegudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10023>
- Miñano Pérez, P., Castejón Costa, J. L., & Gilar Corbí, R. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 48-60. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283

- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., García, M., & Roces, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pérez Villalobos, M. V., Díaz Mujica, A., González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 449- 455.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson educación.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., & Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70012-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70012-X)
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0020-y>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A.; González-Pienda, J. A., & Lourenço, A. (2013b). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1311-1331. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0167-9>
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., Gielen, S., & Sierens, E. (2006). Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 874-897. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.003>
- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J., & González, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology* 11, 19-31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Visbal, D., Mendoza, A., & Díaz, A. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13 (2), 70-81. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.461>
- Weinstein, C., Schulte, A., & Palmer, D. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater: H & H Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 311-328). Routledge.

Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement*, 1-36. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

Fecha de recepción: 02/12/2021

Fecha de revisión: 04/04/2022

Fecha de aceptación: 03/05/2022



Cómo citar este artículo:

Valdivia Rodríguez, P. V. & Tamayo Ancona, M. E. (2023). Función del estilo de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de Administración y Negocios Internacionales en una institución universitaria en Perú. *MLS-Educational Research*, 7(1), 131-152. 10.29314/mlser.v7i1.1096.

FUNCIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA EN PERÚ

Paola Verónica Valdivia Rodríguez

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

paola.valdivia@doctorado.unini.edu.mx · <https://orcid.org/0000-0002-0429-8399>

Martín Eliseo Tamayo Ancona

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

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

Resumen. Una educación universitaria de calidad, coherente con las normas del sistema educativo, sustentado por una gestión docente flexible enfocada en el aprendizaje y buenos resultados académicos, se esmera en constantemente actualizar e innovar sus clases con mejores estrategias que motiven un desarrollo significativo en sus estudiantes. El modelo de los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso (1992), se consolida en el contexto universitario como un instrumento validado que reconoce el perfil de cada alumno para mejorar su experiencia, haciéndola más sencilla y satisfactoria, para lograr ser mejor aprendiz en diferentes contextos. El presente estudio tiene como objetivo identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad La Salle (2021), y determinar la posible correlación entre los estilos con respecto del rendimiento académico, sexo y ciclo de estudio. La investigación es de naturaleza cuantitativa de alcance descriptivo – correlacional, se utilizó el Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el registro de las notas del ciclo anterior de los estudiantes de la carrera profesional seleccionada. Los resultados indican que el estilo Teórico es el de mayor preferencia entre los alumnos universitarios de esta carrera, además no hay relación entre el estilo de aprendizaje con el sexo o el ciclo de estudio, y se puede afirmar que existe relación entre los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico.

Palabras clave: Sistema educativo universitario, calidad académica, estilo de aprendizaje, rendimiento académico, CHAEA.

LEARNING STYLE'S ROLE IN THE ACADEMIC PERFORMANCE OF INTERNATIONAL BUSINESS AND MANAGEMENT STUDENTS AT A UNIVERSITY INSTITUTION IN PERU

Abstract. A quality university education, consistent with the standards of the educational system, supported by a flexible teaching management focused on learning and good academic results, strives to constantly update and innovate their classes with better strategies that motivate a significant development in their students. The model

of learning styles of Honey - Alonso (1992), is consolidated in the university context as a validated instrument that recognizes the profile of each student to improve their experience, making it simpler and more satisfactory, allowing them to be better learners in different contexts. The purpose of this study is to identify the learning styles of students in the Administration and International Business program at La Salle University (2021) and to determine the possible correlation between learning styles and academic performance, gender and study cycle. The research has a quantitative nature of descriptive-correlational scope, the Honey - Alonso Questionnaire of Learning Styles (CHAEA) and the record of the grades of the previous cycle of the students of the selected professional career were used. The results indicate that the Theoretical style is the most preferred among university students in this career, and there is no relationship between learning style and sex or study cycle, and it can be affirmed that there is a relationship between learning styles and academic performance.

Key words: university education system, academic quality, learning style, academic performance, CHAEA.

Introducción

El impacto de las universidades en el desarrollo de la sociedad es primordial, además, no son entes independientes y forman parte del sistema universitario peruano el que, a su vez, depende directamente del Ministerio de Educación y, en consecuencia, de sus políticas, inversión y gestión. Es así como, luego de una desordenada masificación de la oferta universitaria peruana, la propia esencia de la institución se distorsionó doblegando el rol social y académico de las universidades en un gradual estado de mercantilización, por lo que, en la búsqueda de mejorar la educación universitaria, como el máximo exponente de formación, para el año 2014 se promulgó la Ley Universitaria N.º 30220¹ y con ella la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU²), incluyéndose la noción del licenciamiento obligatorio de las universidades.

Cuenca (2015) precisa que: “Una persona formada en una institución de mala calidad solo contribuirá a incrementar las tasas de subempleo profesional o, peor aún, la informalidad en el país” (p.12). En general, una institución universitaria que se aprecie de ofrecer enseñanza bajo las condiciones básicas de calidad³ debe poner especial interés en el nivel de aprendizaje de sus educandos, promoviendo el desarrollo integral del estudiante durante su vida universitaria y no solo en la rentabilidad de la institución. Además, indica que: “el aprendizaje se fundamenta cada vez más en la capacidad de búsqueda, acceso y aplicación del conocimiento en la solución de problemas, a partir del empleo de un complejo conjunto de habilidades” (Cuenca, p.72), pues, para que los alumnos logren sus objetivos académicos además de la gestión universitaria es necesario que sean ellos mismos quienes tomen un rol activo en su educación.

Por otro lado, Quiroz y Franco (2019) indican que: “Una forma de medir el logro del aprendizaje, alcanzado por los estudiantes, es a través del análisis del rendimiento académico, como factor elemental para evidenciar la calidad en la educación superior” (p. 169). El resultado del conocimiento es el reflejo del complejo proceso de la enseñanza en el cual se utilizan diversos instrumentos académicos que son necesarios para que, al momento de evaluar al

¹ Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. Promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura.

Artículo 2. La presente Ley regula a las universidades bajo cualquier modalidad, sean públicas o privadas, nacionales o extranjeras, que funcionen en el territorio nacional (Ministerio de Educación (2014, 3 de julio). Ley Universitaria N.º 30220.

² Responsable del licenciamiento, que es entendido como el procedimiento que tiene el objetivo de verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad” (SUNEDU, 2015, p.16).

³ Son estándares mínimos que sirven de pautas generales para la evaluación de la capacidad de la universidad para la prestación del servicio educativo superior universitario y autorización de su funcionamiento (SUNEDU, 2015, p.8).

alumno, se puedan comprobar las capacidades adquiridas; es decir, que se refleje el enriquecimiento evolutivo del educando. Palomino (2018) define al rendimiento académico como: “el cumplimiento de los objetivos, las metas y los logros establecidos para cada área cursada por el estudiante” (p. 69); el cual se resume en una nota cuantitativa en una escala de 0 a 20 y según el diseño curricular nacional. Se denomina “desaprobado” al alumno que alcanza un resultado entre 0 y 10 y “aprobado” al calificado con notas entre 11 a 20.

La finalidad del estudio es establecer la relación entre los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso con el nivel de rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad La Salle. En correspondencia para alcanzar el objetivo de la investigación es oportuno delimitar algunos aspectos.

En la educación superior formal⁴ el aprendizaje es un proceso que se llega a experimentar en el salón de clases, básicamente moderado por un docente; no obstante, el aprendizaje nace de experiencias personales y cada estudiante encuentra una manera única de cultivarse para crecer académicamente, por lo que se puede aseverar que, el ser humano a lo largo de su vida suele experimentar de forma particular el aprendizaje, llegando incluso a establecerse patrones o hábitos con los que el docente debe trabajar. Yacarini y Gómez (2005), indican:

En diferentes situaciones los estilos se presentan variados de acuerdo con la edad y niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje. En estudiantes universitarios estos estilos permiten identificar y mejorar los estilos personales de cada uno de ellos, enseñarle con sus estilos de aprendizaje predominantes y seleccionar metodologías educativas según los estilos de aprendizaje del grupo (p. 97).

Sobre el proceso de formación, un recinto universitario comparte las siguientes circunstancias: primero, el estudiante entiende mejor las lecciones otorgadas por algunos docentes y en consecuencia su proceso de aprendizaje con esos docentes es más sencillo y con mejores resultados académicos. Segundo, el docente percibe que su metodología tiene mayor efecto en un grupo de educandos el que además tiende a comprometerse más con su educación y, por lo general, se evidencia un óptimo rendimiento académico; mientras que a otro grupo le cuesta más tiempo y esfuerzo aprobar el curso e incluso con la posibilidad de hacerlo sin aprender; todo frente a la mirada pasiva del docente que, a pesar de sus expectativas, está acostumbrado a las circunstancias y los resultados. En otras palabras, una constante en la educación universitaria es que, no todas las personas aprenden de la misma manera, y por lo general se acercan más a un tipo de aprendizaje en particular, por lo que el reconocimiento del estilo que posee cada estudiante favorecería el uso oportuno de metodologías y estrategias más apropiadas para los universitarios.

Biggs (1987, citado en Ortiz et al., 2014), presenta cuatro condiciones para generar aprendizaje de calidad en el estudiante universitario: conocimientos bien estructurados, contexto motivacional, actividad de parte del alumno e interacción con otros. Estas condiciones permiten una satisfactoria relación estudiante-docente y, en consecuencia, ambos se pueden permitir un mismo objetivo, el aprendizaje significativo para todos los alumnos. Alonso, Gallego y Honey (2012) indican:

La auténtica igualdad de oportunidades educativas para los alumnos no significa que tengan el mismo libro, el mismo horario, las mismas actividades, los mismos exámenes ... El estilo de enseñar por el profesor puede significar un favoritismo

⁴ Es la educación que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos (SINEACE, 2010, p. 29).

inconsciente para los alumnos con el mismo estilo de aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales (p. 44).

En la búsqueda de otorgar mejores oportunidades educativas y en un avance por construir una mejor educación superior se aprobó la nueva Ley universitaria⁵ la cual mantiene como principios rectores: calidad académica, mejoramiento continuo de la calidad académica, espíritu crítico y de investigación, el interés superior del estudiante, entre otros. Ante la responsabilidad de formar profesionales competentes que contribuyan a las necesidades de la sociedad, con una gestión docente que debe flexibilizarse constantemente por los cambios del sistema universitario que la articula, el mayor interés de las instituciones académicas debe ser el de proporcionar una educación innovadora⁶ y de calidad por lo que requiere de un tipo de metodología que permita incorporar prácticas transformadoras que logren que el alumno sea el centro del aprendizaje.

Ortega, Casanova, Paredes y Canquiz (2019), reflexionan sobre la importancia de que los propios estudiantes conecten con su estilo de aprendizaje para afrontar cualquier reto o dificultad académica. Dicen que: “Sistematizar este proceso, puede ser un recurso para el docente que le permita seleccionar estrategias individualizadas para aprovechar cada potencialidad y superar las dificultades del entorno de formación” (p. 714). Y para identificar el nivel de aprendizaje es usual que el docente utilice al rendimiento académico como indicador. Aranda (1998, como se citó en Cuayla, 2017), indica que el rendimiento académico: “es el resultado del aprovechamiento escolar en función a diferentes objetivos escolares y hay quienes homologan que rendimiento académico puede ser definido como el éxito o fracaso en el estudio, expresado a través de notas o calificativos” (p.24). Ciertamente un estudiante no podría compartir el sentimiento de autorrealización junto al resto de compañeros si es que desaprovecha el curso; sin embargo, el hecho de aprobarlo tampoco es evidencia de que haya logrado un aprendizaje significativo de la materia.

Para conocer el modelo de los estilos de aprendizaje de Honey – Alonso es necesario comprender las teorías que le permitieron evolucionar hasta obtener el CHAEA, instrumento validado y utilizado para la educación universitaria. La teoría presentada por Kolb (1984, citado en Kolb y Kolb, 2005), es un modelo dirigido hacia la formación de directivos del Reino Unido, característica determinante para comprender el enfoque del modelo. La inquietud inicial era la de conocer el por qué es que dos personas que comparten las mismas circunstancias, una aprende y la otra no. Y eso así porque las personas tienen distintas necesidades al momento de aprender, algunas se logran cubrir, y otras no. La propuesta de Kolb consta de cuatro etapas, y se considera que el aprendizaje está supeditado por la experiencia del educando. Kolb (2015, citado en Fuentes, 2019), detalla algunas de las actividades que repercuten en los estudiantes:

- Experiencia concreta. Recibe nueva información mediante los sentidos. Se incluyen actividades como: Simulación, observación, videos y conjuntos de problemas.
- Observación reflexiva. Transforma la experiencia mediante la observación y reflexión. Se incluyen actividades como: Preguntas de procesamiento, así como la lluvia de ideas y discusiones.
- Conceptualización abstracta. Mediante el pensamiento produce nuevos conceptos y teorías. Se incluyen actividades como: Analogías y construcción de modelos.

⁵ Ley Universitaria N° 30220

⁶ La innovación educativa se dirige a la puesta en marcha de procesos, estrategias, ideas, etc., de forma planificada y sistematizada, con el objetivo de introducir cambios en las prácticas educativas vigentes. Su propósito es, por tanto, la transformación de la realidad educativa para su mejora, modificando actitudes o metodologías que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Navarro, 2017, p. 24)

- Experimentación activa. Elabora nueva información mediante la experimentación.

Luego, Honey y Mumford (1992), utilizan la teoría de Kolb, dando valor al hecho de que el aprendizaje óptimo es un círculo que se retroalimenta continuamente de la experiencia del estudiante. Entonces los investigadores experimentan con diversos enfoques para obtener el cuestionario de Estilo de Aprendizaje. La investigación les permitió encontrar los estilos reflexivo, teórico, activo y pragmático; construyendo el perfil de la persona con un modelo que otorga un alto nivel de detalle en las características de cada uno de esos estilos. Como parte del análisis de ambos modelos, en la tabla 1 se puede apreciar las semejanzas en los estilos de aprendizajes de Kolb, Honey y Mumford.

Tabla 1

Comparación de los Estilos de Aprendizaje de Honey - Mumford y Kolb

| Honey – Mumford | Kolb |
|---------------------------------------------------|-----------------------------|
| Activo: Vivir la experiencia | Experiencia concreta |
| Reflexivo: Reflexión | Observación reflexiva |
| Teórico: Generalización, elaboración de hipótesis | Conceptualización abstracta |
| Pragmático: Aplicación | Experimentación activa |

Nota. Adaptado de Alonso, Gallego, Honey (2012).

Es así como algunos años más tarde Honey – Alonso experimentan con diversos enfoques para obtener el cuestionario de Estilo de Aprendizaje (CHAEA), el cual permite evaluar las diferencias individuales y las preferencias de los estudiantes y cuyo principal objetivo es el de razonar sobre las necesidades de las personas al momento de aprender.

Honey – Alonso (1992), quienes compartían la misma convicción sobre el proceso de aprendizaje que Kolb y valorando el modelo previo de Honey y Mumford consideran que, aunque cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, teórico, reflexivo y pragmático) son igual de importantes, no siempre son todos considerados por los docentes y al momento de planificar sus sesiones usualmente dirigen sus esfuerzos hacia uno de ellos, por poner un ejemplo: a la teorización; y, en consecuencia, priorizan el aprendizaje teórico. Esta selección natural se evidencia por los ejercicios planteados en clase, así como por el tipo de evaluación utilizado que, de volverse una rutina, puede llegar a discriminar al estudiante cuyo estilo de aprendizaje preferido sea diferente. A continuación, en la tabla 2 el detalle de los estilos de aprendizaje:

Tabla 2

Descripción y características de los Estilos de Aprendizaje de Honey - Alonso.

| Estilo | Descripción | Características |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Activo | De mente abierta, entusiasta, crece ante los desafíos, prefieren los grupos y centran a su alrededor todas sus actividades. | Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo. |
| Reflexivo | Se caracterizan por reunir datos y analizarlos detalladamente, son prudentes. Son observadores y escuchan a los demás. | Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo. |
| Teórico | Analizan los problemas de forma vertical y escalonada, consideran etapas lógicas, son perfeccionistas, consideran una profundidad en el sistema de pensamiento. | Metódico, lógico, crítico, estructurado. |
| Pragmático | Aplican los contenidos aprendidos, descubren lo positivo de las ideas, actúan rápidamente ante proyectos que les llamen la atención. Son impacientes con las personas que teorizan. | Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista. |

Nota: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (2012)

Maureira, Bahamondes, y Aravena (2015), analizan la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de alumnos del primer semestre de la carrera de Pedagogía, utilizando el CHAEA y su historial académico previo. El estudio se enfoca en 151 estudiantes, de los cuales 30 son mujeres, y el rango de edades en general va desde los 17 hasta los 32 años. Los resultados indican que los cuatro estilos de aprendizaje tienen puntuaciones similares en los estudiantes. Además, el estilo Activo se correlaciona con el rendimiento académico de manera negativa, el estilo Teórico de forma positiva y ni el estilo Reflexivo como el Pragmático tienen relación con el rendimiento académico.

Chambi, Manrique y Espinoza (2020), en un estudio cuantitativo – correlacional investigan sobre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en una universidad pública aplicando las técnicas de la estadística descriptiva y análisis de correlación, así como el CHAEA de Honey y Alonso. La muestra se construyó a partir de 70 internos de la escuela de Enfermería, de los que un 82.9% pertenecen al sexo femenino y un 84.5% se encuentran entre los 20 y 25 años. Dentro de los resultados observados se expone que el estilo predominante es el Reflexivo y el rendimiento académico de los estudiantes en general fue clasificado como bueno y excelente, aunque no se encontró relación entre las variables.

Escanero, Soledad y Guerra (2018), estudian sobre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico, utilizando el CHAEA y el Learning Styles Inventory en 146 estudiantes de la escuela de Medicina, además de utilizar el programa SPSS para el correspondiente análisis. El estudio es de tipo descriptivo correlacional de corte transversal, con una muestra compuesta por el 73% de mujeres. Sobre las principales conclusiones se encuentra que el estilo predominante es el Reflexivo, además no hay evidencia que los estilos de aprendizaje afecten al rendimiento académico de los estudiantes.

