

# Paradigma

Revista de Investigación Educativa



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

ISSN: 1817-4221  
EISSN: 2664-5033  
Julio - Diciembre de 2024  
Volumen 31, Número 52

# Paradigma | Revista de Investigación Educativa Número 52

## Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

**Lexy Concepción Medina Mejía**  
*Rectora*

**Ana Melissa Merlo Romero**  
*Vicerrectora Académica*

**José Hernán Montúfar Chinchilla**  
*Vicerrector de Investigación y Postgrado*

**José Darío Cruz Zelaya**  
*Vicerrector Administrativo*

**Carlos Gerardo Aguilar Núñez**  
*Vicerrector de Educación Abierta y a Distancia*

**Hermes Alduvín Díaz Luna**  
*Vicerrector de Internacionalización*

**Bartolomé Chinchilla Chinchilla**  
*Vicerrector de Vida Estudiantil*

**Karem Eugene Amador Sierra**  
*Secretaria General*

## Equipo Editorial

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

**Danny Guerrero**  
*Coordinador de Difusión y Publicaciones Científicas*  
*Editor en Jefe*

**Elma Barahona**  
*Coordinadora de Investigación INIEES*  
*Editora Asociada*

**Kevin Avalos**  
*Editor Asociado*

**José Varela**  
*Diagramador*

## Portada

**"De héroes y naufragios"**  
*Medios mixtos sobre madera*  
*30 x 40 pulgadas*  
*2022*

**Gabriel Zaldivar**  
*instagram.com/zaldivaro.art*  
*facebook.com/gabriel.zaldivar.75*

## Consejo Editorial

**Bienvenido Argueta** – Universidad de San Carlos, Guatemala

**Jose Viegas** – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

**María Neves** – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

**María Rodríguez** – Universidad Nacional de Educación, Ecuador

**Mauro Moschetti** – Universidad de Girona, España

## Comité Científico

**Ana Merlo** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Ana Paz** – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

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

**Carolina Flores** – Universidad del Bio Bio, Chile

**Carolina Soler** – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**Clotilde Juárez** – Universidad Pedagógica Nacional de México

**Cristina Cardona** – Universidad de Alicante, España

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

**Gloria Lara** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Iliana Parrales** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Jenny Zelaya** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Jerson Figueroa** – Universidad Tecnológica de Honduras

**Nelly Lagos** – Universidad del Bio Bio, Chile

**Nitzia Vásquez** – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

**Olga Díaz** – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**Olvis Castro** – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

**Suyapa Andino** – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

## Comité de Árbitros Académicos

**Alejandra Cáceres** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

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

**Andreas Daugaard** – Asociación para una Sociedad más Justa, Honduras

**Camila Calles** – Universidad Tecnológica de El Salvador

**Carlos Benavides** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Carlos Monge** – Instituto Tecnológico de Costa Rica

**Claudia Sánchez** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Dania Borjas** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**David Letona** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Elisa Montoya** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Enma Molina** – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

**Gustavo González** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Hétter Núñez** – Research Triangle Institute International, Honduras

**Ivy Green** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Jorge Matamoros** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Keyla Rivera** – Universidad de Granada, España

**Lesbia Buitrago** – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

**Leví Castro** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Lilian Oyuela** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Lorena Reyes** – Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Honduras

**Odalis Flores** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Reiman Acuña** – Instituto Tecnológico de Costa Rica

**Roxana Argueta** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Ruth Lorenzana** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Sandra Torres** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

**Sergio Villalta** – Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

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

**Víctor Cárdenas** – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

# Contenido



**Presentación . . . . . 7**  
*Russbel Hernández*

## *Artículos*

**Estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Administración de Documentos de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, Costa Rica . . . . . 9**  
*Brandon Solís Chaverri*

**La comunicación oral en la asignatura de Inglés: narrativas sobre la trayectoria escolar de estudiantes de una escuela normal rural . . . . . 23**  
*Ana Arán Sánchez, David Manuel Arzola Franco*

**Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de Psicología en tiempos de post pandemia . . . . . 37**  
*Zuly Marlene Fernández López, Carmen Siomara López Santos, Alba Luz Zelaya Guardado, Carmen María Zúñiga Valle*

**Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica . . . . . 57**  
*Elvia Estela Ramírez Escobar*

**Riesgo de adicción a las redes sociales e Internet de estudiantes de educación media . . . . . 83**  
*Fidelia Geraldina Carías Cáliz*

**Percepciones de directores, docentes y padres de familia sobre el abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica en Choluteca . . . . .105**

*Oscar Javier Varela*

**MundofisioCG como una estrategia pedagógica innovadora basada en TIC para transformar la formación de fisioterapeutas en Consulta Externa. . . . .125**

*Ricardo Luciano Chaparro Aranguren, Jorge Alberto Briceño Vanegas*

**Análisis de las competencias profesionales de los graduados de la Carrera de Música de la UNAH, 1988- 2021 . . . . .139**

*Maricela Alvarado Villa*

**La subjetividad internada. Experiencias corporales de estudiantes, egresadas docentes de una residencia escolar rural femenina . . . . .157**

*Andrés Ricardo Alayón Rodríguez*

### *Ensayos*

**La gestión de la investigación en la universidad boliviana: una aproximación desde el pensamiento complejo. . . . .177**

*José Gunnar Zapata Zurita*

**El Buen Vivir: revisión del modelo de desarrollo desde la perspectiva educativa.. . . .189**

*Elvia Estela Ramírez Escobar*

**Las clases espejo y los COIL: escenarios cooperativos y colaborativos de la competencia intercultural . . . . .207**

*Ángela Rocío Andrade Fernández*

**En torno a la paz. Un decálogo de principios orientadores de la construcción de espacios para la convivencia pacífica, armónica e inclusiva . . . . . .217**  
*Jesús Alfredo Morales Carrero*

*Sistematizaciones de Prácticas Educativas*

**Aplicación del aprendizaje basado en preguntas en el curso FA-0230 de la Licenciatura en Farmacia en la Universidad de Costa Rica . . . . . .235**  
*Juan José Mora Román*

*Cartas al Editor*

**Celebrando el legado invaluable de Kant a 300 años de su nacimiento . . . . .249**  
*Renán Rápalo Castellanos*

**De los Autores . . . . . .251**

**Acerca de Paradigma . . . . . .255**

**Política Editorial. . . . . .261**



# Presentación

**Russbel Hernández Rodríguez**

Paradigma, Revista de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), presenta su número 52 con una selección de investigaciones y reflexiones académicas que abarcan diversos temas en el campo educativo, provenientes de distintas instituciones de América Latina. Este número, cuidadosamente curado por un equipo editorial comprometido con la excelencia académica, incluye artículos de investigación, ensayos, una sistematización de práctica educativa y una carta al editor, todos ellos sometidos a un riguroso proceso de revisión por pares.

Para este número, se recibieron 41 propuestas, de las cuales 15 fueron aceptadas para su publicación y 10 continúan en el proceso editorial correspondiente. Entre los trabajos que conforman este número se incluyen 9 artículos científicos, 4 ensayos, una sistematización de práctica educativa y una carta al editor, que representan las aportaciones de autores de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Honduras, México, Uruguay y Venezuela.

La sección de artículos está compuesta por trabajos que abordan aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes áreas. El artículo "Estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Administración de Documentos de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, Costa Rica", de Solís Chaverri, presenta una investigación cualitativa sobre las percepciones de los estudiantes en relación con las estrategias basadas en el enfoque por competencias en Costa Rica. En una línea similar, el artículo "La comunicación oral en la asignatura de Inglés: narrativas sobre la trayectoria escolar de estudiantes de una escuela normal rural", de Arán Sánchez y Arzola Franco, analiza las narrativas de estudiantes de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" en Chihuahua, México, sobre el aprendizaje del inglés y las dificultades con la competencia oral.

Desde Honduras, el trabajo de Fernández López y colegas, "Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de Psicología en tiempos de post-pandemia", de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), ofrece una mirada sobre las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios después de la pandemia de COVID-19, destacando la importancia del bienestar psicológico. Desde la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), el artículo "Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica", de Ramírez Escobar, aporta una investigación en Honduras sobre las estrategias utilizadas por docentes para fomentar la comprensión lectora en la educación básica. También desde la UPNFM, Carías Cáliz, con su trabajo "Riesgo de adicción a las redes sociales e Internet de estudiantes de educación media", examina los riesgos asociados con el uso excesivo de internet y las redes sociales en jóvenes de educación media. Por su parte, el artículo "Percepciones de directores, docentes y padres de familia sobre el abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica en Choluteca", de Varela, de la Universidad Cristiana Evangélica Nuevo Milenio, analiza los factores sociales que inciden en el abandono escolar en el sur de Honduras.

El artículo "MundofisioCG como una estrategia pedagógica innovadora basada en TIC para transformar la formación de fisioterapeutas en Consulta Externa", de Gordillo Grisales y colegas, describe una estrategia educativa innovadora en la Universidad Manuela Beltrán de Colombia, que integra tecnologías digitales en la formación de fisioterapeutas. El trabajo "Análisis de las competencias profesionales de los graduados de la Carrera de Música de la UNAH, 1988-2021", de Alvarado Villa, presenta un análisis sobre la relación entre el currículo de la carrera de música y las competencias profesionales de sus egresados en Honduras, destacando la necesidad de actualizar el plan de estudios. Finalmente, "La subjetividad internada. Experiencias corporales de estudiantes, egresadas y docentes de una residencia escolar rural femenina", de Alayón Rodríguez, explora los efectos sobre la subjetividad generados por el internamiento escolar en Colombia.

En el ámbito de los ensayos, "La gestión de la investigación en la universidad boliviana: una aproximación desde el pensamiento complejo", de Zapata Zurita, ofrece una reflexión crítica sobre los retos de la investigación universitaria en Bolivia, mientras que "El Buen Vivir: revisión del modelo de desarrollo desde la perspectiva educativa", de Stillo Mello, de la Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, plantea una revisión del concepto de "Buen Vivir" y su relación con las prácticas pedagógicas. "Las clases espejo y los COIL: escenarios cooperativos y colaborativos de la competencia intercultural", de Andrade Fernández, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia, expone cómo las estrategias de internacionalización virtual pueden enriquecer el aprendizaje de lenguas extranjeras y la competencia intercultural. Por su parte, "En torno a la paz. Un decálogo de principios orientadores de la construcción de espacios para la convivencia pacífica, armónica e inclusiva", de Morales Carrero, de la Universidad de Los Andes, Venezuela, nos invita a reflexionar sobre la paz y la convivencia, basándose en una revisión documental.