Huamán, Olivares, Angulo, Macazana (2020), con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental y de tipo básica, investigan sobre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la escuela de Sistemas, para lo que hacen uso del instrumento CAMEA 40, el cual está basado en la CHAEA solo que compuesta por 40 ítems y

no 80. La muestra está constituida por 100 estudiantes. Y dentro de los principales resultados se precisa que las variables se relacionan significativamente entre ellas; los estilos con mayor puntuación son el Reflexivo y el Pragmático; y sobre la relación entre el estilo de aprendizaje con su rendimiento académico se identifica que la relación es la misma en comparación al Nivel propio del estilo, es decir, si los alumnos tienen un estilo de preferencia alto también cuentan con un rendimiento alto.

Método

La metodología empleada en la investigación es cuantitativa de alcance descriptivo-correlacional, ya que se ha realizado una descripción matemática con el estadístico respectivo, y se ha estudiado la correlación de dos variables. La población de estudio está conformada por los 347 estudiantes matriculados en la Escuela de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad La Salle, y emplea el muestreo probabilístico de tipo estratificado. Para obtener la muestra se dividió a la población en estratos teniendo en cuenta el nivel de avance académico del estudiante, en relación con los ciclos académicos y la cantidad de estudiantes matriculados en cada uno. Con un 95% de confiabilidad y un 5% de margen de error, el tamaño de la muestra es de 183 alumnos, como se presenta a continuación:

Tabla 3
Muestreo

| Clasificación | Ciclo | Alumnos | Porcentaje | Muestra |
|----------------------|--------------|----------------|-------------------|----------------|
| Inicio | I - IV | 146 | 42% | 77 |
| Intermedios | V - VII | 91 | 26% | 48 |
| Avanzados | VIII - IX | 110 | 32% | 58 |
| TOTAL | | 347 | 100% | 183 |

Los criterios de inclusión aplicados son:

- Ciclo de estudio: desde el I al X.
- Estado académico: matriculados en el periodo de estudio 2021-I y II; que acepten participar libremente de la encuesta virtual CHAEA.
- Sexo: femenino y masculino.
- Edad y Horario de estudio: indiferente.

La muestra tiene una participación del 59.6% de mujeres y un 40.4% de hombres. Para analizar la participación por edad de los estudiantes se agruparon en: menores de 20 años (30.6%), de 20 a 22 años (32.8%), de 23 a 25 años (30.6%), y de 26 años a más (6%). Sobre el rendimiento académico se consideraron cuatro categorías, los que se presentan en la tabla 4:

Tabla 4
Escalas de calificación de los aprendizajes en la educación universitaria

| Clasificación | Escala | Descripción |
|---------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Destacado | 20 – 18 | Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas. |
| Previsto | 17 – 14 | Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado. |
| En proceso | 13 – 11 | Cuando el estudiante está camino de lograr los aprendizajes anticipados, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. |
| En inicio | 10 - 00 | Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. |

Nota. Adaptado de Plataforma Educativa de Recursos Digitales (2019).

Se analizaron dos variables, la primera es estilos de aprendizaje (variable independiente), los datos se recolectaron utilizando el CHAEA de Honey – Alonso; el cual es un cuestionario autoadministrable de puntuación dicotómica aquella que distribuye aleatoriamente los ítems por estilo que forman un solo conjunto. La puntuación máxima que se puede obtener es de 20 puntos en cada estilo y los Baremos de interpretación, propuestos por Alonso, Gallego y Honey facilitan los criterios obtenidos por estilo, ver tabla 5. La segunda variable es el rendimiento académico (variable dependiente) el cual está expresado en notas, en una escala de 0 a 20, obtenidas por los estudiantes en el ciclo académico 2021-I. Los datos se ingresaron a una base de datos Excel y trasladados al programa SPSS 26 para obtener las estadísticas descriptivas.

Tabla 5
Baremo general. Preferencia en Estilos de Aprendizaje

| Estilos | Muy baja | Baja | Moderada | Alta | Muy Alta |
|------------|----------|---------|----------|---------|----------|
| Activo | 0 - 6 | 7 - 8 | 9 – 12 | 13 – 14 | 15 – 20 |
| Reflexivo | 0 - 10 | 11 - 13 | 14 – 17 | 18 – 19 | 20 |
| Teórico | 0 - 6 | 7 - 9 | 10 – 13 | 14 – 15 | 16 – 20 |
| Pragmático | 0 - 8 | 9 - 10 | 11 – 13 | 14 – 15 | 16 – 20 |

Nota. Alonso et al. (2012, p. 114).

Para responder a las hipótesis planteadas entre las variables de rendimiento académico y estilos de aprendizaje se generaron estadísticos descriptivos como las medidas de tendencia central, además de las pruebas de normalidad, de varianza, de Kruskal-Wallis y Chi-cuadrado. El aspecto ético ha sido considerado en cada una de las etapas del estudio, desde la comunicación con la institución académica, la autonomía y aceptación de los participantes en la encuesta, así como la confiabilidad y veracidad de la información otorgada. También, se contó con la aprobación del Comité de Ética de la universidad.

Resultados

De acuerdo con lo establecido en los objetivos de la investigación, se presentan los principales resultados encontrados.

Tabla 6

Rendimiento académico por estilo preferido de aprendizaje de los alumnos de la carrera de carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE

| Rendimiento académico | Total | | Activo | | Reflexivo | | Teórico | | Pragmático | |
|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Número de alumnos | Participación (%) |
| Total | 183 | 100.0 | 43 | 23.5 | 18 | 9.8 | 72 | 39.3 | 50 | 27.3 |
| Destacado | 17 | 100.0 | 3 | 17.6 | - | - | 8 | 47.1 | 6 | 35.3 |
| Previsto | 153 | 100.0 | 36 | 23.5 | 16 | 10.5 | 60 | 39.2 | 41 | 26.8 |
| En proceso | 13 | 100.0 | 4 | 30.8 | 2 | 15.4 | 4 | 30.8 | 3 | 23.1 |

Nota. No se han registrado casos de alumnos que se encuentren en la etapa de inicio en su rendimiento académico.

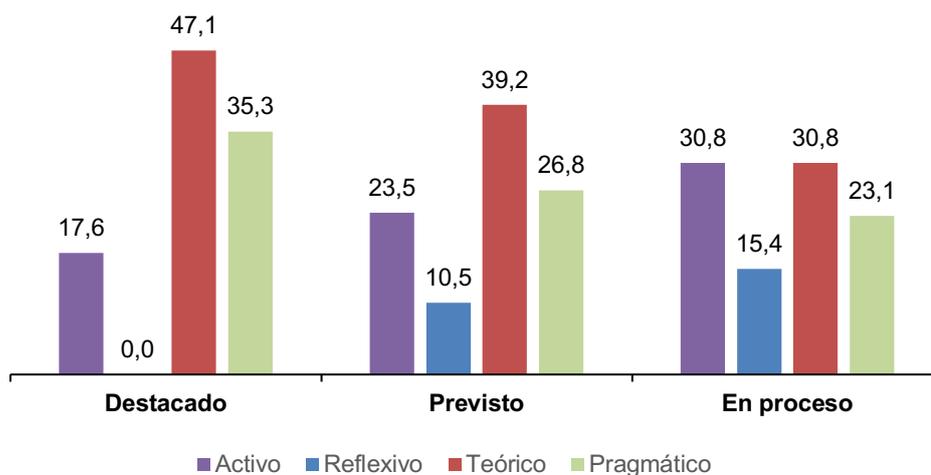
En la tabla 6 se relaciona los estilos de aprendizaje, con la clasificación para el rendimiento académico, es decir al estilo de aprendizaje preferido por el estudiante con relación a la calificación obtenida en el ciclo previo a la toma del CHAEA.

En la Nota 1 se precisa que no se ha considerado el rendimiento académico en la clasificación Inicio, cuya calificación va desde 0 hasta el 10, por falta de datos.

Se observa que, del total de los 183 alumnos, la mayoría tienen una calificación que se encuentra en la categoría de Previsto, y además es el estilo de aprendizaje Teórico el que tiene una mayor preferencia. A continuación, en la figura 1 se presenta la información gráficamente.

Figura 1

Estilo preferido de aprendizaje por rendimiento académico de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE



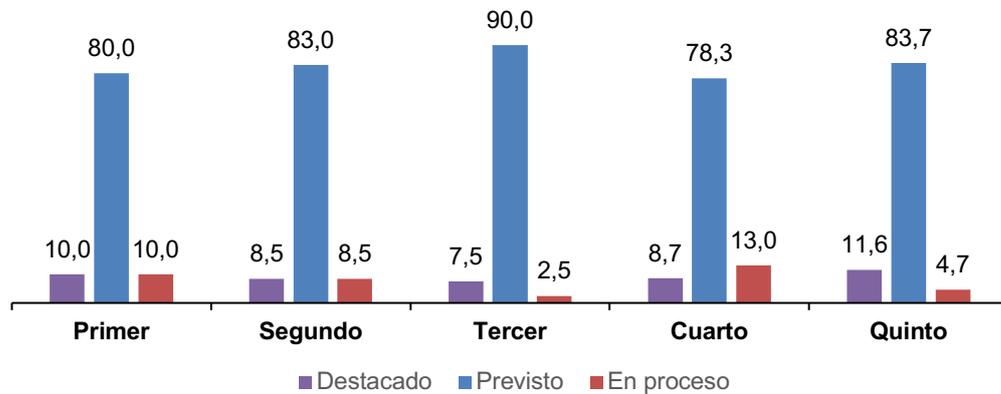
Con la información obtenida se puede afirmar que existe una relación directa entre las variables, y para el estilo de aprendizaje Reflexivo no se obtuvo data de estudiantes con rendimiento clasificado como Destacado. Además, Alonso et al. (2012) propone algunas preguntas que suelen hacer los Teóricos, como, por ejemplo: ¿Tendré la oportunidad de hacer

varias preguntas?, ¿Entre los objetivos y las actividades del programa existe una estructura y objetivos claros?, ¿Los conceptos que me darán mejorarán mis conocimientos?, entre otros. Estos cuestionamientos propuestos dan soporte al docente para preparar su sesión de estudio en relación con las necesidades de sus estudiantes.

Luego, para profundizar en el análisis del Rendimiento académico en la carrera de Administración y Negocios Internacionales se correlaciona la participación porcentual de los estudiantes en relación con el año de estudio y el nivel de rendimiento académico, como se puede visualizar en la figura 2.

Figura 2

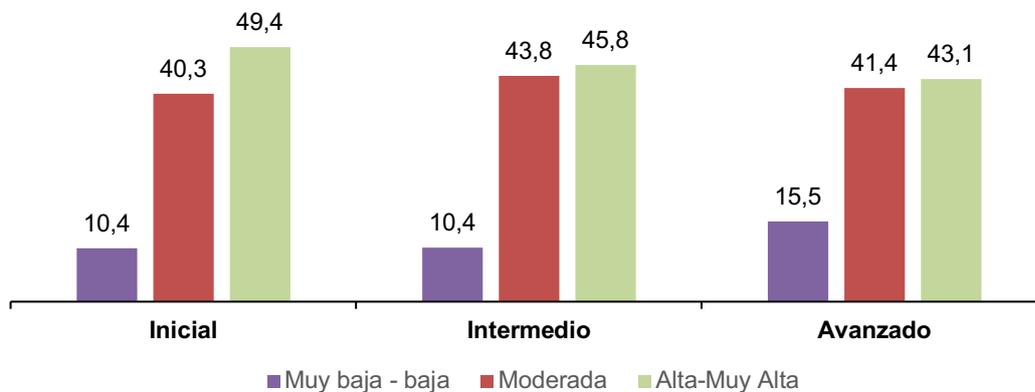
Rendimiento académico por año de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE



Cada año académico equivale a dos ciclos de estudio, y en todos se identifica que el rendimiento de los estudiantes se encuentra en la categoría de Previsto, además en los dos primeros años la participación porcentual entre el estudiante cuyo progreso se encuentra entre en Proceso y Destacado, guarda la misma porción. La siguiente categoría con mayor proporción sobre el rendimiento académico es el Destacado. A continuación, mayor detalle sobre la intensidad de preferencia en cada uno de los estilos de aprendizaje, según el nivel de estudios alcanzado.

Figura 3

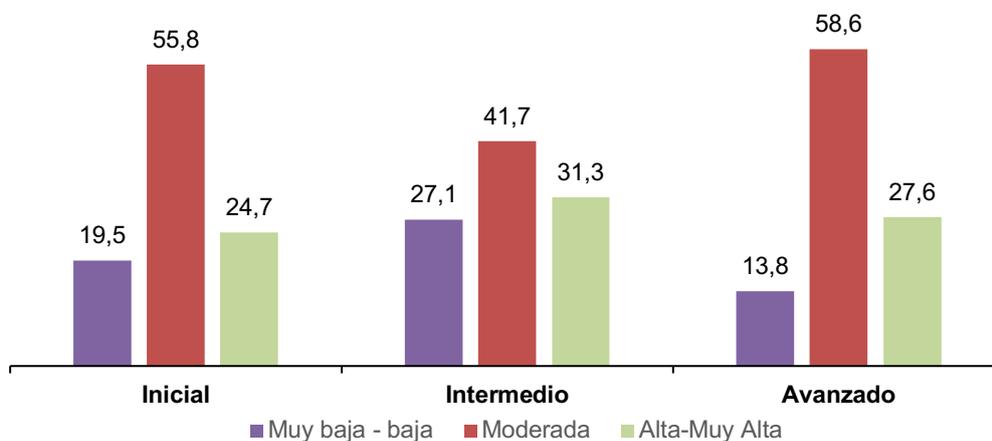
Intensidad de preferencia del estilo de aprendizaje Activo de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según nivel alcanzado



La figura 3 ilustra la información relacionando el nivel de estudios alcanzado, ya sea inicial, intermedio o avanzado con relación a la intensidad de preferencia del estilo de aprendizaje, el cual puede ser muy baja- baja, moderada y alta- muy alta. En el caso del estilo de aprendizaje Activo, se visualiza que la intensidad en cada uno de los niveles alcanzados está en mayor proporción entre alta – muy alta, seguida de la moderada.

Figura 4

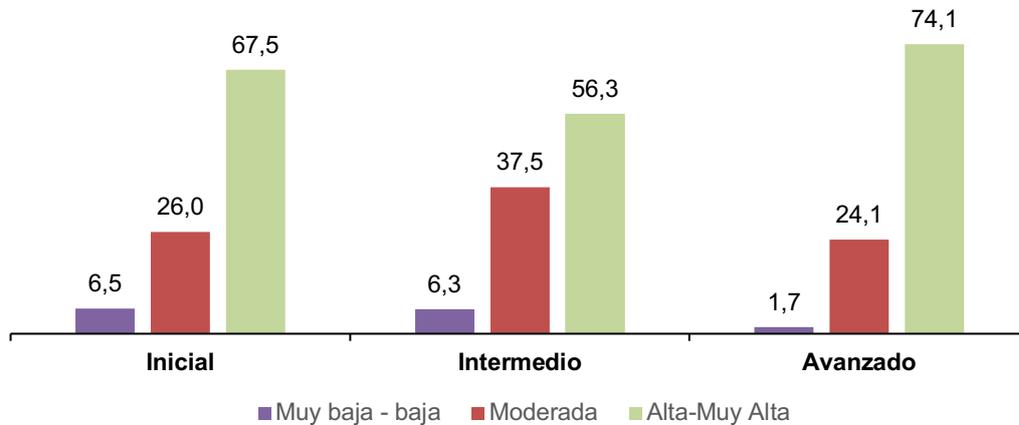
Intensidad de preferencia del estilo de aprendizaje Reflexivo de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según nivel alcanzado



En la figura 4 se puede identificar que la intensidad en la preferencia del estilo de aprendizaje Reflexivo en cada uno de los niveles de estudio es moderada, y en cuanto al avance muy bajo-bajo tiene una participación porcentual considerable en cada uno de los ciclos, en comparación con el resto de los estilos.

Figura 5

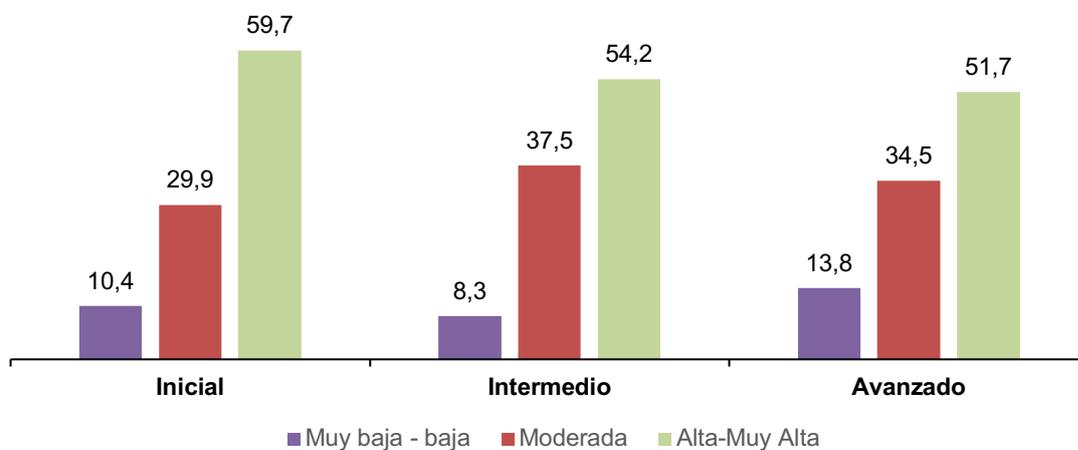
Intensidad de preferencia del estilo de aprendizaje Teórico de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según nivel alcanzado



En el caso del estilo de aprendizaje Teórico, se visualiza en la figura 5, que la intensidad en cada uno de los niveles alcanzados está en mayor proporción en alta – muy alta, seguida de la intensidad moderada.

Figura 6

Intensidad de preferencia del estilo de aprendizaje Pragmático de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según nivel alcanzado



En la figura 6 se observa que la intensidad de preferencia del estilo de aprendizaje Pragmático en todos los niveles de estudio alcanzado es alta – muy alta, seguido por la intensidad moderada. Como se puede verificar, solo el estilo Reflexivo muestra un nivel de intensidad moderado y luego alto- muy alto, lo contrario que en los otros tres casos.

En la siguiente tabla se presenta la valoración de los estilos de aprendizaje del modelo de Honey – Alonso en relación con la cantidad de estudiantes y participación porcentual por el estilo de aprendizaje preferido.

Tabla 7

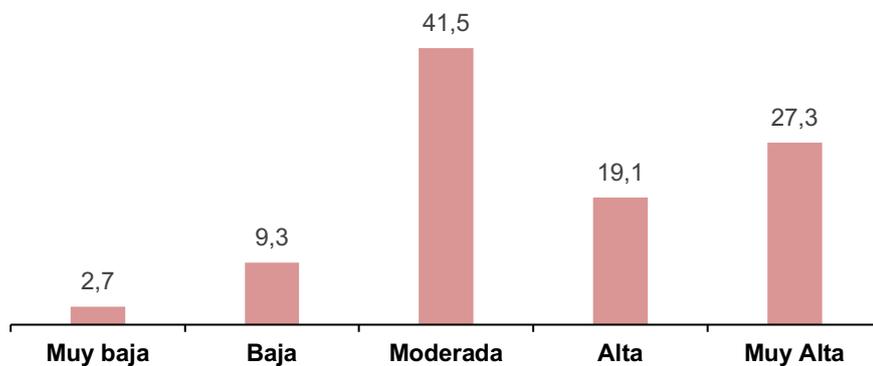
Estilo preferido de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE

| Estilo de aprendizaje | Número de Alumnos | Participación porcentual (%) |
|------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| Total | 183 | 100.0 |
| Activo | 43 | 23.5 |
| Reflexivo | 18 | 9.8 |
| Teórico | 72 | 39.3 |
| Pragmático | 50 | 27.3 |

Como se puede apreciar en la tabla 7, el estilo de aprendizaje con mayor valoración o preferencia es el estilo Teórico con un 39.3% de participación, luego con una participación de 27.3% los alumnos prefieren al estilo Pragmático, en tercer lugar, se encuentra el estilo Activo con un 23.5% y, en menor participación se presenta al estilo Reflexivo con un 9.8%. A continuación, en la figura 7 se presenta el porcentaje de alumnos e intensidad de preferencia, según el estilo de aprendizaje.

Figura 7

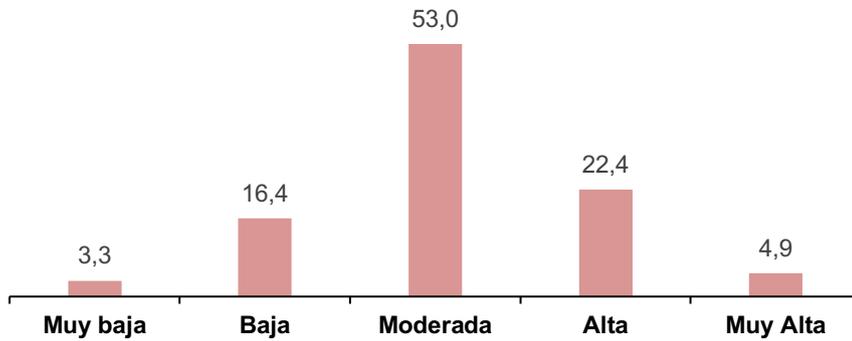
Preferencia del estilo de aprendizaje Activo de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE



En la figura 7 se identifica que la preferencia del estilo de aprendizaje Activo es en su mayoría moderada, lo que según el modelo significa que ese nivel de preferencia permite que el estudiante tenga mayor oportunidad de adaptarse a otros estilos de aprendizaje y por tanto asimilar diferentes tipos de información. Para los estudiantes que tienen una preferencia muy alta o alta Alonso et al. (2012) propone algunas actividades con las que aprenderán mejor, como: el que intervengan activamente, resuelvan problemas y compitan en equipos, entre otros.

Figura 8

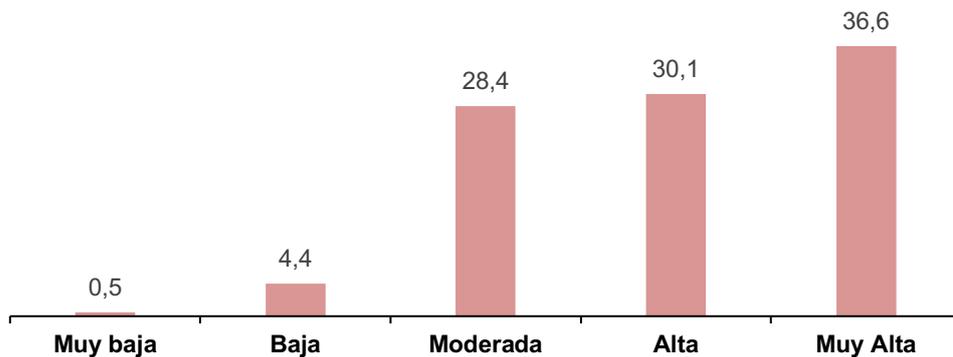
Preferencia del estilo de aprendizaje Reflexivo de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE



La figura 8 se demuestra que la preferencia que los estudiantes tienen por el estilo de aprendizaje Reflexivo tiene una mayor tendencia moderada. Para los estudiantes que tienen una preferencia alta o muy alta a este estilo Alonso et al. (2012) propone actividades como: observar y escuchar, realizar análisis detallado, entre otras.

Figura 9

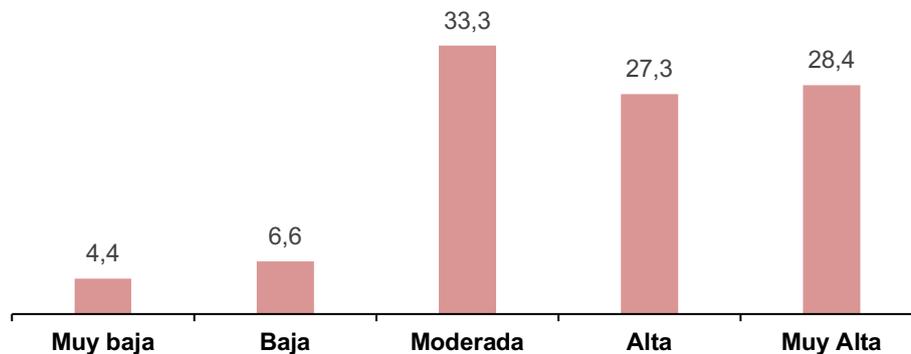
Preferencia del estilo de aprendizaje Teórico de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE



La figura 9 demuestra que la preferencia que los estudiantes tienen por el estilo de aprendizaje Teórico refleja una tendencia muy alta y alta. Alonso et al. (2012) propone que estos estudiantes aprenden mejor cuando: encuentran conceptos nuevos, tienen la posibilidad de cuestionar y explorar metódicamente, entre otros.

Figura 10

Preferencia del estilo de aprendizaje Pragmático de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE



La gráfica anterior demuestra el nivel de preferencia que tienen los estudiantes por el estilo de aprendizaje Pragmático es en su mayoría moderada, sin embargo, la preferencia alta y muy alta también tiene una participación porcentual importante, por lo que utilizando la propuesta de Alonso et al. (2012), se identifican algunas acciones que le permitan aprender mejor, como: adquirir técnicas y ponerlas en práctica rápidamente, elaborar planes de acción, examinar videos y películas, entre otras. Para un mayor análisis sobre la valoración de los estilos de aprendizaje, en la tabla 8 se presenta la tendencia promedio de los estilos.

Tabla 8

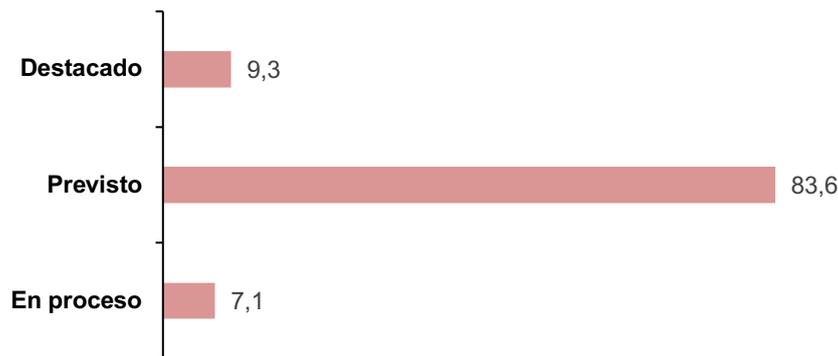
Tendencia promedio de los estilos de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE

| Estilo de aprendizaje | Número de alumnos | Puntaje promedio | Preferencia |
|-----------------------|-------------------|------------------|-------------|
| Activo | 183 | 12.4 | Moderada |
| Reflexivo | 183 | 15.8 | Moderada |
| Teórico | 183 | 14.4 | Alta |
| Pragmático | 183 | 13.9 | Alta |

El puntaje con menor rendimiento académico, como se visualiza en la tabla previa, se trata del estilo de aprendizaje Activo que goza de una preferencia moderada, y el estilo de aprendizaje con mayor puntuación le corresponde al Reflexivo, con una preferencia también moderada. Para analizar con más detalle el puntaje promedio de los estudiantes, a continuación, se analiza la valoración del rendimiento académico:

Figura 11

Porcentaje de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según rendimiento

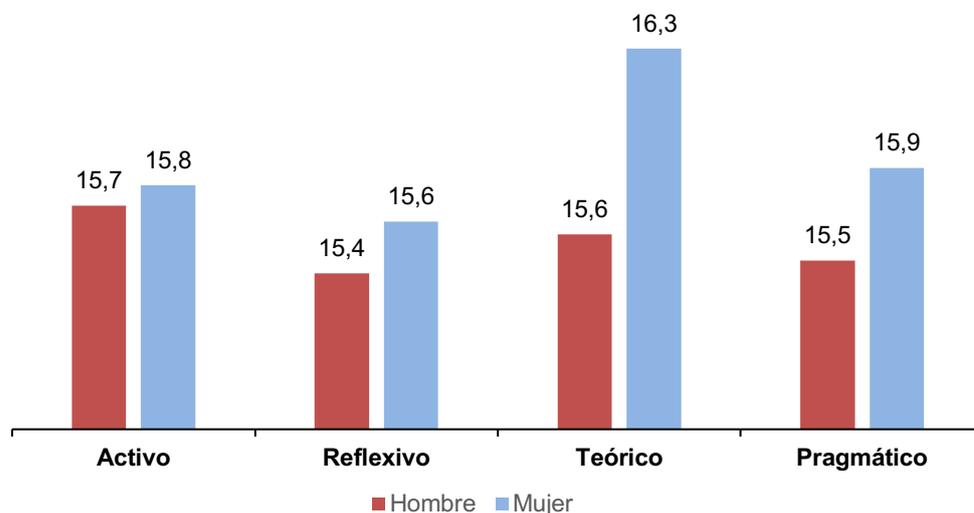


De las cuatro categorías sobre la escala de calificación se comprueba que un porcentaje menor se encuentra en la categoría en Proceso, lo que refleja el esfuerzo tanto del docente y del estudiante para cumplir con los objetivos académicos del primer ciclo del periodo 2021.

Luego, para examinar el grado de correspondencia existente entre el estilo de aprendizaje y el sexo de los estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Internacionales, se presenta la relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento académico y el sexo.

Figura 12

Nota promedio de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, por estilo de aprendizaje, según sexo



En la figura 12 se identifica que, la nota promedio de los estudiantes varones es ligeramente menor al de las mujeres, 15.6 y 15.9, respectivamente. Siendo ambos promedios clasificados como Previstos, lo que significa que los estudiantes en general evidencian logros en su aprendizaje según lo esperado por su docente. Para ampliar el análisis de ambas variables, a continuación, se presenta la preferencia de cada estilo de aprendizaje, según el sexo del estudiante.

Figura 13

Preferencia del estilo de aprendizaje Activo de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según sexo

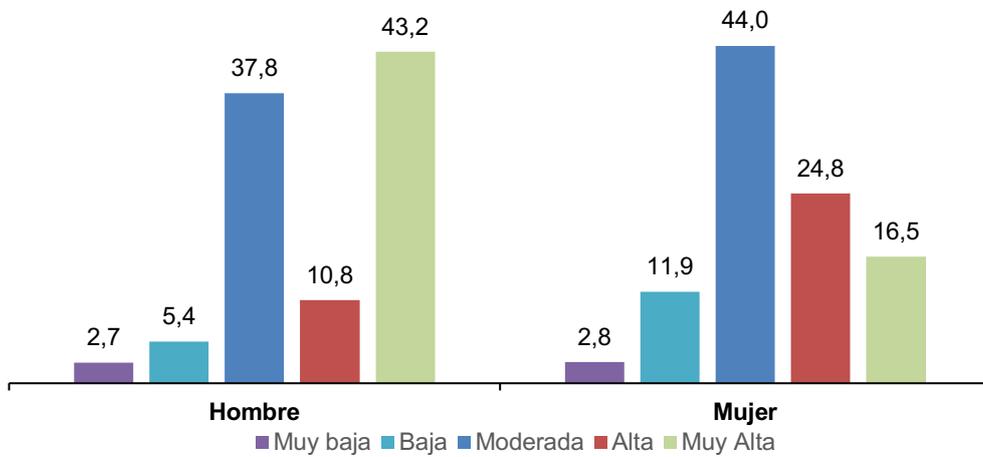


Figura 14

Preferencia del estilo de aprendizaje Reflexivo de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según sexo

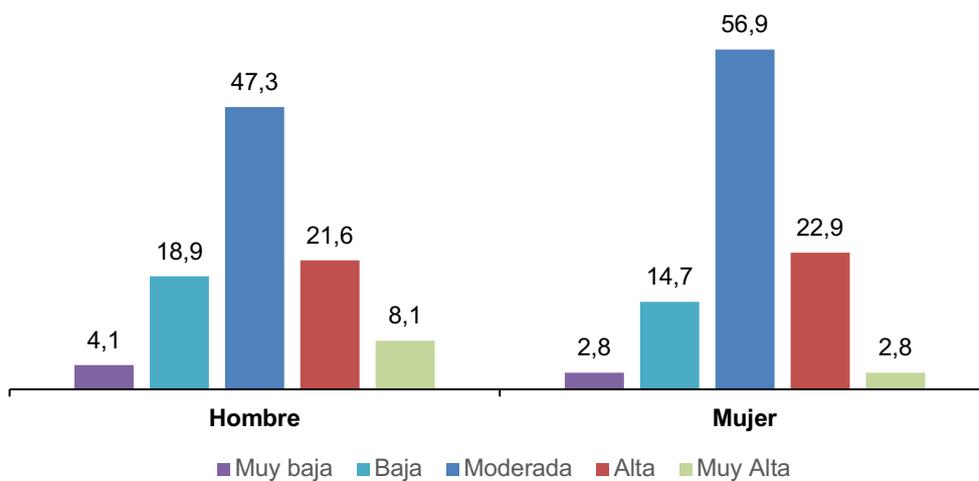


Figura 15

Preferencia del estilo de aprendizaje Teórico de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según sexo

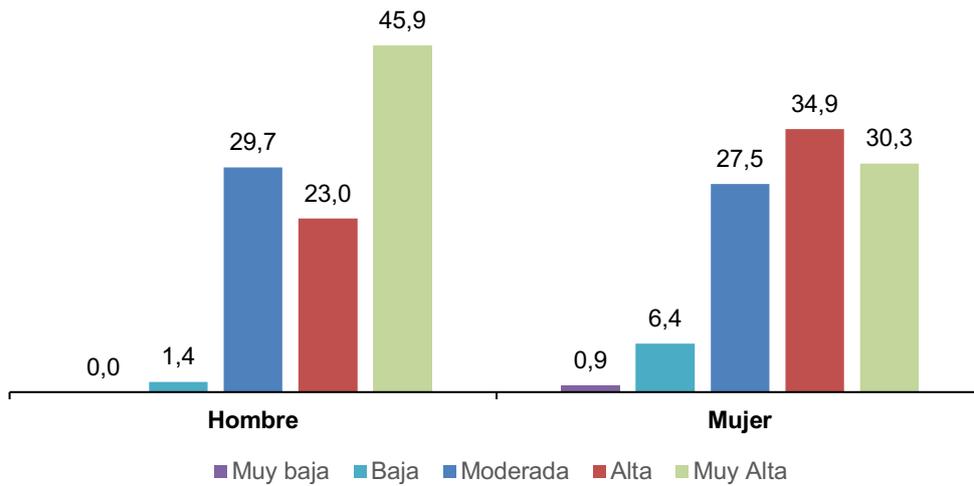
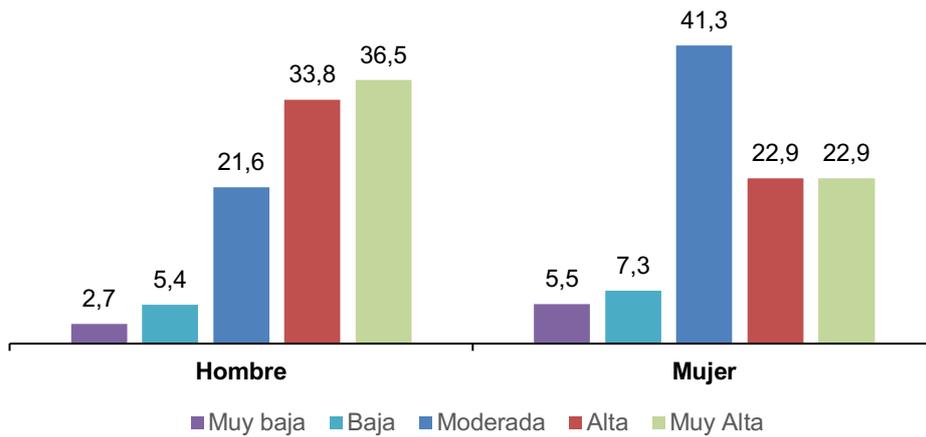


Figura 16

Preferencia del estilo de aprendizaje Pragmático de los alumnos de carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, según sexo



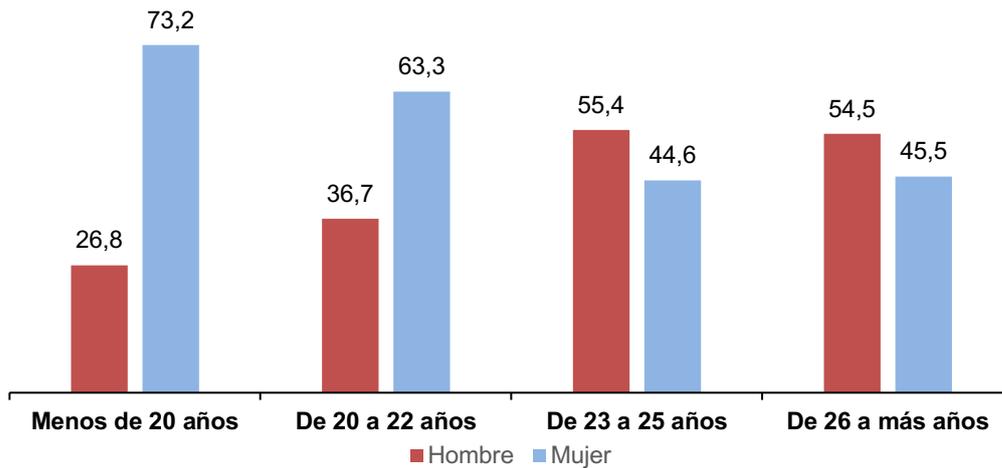
Con la información previa, se visualiza que la preferencia de cada uno de los estilos no guarda relación con el sexo de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de las veces la preferencia para las mujeres es moderada y en el caso de los varones es alta.