La sistematización de práctica educativa incluye el trabajo de Mora Román de la Universidad de Costa Rica, quien reflexiona sobre la aplicación del aprendizaje basado en preguntas en el curso FA-0230 de la Licenciatura en Farmacia, evaluando positivamente el impacto de esta metodología en el entendimiento académico y la participación estudiantil. Finalmente, en la sección de Carta al Editor, Rápalo Castellanos de la UPNFM ofrece una reflexión sobre el legado de Immanuel Kant, a 300 años de su nacimiento, destacando su influencia perdurable en el pensamiento contemporáneo.

Desde Paradigma, agradecemos la valiosa contribución de todos los autores, revisores y colaboradores que, con su trabajo, enriquecen la revista y aportan al avance del conocimiento en el ámbito educativo. Invitamos a la comunidad académica a seguir enviando sus investigaciones y estudios para futuras ediciones, continuando con el compromiso de promover la reflexión y el debate sobre los temas educativos más relevantes.



**Estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Administración de Documentos de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, Costa Rica**

**Teaching Strategies under the Competence Approach: An Experience in the Document Management Course of Escuela de Secretariado Profesional of Universidad Nacional, Costa Rica**

<sup>a,\*</sup>Brandon Solís Chaverri

<sup>a</sup> bransolis92@gmail.com. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0003-2962-1786>

---

**Resumen**

El propósito de este estudio fue conocer la percepción de la efectividad de las estrategias didácticas basadas en el enfoque por competencias para el aprendizaje de la administración de documentos. El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, utilizando una metodología de estudio de caso. Las técnicas de recolección de datos fueron un grupo focal y la observación en el aula. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen un alto grado de satisfacción con las estrategias didácticas implementadas, así como con la experiencia de aprendizaje en general. Las estrategias se consideraron efectivas y útiles para el aprendizaje, ya que promueven la aplicación práctica del conocimiento adquirido y permiten el desarrollo de habilidades relevantes para el entorno laboral. El enfoque práctico del curso, caracterizado por simulaciones, ejercicios prácticos y actividades de aplicación, permitió a los estudiantes acercar el conocimiento teórico a la realidad del trabajo de oficina.

*Palabras clave:* estrategias didácticas, enfoque curricular por competencias, gestión documental, administración de oficinas, educación comercial

---

\*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19487>

Recibido: 9 de julio de 2024 | Aceptado: 14 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

The purpose of this study was to understand the perceived effectiveness of teaching strategies based on the competency-based approach for learning document management. The study was conducted under a qualitative approach, using a case study methodology. The data collection techniques were a focus group and classroom observation. The results showed that the students have a high degree of satisfaction with the didactic strategies implemented, as well as with the learning experience in general. The strategies were considered effective and useful for learning, as they promote the practical application of the knowledge acquired and allow the development of skills relevant to the work environment. The practical approach of the course, characterized by simulations, exercises, and application activities, allowed the students to bring theoretical knowledge closer to the reality of office work.

*Keywords:* didactic strategies, competence approach, document management, office administration, business education

## Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de responder a las dinámicas del entorno laboral. En este contexto, el enfoque curricular por competencias orienta la mediación pedagógica para que sea integral en función de desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes cónsonas con las demandas de la sociedad.

En este sentido, el accionar docente debe estar dirigido a diseñar estrategias didácticas que generen experiencias de aprendizaje que acercan al estudiantado a posibles tareas, retos y contextos específicos de su disciplina. En ese marco, la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica incorporó el enfoque por competencias en su currículo; esto con la intención de capacitar al estudiantado ante los desafíos de su ámbito profesional.

El curso de Administración de Documentos que se contempla en este estudio desarrolla conocimientos teóricos y prácticos para atender el funcionamiento de los archivos de gestión tal y como lo establece la Ley 7202 del Sistema Nacional de Archivos de Costa Rica. Es relevante indicar que la gestión documental es una de las competencias imprescindibles de los profesionales en administración de oficinas y educación comercial. Sobre esta idea, [González y Solís \(2021\)](#) mencionan que entre las funciones de los profesionales de oficina están el producir documentos (en soporte físico y electrónico) y conservarlos, pues estos representan un activo importante, dado que garantizan la transparencia de las actuaciones administrativas.

Por esta razón, este estudio, a través de un análisis detallado de las actividades realizadas, los resultados obtenidos y la opinión de los estudiantes, pretende conocer la percepción sobre la efectividad de las estrategias didácticas implementadas, las cuales se concentraron en simulaciones, ejercicios prácticos y actividades de ejecución. Asimismo, busca identificar áreas de mejora que puedan servir de guía para rediseñar las estrategias. Por ello, la pregunta de investigación a la cual este estudio intenta dar respuesta es: ¿Cómo percibe el estudiantado del curso de Administración de Documentos de la Escuela de Secretariado

Profesional de la UNA las estrategias didácticas basadas en el enfoque por competencias durante el primer ciclo de 2024? Esta pregunta busca indagar en las opiniones del estudiantado, permitiendo un análisis de la efectividad y la relevancia de las estrategias implementadas.

Esta investigación proyecta contribuir con el enriquecimiento de las teorías pedagógicas relacionadas a la didáctica de la Educación Comercial. Además, se desea proporcionar un marco de referencia para que los docentes implementen prácticas innovadoras en su accionar.

### Discusión teórica

En este apartado se presentan los conceptos y teorías relevantes relacionadas al objeto de estudio.

#### Enfoque curricular por competencias

En los espacios educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje poseen el propósito de desarrollar los saberes, habilidades y actitudes que indica el currículum, por medio de diversas acciones que la persona docente planifica para que el estudiantado construya el aprendizaje. Desde el diseño curricular estos procesos se ejecutan bajo un enfoque. Sobre esto, [Rojas \(2015\)](#) agrega que “Los enfoques curriculares caracterizan y organizan internamente los elementos del currículum y los planeamientos curriculares que se concretan en acciones específicas de diseño curricular, como los programas de estudio y el planeamiento didáctico” (p. 184).

Es de este modo que el enfoque curricular brinda un marco de referencia para diseñar las acciones didácticas al momento de operacionalizar el currículum en el aula. En esta investigación se estudia el enfoque por competencias, dado que el objeto de estudio son las estrategias didácticas para el aprendizaje de los saberes, destrezas y actitudes necesarias para una correcta administración de documentos en un entorno administrativo de oficina.

El enfoque por competencias se basa en el desarrollo del desempeño correcto desde la perspectiva del saber conocer, saber hacer y saber ser; es decir, un proceso integral, no solo se concentra en el desarrollo meramente de contenidos. En esta línea, [Tobón et al. \(2006\)](#) indican que “Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión” (p. 100).

En esta línea de ideas, en Costa Rica, el [Ministerio de Educación Pública \(2004\)](#) define competencias como “un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, que permiten un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social” (p. 6). Por su parte, [Villa y Poblete \(2007\)](#) indican que:

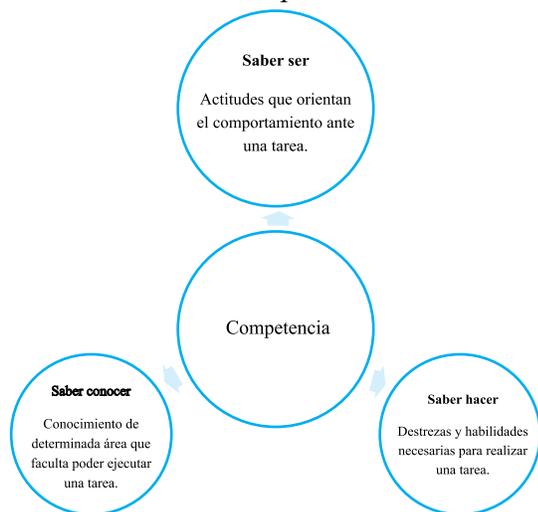
El concepto de competencia, como hemos señalado, incluye los saberes o conocimientos de las determinadas materias, según las distintas áreas de conocimiento, así como las habilidades en su sentido de conocimiento práctico o aplicado, y las actitudes y valores personales que conforman y dan orientación al comportamiento de las personas (p. 46).

Lo expuesto permite comprender que la competencia posee tres dimensiones que se deben

procurar desarrollar en la acción didáctica, seguidamente se presenta la Figura 1 en la que se detallan.

## Figura 1

### Dimensiones de una competencia



*Nota.* Elaboración propia con base en lo expuesto por [Villa y Poblete \(2007\)](#).

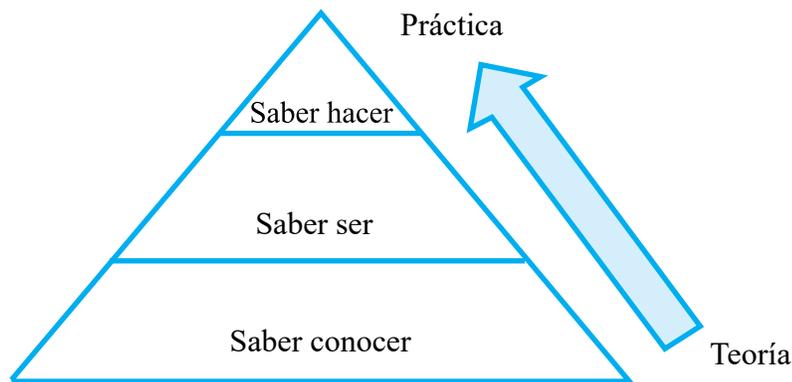
La Figura 1 permite visualizar cómo el enfoque por competencias orienta el desarrollo de conocimientos, destrezas, y actitudes requeridas para llevar a cabo una actividad exitosamente. En relación con las demandas pedagógicas que conlleva este enfoque curricular, [Carranza y Landaverde \(2020\)](#) manifiestan que la formación basada en competencias requiere una serie de ajustes pedagógicos; entre ellos, el diseño de las estrategias didácticas.

### Estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias

El objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es que el estudiantado construya los aprendizajes que indica el currículum. Esto representa “Uno de los grandes desafíos del proceso educativo, y concretamente del educador, es cómo hacer para que el estudiante adquiera un aprendizaje comprensivo” ([Picado, 2014, p. 48](#)).

En relación con las estrategias didácticas, ellas guían la acción pedagógica de manera consciente e intencionada para lograr un objetivo de aprendizaje ([Monereo et al., 2007](#)). [Popham et al. \(1980\)](#), un clásico de la Educación Comercial señala que, “Una estrategia de enseñanza-aprendizaje es el establecimiento de un patrón organizacional, de actividades de aprendizaje y de recursos que ayuden a los alumnos a alcanzar sus objetivos en la forma más eficiente que sea posible” (p. 124).