Además, se relaciona la variable Sexo, con la participación porcentual de los estudiantes en cada una de las categorías en la variable edad, como se visualiza a continuación:

Figura 17

Porcentaje de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE, por Sexo, según rango de edad

Función del estilo de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de Administración y Negocios Internacionales en una institución universitaria en Perú



Del detalle previo se identifica que, la participación porcentual de los estudiantes hombres, se va incrementando conforme lo hace también su edad, lo contrario sucede en el caso de las estudiantes mujeres que presentan mayor participación porcentual en las dos primeras categorías (de menos de 20 años y de 20 a 22 años), y en las dos últimas (de 23 a 25 años y de 26 a más años) prácticamente se mantiene.

Adicionalmente, esta investigación también tiene como objetivo examinar el grado de correspondencia existente entre el ciclo de estudio y el estilo de aprendizaje preponderante entre los estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Internacionales.

Figura 18

Puntaje promedio de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE por nivel alcanzado, según estilo de aprendizaje

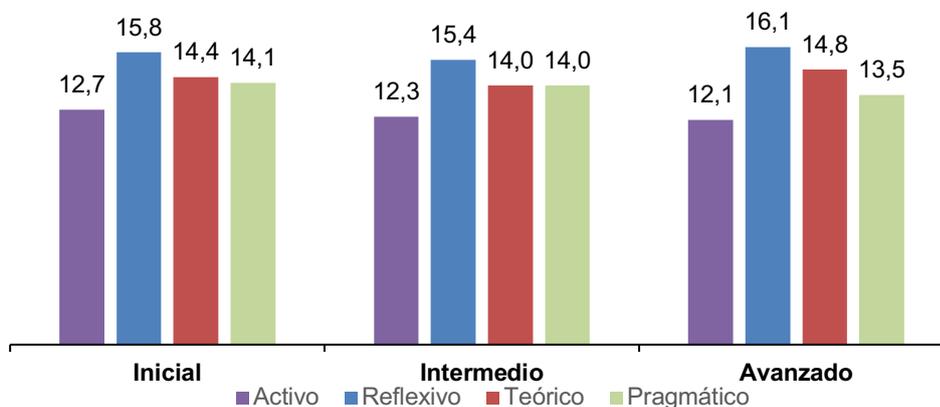


Tabla 10

Puntaje promedio de los alumnos de la carrera de Administración y Neg. Internacionales de la ULASALLE por estilo de aprendizaje, según año de estudio

| Año de estudio | Activo | | Reflexivo | | Teórico | | Pragmático | |
|----------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|
| | # de alumnos | Puntaje promedio |
| Total | 183 | 12.4 | 183 | 15.8 | 183 | 14.4 | 183 | 13.9 |
| Primero | 30 | 13.2 | 30 | 16.3 | 30 | 14.4 | 30 | 14.4 |
| Segundo | 47 | 12.3 | 47 | 15.4 | 47 | 14.5 | 47 | 14.0 |
| Tercer | 40 | 12.3 | 40 | 15.4 | 40 | 13.8 | 40 | 13.9 |
| Cuarto | 23 | 11.8 | 23 | 16.2 | 23 | 14.9 | 23 | 13.4 |
| Quinto | 43 | 12.3 | 43 | 15.9 | 43 | 14.9 | 43 | 13.7 |

En la tabla 10 se agrupan los ciclos de estudio, y ya que la carrera de Administración y Negocios Internacionales contiene 10 ciclos, se presentan 5 años, cada uno con la cantidad de estudiantes que tienen preferencia en relación con un estilo de aprendizaje y el puntaje promedio obtenido en el ciclo previo.

Discusión y conclusiones

Para conocer los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios, la investigación advierte la preferencia del estilo y en correspondencia el que utilizan con más frecuencia los estudiantes, lo que además permite conocer cómo experimentan su proceso de aprendizaje y con ello será posible que los docentes encaminen las actividades y metodología en general, para acompañarlos a todos hacia su aprendizaje significativo. A continuación, se exponen los resultados a las hipótesis planteadas y la discusión pertinente de los mismos:

El estilo preferido por los estudiantes de La ULASALLE es el Teórico, y este resultado difiere respecto a la predominancia del estilo de aprendizaje en el resto de las investigaciones que presentan este análisis y exponen al estilo Reflexivo como el preferente en sus estudiantes; estos resultados se explican desde la esencia misma de las escuelas analizadas las que fueron Enfermería, Medicina y Sistema. Sobre el perfil del estudiante, la presente muestra tiene una participación del 59.6% de mujeres, lo que permite conocer el nivel de interés que demuestran las mujeres respecto a su estilo de aprendizaje; este hecho coincide con las investigaciones que también han expuesto el perfil de su muestra como el caso de la escuela de Enfermería que presentó un 82.9% de la muestra femenina, lo mismo sucede con la escuela de Medicina que posee el 73% de mujeres; sin embargo para Maurera et al. (2015), cuya investigación se realizó para la escuela de Pedagogía una mayoría está representada por estudiantes varones.

Además, se declara que sí existe relación entre los estilos de aprendizaje del modelo propuesto por Honey – Alonso con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Significación $0.198 > 0.05$), esta manifestación guarda relación con los resultados de Huamán et al. (2020) y Maureira et al. (2015), aunque con el resto de las investigaciones no ocurre lo mismo. Así mismo, habiendo ampliado el análisis sobre la intensidad en la preferencia de los estilos de aprendizaje y conociendo las limitaciones del tener una preferencia alta por cualquier tipo, se concluye que el docente debe promover el uso de todos los estilos como parte de una metodología equilibrada para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo haciendo uso de todos ellos.

Sobre la correlación entre el estilo de aprendizaje preferido con el sexo del estudiante, los resultados demuestran que no existe relación entre las variables (Significación asintótica (bilateral), $0.419 > 0.05$), resultados que coinciden con el resto de las investigaciones. Además, es el rendimiento académico Previsto el que prevalece. Chambi, Manrique y Espinoza (2020), también obtienen resultados académicos positivos. Sobre si existe algún grado de correspondencia entre el ciclo de estudios con el estilo de aprendizaje preferido, los resultados indican que no guardan relación entre sí las variables (Significación asintótica (bilateral), $0.667 > 0.05$).

La principal limitación del estudio es que la aplicación de la encuesta fue virtual, de tal manera que, aproximarse al estudiante y motivarlo a que llene una encuesta de 80 preguntas requirió más tiempo del esperado. Por otra parte, con el objetivo futuro de ampliar la investigación es posible utilizar la herramienta CHAEA en las otras dos carreras de la Universidad la Salle, para advertir si existe alguna relación entre el estilo de aprendizaje preferido de los estudiantes en Negocios (Administración y Neg. Internacionales), Sociales (Derecho) e Ingeniería (Ingeniería de Software).

En general, dado que los estilos de aprendizaje son constructos que repercuten en la forma que aprenden las personas, es conveniente que todas las instituciones universitarias consideren esta herramienta en los diferentes momentos del modelo didáctico que utilicen, desde la planificación de la sesión hasta la evaluación del estudiante. Finalmente se concluye que para que los docentes universitarios puedan hacer uso del cuestionario CHAEA es necesario que previamente reciban la capacitación de su institución académica respecto al modelo, uso y sus beneficios. El impacto se puede medir a partir de la capacitación a todo el equipo docente que está en ejercicio y de la generación de estrategias a partir del uso de la herramienta de parte del equipo docente y los estudiantes.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Cuayla, Y. (2017). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en matemática de los estudiantes de Ingeniería comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, Moquegua 2017*. [Tesis de maestría]. Lima
- Cuenca, R. (Ed.) (2015). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Chambi, A., Manrique, J., & Espinoza, T. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en internos de enfermería de una universidad pública peruana. *Facultad de Medicina Humana URP*, 20(1), 43-50.
- Escanero, J., Soledad, M., & Guerra, M. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico: diferentes herramientas, diferentes resultados. *FEM*, 21(4), 173-180.
- Fuentes, D. (2019). Aportes del aprendizaje experiencial a la formación de estudiantes de enfermería en psiquiatría: Estudio cualitativo. *RMIE*, 24 (82), 833-851
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *Setting the scene for Learning Styles*. In *The manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey
- Huamán, Z., Olivares, P., Angulo, C., & Macazana, D. (2020). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en Estadística I. Caso de estudio escuela de Sistemas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Conrado*, 17 (79), 310-317.

- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Maureira, F., Bahamondes, A., & Aravena, C. (2015). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de educación física de la USEK de Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 16 (2), 29-36.
- Ministerio de Educación (2014, 3 de julio). Ley Universitaria N.º 30220. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf.
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., & Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Ortiz, L., Moromi, H., Quintana, C., Barra, M., Bustos, J., Cáceres, L., Chein, S., & Rodríguez, C. (2014). Estrategias, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Odontología. *Odontol. Sanmarquina*, 17(2), 76-81.
- Ortega, E., Casanova, I., Paredes, Í., & Canquiz, L. (2019). Estilos de aprendizaje: Estrategias de enseñanza en Luz. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(3), 710-730.
- Palomino, E. (2018). *Estrategia de aprendizaje en el área de ciencia tecnología y ambiente para la mejora del rendimiento académico escolar*. <http://igob.edu.pe/ojs/index.php/IGOB/article/view/30>
- Plataforma Educativa de Recursos Digitales (2019). *Escala de Calificación de los Aprendizajes en Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú. <https://carpetapedagogica.com/escaladecalificaciondelosaprendizajes>
- Quiroz, C. & Franco, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación XXVIII*, 55, 166-181. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.008>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE (2010). *Propuesta del glosario de términos básicos de evaluación, acreditación, y certificación del SINEACE*. https://acreditacion.unsm.edu.pe/lib/docs/documentos_sineace_coneau/574_GLOSARIO%20del%20SINEACE%20-OCT%202010-%5b1%5d.pdf
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU (2015). *El Modelo de Licenciamiento y su Implementación en el Sistema Universitario Peruano*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4565/E1%20Modelo%20de%20Licenciamiento%20y%20su%20Implementaci%3%b3n%20en%20el%20Sistema%20Universitario%20Peruano.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Yacarini, A. & Gómez, J. (2005). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. *UMBRAL. Revista de Educación, Cultura y Sociedad FACHSE (UNPRG)*, 8, 92-112.

Fecha de recepción: 26/01/2022

Fecha de revisión: 16/03/2022

Fecha de aceptación: 21/04/2022

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

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

ISSN: 2603-5820



How to cite this article:

Mendoza Navas, B. V. & Madrid Argeñal, L. A. (2023). El desarrollo de la producción oral a través de la pedagogía de grandes grupos y la implementación de herramientas TIC. *MLS-Educational Research*, 7(1), 153-164. 10.29314/mlser.v7i1.1005

EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA DE GRANDES GRUPOS Y LA IMPLEMENTACIÓN DE HERRAMIENTAS TIC

Bessy Valeska Mendoza Navas

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras)

bessy.mendoza@unah.edu.hn · <https://orcid.org/0000-0003-1898-256X>

Leonel Armando Madrid Argeñal

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras)

leonel.madrid@unah.edu.hn · <https://orcid.org/0000-0002-8354-7858>

Resumen. El presente estudio recoge los datos de la investigación que se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, a partir de las “Representaciones de los profesores de Inglés I sobre el desarrollo de la producción oral”. Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer las competencias del profesorado universitario para innovar en su práctica docente cotidiana. El estudio fue enfocado en la enseñanza de la producción oral en grupos grandes y el uso de herramientas mediadas por las TIC. Se aplicó la metodología de investigación-acción. La intervención educativa se llevó a cabo con cuatro secciones de inglés I con un número de 50 estudiantes por cada sección. Los hallazgos muestran práctica de interacción y producción oral desde cualquier lugar y momento, mayor cantidad de práctica oral fuera de clase, desarrollo de un lenguaje auténtico en un contexto real. Los resultados más relevantes han sido la implementación de estrategias para el desarrollo de la habilidad oral y la interacción en la pedagogía de grandes grupos. Asimismo, permitió llevar a cabo una innovación educativa en la que se demostró que la producción oral se puede desarrollar en clases numerosas logrando los objetivos didácticos. Se evidenció que no solo se pueden trabajar la producción oral dentro del aula de clases sino también fuera de la misma con el uso guiado y didáctico de herramientas tecnológicas para la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: Producción oral, pedagogía de grandes grupos, clase híbrida, herramientas TIC

THE DEVELOPMENT OF ENGLISH-SPEAKING SKILLS THROUGH THE PEDAGOGY OF LARGE GROUPS AND THE IMPLEMENTATION OF ICT TOOLS

Abstract. The present study collects the data from the research carried out in the Department of Foreign Languages of the National Autonomous University of Honduras from the "Representations of the teachers

of English I on the development of oral production" This research aimed to strengthen the competencies of university teachers to innovate in their daily teaching practice. The study focused on teaching oral production in large groups using ICT-mediated tools. The educational intervention implements in four English I sections with 50 students per section. The findings show the practice of interaction and oral production from anywhere and anytime, more oral skills practice out of class, development of an authentic language in a real context. The most relevant results have been the achievement of strategies for the development of Oral skills and interaction in the pedagogy of large groups. It also made it possible to carry out an educational innovation that demonstrated that Oral skills can be developed in numerous classes achieving the didactic objectives. The results show that oral skills can be worked both inside and outside the classroom with the guided and didactic use of technological tools for language teaching.

Keywords: Oral production, pedagogy of large groups, hybrid class, web ICT tools

Introducción

En la actualidad, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras implementa el uso de la tecnología para innovar sus prácticas docentes a través de la Dirección de Innovación Educativa, y de la Dirección Ejecutiva de Gestión de Tecnología, conforme a programas y competencias tecnológicas plasmadas en su Modelo Educativo de la IV Reforma. A pesar de avances significativos en materia tecnológica e innovación educativa, los profesores de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras aún experimentan limitaciones que impiden que su práctica didáctica alcance el desarrollo de las habilidades lingüísticas en sus estudiantes, especialmente la concerniente a la producción oral.

Los docentes del Departamento de Lenguas de la UNAH se enfrentan cada periodo con clases superpobladas donde el desarrollo de la producción oral se convierte en un reto para los profesores en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este problema de clases numerosas en lenguas es común en la UNAH alcanzando un número de 50 o más estudiantes. Ante esta situación surge la pregunta, ¿Cómo puede el profesor de lenguas dar participación a cada uno de los estudiantes para desarrollar la producción oral en el aula en un periodo de tiempo de cincuenta minutos diarios y en un espacio reducido que impide la movilización? Estos factores disminuyen drásticamente el logro de objetivos lingüísticos. Lo anterior, se ve aún más marcado en la enseñanza presencial tradicional donde la producción oral ha sido una de las competencias 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 académico en estas áreas, y no siempre disponen del tiempo para poder evaluar la producción oral de manera individual y ofrecer una retroalimentación detallada.

Con el fin de buscar nuevas alternativas que permitan el desarrollo de la producción oral, se realizó un proyecto con dos clases de inglés I con alrededor de 100 estudiantes durante el tercer período académico 2019 de la UNAH. Este proyecto se llevó a cabo en modalidad híbrida con la implementación de herramientas tecnológicas, específicamente Audacity, Vocaroo, Present.me, Thinglink, Youtube, Padlet, WhatsApp, SoundCloud, Zoom integradas en una plataforma MOODLE en el sitio tareavirtual.com, por medio del uso de dispositivos móviles. Este entorno virtual, brindó al estudiante la oportunidad de desarrollar, además de las otras competencias lingüísticas (lectura, escritura, y comprensión oral), la producción e interacción oral. Este trabajo por parte del

estudiante se realizó fuera del tiempo y espacio del usado en el aula de clases por medio de la plataforma Moodle instalada en el dominio tareavirtual.com. El uso de las TIC incorporado de forma espontánea a la vida cotidiana de los estudiantes como en el caso de la comunicación a través de redes sociales, búsqueda de información, e instalación de aplicaciones en sus dispositivos móviles, facilitó la implementación de esta innovación pedagógica en la enseñanza de lenguas con herramientas web que desarrollan la producción oral.

Pedagogía de grandes grupos

la noción de pedagogía de “grandes grupos”, puede nombrarse de diferentes maneras entre ellas: "grupos grandes", "clases sobrecargadas", “clases sobrepobladas”, “grandes clases”, "numerosas clases". Estas denominaciones marcan las dificultades asociadas con su enseñanza en clases sobrepobladas.

Algunos autores, al referirse a los “grandes grupos” en la enseñanza, expresan que se habla de un gran grupo cuando, en una situación dada de enseñanza / aprendizaje, el número de estudiantes puede hacerse un obstáculo a la comunicación, DAH (2002). Según Anzieu y Martin (1997) un grupo grande en la enseñanza tiene entre 25 y 50 personas. Sin embargo, para Dioum (1995) un gran grupo es a partir de 45 o 50 estudiantes por clase. Por otra parte, para Peretti (1987) la noción de un grupo grande es tan compleja que no es satisfactorio basarse únicamente en la variable cuantitativa para definirla. Además del número, importa, si queremos definir el grupo grande, considerar muchas otras variables: edad y nivel de los alumnos, de la materia enseñada, de las condiciones de enseñanza.