Al trabajar bajo un enfoque por competencias, las estrategias didácticas deben estar diseñadas de tal manera que desarrollen el saber conocer, el saber hacer y el saber ser que componen la competencia que se pretende que el estudiantado adquiera. Esto representa un reto que demanda creatividad por parte del docente al momento de planificar la clase. A continuación, se presenta la Figura 2 que muestra la organización utilizada al diseñar las estrategias que son objeto de estudio de esta investigación.

**Figura 2***Organización de estrategias didácticas por competencias*

*Nota.* La figura es de elaboración propia y tiene como propósito mostrar el orden en que se aplicaron las estrategias.

La Figura 2 detalla cómo se ejecutan las dimensiones de la competencia para garantizar su desarrollo. En primera instancia, se aplican actividades que prestan atención al componente teórico que se debe poseer y es indispensable. Seguidamente, se emplean actividades en función del desarrollo de actitudes y habilidades blandas requeridas para desempeñarse de manera exitosa en sociedad. Finalmente, las estrategias dan énfasis en la práctica para consolidar las destrezas y habilidades. Esto concuerda con lo expuesto por [Frola y Velásquez \(2011\)](#) quienes sugieren niveles operativos en el diseño de situaciones didácticas. Ante el reto de diseñar estrategias que se adapten al enfoque por competencias. Sobre esto, [Monereo et al. \(2007\)](#) plantean que es necesario considerar las características de cada situación de enseñanza-aprendizaje, ya que de ahí se desprenden particulares que delimitan el diseño de las actividades didácticas.

**Administración de Documentos**

La administración de documentos es una competencia esencial en la gestión de oficinas, dado que implica la producción de documentos y su recepción, conservación, uso y disposición de ellos. Esta labor es responsabilidad del profesional en secretariado, asistencia administrativa y administración de oficinas. [Bermúdez et al. \(2011\)](#) afirman que:

El secretariado tiene muchas versiones sobre su origen y surgimiento; en la actualidad, su relevancia en las organizaciones es vital en tareas técnicas y ejecutivas, en las que resaltan la producción y gestión documental, el soporte organizacional, la aplicación de recursos tecnológicos y la administración de documentos, actividades que deben desarrollarse de acuerdo con los principios de calidad y normativa vigente. (p. 79)

La cita anterior confirma que la administración de documentos es una competencia técnica de este profesional. Respecto a la definición de administración de documentos, [Correa y Díaz-Colón \(2019\)](#) establecen que “Es un proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar todas aquellas actividades relacionadas con la creación, archivo, localización, protección, control, uso y disposición de los documentos

que proveen evidencia de las actividades de una institución” (p. 7).

La relevancia de esta competencia técnica radica en que las organizaciones generan, envían y conservan información en algún soporte (físico o electrónico) para que pueda verificarse y que funcione de referencia futura (Maldonado et al., 2008). Es así como los documentos sirven de memoria y evidencian la gestión administrativa.

Es relevante indicar que un documento se puede conceptualizar como información contenida en un soporte. El Archivo Nacional de Costa Rica (2020) agrega que:

Es una expresión testimonial, textual, gráfica, manuscrita o impresa, en cualquier lenguaje natural o codificado, así como en cualquier soporte que ha sido producida o recibida en la ejecución, realización o término de las actividades institucionales y que engloba el contenido, el contexto y la estructura permitiendo probar la existencia de esa actividad. (p. 3)

De este modo, la información contenida en papel, grabaciones de audio y video, fotografías, mapas entre otros es considerada como documento. En esta línea de ideas, Espinoza (2008) indica que la versión final de un documento no solo se concentra en el papel, también se utiliza los medios audiovisuales y los electrónicos.

De acuerdo con todo lo expuesto, para este estudio la competencia de administración de documentos se conceptualiza como una serie de actividades que integra los conocimientos técnicos (saber conocer), las destrezas y habilidades de la gestión documental (saber hacer) y las actitudes requeridas para las labores de oficinas (saber ser) para solventar situaciones y ejecutar actividades vinculadas con la producción, recepción, tratamiento, uso, conservación y disposición de documentos de una oficina.

### **Métodos y materiales**

En esta sección se muestra la metodología utilizada en esta investigación. En primera instancia, el diseño de investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, Hernández et al. (2014) indican que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Por su parte, Villalobos (2019) indica que este tipo de estudios poseen como propósito entender la realidad desde una perspectiva interna; es decir, adoptando el punto de vista de quienes la viven directamente.

La selección de este diseño radica en que la investigación busca analizar los resultados obtenidos, las opiniones y las expresiones de los estudiantes en su entorno de aula. El propósito de aplicar este enfoque investigativo es tomar las expresiones de los estudiantes y sistematizarlas para comprender la percepción que generaron en cuanto a las actividades de aprendizaje que experimentaron.

En relación con las categorías de análisis, estas se tomaron del objeto de estudio con el fin de recabar y estudiar información para el desarrollo del estudio. Rivas (2017) menciona que el concretar estas categorías es una estrategia metodológica para describir el fenómeno que se analiza. Para los fines de esta investigación las categorías se concretan en la Tabla 1.

**Tabla 1***Categorías de análisis*

<i>Categoría</i>	<i>Definición conceptual</i>
Percepción estudiantil	Proceso cognoscitivo mediante el cual el estudiantado interpreta y valora las experiencias educativas (Gross y Stiller, 2015).
Estrategia didáctica	Actividades de aprendizaje que responden a metas establecidas con el fin que los conocimientos por desarrollar sean significativos según el enfoque curricular empleado (Araya, 2023).

La investigación se ejecutó bajo el método de estudio de casos. Según Albert (2007), el estudio de casos es un método que se centra en el análisis detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de un objeto determinado. Este método se aplicó porque permite explorar el fenómeno de aprendizaje generado de la aplicación de las actividades de aprendizaje utilizadas.

En este sentido, el caso analiza la efectividad y la percepción del estudiantado sobre las estrategias didácticas implementadas, para esto, se aplicaron una serie de actividades de aprendizaje según el enfoque por competencias. En la Tabla 2 se detallan las actividades, así como su propósito de aprendizaje para brindar un panorama de lo que se ejecutó durante el desarrollo del curso.

**Tabla 2***Estrategias didácticas para el curso Administración de documentos*

<i>Saber</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Propósito de aprendizaje</i>
<i>Saber conocer</i>	Línea del tiempo	Comprende la secuencia de eventos que originaron el documento.
	Mapa mental	Comprende las funciones archivísticas aplicadas en la administración de documentos de oficina.
	Diseño de una representación gráfica	Define cada una de las etapas del ciclo de vida del documento.
	Elaboración de esquema	Reconoce cada una de las etapas de los archivos.
	Taller de materiales para el archivo de documentos	Identifica el material para el archivo de documentos y su utilidad.
	Resolución de problemas	Reconoce la importancia de la conservación documental en el archivo de oficina.

...continúa Tabla 2

<i>Saber</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Propósito de aprendizaje</i>
<i>Saber ser</i>	Estudios de casos	Entiende la importancia de actuar con ética, discreción y responsabilidad en la gestión documental.
	Role-playing	Trabaja en equipo para solucionar problemas relacionados a la gestión de documentos en la oficina.
	Análisis de video	Reflexiona sobre la relevancia de la discreción en la administración de documentos.
<i>Saber hacer</i>	Ejercicio práctico sobre preparación del espacio físico para archivar	Demuestra el procedimiento para la preparación del espacio físico para archivar documentos en la oficina.
	Ejercicio práctico sobre el procedimiento para archivar documentos grandes y pequeños	Aplica el procedimiento para archivar documentos grandes y pequeños.
	Ejercicio práctico sobre métodos de ordenación y sistemas de clasificación documental.	Aplica métodos de ordenación y sistemas de clasificación documental.
	Simulaciones prácticas sobre determinación del lugar donde archivar cada documento	Aplica las técnicas para determinar dónde archivar un documento.
	Conformación de un expediente administrativo	Aplica la Norma Técnica Nacional: Lineamientos para la conformación de expedientes administrativos.
	Simulación práctica de archivo	Construye un archivo en miniatura con base en un caso para la aplicación de los aprendizajes adquiridos en el curso.

*Nota.* Las estrategias presentadas son invención del investigador y responden a los resultados de aprendizaje del curso administración de documentos, durante el primer ciclo de 2024

Es importante mencionar que dichas estrategias se implementaron durante el desarrollo del curso, conforme se estudiaban los ejes temáticos. Al mismo tiempo, el investigador tomaba notas de sus observaciones, y al finalizar el ciclo lectivo, se destinó una sesión para realizar el grupo focal.

En cuanto a sujetos informantes que participaron en el desarrollo de esta investigación, la población estuvo conformada mediante un único grupo de estudiantes del curso Administración de Documentos, impartido durante el primer ciclo de 2024, el curso es ofertado por la Escuela de Secretariado

Profesional, unidad académica perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, Costa Rica. El grupo estuvo compuesto por 27 estudiantes, de los cuales el 100% participó del estudio

Respecto a las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, con el propósito de conocer la percepción de la población estudiantil sobre las estrategias didácticas, se aplicó un grupo focal con base en una guía de preguntas. [Campos y Madriz \(2018\)](#) indican que es una técnica que consiste en el desarrollo de una conversación en la que se profundiza según los propósitos del estudio.

Además, se empleó la observación en el aula para registrar las reacciones, expresiones y resultados del estudiantado en relación con la implementación de las estrategias didácticas, es importante indicar que dichas observaciones se registraron en el diario de campo del investigador. Sobre esta técnica, [Barrantes \(2016\)](#) agrega que mediante la observación se obtiene información sobre el fenómeno que se estudia para luego ser analizada.

Ambas técnicas brindaron datos valiosos sobre las percepciones, experiencias y el aprendizaje generado a partir de la implementación de la estrategia didáctica. Esto facilitó el análisis para responder a la pregunta de investigación previamente formulada.

El análisis de la información se realizó de la siguiente forma: primero se efectuó una transcripción de la sesión del grupo focal, con esto se logró identificar temáticas, que se clasificaron según las categorías antes definidas, lo cual originó la estructura para sistematizar los resultados. Posteriormente, se efectuó una triangulación entre los datos obtenidos de la observación y la información que se obtuvo del grupo focal. Esto permitió interpretar y reflexionar sobre el significado de los hallazgos, comparándolos con la teoría existente.