Si se toman como válidos los criterios anteriormente mencionados, en la UNAH, los docentes se enfrentan en cada una de sus clases, grandes grupos. Las clases numerosas presentan una problemática al docente universitario a la que tiene que enfrentar con metodologías de enseñanza innovadoras, así como ingeniosos métodos de evaluación. La problemática de la pedagogía de los grandes grupos fue planteada por primera vez en marzo de 1984 con la APFA (Asociación de los Profesores de francés en África). Ellos decidieron reunirse en un taller especializado para sentar las bases de la reflexión sobre la enseñanza de francés con clases numerosas, fenómeno muy marcado en la inmensa mayoría de las grandes ciudades africanas. El taller tenía como objetivo principal buscar una metodología que les ayudara a saldar la problemática que vivían diariamente en sus clases con relación al número de estudiantes, tiempo, y el espacio donde se lleva a cabo la actividad educativa. En ese taller los docentes destacaron los siguientes objetivos para trabajar con la pedagogía de grandes grupos:

- Optimizar el tiempo de trabajo
- Optimizar el espacio de trabajo
- Optimizar el aprendizaje para los estudiantes
- Optimizar las interacciones del estudiante
- Permitir que el profesor desempeñe su papel
- Adaptar la pedagogía a las condiciones objetivas del sistema educativo
- Ayudar al profesor a manejar mejor su clase
- Alentar a todos los estudiantes, a pesar de su gran número, a participar activamente en las actividades de aprendizaje a través de una organización de la clase en sub-grupos de trabajo con técnicas apropiadas.

El interés de la Pedagogía de los grandes esencialmente se apoya en el trabajo en equipo que presenta ventajas múltiples y multiformes para el alumno y el profesor. Agregado a las dificultades pedagógicas que representa trabajar en grandes grupos, en relación con la enseñanza de lenguas, estudios realizados muestran además que el tiempo que se le dedica a la práctica oral en el aula es insuficiente, ya que no se brinda la cantidad de tiempo necesario para que los alumnos puedan desarrollar la destreza oral (Donato y Brooks, 2004), (Flewelling y Snyder, 2005), (Llisterri, 2007), (Polio y Zyzik, 2009). Esto se debe al énfasis puesto en la enseñanza de los postulados gramaticales, a la valoración de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, y para lograr participación de todos los estudiantes. Con las cantidades actuales de alumnos por aula, no es posible dedicar tiempo para que todos intervengan de manera que el profesor pueda verificar la destreza oral de cada alumno. A esto también debemos añadir las creencias del profesorado.

Modalidad Híbrida

Una alternativa presentada por la pedagogía de grandes grupos es apropiarse de la tecnología para enseñar en modalidad híbrida o b-learning. Con la implementación adecuada de herramientas tecnológicas la producción oral del estudiante no se ve afectada por las limitaciones del aula. La clase híbrida, ofrece un número de encuentros presenciales y el resto se lleva a cabo en línea a través del uso de una plataforma virtual donde los estudiantes pueden consultar los materiales usados en clase, realizar sus trabajos, e interactuar con sus compañeros. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, y cada uno debe aprender a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, lo que exige una participación, ya que el papel del profesor es de facilitador del aprendizaje, encargado de crear un ambiente estructurado y organizado, de fijar metas, planificar tareas, seleccionar los materiales y asignar un tiempo adecuado para realizar tareas (Richards y Rodgers, 2001).

Graham (2006) presenta el aprendizaje híbrido como la convergencia de dos ambientes de aprendizaje arquetípicos. Por un lado, están los tradicionales ambientes de aprendizaje cara a cara que han sido usados durante siglos, por otro, se tienen los ambientes de aprendizaje distribuidos que han empezado a crecer y a expandirse de manera exponencial a la par que la expansión de las posibilidades tecnológicas de comunicación e interacción distribuida. Expresa Graham que en el pasado estos dos ambientes de aprendizaje han permanecido ampliamente separados porque constituyen diferentes combinaciones de métodos y medios y se han dirigido a audiencias diferentes. Actualmente, y habiendo explorado ambos ambientes por separado, tanto sus bondades como limitaciones, se abre la posibilidad de combinarlos y aprovecharlos sin necesidad de renunciar a ninguno de ellos. Dziuban y Hartman (2004) consideran que esta combinación optimiza ambos ambientes.

La clase híbrida constituye una posibilidad de continuo en el proceso enseñanza-aprendizaje puesto que puede verse como la expansión y continuidad espacio temporal (presencial y no presencial, sincrónico y asincrónico) en el ambiente de aprendizaje. Como lo expresa Duart “Esta modalidad formativa se define por el uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas. Los ambientes híbridos van más allá del complemento de la presencialidad con la virtualidad, y del complemento de la virtualidad con la presencialidad, se trata de la integración de ambas modalidades.

La clase híbrida en materia de lenguas provee recursos para que el estudiante pueda aprender a su propio ritmo y tiempo, en caso de haber deficiencias en este modo de aprendizaje, estas son mejoradas al agregar encuentros presenciales. Es por ello que se

da forma a un nuevo esquema en donde la inclusión de sesiones presenciales potencia la mezcla para optimizar aún más la enseñanza de lenguas virtualmente. (Ferreira y Morales, 2008).

Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, y cada uno debe aprender a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, lo que exige una participación activa, ya que el papel del profesor es de facilitador del aprendizaje, encargado de crear un ambiente estructurado y organizado, de fijar metas, planificar tareas, seleccionar los materiales y asignar un tiempo adecuado para realizar tareas (Richards y Rodgers, 2001).

Nieves (1996) realizó una investigación con un grupo de alumnos de una clase híbrida y analizó las destrezas orales y auditivas de los estudiantes. Al comparar la clase híbrida con una presencial encontró resultados superiores en el aprendizaje de los alumnos de clases híbridas y concluye diciendo que estos obtienen mayor soltura en su producción oral al tener que escribir más en el campo virtual.

Existen algunas ventajas en desarrollar la producción oral en una clase híbrida con herramientas tecnológicas apropiadas.

Tabla 1

Ventajas en desarrollar la producción oral una clase híbrida con herramientas tecnológicas apropiadas

| Profesor | Estudiante |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. El tiempo es ilimitado | 1. No hay limitaciones temporales de las sesiones en horas y minutos. Los estudiantes pueden tomarse su tiempo a la hora de hablar, lo cual permite que se reduzca la ansiedad. |
| 2. Participación de todos los estudiantes | 2. Cada estudiante puede ir a su propio ritmo, no va dictado por los diferentes estilos de aprendizaje que el profesor encuentra en el aula. |
| 3. El estudiante lo hace desde cualquier espacio | 3. La sensación de vergüenza del alumno al cometer un error es menor con un ordenador que en el aula. |
| 4. situaciones reales de conversación | |
| 5. corrección personalizada e instantánea | |
| 6. Metodologías innovadoras | |
| 7. Dinamización en las clases | |
| 8. Evaluación individualiza | |
| 9. Facilita el trabajo autónomo | |
| 10. Motiva al estudiante a aprender | |
| 11. Fomenta la creatividad | |

Dentro de la clase híbrida están Las TIC que permiten la inclusión de ámbitos novedosos en el proceso de aprendizaje mediante el uso de herramientas de la Web. En la actualidad existe una gran variedad de plataformas y aplicaciones tecnológicas que favorecen enfoques comunicativos y de colaboración.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que para 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 las TIC para enfrentar los desafíos de un mundo que presenta una rápida evolución, haciendo hincapié en cuatro pilares del aprendizaje: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. La tecnología estimula la

creatividad, provee soluciones específicas para diferentes estilos y problemas de aprendizaje y contribuye a la globalización.

Método

La investigación que se llevó a cabo se encuadra en el campo de la didáctica de lenguas y, dentro de este ámbito, se circunscribe al desarrollo de la competencia de la producción oral y la implementación de herramientas tecnológicas. El estudio fue mixto; las herramientas de recolección de datos fueron las siguientes: entrevistas por medio de cuestionarios administrados a los estudiantes de inglés I del departamento de lenguas de la sección 1301. También se tuvimos grupos de discusión. El cuestionario se diseñó y se validó en el campo por especialistas, para recopilar información por medio de un interrogatorio a estudiantes de inglés. Este instrumento pretendió conocer sobre los recursos tecnológicos que manejan los estudiantes (computadoras, dispositivos móviles, acceso a internet). Saber quiénes podían grabar y publicar un video o un audio en internet. Saber qué nivel de inglés traían de sus colegios públicos o privados.

Tomando en cuenta los objetivos que persigue la pedagogía de grandes grupos combinado con la clase híbrida, se llevó el proyecto que actualmente se describe, con el objetivo claro de aprovechar al máximo recursos tecnológicos para el desarrollo de la producción oral fuera del aula. Para tal efecto, se seleccionaron dos clases de Inglés I de la jornada matutina. Desde el primer día se les explicó la metodología de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; se les explicó que la clase se realizaría en modalidad híbrida, y se consultó si todos tenían acceso a dispositivos móviles, computadoras con acceso a internet. Se les manifestó en qué consistía esta modalidad y el objetivo de trabajar con ella como proyecto para desarrollar la producción oral.

Cada clase se dividió dos grandes grupos. Un grupo vendría dos días a clase presencial mientras el otro grupo trabajaba en la plataforma virtual. Los dos días siguientes alternaban. Cada grupo se dividió en subgrupos de 5 integrantes que realizaban presentaciones en video, y audios donde simulaban situaciones reales de la vida cotidiana, especialmente relacionadas a los descriptores del marco común europeo de referencia de un nivel A1 (saludar, presentarse, presentar a otro, hablar de sí mismos, de sus actividades diarias, entre otros). Se creó un grupo de WhatsApp para asistir a los estudiantes en tiempo real cualquier inquietud que los estudiantes podrían tener y para enviar algunas tareas por este mismo medio y mantener la comunicación. Este grupo fue de enorme ayuda ya que hubo ayuda por parte de los estudiantes.

En la primera semana de clase los estudiantes se socializaron con la página tareavirtual.com, sitio web con el que se trabajaría, luego se capacitó a los estudiantes en las distintas herramientas web (Moodle, Audacity, Vocaroo, Present.me, Thinglink, Youtube, Padlet, WhatsApp, SoudCloud), y Zoom. La formación en estas herramientas se realizó con trabajo guiado en el laboratorio de lenguas, luego se puso en práctica con trabajos en grupos, se usaron dispositivos móviles para grabar audios y videos, se usaron computadoras para editarlos, y luego se publicaron estas producciones. El objetivo primordial de esta intervención educativa era poner en práctica las aplicaciones de herramientas tecnológicas que favorecen la adquisición de la producción oral.

Al finalizar este proyecto en la clase de lengua para el desarrollo de la producción oral con el uso de herramientas tecnológicas, se solicitó un cuestionario previamente diseñado para validar la hipótesis si las herramientas tecnológicas contribuían en el

desarrollo de la producción oral en la clase de lengua. Los datos recolectados eran de orden mixto. Básicamente el cuestionario pretendía recoger información sobre la disponibilidad y capacidad para usar internet por parte de los estudiantes, obtener porcentajes de cuantos estudiantes poseían dispositivos móviles, o computadoras con acceso a internet, el tiempo dedicado a usar el internet, sus impresiones sobre el uso de las herramientas web que se implementaron en su clase de lengua. Este cuestionario estaba disponible en internet para ser llenado por cada estudiante que cursó la clase. El cuestionario fue llenado por la totalidad de los estudiantes que cursaron la clase (99 estudiantes), y la metodología para el análisis de los datos fue mixta.

Previo al a la implementación de este proyecto, primeramente, se exploraron varios recursos tecnológicos para asegurarse si, con ellos, se podía desarrollar la producción oral en la enseñanza virtual. Estas herramientas incluyeron: Moodle, Vocaroo, Soundcloud, Youtube, Thinglink, Presentme, Padlet y Whatsapp.

El uso educativo de estas herramientas fue previamente piloteado en un proyecto de innovación llevado a cabo en el curso de formación docente “De la teoría a la práctica” impartido por la Dirección de Innovación Educativa.

Tabla 2

Rol de las herramientas tectológicas y actividades desarrolladas para la práctica de la producción oral

| Herramienta tecnológica | rol | actividad |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TareaVirtual.com | Dominio al que llegarían los estudiantes. | Si se usó. Los estudiantes no tuvieron dificultades para acceder. |
| Moodle | Plataforma virtual donde se instalaría el curso con acceso de usuario y clave para cada estudiante con sus respectivos recursos y actividades. | Si se usó. Cada estudiante usaba su No. de cta de la UNAH como usuario. |
| Audacity | Plataforma para la edición y grabación de audio | Si se usó. Los estudiantes utilizaron <i>Audacity</i> para la realización de diálogos en parejas donde se tenían que presentar unos con otros, y luego enviar el audio por WhatsApp con el objetivo que todos se escucharan y se dieran retroalimentación. |
| Vocaroo | Sitio de internet para grabar audios en línea. | Si se usó. Los estudiantes hicieron uso de Vocaroo para grabar el alfabeto y al mismo tiempo deletrear su nombre, para decir los números y su edad. Una vez que grabaron el mensaje, lo publicaron a la página tareavirtual.com donde la profesora lo reviso y les dio retroalimentación oral en pronunciación. Cabe añadir que este es un recurso que ofrece muy buenas posibilidades para la comunicación constante con los estudiantes. |

| | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SoundCloud | Sitio para almacenar audios y compartirlos a través de enlaces o integración. | Si se usó. A diferencia de Vocaroo permitió almacenar por más tiempo los archivos. |
| Youtube | Sitio para publicar videos para compartirlos e integrarlos en otros sitios. | Si se usó. La clase de inglés I creo su propio canal de Youtube para que los estudiantes subieran sus presentaciones ya sea individual, en parejas o grupos. Cada estudiante grabó su rutina diaria, luego la publico. Todos teníamos acceso a las presentaciones, los estudiantes se podían escuchar aprender de sus propios errores y de los demás. |
| Thinlink | Para publicar imágenes interactivas con audios y videos integrados. | Se usó. Thinglink para hablar de la familia, los estudiantes presentaron una fotografía de su familia describieron a cada uno de los miembros de su familia por medio de audio. |
| Presentme | Para hacer presentaciones tipo Powerpoint en linea | Se les pidió a los estudiantes que realizaran una presentación describiendo a un personaje favorito luego la subieron a la página, los demás estudiantes comentaron cada presentación. |
| Padlet | Muros interactivos | Aquí se trabajó con el tema de países y nacionalidades los estudiantes elaboraron un mural donde cada uno aportó un poquito de cada país sobre sus costumbres, plato típico, lengua. Aquí trabajaron en pequeños grupos para realizar la actividad y luego lo presentaron en un solo grupo. |
| WhatsApp | Red social para comunicación tipo, texto, imagen, video, audio. | Si se usó, especialmente para mantener la comunicación con el grupo. Aunque permite compartir audios y videos, se prefirió integrarlos en Moodle para efectos de calificaciones. |
| Zoom | Se trata de una aplicación de uso gratuita. Funciona como un medio de comunicación a través de internet. Permite | Permitió la participación de hasta 500 estudiantes |

llevar a cabo sesiones de chat,
llamada y videollamada.

Todas las herramientas utilizadas son gratuitas y fácil de usar, facilitaron la comunicación, la participación de los estudiantes permitiendo la conexión y la relación con personas sin tener en cuenta la ubicación física, el tiempo, ni el número de estudiantes en un contexto caracterizado por la apertura, el intercambio de conocimientos, las redes sociales y la colaboración.

Cabe destacar que las plataformas, hoy en día, incluyen herramientas para grabar audio. Existen componentes muy avanzados para la producción oral que incluyen la conversación en tiempo real y los chats con audio.

Investigadores como (Blake, 2008; Blake y Zyzik, 2003; Donaldson y Haggstrom, 2006; Salaberry, 2000) coinciden en afirmar que la enseñanza virtual de lenguas a través de Internet ofrece un buen medio de aprendizaje, con ventajas como la flexibilidad de horario y accesibilidad a los materiales de estudio. El hecho de crear tareas de producción oral para llevarse a cabo virtualmente permite que el estudiante hable sin las limitaciones que se presentan en una clase presencial. Hay una serie de ventajas:

1. No hay limitaciones temporales de las sesiones en horas y minutos. Los estudiantes pueden tomarse su tiempo a la hora de hablar, lo cual permite que se reduzca la ansiedad.
2. Cada estudiante puede ir a su propio ritmo, no va dictado por los diferentes estilos de aprendizaje que el profesor encuentra en el aula.
3. La sensación de vergüenza del alumno al cometer un error es menor con un ordenador que en el aula.

Resultados

Este proyecto implementó estrategias de la pedagogía de grandes grupos para el desarrollo de la producción e interacción oral que permitió realizar una innovación educativa en la que quedó demostrado que se puede trabajar con clases numerosas y alcanzar los objetivos didácticos, en el caso de lenguas específicamente el desarrollo del oral no solamente dentro, sino mayormente fuera del aula de clases con el uso guiado y didáctico de herramientas tecnológicas en la enseñanza de lenguas.

La implementación de herramientas tecnológicas permitió desarrollar un aprendizaje transversal (lenguas-tecnología), lo que permitió a la vez aprender lenguaje técnico tecnológico.

Se logró desarrollar autonomía por parte de los estudiantes trabajando así una de las competencias sugeridas por el modelo educativo de la UNAH. Esto a su vez permitió hacer uso de mayor cantidad de tiempo al practicar la competencia oral fuera de clase. El trabajo fue más dinámico e interactivo para los estudiantes pasando a ser agentes más activos en su aprendizaje. Este trabajo fuera del aula permitió co-ayuda, y co-evaluación.

En cuanto a la producción oral se logró la adquisición de competencias auténticas en un contexto real. Al realizarse fuera del aula, se rompieron barreras de tiempo y de temor a hablar enfrente de la clase. Hubo más tiempo para practicar, y retroalimentación.

En cuanto a la pedagogía de grandes grupos se logró: Optimizar el tiempo de trabajo, optimizar el espacio de trabajo, optimizar el aprendizaje para los estudiantes, optimizar las interacciones del estudiante; Por otra parte, ayudar al profesor a manejar mejor su clase y la división del trabajo para poder atender pequeños grupos de forma efectiva.

Discusión y conclusiones

En una clase híbrida con las herramientas adecuadas proveen oportunidades que no pueden proveer una clase tradicional. Pueden aumentar la motivación de los estudiantes y también fomentar la creatividad y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Las tareas propuestas para el desarrollo de la producción oral conducen a la autocrítica. Esto es debido a que el estudiante puede analizar su propio proceso de aprendizaje a partir de pequeñas actividades.

El uso de herramientas tecnológicas promueve el trabajo autónomo del estudiante en la habilidad oral. No depende del tiempo ni de la presencia física y sincrónica del docente.

Las TIC permiten la inclusión de ámbitos novedosos en el proceso de aprendizaje mediante el uso de herramientas.