## Resultados

En esta sección se detalla y analiza los datos recolectados. La información se sistematiza por medio de la interpretación del fenómeno en estudio bajo una metodología analítica inductiva.

Con el objetivo de conocer la percepción del estudiantado, se consultó sobre cómo describirían las clases del curso de administración de documentos. Las respuestas se resumen en la nube de palabras de la Figura 3.

La Figura 3 revela expresiones que se obtuvieron del grupo focal, lo que demuestra un alto nivel de satisfacción. Esto concuerda con las apreciaciones registradas en la observación que determinan que las estrategias empleadas son percibidas como efectivas y útiles para el aprendizaje. Sobre esto, [Tacca et al. \(2020\)](#) agregan que la satisfacción del estudiante es el placer o gusto ante los procesos de aprendizaje y motiva a permanecer y culminar la carrera universitaria.

### Figura 3

Descripción de la experiencia en el curso de Administración de Documentos

Provechosas  
Enriquecedoras  
Entretenidas  
Interesantes Activas Creativas  
Participativas  
Motivadoras  
Útiles Dinámicas  
Satisfactorias

*Nota.* La información presentada se obtuvo al codificar frases y expresiones relevantes que surgieron en las discusiones del grupo focal.

En relación con la efectividad de las estrategias empleadas, se indagó sobre la pertinencia de estas para el desarrollo del aprendizaje. El estudiantado expresó que fueron útiles por su aplicación práctica. Esto coincide con lo observado respecto al desempeño del estudiantado en el curso, el cual es positivo. En concordancia, [Jiménez et al. \(2020\)](#) añaden que el utilizar estrategias didácticas y metodológicas de participación activa y trabajo en equipo mejora el rendimiento académico.

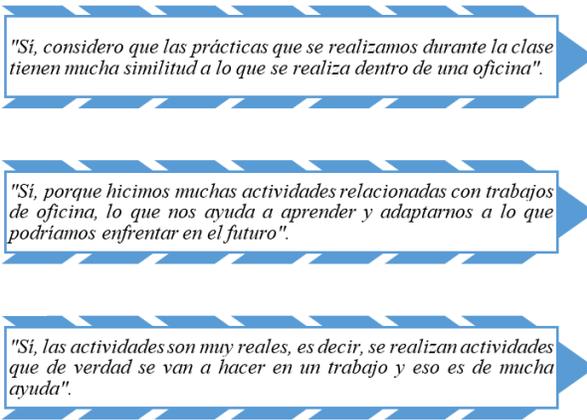
En esta línea, se preguntó sobre cuáles estrategias fueron de mayor aprendizaje. Las respuestas establecen como las más efectivas las que están concentradas en el aprendizaje del saber hacer; es decir, las que tienen como objetivo el desarrollo de destrezas y habilidades. Entre ellas se incluyen las simulaciones prácticas sobre métodos de ordenación documental y los sistemas de clasificación documental, la práctica de colocar el recibido a la documentación que se recibe de manera física, la conformación del expediente administrativo y la aplicación de las reglas de ordenación onomástica mediante la elaboración de una gaveta de archivo en miniatura.

Lo anterior demuestra que los estudiantes presentan un mayor interés en clases en las que deben estar activos y participar en la construcción de su aprendizaje, como en aquellas en las que aplican los conocimientos adquiridos. Esto coincide con lo observado durante las clases, en las cuales los estudiantes se mostraban más atentos y contentos en actividades prácticas que en las de análisis y lectura. En relación con esto último, [Pérez \(2011\)](#) advierte sobre el riesgo de que los estudiantes no perciban importante trabajar conceptos estructurales en función de dominios cognitivos (saber conocer), por consiguiente, es necesario que las estrategias didácticas propicien la interconexión de lo actitudinal, procedimental y conceptual.

Se preguntó si consideran que las estrategias empleadas durante el curso lo acercan a la realidad del trabajo de oficina, sobre esto en la Figura 4 se presentan varias respuestas obtenidas.

#### Figura 4

##### *Opinión del estudiantado sobre la relevancia de las estrategias para el entorno de oficina*



La Figura 4 muestra las opiniones más representativas del grupo y evidencian que las estrategias conducen al estudiante a la realidad que se podría encontrar en su lugar de trabajo. [Caballero-García et al. \(2017\)](#) mencionan que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe conectar al estudiante con la realidad del mundo laboral, ya que la sociedad demanda cambios tanto en el contexto educativo como en los formadores, para preparar al estudiantado para enfrentar los desafíos de la vida profesional.

En esta misma línea, se examinó si el estudiantado se siente preparado para aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno profesional. La mayoría de los estudiantes manifiestan que sí. Indicaron que el curso les proporcionó los conocimientos y las habilidades necesarias para enfrentar desafíos relacionados a la gestión documental. No obstante, algunos señalaron que necesitarían más práctica en ciertas áreas específicas para sentirse completamente seguros.

Durante el desarrollo del curso se observó una serie de habilidades que el estudiantado desarrolló, entre las que se incluyen el trabajo en equipo, creatividad, organización, entre otras. Esto se consideró como consulta en el grupo focal y el estudiantado manifestó que las estrategias didácticas fomentaron las siguientes habilidades blandas.

#### Figura 5

##### *Habilidades que se desarrollaron durante el curso*



La Figura 5 revela que el impacto del curso va más allá del desarrollo de la competencia técnica en administración de documentos. Los aprendices perciben que la experiencia educativa también contribuyó al fortalecimiento de sus habilidades blandas. Zepeda et al. (2022) destacan que las estrategias didácticas pueden ser medios efectivos para el desarrollo de competencias para la vida. En este caso, las actividades implementadas en el curso facilitaron el desarrollo de dichas habilidades.

Con el propósito de optimizar la experiencia de aprendizaje, se recopiló sugerencias para su mejora. Entre las más destacadas se encuentran la necesidad de incorporar mayor cantidad de ejemplos prácticos que permitan una mejor comprensión teórica, implementar la interacción con profesionales del campo para enriquecer la formación y actualizar ciertos contenidos teóricos.

Por último, en el grupo focal se solicitó al estudiantado comentar sobre su experiencia en el curso. Los participantes expresaron una valoración general positiva y un reconocimiento al esfuerzo del profesor. Algunos reiteraron sus propuestas de mejora y manifestaron su agrado por el enfoque práctico.

### Conclusiones

Los estudiantes mostraron un alto grado de satisfacción con las estrategias didácticas implementadas y con la experiencia de aprendizaje en general. Esta percepción positiva está corroborada por las observaciones realizadas durante las clases, en las cuales se constató un alto nivel de atención, participación y entusiasmo. Además, las estrategias fueron consideradas efectivas y útiles, ya que promovieron la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y facilitaron el desarrollo de habilidades relevantes para el ámbito laboral.

El enfoque activo del curso, caracterizado por simulaciones, ejercicios prácticos y actividades de aplicación, permitió a los estudiantes conectar los conocimientos teóricos con la realidad laboral, además de desarrollar actitudes necesarias para enfrentarse a los retos profesionales. En resumen, los estudiantes perciben que las estrategias didácticas los preparan adecuadamente para afrontar los desafíos de la gestión documental.

A partir de las opiniones y sugerencias de los estudiantes, se identificaron áreas de mejora en la implementación de las estrategias empleadas. Esta retroalimentación brinda la oportunidad de realizar ajustes para ofrecer una experiencia más significativa.

Por último, se toman las palabras de Rivera (2008) quien afirma que los profesores además de ser especialistas en su área técnica deben poseer dominio de teorías pedagógicas y técnicas didácticas para poder mediar el contenido que enseña, deben propiciar clases variadas, estimulantes, interesantes, retadoras, diferentes, divertidas y agradables. Para lograr esto, se requiere que el docente utilice diferentes estrategias didácticas.

### Referencias bibliográficas

Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.

- Araya, J. (2023).** *Análisis de estrategias didácticas enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico, en el módulo de ética profesional, correspondiente a la atinencia de filosofía, en estudiantes del tercer nivel del centro integrado de educación de adultos de Montes de Oca, en el curso lectivo 2022.* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/27352>
- Archivo Nacional de Costa Rica. (2020).** *Glosario único de términos, definiciones, conceptos y abreviaturas de las Normas Técnicas Nacionales.* [https://www.archivonacional.go.cr/web/dsae/glosario\\_%20unico\\_terminos.pdf](https://www.archivonacional.go.cr/web/dsae/glosario_%20unico_terminos.pdf)
- Barrantes, R. (2016).** *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto.* EUNED.
- Bermúdez, J., Alonso, R., Millán, N., Araya, I., Sánchez, I., Ramírez, H., Vargas, M. y Sánchez, G. (2012).** *Gestión del conocimiento en la administración de oficinas: Conceptos, modelos y estudios de caso.* Escuela de Relaciones Internacionales, de la Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/13515>
- Caballero-García, A., Guillén, E. y Jiménez, M. (2017).** *El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral.* Simposio Internacional El desafío de emprender en la escuela del Siglo XXI. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Campos, J. y Madriz, L. (2018).** *Investigación-Acción en contextos educativos.* EUNED.
- Carranza, L. y Landaverde, M. (2020).** Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Diplomática. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15 (1), 149-168. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/pedagogicos/article/view/13784/19313>
- Correa, C. y Díaz Colón, A. (2019).** *Administración de documentos. Sistemas de archivo manual y electrónico.* Publicaciones Gaviota.
- Espinoza, F. (2008).** *La información en medios audiovisuales en los archivos de gestión.* EUNA.
- Frola P. y Velásquez, J. (2011).** *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica.* Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- González, J. y Solís, B. (2021).** Resolución de Casos como Estrategia de Mediación Pedagógica para el Aprendizaje de la Administración Electrónica de Documentos. *Revista Académica Divulgativa Arjé*, 4(2), 58-72. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/411>
- Gross, M. y Stiller, L. (2015).** Contribución de la técnica de grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014).** *Metodología de la Investigación.* Mcgraw-Hill.

- Jiménez, L., López, M., Freire, J. y Cabrera, J.** (2020). Importancia de las estrategias didácticas y metodológicas en las dificultades de comprensión lectora, el lenguaje y comunicación. *Explorador Digital*, 4(3), 184-200. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v4i3.1322>
- Maldonado, A., Delgado, C. y Román, A.** (2008). *Procedimientos Administrativos para la Oficina*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Pública** (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/%209793.pdf>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.** (2007). *Las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó.
- Pérez, G.** (2011). Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 12(7), 169-181. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/759>
- Picado, F.** (2014). *Didáctica General: Una perspectiva integradora*. EUNED.
- Popham, E., Frisbie, A. y Blockhus, W.** (1980). *Un Sistema de enseñanza-aprendizaje para educación comercial*. McGraw-Hill Latinoamérica.
- Rivas, L.** (2017). *Elaboración de tesis: estructura y metodología*. Editorial Trillas, S. A.
- Rivera, Y.** (2008). *Currículo y Metodología en la Enseñanza de Educación Comercial y Mercadeo. Publicaciones Puertorriqueñas*.
- Rojas, A.** (2015). *Planeamiento Didáctico*. EUNED.
- Tacca, D., Tacca, A. y Cuarez, R.** (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J.** (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Editorial Magisterio.
- Villa, A. y Poblete, M.** (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Villalobos, L.** (2019). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED.
- Zepeda, M., Cortés, J. y Cardoso, E.** (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348>



## **La comunicación oral en la asignatura de Inglés: narrativas sobre la trayectoria escolar de estudiantes de una escuela normal rural**

### **Oral communication in the English subject: school trajectory narratives of students at a rural normal school**

<sup>a,\*</sup> Ana Arán Sánchez, <sup>b</sup> David Manuel Arzola Franco

<sup>a</sup> ana.aran@enrrfm.edu.mx. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” Saucillo, Chihuahua, México.  
<https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>.

<sup>b</sup> david.arzola@cid.edu.mx. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México.  
<https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

---

#### **Resumen**

El aprendizaje del inglés implica el logro de cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, escucha y habla. Esta última es una de las motivaciones principales de los aprendices para adquirir el idioma, a pesar de que es una competencia difícil de dominar dentro de la escolarización formal. A continuación, se presenta una investigación cuyo propósito es describir y analizar las narrativas que estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” realizan sobre su trayectoria académica en la asignatura de inglés durante la educación superior, respecto a la competencia de la comunicación oral. El estudio se posiciona en el paradigma constructivista, emplea el enfoque interpretativo y utiliza el método biográfico-narrativo a través de entrevistas a profundidad con siete informantes clave. Las categorías de análisis se centran en las políticas que los docentes implementan en la clase de inglés respecto al uso de la lengua materna de las estudiantes, y las estrategias que las alumnas emplean en las actividades de comunicación oral. Los resultados muestran la importancia de que el profesorado considere la forma en la que trabaja esta habilidad lingüística debido al impacto emocional que ciertas estrategias de enseñanza generan en el alumnado. Como propuesta, se subraya la necesidad de implementar el enfoque de translenguaje.

*Palabras clave:* competencia comunicativa, educación superior, expresión oral, inglés, políticas de aula, translenguaje

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19489>

Recibido: 24 de julio de 2024 | Aceptado: 8 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

English learning consists of achieving four linguistic skills: reading, writing, listening, and speaking. The latter is one of the main motivations for learners to acquire the language, even though mastering this skill within formal schooling can be difficult. This study aims to describe and analyze student's narratives at the Rural Normal School "Ricardo Flores Magón" regarding their academic trajectories in the English subject, specifically focusing on the oral communication skill. The research positions itself within the constructivist paradigm, utilizing an interpretative approach and a narrative-biographical methodology. It employs in-depth interviews with seven key informants. The analysis categories include the policies teachers implement in English classes regarding the use of students' first language and the strategies that learners employ in oral communication activities. The results emphasize that teachers should consider how they develop this linguistic skill, due to the emotional impact that certain teaching strategies have on students. As a proposal, the need to implement the translanguaging approach is highlighted.

*Keywords:* communicative competence, higher education, oral expression, English, classroom policies, translanguaging

## Introducción

El aprendizaje del inglés implica el logro de cuatro habilidades lingüísticas: la lectura, escritura, escucha y habla. Esta última suele ser una de las motivaciones más destacadas para los estudiantes, quienes buscan comunicarse oralmente con personas que hablen la lengua meta (Rivera y Garza Rodríguez, 2022). Sin embargo, es una competencia difícil de dominar dentro de la escolarización formal, por lo que resulta un reto importante tanto para alumnos como maestros (Márquez Flores, 2021).

De acuerdo con Chávez Zambrano et al. (2017), la importancia de la enseñanza de este idioma en el nivel superior se debe al uso de esta lengua como el modo principal para comunicarse a nivel global en el ámbito económico, académico y laboral, entre otros. En el caso específico de las escuelas normales de México, la asignatura de Lengua Extranjera ha estado presente en la malla curricular desde que se crearon este tipo de instituciones (Muñoz, 2015); para propósitos de este estudio, se hablará de su inclusión en los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria desde el 2012. Si bien se ha transitado por diferentes planes de estudio (2012, 2018, 2022), lo cual ha implicado cambios en la cantidad de horas que se dedica a la enseñanza de este idioma, créditos y enfoques para trabajarlo con los futuros maestros, es una disciplina que sigue presente en los trayectos formativos, cuyo propósito principal continúa siendo el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

La población estudiantil en las escuelas normales mexicanas es tan diversa como sus contextos educativos y socioculturales, hecho que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros docentes, preparándolos para los desafíos a enfrentar en su ejercicio profesional. Dentro de este contexto, se han identificado diversos retos en el trabajo de la asignatura de Inglés como la disparidad de

los estudiantes en cuanto al dominio del idioma y experiencias previas y formación, que hacen de la tarea del docente un reto. La necesidad de tomar en cuenta las diferentes circunstancias cognitivas, académicas y socioculturales de los estudiantes, hace decisivo considerar cómo son sus experiencias y percepciones directamente de la voz de los protagonistas, ya que conocer cómo viven el proceso puede proporcionar hallazgos valiosos para tomar en cuenta en la creación de políticas lingüísticas, el diseño curricular y el desarrollo de metodologías innovadoras.

Conforme a la formación académica que los estudiantes reciben en inglés durante secundaria y educación media superior en México, se esperaría que tuvieran un nivel B2, o alto-intermedio, de acuerdo con el plan de estudios de Educación Básica 2017 que se rige bajo el Marco Común de Referencia Europeo (MCER). Sin embargo, la realidad es que las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso en la educación superior resultan deficientes en la mayor parte de los aspirantes (Davies, 2009), por lo que el formador de docentes se enfrenta a grupos con grados de destreza heterogéneos.

El rol que ejerce el profesor ante esta problemática es crucial, y más cuando se sabe que en el aprendizaje de una lengua extranjera intervienen no solo aspectos cognitivos, sino también elementos afectivos, motivacionales y actitudinales (Gómez Burgos y Sandoval Molina, 2019). Frecuentemente, en lugar de hacer la transición más sencilla partiendo del nivel de desempeño con el que realmente cuentan los alumnos, se asume el que deberían tener según lo estipulado en los programas. En palabras de Mora (2016):

Lamentablemente, un significativo número de académicos asumen que, al incorporarse a la educación superior, los jóvenes ya tienen las bases necesarias en el idioma, por lo que obvian las dificultades que muchos de ellos enfrentan retornando a percepciones tradicionalistas que soslayan el campo emocional. (p. 65)

Por tal razón, la asignatura de Inglés se convierte en una fuente de ansiedad que provoca desagrado y rechazo en los alumnos. Este aspecto actitudinal, el cual puede darse desde un inicio, es complejo de modificar y se vuelve un obstáculo para los maestros que trabajarán con esos alumnos en la educación superior.

Por todo esto, el estudio de las percepciones, representaciones sociales y narraciones de las vivencias del alumnado ha cobrado relevancia en los últimos años. En los estudiantes universitarios y futuros maestros, sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera impactan en su práctica docente y las decisiones que toman en torno a ella (Valsecchi y Ponce, 2015). Consecuentemente, el propósito de esta investigación consiste en describir y analizar las narraciones de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” respecto a la competencia de comunicación oral en la asignatura de Inglés a lo largo de su trayectoria académica en la educación superior. Este centro educativo es una institución formadora de docentes que funciona como internado exclusivo para mujeres ubicada en el norte de la República Mexicana.

## Discusión teórica

La expresión oral es una “habilidad rectora por excelencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La eficiencia de su desarrollo depende de la integración con el resto de las habilidades verbales y de un fuerte vínculo entre elementos cognitivos y afectivo-motivacionales” (Aguilera et al., 2022, p. 332). A su vez, Pérez et al. (2020) la describen como una macro-habilidad que está formada por diversas micro-habilidades relacionadas entre sí; entre ellas destacan la pronunciación, el vocabulario, la gramática y las habilidades comunicativas. Sobre esta competencia, Mendieta (2021) considera que es la más difícil de adquirir al aprender un idioma, ya que se logra a través de un contacto constante y prologado con la lengua meta, cuando la realidad es que los aprendices no tienen la oportunidad de practicarla fuera del aula.

Dentro de esta temática, resulta relevante el concepto de Disposición Para Comunicarse en una segunda lengua, o DPC, el cual fue acuñado por primera vez por McCroskey y Baer (1928), como se citó en Katsaris (2019). Gómez et al. (2021) lo describen como la intención de una persona para participar de manera verbal en una conversación utilizando la lengua extranjera; es un factor individual determinado por experiencias previas y características sociopsicológicas que a su vez inciden en el desempeño verbal del aprendiz. Por su parte, Lee y Lee (2020) señalan que los rasgos individuales o los atributos personales, y las variables contextuales, trabajan en conjunto para determinar la decisión del aprendiz en cuanto a expresarse o no en la segunda lengua.

En este sentido, MacIntyre y Wang (2021), recomiendan tomar en cuenta el impacto que las estrategias que emplean los docentes de lengua extranjera para desarrollar la comunicación oral generan en las emociones y creencias de los estudiantes; estas pueden afectar de manera positiva o negativa al DPC. Lo anterior, dado que es común que existan alumnos que muestran resistencia a realizar tareas comunicativas en la clase de inglés, quienes experimenten temor ante la evaluación del docente sobre su desempeño o a los posibles juicios negativos de sus compañeros (Gómez et al., 2021).

Ante esta problemática, una opción viable es el uso razonado de la lengua materna en la enseñanza del idioma extranjero, lo cual se considera un tema polémico entre docentes y alumnos; usualmente, los profesores utilizan técnicas monolingües, es decir, se dirigen a los estudiantes exclusivamente en la lengua meta, e, incluso, exigen lo mismo al estudiante (Texidor et al., 2007). Al respecto, Arauz (2017) señala que en los últimos años este método comienza a recibir críticas por parte de los docentes de idiomas, ya que estos manifiestan que el uso de la primera lengua en las clases de inglés resulta beneficioso en diferentes aspectos. Lo anterior porque, comúnmente, los aprendices no comprenden las explicaciones del profesor, lo cual genera frustración, desmotivación y que no se desarrolle la competencia oral en el alumno (Rivera y Garza Rodríguez, 2022). Esto ocurre especialmente con aprendices principiantes para quienes el uso de la lengua materna es esencial hasta que logren progresar en la adquisición del segundo idioma (Arauz, 2017).