Las TIC producen un cambio en el que el centro del aprendizaje está ubicado en el alumno. Este se convierte en el propio organizador de su proceso de aprendizaje en el que planifica sus propios objetivos, gestiona e incluso evalúa esta progresión gracias a la autonomía que las TIC brindan al usuario.

La enseñanza de una lengua y su eficiencia depende parcialmente de la capacidad de entender la metodología que se está utilizando y los efectos que ésta puede causar con los estudiantes y sus necesidades. Si por un lado la necesidad primordial del estudiante es comunicarse oralmente, entonces hay que brindarle oportunidades para que desarrolle esta habilidad, enfocándose en el lenguaje como un medio de comunicación, y que éste tenga el propósito de que el estudiante tenga algo que decir cuando lo necesita.

Por otro lado, hay que guiar al estudiante para que busque su propio crecimiento como aprehendiente de la lengua y sus propias oportunidades, que sea consciente de su responsabilidad en este proceso de instrucción y desarrolle la autonomía, pues será él quien recibirá los beneficios de este aprendizaje.

Referencias

- Anzieu, D. & Martin, J. Y. (1997). *Situent les groupes larges entre 25 et 50 personnes.*
- Blake, J. & Zyzik, E. (2003). Who's helping whom? Learner/heritage-speaker networked discussions in Spanish. *Applied Linguistics*, 24(4), 519-544.
- Blake, R. (2008). *Brave new digital classroom: technology and foreign language learning.* Georgetown University Press.

- Bruneau, M. & Langevin, L. (2003). *L'enseignement aux grands groupes: quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer*. Université du Québec a Montréal
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Champagne, M. (1996). *L'enseignement aux grands groupes*, (2^a Ed.). Québec, Université Laval, Réseau de valorisation de l'enseignement.
- Creswell, J. W. (1999). *Mixed-method research*. SAGE Publications
- DAH, L.O. (2002). Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? *Revue pédagogique Attaalim de l'Institut pédagogique national (Algérie)*, 29.
- De Peretti, A. (1987). Les grands groupes et la pédagogie. *Dialogues et Cultures*, 30, 32-45.
- Dioum, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. LaSalle (Québec): Hurtubise HMM. Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACTT).
- Donaldson, R. & Haggstrom, M. (2006). *Changing language education through CALL*. (pp.95-118). Routledge.
- Donato, R. & Brooks, F. B. (2004). Literary Discussions and Advanced Speaking Functions: Researching the (Dis) Connection. *Foreign Language Annals*, 37, 183-199.
- Dziuban, C. & Hartman, J. (2004). Blended learning. *Educause Research Bulletin*, 7.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. The Education Alliance at Brown University.
- Ferreira, A. & Morales, S. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera: Estudio empírico. *RLA*, 46(2), 95-118. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200006&script=sci_arttext
- Flewelling, J. & Snider, D. (2005). Extending the foreign language classroom with technology: Creating computerized oral activities and tests. In *The 2005 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, (pp. 85-98).
- Graham, R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In Curtis, J. & Charles, R. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco.
- Llisterri, J. (2007). La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. En *XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: Perspectivas aplicadas entre disciplinas*.
- Nieves, K. A. (1996). *The development of a technology-based class in beginning Spanish: Experiences with using EXITO*. [Tesis doctoral]. George Mason University. Virginia.
- Polio, C. & Zyzik, E. (2009). Don Quixote meets *ser* and *estar*: Multiple perspectives on language learning in Spanish literature classes. *Modern Language Journal*, 93(4), 550-569. http://humweb.ucsc.edu/eve/pdfs/MLJ_2009.pdf.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language Teaching* (2^a Ed.). Cambridge University Press.

Salaberry, M. R. (2000). L2 morphosyntactic development in text-based computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Learning*, 13 (1), 5-27.

Fecha de recepción: 29/12/2021

Fecha de revisión: 29/06/2022

Fecha de aceptación: 14/07/2022



How to cite this article:

Torres Escobar, A. C. (2023). Pensamiento crítico, diversidad e interculturalidad: una interrelación imprescindible en la clase de inglés como lengua extranjera. *MLS-Educational Research*, 7(1), 165-183. 10.29314/mlser.v7i1.940

**PENSAMIENTO CRÍTICO, DIVERSIDAD E
INTERCULTURALIDAD: UNA INTERRELACIÓN
IMPREScindIBLE EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Adriana Carolina Torres Escobar

Universidad Santo Tomás (Colombia)

adrianatorrese@ustadistancia.edu.co · <https://orcid.org/0000-0001-7880-1420>

Resumen. En la actualidad el mundo requiere personas activas que generen ideas innovadoras y prácticas para resolver problemas sociales de manera efectiva y pacífica. Consecuentemente, las escuelas deberían preparar a los estudiantes para lograr este propósito. Esta investigación tuvo como objetivo identificar la importancia que los líderes educativos en Colombia proporcionan al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera. Estas categorías son significativas porque los estudiantes pueden asumirlas para convertirse en ciudadanos socialmente responsables. El estudio aplicó una revisión sistemática de artículos científicos en bases de datos académicas. Como resultado, se identificó que el enfoque actual de las clases de inglés tiene un bajo impacto social. Al respecto, la investigación propuso que los maestros se centren en aspectos del aprendizaje más allá de la gramática, el vocabulario y las cuatro habilidades tradicionales. Por encima de todo, deberían estar abiertos a explorar problemas sociales locales y globales con una perspectiva crítica, diversa e intercultural. Esta correlación es vital para fortalecer el compromiso social de los estudiantes en relación con la creación y ejecución de planes y estrategias para el beneficio de la sociedad en su conjunto.

Palabras clave: Diversidad cultural, interculturalidad, inglés, pensamiento crítico.

**CRITICAL THINKING, DIVERSITY AND
INTERCULTURALITY: AN ESSENTIAL INTERRELATION IN
THE ENGLISH FOREIGN LANGUAGE CLASS**

Abstract. Nowadays, the world needs active people who create innovative and practical ideas to solve social problems effectively and peacefully. Therefore, schools should prepare students to achieve this purpose. This research aimed to identify the importance that educational leaders in Colombia give to critical thinking, interculturality, and diversity in English as a Foreign Language classes. These categories are significant because students can adopt them to become socially responsible citizens. The study applied a systematic review of scientific articles in academic databases. As a result, it identified that the current focus of English classes has a low social impact. The research proposed that teachers focus on aspects of learning beyond grammar, vocabulary, and the traditional four skills. Above all, they should be open to exploring local and global social problems with a critical, diverse, and intercultural perspective. This correlation is vital to strengthen the social commitment of students in the creation and execution of plans and strategies for the benefit of society as a whole.

Keywords: Cultural diversity, interculturality, English, critical thinking.

Introducción

Para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, es necesario planear y llevar a cabo una educación que tenga en cuenta las realidades, rutinas y contextos de los estudiantes y prepararlos para afrontar distintas situaciones a lo largo de su vida. No obstante, en Colombia, los lineamientos oficiales sugieren contenidos, tiempos, metodologías y metas que se basan en información estadística o en imaginarios sobre los estudiantes que no siempre son acordes con las realidades de la población escolar. Ello responde al carácter burocrático, jerárquico e impersonal del sistema educativo nacional (Quintana, 2018). Quienes deciden en materia educativa son generalmente funcionarios administrativos que no vivencian las realidades, rutinas y contextos en los que se desenvuelven los estudiantes y profesores (Castillo et al., 2018). En consecuencia, el poco conocimiento sobre las fortalezas, preocupaciones, desafíos y expectativas de los estudiantes dificulta que el sistema educativo los forme para asumir un rol significativo en sus contextos y en la sociedad. De hecho, para el caso concreto de la enseñanza y aprendizaje del inglés, de acuerdo con Valencia y Vega (2022), el Plan Nacional de Bilingüismo, el cual busca fortalecer la enseñanza de este idioma en Colombia, tiene varios errores, como desconocer el contexto nacional y usar estándares extranjeros que no se adaptan a la realidad que vivencia el país.

En Colombia se hace necesaria una enseñanza y un aprendizaje del inglés que interconecte a su vez tres ejes, a saber: el desarrollo del pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad (Torres, 2022a). Su finalidad es que los estudiantes sean capaces de abordar situaciones y problemas en todos los contextos (por ejemplo, en el ambiente escolar, personal y laboral) siendo conscientes de la realidad, sus implicaciones, causas, efectos y posibles soluciones. Para ello, es necesario que los sujetos aprendan a no depender de prejuicios y estereotipos; piensen y encuentren una manera de interpretar y explicar los problemas en función de su escucha, investigación y habilidades de observación, su experiencia intercultural y el uso de recursos.

La enseñanza del inglés en Colombia a nivel oficial tiene la falencia de no desarrollar una propuesta que fortalezca lo social e intercultural a partir de un análisis crítico. De hecho, documentos oficiales vigentes desde el año 2016 hasta la actualidad, como las mallas de aprendizaje de inglés para transición a quinto de primaria y el esquema curricular sugerido son dos documentos oficiales propuestos por el MEN que reducen el concepto de cultura a una serie de características y costumbres. Por esta razón, restringen el trato de temas culturales al proponer objetivos que se dedican únicamente a que los estudiantes describan tradiciones y festividades (Torres, 2022b).

Las instituciones educativas son entornos vivos en los que los estudiantes interactúan con distintas identidades, historias y desafíos. La idea de una educación estandarizada reduce las posibilidades que tiene el proceso de enseñanza y de aprendizaje para impactar positivamente en al menos dos ámbitos de la vida del estudiantado: por un lado, motivarlos a continuar formándose en su día a día; y, por otro lado, ofreciéndoles herramientas que puedan adaptar crítica y creativamente para afrontar diferentes circunstancias.

La desconexión entre los planteamientos propuestos por el MEN referentes a la enseñanza y el aprendizaje del inglés, con la realidad educativa y sociocultural que se

vive diariamente en las escuelas y la sociedad colombiana crea la necesidad de reformular el enfoque que se le asigna a esta lengua a nivel escolar (Castañeda, 2020). Ello, con el propósito de generar estrategias para lograr alcanzar una educación que le sea útil al estudiantado para distintos escenarios sociales a lo largo de la vida. Superar la concepción problemática de una educación descontextualizada y con bajo impacto en la vida de los estudiantes constituye todo un desafío si lo que se busca, en última instancia, es que los estudiantes puedan desenvolverse en un mundo diverso, potenciando sus capacidades de innovación y su disposición a la escucha activa, la comunicación crítica y asertiva, la formación continua y la socialización de conocimientos.

El objetivo de la revisión de la literatura fue identificar la importancia que los líderes educativos en Colombia proporcionan al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera. Teniendo información documental como insumo, se propusieron estrategias para establecer una enseñanza del inglés que prepare al estudiantado a desempeñarse en todos los ámbitos de su vida social relacionando el pensamiento crítico, la diversidad y la interculturalidad. En este orden de ideas, se exploró la diversidad estudiantil en Colombia, la tendencia de homogeneizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés a pesar de las distintas particularidades culturales y socioeconómicas del estudiantado y sus escuelas. En respuesta a ello, se propuso trazar un camino hacia una enseñanza y un aprendizaje del inglés crítico, intercultural y contextualizado.

Se concluyó que es ineludible plantear una nueva noción de educación que contribuya no solo al desarrollo integral de los estudiantes en el contexto nacional, sino también al global, igualmente complejo y diverso. Por tanto, una educación efectiva va más allá de la preparación técnica; ella ha de fomentar la transformación interna de los estudiantes en ciudadanos con capacidad de pensamiento crítico y relacionamiento dialógico con creencias, culturas y cosmovisiones no siempre iguales a las propias, pero cuya interacción constituye una oportunidad para abordar y proponer soluciones a los problemas sociales desde diferentes perspectivas.

Método

Se realizó una investigación documental con la ayuda del Software ATLAS.ti, el cual fue útil para organizar, analizar e interpretar la información recolectada. Su paradigma fue cualitativo a partir de los planteamientos de Creswell (2014) para identificar la relación que el sistema educativo en Colombia y sus políticas educativas realizan sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con el pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad.

En tal sentido, se llevó a cabo una revisión sistemática de artículos científicos publicados en revistas localizadas en bases de datos académicas como Google Scholar, Redalyc, Scielo, Science Direct, EBSCO y Scopus. Esto permitió recuperar el conocimiento acumulado en un ejercicio reflexivo, crítico y propositivo (Galeano, 2004). Además, se realizaron contrastes entre la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país con la situación deseada: orientar el aprendizaje de esta lengua preparando a los estudiantes a pensar críticamente sobre la información, problemas personales, locales y mundiales, culturas y diversidad de identidades, pensamientos y perspectivas para frenar todo tipo de discriminación, estereotipo e información falsa y sesgada; autorregularse y desarrollar su metacognición y creatividad para desarrollar la confianza en su propia capacidad para explorar y plantear ideas que beneficien a la sociedad.

Las palabras claves empleadas en la búsqueda de artículos fueron «diversidad», «pensamiento crítico», «interculturalidad», «cultura», «enseñanza del inglés en Colombia», «Plan Nacional de Bilingüismo», «Programa Nacional de Inglés», «Mallas

de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria» y «Esquema curricular sugerido. Inglés grados 6° a 11°». Las categorías de la investigación fueron codificadas para rastrearlas, encontrar relaciones entre ellas de una manera estructurada y realizar el análisis de datos (Tabla 1). Se seleccionaron artículos publicados tanto en inglés como en español que sentaran su posición y análisis frente a planteamientos gubernamentales y/o institucionales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia. Una vez obtenidos los resultados, se hizo una selección específica de los artículos que analizan la forma en que se aborda y conceptualiza el currículo de inglés en el país teniendo en cuenta las categorías seleccionadas.

Tabla 1
Codificación

| Codificación | Concepto |
|---------------------|------------------------------------------------------------------|
| DIV | Diversidad |
| PENS–CRIT | Pensamiento crítico |
| INTCLRD | Interculturalidad |
| CLTRA | Cultura |
| EI | Enseñanza del inglés en Colombia |
| PNV | Plan Nacional de Bilingüismo |
| PNI | Programa Nacional de Inglés |
| MLLS–PRM | Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria |
| ESQ–CRR | Esquema curricular sugerido. Inglés grados 6° a 11° |

Nota. la tabla muestra la codificación que se aplicó en el análisis del corpus de la investigación.

Del universo de 94 investigaciones, se seleccionaron 53 trabajos ubicados en revistas indexadas y artículos periodísticos en el periodo comprendido entre el año 2015 y 2022, lo que abarca 8 años. La decisión de seleccionar este periodo responde, esencialmente, a que en el año 2015 entró con rigor el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 en Colombia que, eventualmente, suscitaría discusiones sobre sus planteamientos, procesos, aplicaciones en las aulas escolares y resultados tanto esperados como obtenidos hasta la fecha. Se elaboró una matriz categorial en la cual se registró y sistematizó el título de cada artículo, el autor o autores, el año y país de publicación, la metodología empleada y las conclusiones formuladas. Se interpretó la matriz mediante el cuestionamiento y la comparación de los datos arrojados y se realizó un análisis temático teniendo en cuenta los patrones que los documentos seguían en cada una de las categorías de estudio, lo que permitió alcanzar la comprensión del fenómeno en cuestión, sus avances, desaciertos y vacíos.

Con base a esta información fue posible responder la pregunta de investigación: ¿Qué importancia proporcionan los líderes educativos en Colombia al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera? Teniendo en cuenta este cuestionamiento y la falta de integración de esta triada para

formar ciudadanos activos y comprometidos socialmente, la investigación generó nuevos aportes a la episteme, proponiendo que, a nivel curricular, en la enseñanza y aprendizaje del inglés se establezca como objetivos centrales formar sujetos innovadores, inventivos y descubridores. Al tiempo, entrenarlos para que sean capaces de ejercer la crítica comprobando por sí mismos los planteamientos que se realizan socialmente a distintas culturas, países, comunidades y sujetos; no aceptando toda información que reciben en su vida cotidiana, medios de comunicación y libros de texto simplemente porque personas en posición de autoridad como profesores, gobernantes o periodistas así lo determinan. Esto se logra enseñando y practicando el inglés mediante la curiosidad, cuestionamientos e investigación de los estudiantes sobre temas que atañen a la sociedad, e incentivándolos a conocer el mundo social y distintas perspectivas, así como analizar, sintetizar, verificar y evaluar la información que recopilan mediante sus observaciones, lecturas, experiencias, interacciones y reflexiones, convirtiéndose en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Así las cosas, el arte de pensar por sí mismo, exaltar el valor de la diversidad y responder hábilmente a la solución de problemas sociales se da mediante la combinación intencional y planeada de tres categorías: el pensamiento crítico, la diversidad y la interculturalidad.

Resultados

Diversidad estudiantil en Colombia

En Colombia, los estudiantes provienen de distintos contextos y niveles socioeconómicos. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022a), en 2021, 82% de los estudiantes fueron matriculados en el sector público mientras el 17% en el sector privado. De ellos, 75% hace parte del área urbana y 24% del área rural. Las escuelas privadas del país acogen en su mayoría a estudiantes de estratos socioeconómicos medios y altos, mientras que las escuelas públicas reciben principalmente los estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos (Guarín, Medina y Posso, 2018; Montes, 2017; Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela, 2018).

Por otro lado, de acuerdo con el Diario de la República, refiriéndose a Colombia, “en la educación privada hay 16 estudiantes por cada docente; en la educación pública, la cifra se incrementa a 25 alumnos” (Gaviria, 2022, p. 1.). Entonces, en general, hay menor aglomeración de estudiantes por aula en los colegios privados, lo cual facilita una interacción personalizada entre los estudiantes y sus maestros, permitiendo a estos últimos concentrarse en abordar atentamente las fortalezas y dificultades académicas y sociales que los estudiantes presentan (Araújo et al., 2016; Gómez, 2018; Guarín et al., 2016; López et al., 2015; Silveira, 2016). Añadido a esto, en 2021 “la brecha de desempeño entre colegios públicos y privados creció 7 puntos, a favor de los privados” (El Espectador, 2022). Estudiantes especialmente de sectores rurales o ubicados en las periferias de las ciudades no tuvieron acceso a Internet durante la pandemia y alrededor del 16% tuvo que trabajar durante la pandemia, lo cual conllevó a un aumento de la deserción escolar (Gómez et al., 2022; El Espectador, 2022).