En este sentido, cobra relevancia el concepto de translenguaje, el cual consiste en el uso del primer idioma para adquirir el significado del segundo, especialmente para los estudiantes que tienen un bajo nivel de competencia en la lengua meta; considera las lenguas como un todo y no como algo separado (Pánchez Jiménez, 2021).

La idea es valorar los conocimientos del aprendiz y comprender que el idioma que está en proceso de adquirir contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa (Di Virgilio, 2020). De esta forma, el docente crea un ambiente seguro en clase al centrarse en los estudiantes y sus habilidades para expresarse; los desafía y contribuye a que logren su potencial (Rivera y Garza Rodríguez, 2022). Consecuentemente, esto ayuda a disminuir la ansiedad en los alumnos, fomenta su regulación y los anima a tomar riesgos, lo cual los lleva a tener iniciativa para probar sus hipótesis sobre la lengua meta (Di Virgilio, 2020).

### Métodos y materiales

La presente investigación se ubica en el paradigma constructivista, el cual tiene una naturaleza “dinámica, múltiple, holística, construida; su finalidad es comprender e interpretar la realidad” (Contreras, 2011, p. 190), cuyo propósito es entender cierto fenómeno desde el punto de vista de sus protagonistas. Parte de un enfoque interpretativo, siendo que su interés está en comprender el carácter de los seres humanos y la diversidad cultural (Della Porta y Keating, 2013), por lo que no hay una sola realidad sino muchas que se producen a través de la interacción entre las personas de acuerdo con sus marcos de referencia (Martínez, 2011).

En este trabajo se utiliza el método biográfico-narrativo, el cual busca analizar las vivencias humanas, incluyendo de esta forma el ámbito subjetivo y las experiencias personales para hacer sentido de ellas (Blanco, 2011) a través de las narraciones, las cuales convencen no por su verdad objetiva si no por el impacto emocional que tienen en la audiencia (Greenhalgh et al., 2005). Este método permite al sujeto expresar “la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 4).

### Instrumento

El instrumento empleado fue la entrevista a profundidad, la cual es una oportunidad para reflexionar sobre determinados episodios de la vida del sujeto (Barón y Cancino, 2014) a través de una conversación abierta y flexible. Se parte de la premisa de que “la perspectiva del entrevistador se revela mejor en historias donde el participante utiliza su propio lenguaje espontáneo en la narración de eventos” (Hedge y Tungesh, 2016, p. 151). En esta técnica, el investigador-entrevistador le proporciona al informante clave una serie de temáticas que den pie a una conversación (Aguirre y Porta, 2019).

En el caso de este estudio, la entrevista comenzó preguntando a las estudiantes de manera general acerca de sus experiencias respecto a las actividades de expresión oral durante los cursos de inglés que han llevado a lo largo de su trayectoria en la escuela normal. Posteriormente se indagaron aspectos particulares, tales como la política de uso de la lengua materna por parte del docente, las estrategias que ellas emplean para realizar las actividades de comunicación oral, y sus percepciones acerca de estas dos cuestiones.

### Participantes y contexto

Para el trabajo de campo, se realizaron siete entrevistas a profundidad a estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal rural exclusiva para mujeres ubicada en el norte de México. Las informantes clave se seleccionaron a través de una muestra intencionada bajo el criterio de contacto con la lengua extranjera; estos datos se describen a detalle en la Tabla 1. Así mismo, a cada participante se

le asignó un número al azar para preservar su privacidad en la reproducción de los testimonios textuales. De manera similar, se utiliza una nomenclatura para los docentes de inglés a los que refieren en sus relatos. Aunque algunas de las narraciones de las estudiantes contienen errores de sintaxis, se consideró pertinente respetar la manera en la que construyen sus vivencias, mostrándolas de manera integral.

**Tabla 1**

*Informantes clave*

<i>Participante</i>	<i>Semestre que cursa</i>	<i>Estado</i>	<i>Contacto con el Inglés</i>
P1	7°	Durango	Medio
P2	7°	Baja California	Mucho
P3	3°	Durango	Medio
P4	7°	Chihuahua	Mucho
P5	5°	Chihuahua (indígena)	Poco
P6	5°	Durango (indígena)	Poco
P7	7°	Durango (indígena)	Poco

*Nota.* Elaboración propia, 2024.

Las participantes de esta investigación son estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, localizada en el municipio de Saucillo, estado de Chihuahua, al norte de la República Mexicana. Es una institución formadora de docentes para mujeres de bajos recursos, funciona como internado y ofrece la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria. Desde el ciclo escolar 2017-2018 implementa una política de acción afirmativa a través de la cual 20 espacios son reservados para aspirantes pertenecientes a un pueblo originario, es por ello que actualmente hay alumnas de los grupos indígenas Tarahumara y Tepehuan del Norte, provenientes de Chihuahua, así como Tepehuanas de Sur, originarias del estado de Durango.

### **Procesamiento de la información**

Para analizar la información obtenida, se siguieron las fases propuestas por [Strauss y Corbin \(2002\)](#): descripción, ordenamiento conceptual y teoría. En primer lugar, las entrevistas con las informantes clave fueron grabadas y transcritas para procesarlas a través del programa de ATLAS.ti. Posteriormente, las narraciones compartidas por las estudiantes se clasificaron en dos categorías de análisis, las cuales se detallarán en el siguiente apartado. Como paso final, los hallazgos se vincularon con los postulados teóricos previamente expuestos.

## Resultados

Una vez que se revisaron las transcripciones de las entrevistas y se analizó la información que estas contenían, se encontraron dos temáticas dominantes dentro del área de la comunicación oral en la clase de inglés: las políticas de clase respecto al uso del español (tanto por parte del docente como de las alumnas) y las estrategias que las estudiantes utilizan para realizar este tipo de ejercicios. Ambas se describirán a continuación.

### Política de clase sobre el uso del español

A la hora de trabajar la habilidad de comunicación oral en el aula de inglés, son pocos los docentes que se apoyan del español en sus explicaciones. Las estudiantes, incluso las que han tenido un mayor contacto de tipo académico con el idioma, no tienen desarrollada la capacidad de pensar en la lengua extranjera, por lo que recurren a la estrategia de traducir en el momento lo que están escuchando: “Con la D1 era más fácil porque decía unas frases en inglés, luego en español, y luego inglés. Mientras traducías el inglés, se pasaba al español, entonces no había que traducirlo. Eso te juega a favor, ya que podías escucharla y entenderla” (P2;47, 161:161). Por lo tanto, las alumnas consideran que el uso del inglés y el español en clase por parte del docente favorece su proceso de comprensión auditiva. El testimonio que se presenta a continuación señala el uso del translenguaje como una metodología que fortalece el desarrollo de la competencia comunicativa en las estudiantes (Di Virgilio, 2020; Pánchez Jiménez, 2021; Rivera Hernández y Garza Rodríguez, 2022).

Las explicaciones de la D1 eran inglés-español. Eso a mí siempre me ha gustado mucho, aunque a lo mejor y no esté bien o no sé, verdad, pero yo siento que para las personas que somos de nivel principiante está súper bien. Porque si yo, que supuestamente tuve inglés en la prepa y poquitito en la secundaria, a veces me siento con nervios, me ponía a pensar ¿Y las compañeras indígenas? Se han de sentir el doble de confundidas que yo. Creo que eso está bien por esa cuestión (P1; 7:27,71:71)

Por otro lado, hay docentes que inician comunicándose únicamente en inglés con las estudiantes, pero al darse cuenta de que la mayoría no cuenta con la habilidad de seguir una clase de manera íntegra en la lengua extranjera, modifican sus estrategias pedagógicas en beneficio del alumnado: “Pues cuando recién entramos sí nos empezó a hablar todo en inglés, y se dio cuenta que no entendíamos, me incluyo. Entonces, ya fue cuando primero decía las cosas en inglés y luego ya en español” (P3; 3:29,21:21). En el lado opuesto, el hecho de que varios de los docentes utilicen únicamente el inglés durante la clase genera dificultades en las estudiantes entrevistadas, quienes caracterizan el uso de esa estrategia pedagógica como confusa. La participante 3 describe la práctica monolingüe (Texidor et al., 2007) de uno de los maestros de la siguiente manera:

El D2 hace un poquito tediosa la clase en cuanto el idioma, porque explica algo y luego hace un espacio para dudas, pero siempre lo pregunta en inglés y tu duda la tienes que expresar en inglés. Cuando trato de decir mi duda en inglés no puedo, se vuelve spanglish y pues suele ser complicado porque después él traduce mi duda completamente a inglés, y luego la contesta totalmente en inglés, entonces no es como que yo alcance a obtener una gran retroalimentación, sino que causa una confusión, causa una diferencia y una barrera en el idioma muy grande. Y esto impide que su

clase sea amena. Provoca, me consta, que muchas veces estemos en clase, pero haciendo otra cosa al mismo tiempo (P2; 1:46, 146:146).

En cambio, las que han estado en un ambiente angloparlante desde la infancia consideran que la manera adecuada de aprender la lengua es estar expuestas constantemente a ella. Lo anterior debido a que, al escucharla y practicarla de manera repetida, adquieren un nivel de comprensión mayor. Una de ellas relata lo siguiente:

*¿Por qué estás hablando de mí?* y ella contestaba *¿Cómo supiste?* Entonces ahí fue cuando lo comprobé: uno aprende escuchando las cosas. Yo la escuchaba todas las noches, fue como yo aprendí a identificar, no al 100% pero sí entendía cosas que ella decía. Yo creo que eso pasa con el inglés, o sea, hasta que una persona lo está hable y hable, escuche y escuche, es que lo aprende (P4; 4:38, 64:64)

El hecho de que en el grupo existan diversos grados de dominio en el área de comprensión auditiva, implica que mientras algunas estudiantes pueden comprender las explicaciones en el idioma extranjero, las demás se sienten excluidas del proceso de enseñanza y aprendizaje porque no comprenden lo que se está trabajando ([en concordancia con el diagnóstico de Davies, 2009](#)). De acuerdo con una de las informantes clave: “La mayoría de las compañeras sí entiende qué significan todas las palabras, yo me supongo. La D3 hablaba inglés y nada más eso. A veces hablaba en español, pero era muy poquito, nos explicaba en inglés y nosotras acá decíamos *¿Cómo?*” (P5; 2:28, 71:71)

A su vez, esta situación genera que las estudiantes principiantes en la adquisición de la lengua no sientan la seguridad necesaria para comunicarse y avanzar en el proceso de aprendizaje, al compararse con sus compañeras: “También me daba, así como miedo y vergüenza participar, porque las demás tenían un poquito de nivel de inglés más alto que yo” (P1;7:9, 31:31). Este testimonio, resalta la incidencia significativa de los aspectos afectivos, motivacionales y actitudinales en el aprendizaje de una lengua extranjera ([Gómez Burgos y Sandoval Molina, 2019](#)).