Por tanto, no es posible generalizar la situación que enfrenta la población escolar colombiana. No todos gozan de las mismas oportunidades. Además, la deserción escolar se presenta más en estudiantes con condiciones socioeconómicas bajas, con poco acceso a la tecnología y al transporte escolar, con descuido o desinterés por parte de sus padres en el proceso educativo y con la necesidad de trabajar para ayudar a satisfacer las necesidades familiares (Gómez et al., 2022).

Las escuelas públicas, por su parte, se han visto severamente afectadas por los pocos recursos presupuestarios otorgados por el Estado y la centralización en la asignación de estos. Como consecuencia, en algunas instituciones educativas públicas, los estudiantes no tienen acceso a variedad de materiales educativos, transporte y alimentación escolar completa. Ello va en detrimento de la calidad de vida de muchos de los estudiantes, quienes ya de por sí enfrentan una compleja situación económica en sus hogares. A esto se suma el hecho de que, según la UNESCO (2022), en Colombia, las escuelas públicas en primaria y secundaria han matriculado formalmente a 198.000 estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, a fin de garantizarles su derecho a la educación. Sin embargo, muchas de las escuelas no cuentan con el número de profesores suficientes para atender el alto número de estudiantes locales y migrantes. De igual manera, se presentan situaciones de hacinamiento en las aulas, para los casos de educación presencial, y dificultades para acceder a la educación digital debido a la falta de conectividad y de herramientas tecnológicas (Gómez et al., 2022; López et al., 2018). El resumen de los 15 artículos investigados se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Aportes de investigadores sobre la diversidad estudiantil en Colombia

| Autor | Resumen |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Guarín, Medina y Posso (2018) Montes (2017) Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela (2018) | Las escuelas privadas del país acogen en su mayoría a estudiantes de estratos socioeconómicos medios y altos, mientras que las escuelas públicas reciben principalmente los estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos. |
| DANE (2022a) | 82% de los estudiantes están matriculados en el sector público y 17% de los estudiantes están matriculados en el sector privado. |
| Gaviria (2022) | En las aulas de clase, hay 16 estudiantes por docente en el sector privado y 25 estudiantes por docente en sector público. |
| Araújo et al. (2016) Gómez (2018) Guarín et al. (2016) López et al., (2015) Silveira (2016) | En general, los estudiantes del sector privado gozan de una educación más personalizada y con menos aglomeraciones en comparación con los estudiantes del sector público. |
| El Espectador (2022) | Existe una brecha de desempeño entre estudiantes del sector público y privado, siendo el sector privado el que alcanza un mejor desempeño. |
| Gómez et al. (2022) | Las causas de deserción estudiantil son las condiciones socioeconómicas bajas, el difícil acceso a la tecnología y al transporte escolar y el descuido o desinterés por parte de sus padres en el proceso educativo. |
| UNESCO (2022) | 198.000 estudiantes venezolanos en Colombia están inscritos en el sistema educativo. No obstante, cerca de 260.000 niños, niñas y jóvenes aún se mantienen fuera de la escuela. |
| Gómez et al. (2022) López et al. (2018) | Es común que las aulas de colegios oficiales presenten hacinamiento en las aulas. Por otro lado, los estudiantes de escasos recursos padecen de poca conectividad y bajo acceso a herramientas tecnológicas. |

Nota. Fuentes relacionadas con la diversidad estudiantil en Colombia.

Homogeneización en la enseñanza del inglés

Los lineamientos, políticas, programas y planes de bilingüismo que ha propuesto el MEN no han tomado en cuenta los contextos de los centros de enseñanza, ni las características socioculturales del estudiantado (Cruz, 2017; Díaz y Rúa, 2016; Miranda, 2021; Roldán y Peláez, 2017; Suárez, 2017). Aunque en los documentos oficiales se promociona un enfoque humanista, intercultural y sociocultural, en la práctica educativa colombiana existe una constante homogeneización de los contenidos, comportamientos, habilidades, destrezas e identidades (Izquierdo, 2018; Pineda y Loaiza, 2017); ya que se tiende a homogenizar el logos social y todo lo que se salga de este modelo se relaciona con lo subversivo (Chacón, 2022).

Las propuestas curriculares en Colombia han estado marcadas por una noción de enseñanza estandarizada, academicista y vertical, centrada en la memorización y repetición de contenidos y no el desarrollo de capacidades para que los estudiantes puedan construir sus propios argumentos y cuestionamientos sobre los temas que son abordados en cada clase. Por ende, la educación en el país no tiene como prioridad la formación de sujetos críticos, sino el cumplimiento de requisitos administrativos como la ejecución y cobertura de los contenidos académicos en un plazo de tiempo determinado (Torres, 2022a).

La racionalidad educativa que subyace al currículo en Colombia concibe a los maestros únicamente como ejecutores de prácticas de enseñanza previamente prescritas y vigiladas normativa y cuantitativamente (García y Reyes, 2022; Peláez y Usma, 2017). De esta manera, el concepto de educación queda reducido a la pedagogía tradicional, transmisionista, jerarquizadora y adiestradora. Este tipo de enfoque mecanicista no brinda posibilidades para que los estudiantes planteen preguntas, indaguen, analicen y contrasten diversas fuentes de información, transitando por diferentes caminos para llegar al conocimiento y construyendo conclusiones basadas en la relación que establecen con su entorno. Este enfoque se centra en formar sujetos que saben repetir, pero no cuestionar, crear, debatir y solucionar problemas. Por consiguiente, para combatir dicha situación, es imprescindible que el profesorado guíe a sus estudiantes a ser críticos, comprensivos y reflexivos (Ferreira y Almeida, 2019; Oses et al., 2022).

Al MEN le falta conocer más en profundidad las competencias pedagógicas y lingüísticas de los profesores de inglés locales, de hecho, no los hace partícipes del proceso de diseño de las políticas pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés (Méndez et al., 2020). Adicionalmente, la aplicación de las políticas de bilingüismo enfocadas en este idioma no ha sido exitosa. Su implementación es “un acto didáctico frío” (Garavito de Archila y Azevedo, 2021, p. 1.) Esto ha tenido como consecuencia que los estudiantes se desmotiven para aprender el idioma, ya que no pueden apreciar su utilidad en el desarrollo de sus proyectos de vida (Castillo et al., 2018; Fandiño y Bermúdez, 2016a, 2016b; Gallego et al., 2020; Gómez y Guerrero, 2018; Hurie, 2018; Mejía, 2016; Méndez y Clavijo, 2017; Suárez, 2017; Viáfara, 2016a, 2016b). Por ejemplo, en las zonas rurales del departamento de Antioquia, Roldán y Peláez (2017) han señalado que:

Los agentes educativos municipales conciben la política lingüística (de bilingüismo) como un discurso etéreo, bien estructurado, pero inalcanzable para las poblaciones remotas del país, y conciben el uso del inglés como poco pertinente e innecesario en la actualidad del municipio, debido a la falta de adaptación al contexto y a las necesidades locales. (p. 131)

El resumen de los 27 artículos investigados se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3

Aportes de investigadores sobre la homogeneización en la enseñanza del inglés en Colombia

| Autor | Resumen |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cruz (2017) Díaz y Rúa (2016) Miranda (2021) Roldán y Peláez (2017) Suárez (2017) | Las políticas educativas ignoran las necesidades reales del estudiantado. |
| Chacón (2022) Izquierdo (2018) Pineda y Loaiza (2017) | Hay una constante homogeneización de los contenidos. |
| Torres (2022) | Los objetivos de la enseñanza y aprendizaje se centran en la cobertura, pero no en la formación de sujetos críticos. |
| García y Reyes (2022) Peláez y Usma (2017) | Hay una desconexión entre las políticas de bilingüismo y las realidades sociales. |
| Ferreira y Almeida (2019) Oses et al. (2022) | Es necesario desarrollar una educación crítica que contribuya a la construcción de una sociedad en paz. |
| Méndez et al.(2020) | Es necesario que el MEN abra espacios para que los profesores de inglés a nivel escolar sean partícipes en el diseño de políticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés. |
| Garavito de Archila y Azevedo (2021) | La enseñanza del inglés en Colombia tiende a ser impersonal. |
| Castillo et al. (2018) Fandiño y Bermúdez (2016a, 2016b) Gallego et al. (2020) Gómez y Guerrero (2018) Hurie (2018) Mejía (2016) Méndez y Clavijo (2017) Suárez (2017) Viáfara (2016a, 2016b) Roldán y Peláez (2017) | A las políticas públicas enfocadas en la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia les falta adaptar sus contenidos y actividades a los distintos contextos, necesidades e intereses de los estudiantes. |

Nota. Fuentes relacionadas con la homogeneización en la enseñanza del inglés en Colombia.

Hacia una educación crítica e intercultural del inglés

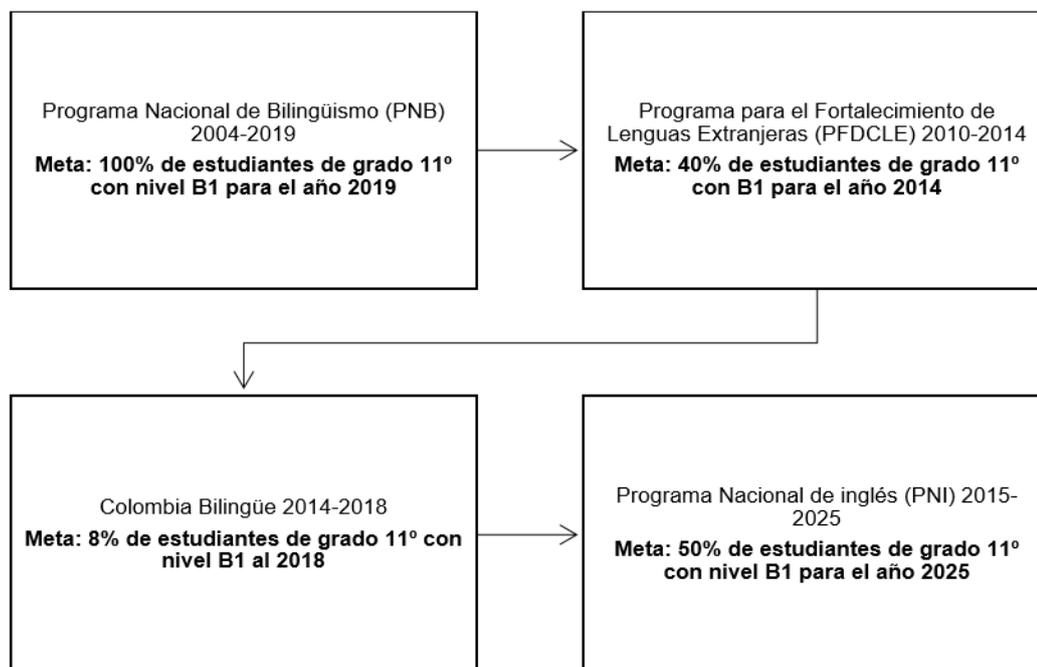
Enseñar inglés como un fin en sí mismo no es suficiente. Es de suma importancia asociarlo a la vida de los estudiantes, como un medio para que estos se desarrollen en todas las dimensiones de vida. El reto que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia es la reformulación de la política pública y del concepto de escuela para comprender este proceso como un espacio en el que los estudiantes pueden conocerse a sí mismos y a los demás, desarrollando su creatividad y logrando alcanzar un compromiso activo y social con la humanidad. Para aprender y usar diferentes idiomas, es necesario que los sujetos se abran a nuevas perspectivas, incluidas aquellas que difieren de sus ideas. A través del contacto con distintos idiomas, se espera que los estudiantes logren interpretar y analizar problemas desde múltiples escenarios, a través de distintas culturas y voces.

Otro reto asociado a la enseñanza y el aprendizaje del inglés es la necesidad de una innovación metodológica, ya que actualmente predomina el uso de métodos tradicionales. Muchos profesores no están suficientemente preparados lingüísticamente para enseñar inglés, hacen un uso excesivo e inadecuado de los libros de texto y reducen la competencia comunicativa bilingüe al nivel formal de la lengua, dejando de lado la interculturalidad. Esta última, de acuerdo con Torres (2021) es de crucial importancia en la educación, ya que permite que los estudiantes aprendan a valorar, conocer y respetar su diversidad y la de otros, para así lograr una sociedad más dialógica, crítica e inclusiva. El hecho de no establecer relaciones entre el inglés y la vida social actual genera que los estudiantes pierdan interés por el aprendizaje de la lengua y no se impulse el conocimiento de la diversidad cultural (Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2017, 2018, 2020; Galindo y Moreno, 2019). Por tanto, es urgente que el profesorado tome acciones para orientar a sus estudiantes a valorar tanto sus raíces como las de otros sujetos, y combatir a través de la investigación, el cuestionamiento y la reflexión, todo tipo de discriminación y jerarquización cultural.

Debido a los resultados poco satisfactorios que han tenido las políticas de bilingüismo en Colombia, el MEN está constantemente expidiendo documentos relacionados con el Plan Nacional de Bilingüismo (Figura 1). Sin embargo, esto se hace de forma unilateral y no se abren espacios para socializar la discusión con profesores de distintas regiones del país que tienen asignada la enseñanza del inglés (Méndez et al., 2020). Aunado a ello, algunos de los proyectos vigentes entran en contradicción con los nuevos objetivos y estrategias que se plantean. Esta yuxtaposición de lineamientos genera confusión en los profesores, al no existir claridad programática sobre cuáles metas alcanzar, ya que estas difieren entre sí.

Figura 1

Iniciativas y metas para el fortalecimiento del inglés en Colombia



Nota. La figura compila las metas de aprendizaje del inglés propuestas por el Ministerio de Educación de Colombia.

Al igual que la interculturalidad, la diversidad tampoco ha sido conceptualizada como un componente central del proceso educativo que enriquecería la visión de mundo

de los estudiantes, al poner en diálogo sus tradiciones e identidades con las de otras comunidades. De hecho, en Colombia, el término «diversidad cultural» generalmente se concibe de manera restrictiva para profundizar la brecha entre lo autóctono y lo occidental, como si se tratase de la única expresión de la diversidad. Sarrazin (2018) identificó que el concepto se aborda de manera muy simplista porque cuando se hace alusión a la diversidad cultural, el ejemplo más sobresaliente que se da son las personas indígenas; dejando de lado otras culturas.

A nivel escolar, en Colombia se ha identificado que los estudiantes de origen indígena frecuentemente son discriminados por su cultura, costumbres y color de piel (Alayon, 2020). Sus compañeros les asignan apodos peyorativos, llegando incluso a referirse a ellos como «otros», «inferiores», «vulgares» y «diferentes». Este hecho revela que, aunque el Estado colombiano defina la interculturalidad como “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Congreso de Colombia, decreto 804 de 1995, Art. 2), existe un vacío profundo sobre lo que esto implica en la práctica educativa. La poca atención que se ha prestado a valores fundamentales como la diversidad y la inclusión, perjudica gravemente a toda la sociedad. Al estandarizar pensamientos, ideas, expectativas y proyecciones, la práctica educativa produce sujetos pasivos, sin mayor compromiso con su entorno. Al respecto, Moya et al. (2018) identificaron que el énfasis que se le asigna a la interculturalidad en Colombia es funcional, no impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, promueve una visión limitada la sociedad, caracteriza a los hablantes como entidades monolíticas y perpetúa una visión estrecha que tiende a discriminar lenguas y comunidades. No obstante, la diversidad es una característica fundamental de todo ser humano y es un factor clave en su desarrollo como ser individual y social (Muñoz y Saiz, 2022). Por ello, es esencial que los maestros le apuesten a renovar y replantear continuamente su labor, promoviendo el diálogo, el encuentro, la mirada y el gesto en una pedagogía del encuentro (Restrepo, 2017). El resumen de los 11 artículos investigados se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4

Aportes de investigadores sobre la educación crítica e intercultural del inglés en Colombia

| Autor | Resumen |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Torres (2021) | El desarrollo de la interculturalidad contribuye a formar una sociedad más dialógica, crítica e inclusiva. |
| Bastidas (2017) Bastidas y Muñoz (2017, 2018, 2020) Galindo y Moreno (2019) | No tratar la interculturalidad en las clases genera que los estudiantes no profundicen en la diversidad cultural. |
| Sarrazin (2018) | En la educación prevalece una definición simplista del concepto «diversidad». |
| Alayon (2020) | En Colombia suele presentarse discriminación en la escuela a estudiantes de origen indígena. |
| Moya et al. (2018) | El énfasis que se le asigna a la interculturalidad en Colombia es funcional. |
| Muñoz y Saiz (2022) | La diversidad es un factor clave en el desarrollo individual y social de todo ser humano. |
| Restrepo (2017) | Es esencial promover una pedagogía del encuentro. |

Nota. Fuentes relacionadas con la educación crítica e intercultural del inglés en Colombia.

Discusión

Propuesta de la investigación: una enseñanza y aprendizaje del inglés crítica, diversa e intercultural

Con el propósito de que las clases de inglés aporten significativamente a los estudiantes en su formación integral para configurarse como ciudadanos activos en el mundo plural, es necesario realizar un giro epistemológico en el que las instituciones educativas se esfuercen por fortalecer la pedagogía crítica y social en las clases de inglés, introduciendo temas que permitan que los estudiantes investiguen, conozcan y discutan sobre temas sociales, políticos, económicos, culturales y académicos en su entorno inmediato, así como a nivel nacional y mundial. La enseñanza del inglés no debe reducirse al ámbito meramente lingüístico, ni a la reproducción de estereotipos, sino que ha de estar orientado a generar cambios personales y sociales que aporten a combatir todo tipo de discriminación, anulación, violencia y exclusión dentro de la escuela y en la sociedad. Estos son pasos necesarios para transformar la visión de los estudiantes hacia la interculturalidad, reconociendo la importancia de cada lengua, cultura y territorio.

Es fundamental que en las clases de inglés se abra la posibilidad de que los estudiantes resuelvan pacíficamente conflictos a través de la comprensión integral de situaciones, actitudes, comportamientos, acciones y contradicciones para superar las raíces de los problemas sociales. En la enseñanza y aprendizaje del inglés se debe propiciar que los estudiantes intencionadamente hagan esfuerzos por comprender a otros, respetando su pensamiento a pesar de que no compartan un mismo punto de vista; asimismo es pertinente proponer acciones para defender los derechos humanos y la dignidad humana desde una perspectiva crítica social.

Para fortalecer el pensamiento crítico, es crucial ir más allá de currículos uniformes. Las escuelas deben crear espacios de intercambio y participación democráticos que acojan a todos los estudiantes, sus intereses y necesidades. Se deben crear currículos flexibles que favorezcan la diversidad y puedan ser modificados en función de los estudiantes, el abordaje crítico y contextual de realidades y problemáticas sociales a diferentes escalas, la autonomía de los profesores y la optimización del proceso de aprendizaje.

La aproximación utilitarista del currículo no sólo desconoce las realidades de las escuelas, las características de los estudiantes y su grupo generacional, sino que, además, está basada en diferentes prejuicios, sesgos y generalizaciones. Cuando se impone un currículo vertical, este se dirige a un tipo de estudiante incorrectamente denominado «estándar», «ideal» o «normal». El propósito fundamental de este tipo de currículo es homogeneizar lo «diferente» o a quien está fuera de la «norma». Sin embargo, esto siempre entra en tensión con el hecho de que en la escuela no existe una sola forma de ser, construir identidad, pensar, relacionarse y hacer interpretaciones. Es importante reconocer los espacios, tiempos y contextos que diferencian a un estudiante de otro.

Por ejemplo, a pesar de que las generaciones más jóvenes actualmente están inclinadas a la tecnología, no es posible afirmar que esto se presente en todos los casos. Muchos estudiantes no tienen acceso a todos los medios de comunicación y herramientas tecnológicas disponibles, circunstancia que los convierte en los «infoexcluidos» de la sociedad. De hecho, en Colombia, en 2021, el porcentaje de hogares que poseían computador de escritorio, portátil o tableta fue de 37%, mientras que en los centros poblados y rural disperso 91% de hogares no contaban con estas herramientas (DANE, 2022b).

Se requiere abordar la educación de forma diferente a la noción escolarista para minimizar brechas sociales, educativas y tecnológicas. Los decretos, discursos, descripciones, documentos y estrategias por sí solos no son suficientes, sobre todo si estos están descontextualizados de las realidades de cada territorio. La escuela debe romper con la estandarización orientada a formar mano de obra competitiva. Es necesario crear currículos inclusivos, que tengan en cuenta las características sociales, culturales y económicas de los estudiantes. Se hace imprescindible que las escuelas acojan a los estudiantes, reconociéndolos en la riqueza de su heterogeneidad sociocultural, étnica y lingüística, y aprovechándola pedagógicamente para el beneficio de estos.

Aunque los individuos comparten identidades generacionales con personas de edades contemporáneas, cada ser humano y entorno son únicos. Por tanto, no existe un solo estándar que sea aplicable a todo el estudiantado a nivel nacional o internacional. Entonces, es necesario brindar a los estudiantes una educación que a nivel macro requiera conocer y analizar críticamente distintas situaciones sociales y a su vez, establezca relaciones con sus vidas, contextos, vivencias, necesidades y talentos. Con esto se pretende que los estudiantes estén preparados para enfrentarse a diversas situaciones en los escenarios sociales en los que se desenvuelven, logrando hacer análisis críticos, argumentar, plantear ideas, hacer preguntas críticas y resolver problemas.

La forma descontextualizada en la que el MEN formula el currículo de inglés corresponde a la mayoría de las culturas escolares tradicionales que conciben al estudiante como un receptor que requiere ser colmado de información. La gestión «democrática» de la educación a nivel estatal, trata a los estudiantes como seres dependientes sin posibilidad de emancipación. Sujetos que deben cumplir con las directrices pedagógicas que les son asignadas, sin importar que muchas veces las encuentran vacías, sin sentido y que no les aporta elementos para desenvolverse en su vida cotidiana, ni herramientas que puedan adaptar y hacer evolucionar a lo largo de su vida. La sociedad está en continua

transformación y requiere sujetos propositivos, innovadores y creativos, no meros espectadores que se encargan de reproducir lo que las mayorías dictan.

El enfoque vertical que se le ha asignado a la enseñanza del inglés es limitante. La enseñanza se ha convertido en el acto fundamental de la escuela, con los profesores exponiendo unilateralmente sus conocimientos, mientras que el aprendizaje ha quedado restringido al acto de recibir información, recordar hechos y reproducir estructuras gramaticales, o simplemente lograr comunicarse en otro idioma, pero sin generar contenido creativo, argumentativo, crítico y propositivo. Este concepto bancario de la educación instaura una cultura que no da lugar al cuestionamiento y a la innovación, sino al silencio y la replicación.

Contrario a una visión de educación o currículo estrecho, debe fomentarse una educación defensora de la pluralidad, reivindicadora de las relaciones humanas, que inquiete la imaginación y discusión desde distintos puntos de vista. Una educación transformadora, abierta e interactiva entre todos los sujetos inmersos en ella y sus entornos, como parte de un proceso continuo. La enseñanza y el aprendizaje no son hechos aislados. Ambos se entretajan a partir de la influencia central del lenguaje, la cultura, la interacción y los contextos sociales e históricos. Así las cosas, el trabajo que se debe realizar con los estudiantes no es entregarles una serie de contenidos y asegurarse de que puedan reproducirlos, tampoco consiste en que ellos repliquen culturas u opiniones provenientes de un currículo y una práctica pedagógica ajena a sus vidas. Finalmente, se rescata que es vital que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y su práctica, el profesorado se ocupe de orientar al estudiantado en el camino de descubrir los objetivos explícitos e implícitos de discursos orales y escritos; además, es pertinente que se permita investigar los trasfondos de las fuentes de información y de sus autores para descubrir las razones por las cuales defienden, omiten o están en contra de ciertos planteamientos; determinar la validez y veracidad de fuentes e información; distinguir hechos de opiniones, lo ilusorio de lo válido y verdadero; identificar vacíos, realizar investigaciones alternas, poner en discusión los diferentes significados de los textos; contrastar distintos puntos de vista, desmitificar ideologías y construir sus propias opiniones, cuestionamientos, argumentos y formulaciones.

En este orden de ideas, en el presente artículo se propone que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, los profesores sigan las siguientes estrategias:

1. Llamar la atención y curiosidad de los estudiantes partiendo de sus propias realidades.
2. Promover que los estudiantes realicen la exploración de su entorno y de sus problemáticas.
3. Plantear preguntas para que los estudiantes describan sus situaciones y realicen contrastes con otras realidades y culturas expuestas en noticias, redes, libros y prensa, e investiguen sobre los desafíos locales y mundiales.
4. Proponer ejercicios en los que los estudiantes indaguen sobre elementos teóricos que les ayude a identificar el origen de los problemas y sus consecuencias. A su vez, es esencial que confronten sus creencias y las de la sociedad con análisis que realicen más allá de lo meramente explícito y literal, logrando leer entre líneas.
5. Animar a los estudiantes a expresar sus puntos de vista, sus cuestionamientos y críticas, y plantear posibles soluciones que dignifiquen el valor de los sujetos, su diversidad y sus distintas culturas.
6. Fomentar espacios en que los estudiantes comuniquen sus hallazgos e ideas mediante imágenes, dramatizaciones y comunicados escritos u orales.

Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo identificar la importancia que los líderes educativos en Colombia proporcionan al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera. Aunque a nivel oficial y los investigadores en el área resaltan que es urgente brindar a los estudiantes una educación integral, no se ha planteado cómo realizarlo conjugando al mismo tiempo estos tres elementos, sino que son abordados de manera fragmentada, sin establecer relaciones dialógicas entre ellos. A través de un estudio documental, se identificó que en el país en mención se tiene la concepción que aprender inglés consiste en hablar la lengua fluidamente y comprenderla, principalmente para cumplir requisitos escolares o acceder a oportunidades académicas y profesionales. Por consiguiente, la investigación propuso que, si se combina el aprendizaje de lenguas con el desarrollo del pensamiento crítico, la diversidad y la interculturalidad, el estudiantado no solo logra desarrollar sus habilidades lingüísticas o su conocimiento general sobre países o culturas a nivel narrativo e informativo, sino que tiene la oportunidad ir más allá y explorar distintas culturas, realidades sociales y problemáticas partiendo de sus preguntas e investigaciones y no de comentarios sin argumentos ni credibilidad; desenmascarar prejuicios y planteamientos falsos; valorar la diversidad de identidades, formas de comunicar y de relacionarse; cuestionar sus propias suposiciones y las de otros; contrastar distintas perspectivas, narrativas y voces; ver lo que hay detrás de las problemáticas y, con creatividad, elaborar sus propios planteamientos viables para llegar a soluciones que transformen las realidades sociales.

Es una necesidad ineludible replantear los currículos de inglés que no toman en cuenta al estudiantado y el contexto en su diseño, planeación e implementación. Las tareas educativas y las metas planteadas a nivel oficial e institucional no deben tener como objetivo principal cubrir la mayor cantidad de temas posibles, sino enfocarse en la manera en que estas temáticas son pertinentes y aplicables en diferentes escenarios de la vida presente y futura de los estudiantes. Por consiguiente, tanto el MEN como las instituciones educativas, incluyendo a los líderes educativos, deben implementar estrategias y metodologías participativas para conocer más profundamente a los estudiantes y sus historias de vida.

El mundo está en continua transformación. Por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben brindar herramientas con el fin de que los estudiantes se adapten a situaciones siempre cambiantes y en su consecución, los profesores deben contribuir en el desarrollo de su pensamiento crítico. Este pensamiento de orden superior es sumamente útil para que los estudiantes puedan formar opiniones políticas y sociales bien fundamentadas, creciendo integralmente y aprendiendo a ser comprometidos socialmente, empáticos, curiosos y proactivos. El avance hacia una sociedad más participativa va de la mano con el ejercicio de una ciudadanía activa que resuelve problemas de forma pacífica, dialógica, democrática y acertada, mitigando todo tipo de violencia, manipulación y constreñimiento. Con el propósito de lograr ese objetivo ulterior, trascendental para el bienestar de la humanidad, el pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad son pilares que deben ser incluidos en la enseñanza y aprendizaje del inglés de manera especialmente importante.

Referencias

- Alayon, C. (2020). Trayectorias de la Ruta Integral de Atención a situaciones de presunto Racismo en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(3), 121-144. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.123>

- Araújo, M., Carneiro, P., Cruz, Y. y Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453.
- Bastidas, J. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994: Una historia desde los programas, los métodos y los textos*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2018). *Hacia una comprensión del bajo nivel de inglés de bachilleres en pasto, Colombia*. In *X Coloquio Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras*. Veracruz, México.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2020). Factors Influencing English Language Learning of High School Students in Pasto, Colombia. *Folios*, 51, 163-181. <https://dx.doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Castillo, M., Montoya, J. y Castillo, L. (2018). La educación, una mirada desde el conflicto social en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 216-232. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2868>
- Chacón, M. (2020, 8 de agosto). El número de estudiantes que ingresan a la educación superior viene en constante reducción. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/informe-revela-disminucion-de-estudiantes-matriculados-en-universidades-de-colombia-526992>
- Chacón, J. (2022). La escuela multiversa: conjeturas hacia otro relato educativo. *Educación y Ciudad*, (43), 161–174. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2641>
- Congreso de Colombia. (18 de mayo de 2018). [Decreto 804 de 1995, Art. 2]. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz A, F. (2017). ELT policy interpretations and translations in rural. *Current Issues in Language Planning*, 19 (4), 363-382.
- Cruz, F. (2017). ELT policy interpretations and translations in rural. *Current Issues in Language Planning*, 19 (4), 363-382.
- DANE. (2022b). *Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC Hogares)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/encuesta-de-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-hogares-entic-hogares>
- DANE. (2022a). *Información 2021*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal>
- Díaz, A. y Rúa, J. (2016). ¿Qué hay en los Estándares básicos de competencia en lengua extranjera sobre formación cultural? *Lenguaje*, 44(2), 289-311. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a07.pdf>

- El Espectador. (2022). *Colegios públicos vs colegios privados: crece la brecha de desempeño en Colombia*. <https://www.elespectador.com/educacion/colegios-publicos-vs-colegios-privados-crece-la-brecha-de-desempeno-en-colombia/>
- Fandiño, Y. J. y Bermúdez, J.R. (2016a). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 69, 137-155. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2016/iss69/8/>
- Fandiño, Y. J. y Bermúdez, J.R. (2016b). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ferreira, M. y Almeida, R. (2019). *Antropológicas da educação*, (3ªed.). Képos.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT.
- Galindo, A. y Moreno, L. M. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2, Suppl. 1), 648-684. <https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906>
- Gallego, S., Acevedo, J., Polo, A. y Gómez, S. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68-83. <https://doi.org/10.47185/27113760.v1n1.10>
- Garavito de Archila, C., y Azevedo, J. (2021). Alta incidencia del acto didáctico en la desmotivación por el aprendizaje del inglés, reconocida por profesores y estudiantes. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 9(2), e6/1-17. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n2a06>
- Gaviria, N. (2022). *Por cada docente hay 25 estudiantes en el sector público y 16 en la educación privada*. <https://www.larepublica.co/economia/por-cada-docente-hay-25-estudiantes-en-el-sector-publico-y-16-en-la-educacion-privada-3398282>
- Gómez, L. y Guerrero, C. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51-64. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>
- Gómez, R. (2018). Educación en Colombia: tensiones de la educación privada vs la estatal. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 85-105. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.85-105>
- Gómez, S., Valencia, A., Saldarriaga, J., Vélez, R. y Soto, J. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 628-642. <https://doi.org/10.36390/telos243.11>.
- Guarín, A., Londoño, S., Medina, C., Parra, J., Posso, C. y Vélez, C. (2016). Estimating the effect of attending a public versus a private university in Colombia on academic achievement. *Borradores de Economía* 968, Banco de la República. <https://doi.org/10.32468/be.968>
- Guarín, A., Medina, C. y Posso, C. (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 81, 61-114. <https://dx.doi.org/10.13043/dys.81.2>

- Hurie, A. (2018). English for Peace? Coloniality, Neoliberal ideology, and Discursive Expansion in Colombia Bilingüe. *Íkala*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22
- López, M., Posada, H. M. y Henao, E. A. (2015). Entorno institucional y calidad de la educación: un análisis exploratorio de los resultados de las pruebas estatales para los colegios públicos de la ciudad de Medellín. *Semestre Económico*, 17(36), 39-68. <https://doi.org/10.22395/seec.v17n36a2>
- López, S., Rodríguez, C., González, L. y Barriga, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *ojas ablas*, 16, 10-26. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a1>
- Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia Bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educ*, 19(2), 223-237. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.3>
- Méndez, P. y Clavijo, A. (2017). Teachers' identities under the magnifying glass in the EFL field: Crossing intellectual borders. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 7-10. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.11600>
- Méndez, P., Garzón, E., Noriega, R., Rodríguez, F. y Osorio, G. (2020). *English Teacher, subjetividad y enseñanza del inglés en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Miranda, I. (2021). Aproximación glotopolítica a las políticas de bilingüismo en Colombia. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 20(2), 8–19. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13385>
- Montes, A. (2017). Calidad de la educación primaria en Colombia: conceptualizaciones y tendencias. *Escenarios*, 15 (2) 70-81. <https://doi.org/10.15665/esc.v15i2.1624>
- Moya, D., Moreno, N. y Núñez, V. (2018). Interculturality and language teaching in Colombia: The case of three Teacher Education Programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.iltc>
- Muñoz, L., y Saiz, M. (2022). El multiculturalismo y los desafíos de la educación en Colombia. *Oximora. Revista Internacional de Ética y Política*, (21), 39–59. <https://doi.org/10.1344/oxi.2022.i21.39439>
- Oses, A., Cabeza, O., Flórez, C. y Botero, D. (2022). *Educación intercultural crítica: alternativa para la construcción del posconflicto colombiano*. *Análisis*, 54(101), 1-25. <https://doi.org/10.15332/21459169.7579>
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>
- Quintana, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. y Valenzuela, J.P. (2018). *OCDE Revisión de Recursos Escolares COLOMBIA*.

<https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>

- Restrepo, O.E., Restrepo, L.M. y Jaramillo, D.A. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (2), 83-100. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134154501006.pdf>
- Roldán, A. y Peláez, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Sarrazin, J. (2018). Crítica al Elogio de la Diversidad Cultural. *Signo y Pensamiento*, 37(72). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cedc>
- Silveira, P. (2016). ¿Qué hay de público y qué hay de privado en la educación? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 201-219. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a10.pdf>
- Suárez, D. (2017). ¿Para qué el bilingüismo en Colombia? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(9), 7-24.
- Torres, A. (2021b). Escenarios y aportes para una educación plural y democrática en la era de la inequidad. En J. A. Gómez, *Retos y desafíos de la virtualidad en la investigación posgradual en las ciencias sociales y humanidades en Iberoamérica Memorias II Encuentro Internacional de Educación y V Seminario Internacional de RIIFFE* (pp. 158–159). Fundación Universitaria Juan N. Corpas y FEDICOR.
- Torres, A. (2022a). English learning: pedagogical discourses, challenges and perspectives. *Universal Journal of Educational Research*, 10(3), 205–214. <https://doi.org/10.13189/ujer.2022.100303>
- Torres, A. (2022b). *Discurso sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés en Colombia: Diversidad, Pensamiento Crítico e Interculturalidad*. [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Repositorio de tesis de la Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/45291>
- Castañeda, M. (2020). *El componente sociocultural en la formación de docentes de inglés de una IE. Metodología y propuesta de una estrategia de desarrollo profesional a partir de una comunidad de práctica* [Tesis doctoral, Universidad de la Salle]. Repositorio de tesis de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/36/
- UNESCO. (2022). *Importantes esfuerzos de Colombia logran que cerca de 200.000 niños, niñas y jóvenes venezolanos tengan acceso al sistema educativo*. <https://www.unesco.org/es/articulos/importantes-esfuerzos-de-colombia-logran-que-cerca-de-200000-ninos-ninas-y-jovenes-venezolanos>
- Valencia, A. y Vega L. (2022). Caracterización del Programa Nacional de Bilingüismo en los últimos cinco años (un enfoque a las percepciones de los estudiantes) *Ingenio Libre*, 10 (20), 1-22. <https://doi.org/10.18041/2322-8415/ingelibre.2022.v10n20.9365>
- Viáfara, J. (2016a). Self-perceived Non-nativeness in Prospective English Teachers' Self-images. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(3), 461-491. <https://doi.org/10.1590/1984-639820169760>
- Viáfara, J. (2016b). I'm Missing Something: (Non) Nativeness in Prospective Teachers as Spanish and English Speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 11-24. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.9477>

Fecha de recepción: 22/11/2021

Fecha de revisión: 19/01/2023

Fecha de aceptación: 02/03/2023