### **Estrategias de las estudiantes en actividades de comunicación oral**

Cuando las estudiantes trabajan con un docente que utiliza exclusivamente la lengua extranjera para dar las indicaciones, las alumnas principiantes recurren al apoyo de las compañeras que tienen un mayor dominio del idioma. Así lo explica una de las entrevistadas: “Pues lo más básico es que preguntaba a mi compañera de al lado, o la que me quedaba más cercana. Le preguntaba qué teníamos que hacer o qué actividad, y así realizaba las clases (P6; 5:28, 43:43)”. La ayuda que reciben de sus pares les proporciona la seguridad suficiente para participar activamente e involucrarse en la dinámica de la clase: “le preguntaba *¿qué dijo?* y ya me traducía: *vamos a hacer esto. Ah ok, pues está bien, yo lo hago*, y participaba” (P1;7:21, 57:57).

En ocasiones emplean esta estrategia en lugar de pedir apoyo al profesor, debido a experiencias negativas que han tenido previamente cuando han manifestado dudas sobre tareas relacionadas con la comunicación oral respecto a la pronunciación de ciertas palabras o acerca de una actividad en particular que deben de llevar a cabo: “La teacher se desesperaba porque a cada rato le preguntábamos *Teacher*

¿Aquí cómo le íbamos a hacer? o ¿Cómo era la pronunciación? Y decía *no, ya les dije*. A mí ya me daba miedo preguntar otra cosa, por miedo y vergüenza” (P7; 6:67, 144:144). La descripción de esta informante clave subraya la necesidad de que los docentes tomen en cuenta el impacto emocional que genera en el alumnado el uso de ciertas estrategias para desarrollar la competencia oral (MacIntyre y Wang, 2021).

En ocasiones las alumnas no se sienten apoyadas por sus profesores, e incluso detectan cierto rechazo al pedir que les expliquen un tema que no les quedó claro. Esto genera una conducta negativa que perdura en su transitar por cada semestre: “Yo ya no pregunto. Hay compañeras que: *profe¿Podría traducirnos al español?* y yo pienso *¡Qué bueno que preguntaron!* Yo quedé con miedo de eso. Si no entiendo al profe, pregunto a una compañera que sabe mucho inglés, ella me explica” (P7; 6:68, 153:153). Lo expresado por esta informante clave, concuerda con lo señalado por Aguilera et al. (2022) respecto al vínculo entre elementos cognitivos y afectivo-motivacionales para lograr la expresión oral en una segunda lengua

A su vez, las estudiantes solicitan el apoyo de sus compañeras debido a que el docente les exige que expresen sus dudas en la lengua extranjera. Una de ellas menciona “A la D3 nunca le pregunté porque hablaba siempre inglés, y yo le tenía que preguntar también en inglés. Entonces nunca le pregunté, siendo sincera, pues no sabía qué decirle, cómo preguntarle algo” (P6; 5:28, 43:43). Esta situación genera que las estudiantes se nieguen a participar y a involucrarse activamente en la clase, eviten llamar la atención y adopten un rol pasivo. En palabras textuales de una de las entrevistadas: “Siempre era todo en inglés, por eso me sentía incómoda, porque no entendía bien qué decían. Por eso trataba de ser como el ratón en la esquina y no hablar, solo decir *sí teacher, sí teacher* para todo” (P1; 7:23, 59:59). Con su testimonio, la aprendiz muestra que el aula de inglés no es un espacio seguro para tomar riesgos y probar hipótesis en cuanto a la producción oral de la lengua extranjera (Di Virgilio, 2020).

Evidentemente, este tipo de situaciones afectan de manera negativa la motivación y deseo de aprender de las estudiantes: “Cuando empezamos a decir *no, ya no nos gusta aprender*, fue porque no hacíamos nada. Fue con la D3. Ella hablaba en inglés y nosotras ya ni poníamos atención, ella hablaba y nosotras sin saber qué decía” (P5; 2:34, 64:64). La narrativa de esta informante clave subraya la frustración y desmotivación que experimentan las aprendices de inglés principiantes cuando el maestro utiliza únicamente la lengua meta en clase (Rivera Hernández y Garza Rodríguez, 2022). Este fenómeno se da incluso en las estudiantes con un mayor dominio del idioma, lo cual repercute en su deseo de continuar consolidando la lengua extranjera. Una de las entrevistadas estaba interesada en formar parte de un grupo de inglés avanzado, por lo que se comunicó con la docente encargada y sucedió lo siguiente:

Me mandó un audio en inglés, y pensé: *está muy bien que uno hable más o menos y que sepa lo básico, pero ya que nos mande decir la información importante sobre los pasos que íbamos a seguir en inglés...* Me frustré mucho y dije *no, voy a tener dudas, mejor no*. Y lo dejé de lado (P3; 3:32, 21:21).

El testimonio anterior se vincula con el concepto de DPC (Gómez et al., 2021), e ilustra la manera en la que tanto los rasgos individuales del aprendiz (Lee y Lee, 2020) como las estrategias que emplean los docentes, inciden en el deseo de comunicarse (MacIntyre y Wang, 2021). A su vez, notar cómo la diversidad de la población estudiantil se evidencia en el aula de inglés al trabajar la comunicación oral, y

el sentir de una estudiante que cuenta con un mayor nivel de dominio de la lengua extranjera: “A veces la docente habla mucho inglés en todas las clases, hasta que ya todas están con cara de *¿Qué?* Cuando nos pregunta, yo siempre soy la que contesta, porque si no, no avanza la clase” (P4;4:25, 116:116). Es decir, esta informante cuenta con las micro-habilidades necesarias para la expresión oral (Pérez et al, 2020), así como un nivel óptimo de disposición para comunicarse en una segunda lengua (Katsaris, 2019).

Se finaliza esta sección con el testimonio siguiente: “La maestra nos explica en inglés siempre, aunque no entendamos. Nos dice que nos habla en inglés porque se supone que ya tenemos un nivel alto pues ya no somos de primer semestre” (P6; 5:16, 37:37). Es decir, algunos docentes parten del nivel que lo estudiantes deberían tener de acuerdo con lo estipulado en los programas, aunque ello no corresponda con la realidad del alumnado (Mora, 2016).

### Conclusiones

De la descripción y análisis de las narraciones de las informantes clave de este estudio, se derivan dos implicaciones pedagógicas significativas. En primer lugar, la incidencia de los factores afectivos en la disposición para comunicarse en una segunda lengua, los cuales se relacionan con rasgos individuales del aprendiz y las estrategias que emplean los docentes para fortalecer las habilidades lingüísticas. En segundo término, las políticas de clase en cuanto a permitir o no el uso de la lengua materna en la asignatura de Inglés.

Sobre el primer aspecto, los testimonios muestran que las técnicas y estrategias que utilizan los profesores de inglés tienen un impacto en la dimensión afectiva de las estudiantes, lo cual incide directamente en la disposición individual para comunicarse (MacIntyre y Wang, 2021). A su vez, esta se relaciona con sus experiencias previas de aprendizaje, características sociopsicológicas (Gómez et al., 2021), atributos personales y variables contextuales (Lee y Lee, 2020). Debido a ello, es necesario crear un clima áulico de respeto, seguridad y confianza para que el alumnado se sienta motivado a participar en las tareas de comunicación oral (Gómez et al., 2021). De esta forma, también se contribuirá al logro del propósito principal del curso de inglés dentro de la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, el cual busca fortalecer la competencia comunicativa en los futuros maestros (SEP, 2018).

Con respecto al uso de la lengua materna en la clase de inglés, se señala que los formadores de docentes que imparten esta asignatura en la escuela normal se enfrentan a un dilema en su práctica educativa a la hora de trabajar la competencia comunicativa oral. Por un lado, pueden optar por dirigirse a los estudiantes exclusivamente en la lengua extranjera, con el objetivo de mejorar sus niveles de comprensión y dominio. La otra opción es utilizar el inglés y traducir palabras clave en español para evitar que el alumnado se frustre porque no comprende las explicaciones.

No existe una única respuesta que resuelva esta cuestión de manera tajante, ya que cada estudiante experimenta la situación de diferente manera y los profesores actúan de acuerdo con lo que consideran óptimo para el logro del aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa. Lo que resulta relevante,

dado el análisis expuesto respecto a cómo las estudiantes perciben el trabajo con la comunicación oral en la asignatura de Inglés, es la necesidad de generar espacios en los que el alumnado narre las vivencias en torno a esta temática, así como prestar atención a la manera en que construyen su experiencia sobre el aprendizaje de una segunda lengua.

Adicionalmente, es deseable continuar explorando la implementación del translenguaje en las aulas para documentar los beneficios de este enfoque. A pesar del reciente interés que ha suscitado en estudios a nivel internacional, aún no se incluye en los diseños curriculares y programas de formación docente del contexto latinoamericano (Di Virgilio, 2020). Además, las informantes clave lo señalan como un método beneficioso para el desarrollo de sus habilidades de expresión oral en la lengua meta, especialmente para las que tienen un nivel de dominio bajo.

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, G., Cuenca, F. y Olivero, M.** (2022). El desarrollo de la habilidad de expresión oral del idioma inglés desde la perspectiva del enfoque basado en tareas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 13(2), 329-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8456718>
- Aguirre, J. y Porta, L.** (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, 1(29), 161-181. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/259>
- Arauz, L. A.** (2017). Uso del lenguaje nativo en la enseñanza del idioma Inglés en la FAREM Estelí-UNAN Managua. *Revista Multi-Ensayos*, 3(6), 3-8. <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Multiensayo/article/view/1452>
- Barón, B. y Cancino, J. S.** (2014). La investigación biográfico-narrativa en educación: un enfoque de investigación co-construido desde las subjetividades, desde el tejido de la multiplicidad de realidades. *Práxis Pedagógica*, 15, 89-102. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.89-102>
- Blanco, M.** (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, 67, 135-156. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&nrm=iso)
- Bolívar, A. y Domingo, J.** (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica, campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18921>
- Chávez Zambrano, M. X., Saltos Vivas, M. A. y Saltos Dueñas, C. M.** (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3%20mon.707>

- Contreras, L.M.** (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Posgrado*, 26(2), 179-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5330858>
- Davies, P.** (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. [La gestión estratégica de la enseñanza del inglés en los sistemas de educación pública: tratando de reducir el fracaso e incrementar el éxito]. *The electronic Journal for English as a Second Language*, 13(3), 1-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ898201>
- Della Porta, D. y Keating, M.** (2013). *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Akal.
- Di Virgilio, A.** (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (13), 06-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Greenhalgh, T., Russel, J. y Swinglehurst, D.** (2005). Narrative methods in quality improvement research [Métodos narrativos para la mejora de la calidad en la investigación] *Qual Saf Health Care*, 14, 443-449. <https://doi.org/10.1136/qshc.2005.014712>
- Gómez Burgos, E. y Sandoval Molina, S.** (2019). University Students' Attitudes Towards EFL: A Case From the South of Chile [Las actitudes de estudiantes universitarios ante la enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio de caso del sur de Chile] *Issues Teach. Prof. Dev*, 22(1), 43-56. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.75401>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Díaz Larenas, C.** (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411-425. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.426741>
- Hedge, R. y Tungesh, G.M.** (2016). Exploring Teachers' Perceptions with the Narrative Inquiry Approach [Explorando las percepciones de los docentes a través del enfoque narrativo] *Language in India*, 16(7), 150-158. <http://www.languageinindia.com/july2016/reshminarrativeinquiry.pdf>
- Katsaris, T.** (2019). The Willingness to Communicate (WTC): Origins, significance, and propositions for the L2/FL classroom. [Disposición para comunicarse (DPC): orígenes, significado y propuestas desde la clase de L2/LE]. *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 3(2), 31-42. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Lee, J.S., Lee, K.** (2020). Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students. [El rol de El Sistema Autónomo de Motivación en L2 en la disposición para comunicarse de estudiantes de ELE coreanos] *J Psycholinguist Res*, 49, 147-161. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09675-6>

- Márquez Flores, D.** (2021). El acento en la producción oral de los alumnos de inglés del nivel medio superior, desde su interlenguaje. *Revista de Educación y desarrollo. Instituto Superior de Ciencias de la educación del estado de México*, 57, 89-100. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/57/57\\_MarquezFlores.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/57/57_MarquezFlores.pdf)
- Martínez, J.** (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de Investigación*, 1(8). [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187)
- MacIntyre, P. D. y Wang, L.** (2021). Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC. [Disposición para comunicarse en una segunda lengua acerca de fotografías significativas: la aplicación del modelo piramidal WTC]. *Language Teaching Research*, 25(6), 878-898. <https://doi.org/10.1177/13621688211004645>
- Mendieta, K. A.** (2021). Potenciando la producción oral en inglés: estrategias y herramientas en el aula. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29) <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.815>
- Mora, E.** (2016). Factores afectivos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del contexto universitario rural guanacasteco. *Wimb lu*, 11(1), 59-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5503869>
- Muñoz, M.** (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis investigativa ReDIE*, 7(12), 85-95. <https://biblat.unam.mx/es/revista/praxis-investigativa-redie/articulo/la-ensenanza-del-ingles-en-planes-y-programas-de-estudio-de-las-escuelas-normales-de-mexico>
- Pánchez Jiménez, T.** (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101201>
- Pérez, R. L., Góngora, A. y Valdéz, I.** (2020). El desarrollo de la expresión oral en la formación de profesores de inglés mediante tareas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(8). <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/686>
- Rivera, A. F. y Garza Rodríguez, N.** (2022). El translenguaje como pedagogía para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. *Revista Lengua Y Cultura*, 4(7), 81-88. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7.9643>
- Secretaría de Educación Pública.** (2018). *Plan y programa de estudio para la licenciatura en educación primaria*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

- Texidor Pellón, R., Reyes Miranda, D. y Cisneros Reyna, H.** (2007). El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Educación Médica Superior*, 21(3). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-627940>
- Valsecchi, M. I. y Ponce, S.** (2015). Creencias de docentes de inglés de la escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente. En *Trabajo presentado en VIII jornadas nacionales y I° congreso internacional sobre la formación del profesorado, Mar de la plata, Argentina*. Universidad Nacional de Mar del Plata.



## **Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de Psicología en tiempos de post pandemia**

### **Coping strategies and psychological well-being in Psychology students in post pandemic times**

<sup>a</sup>Zuly Marlene Fernández López, <sup>b</sup>Carmen Siomara López Santos <sup>c</sup>Alba Luz Zelaya Guardado, <sup>d,\*</sup>Carmen María Zúniga Valle

<sup>a</sup>zuly.fernandez@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-9451-9548>

<sup>b</sup>carmen.lopez@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-6142-2547>

<sup>c</sup>alba.zelaya@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-7750-0431>

<sup>d</sup>carmen.zuniga@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-6158-3874>

#### **Resumen**

Este estudio explora la relación entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en 256 estudiantes de Psicología de último año en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula en tiempos de post- pandemia de COVID-19. Se utiliza un enfoque cuantitativo, y un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. Los datos fueron recolectados mediante el COPE-28 (versión española del Brief COPE de Carver) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Los resultados revelaron que los estudiantes utilizaron predominantemente estrategias de afrontamiento cognitivo, especialmente afrontamiento activo y planificación, mientras que la desconexión fue menos frecuente. En cuanto al apoyo social, prevaleció el apoyo emocional y el desahogo, siendo este último menos utilizado. El afrontamiento espiritual no mostró una relación significativa con el bienestar psicológico, a diferencia de estudios previos. Además, los estudiantes mostraron un nivel moderado de bienestar psicológico. Se concluye que es crucial fomentar estrategias de afrontamiento activo y fortalecer las redes de apoyo en entornos educativos para mejorar la salud mental de los estudiantes en tiempos de post pandemia.

*Palabras clave:* estrategias de afrontamiento, bienestar psicológico, estudiante universitario, psicología

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19490>

Recibido: 21 de agosto de 2024 | Aceptado: 14 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This study explores the relationship between coping strategies and psychological well-being in 256 final year Psychology students at the Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula in times of post-COVID-19 pandemic. A quantitative approach is used, and a non-experimental, transversal, descriptive and correlational design is used. The data were collected using the COPE-28 (Spanish version of Carver's Brief COPE) and the Ryff Psychological Well-being Scale. The results revealed that students predominantly used cognitive coping strategies, especially active coping and planning, while disengagement was less frequent. Regarding social support, emotional support and relief prevailed, the latter being less used. Spiritual coping did not show a significant relationship with psychological well-being, unlike previous studies. On the other hand, the students showed a moderate level of psychological well-being. It is concluded that it is crucial to promote active coping strategies and strengthen support networks in educational environments to improve the mental health of post-pandemic students.

*Keywords:* coping strategies, psychological well-being, university student, psychology

## Introducción

Los estudiantes universitarios, además de enfrentarse a las demandas académicas, están frecuentemente expuestos a situaciones generadoras de tensiones que pueden ser emocionalmente desafiantes, particularmente en el contexto post pandemia del Covid-19. Estos retos se vieron intensificados debido a los cambios imprevistos hacia la modalidad de enseñanza virtual y el posterior retorno a la presencialidad. Todo ello implicó el distanciamiento y la disminución de interacciones sociales presenciales, la ansiedad sobre la salud y la incertidumbre sobre la situación laboral y económica que les circunda. Frente a esta realidad, es fundamental que los estudiantes desarrollen su capacidad para lidiar con el estrés y mantener un equilibrio emocional a fin de alcanzar las metas propuestas.

Los hallazgos revelados por [Purtle et al. \(2022\)](#) sostienen que los problemas en la salud mental obedecen a situaciones multifactoriales, lo cual requiere hacer uso de los recursos emocionales con los que pueda hacer frente a su realidad. En esa misma línea, [Chaabane et al. \(2021\)](#) hace referencia a que bienestar, se encuentra ligado a la percepción de los factores estresantes que experimentan los estudiantes y las diversas formas en la que responden a ello. Es por ello, que surge la necesidad de contar con estrategias de afrontamiento efectivas para lograr procesos de adaptación ante los complejos cambios y demandas sociales, académicas y laborales, que les permitan alcanzar los objetivos académicos y el bienestar psicológico.

En otro orden de ideas, [Braun y Mayer \(2020\)](#) plantean que el afrontamiento conlleva a que la persona realice un análisis de la situación que enfrenta y los recursos con los que cuenta, todo ello ligado al contexto que rodea al individuo y las experiencias de vida que ha experimentado. Es por ello que en la investigación llevada a cabo por [Narváez et al. \(2021\)](#) se establece que entre más se trabaje en reforzar y afianzar las estrategias de afrontamiento mayores serán las posibilidades de que las personas tengan una

visión más positiva de los desafíos a los cuales se enfrentan.

Por su parte, [Bello Castillo et al. \(2021\)](#) en concordancia con Stanislawski en el año 2019, definen las estrategias de afrontamiento como el acervo de respuestas cognitivas o conductuales que un individuo utiliza de forma automática ante una situación demandante. En lo que respecta al afrontamiento que cada persona utiliza, puede tener diversas formas en las cuales se manifiesta como, por ejemplo: el acercarse o distanciarse al individuo de la situación problema. Para Folkman y Lazarus, la forma en la que un individuo afronta las dificultades puede conducirle a buscar una solución activa a los problemas o encontrar la manera en la que es posible regular las respuestas emocionales que ocasiona ([1980, como se citó en Bello Castillo, 2021](#)).

Según Lazarus ([2000, como se citó en Arias Gallegos y Huamaní Cahua, 2019](#)), hay dos tipos de afrontamiento: el centrado en el problema y el centrado en la emoción. Él argumenta que cuando un evento estresante ofrece la posibilidad de ser solucionado, es más efectivo enfocarse en resolver el problema. En cambio, cuando no hay solución viable, es más beneficioso centrarse en manejar las emociones. Limonero et al. ([2012, como se citó en Arias Gallegos y Huamaní Cahua, 2019](#)) destacan la importancia del afrontamiento eficaz, que está asociado con un mayor bienestar psicológico y satisfacción en la vida.

Existen múltiples clasificaciones del afrontamiento, diversos autores ([Aldwin y Revenson, 1987; Carver et al., 1989; Lazarus y Folkman, 1986; Moos, 1988, como se citó en Krzemien, 2007](#)) diferencian tres tipos de afrontamiento: el emocional, el cognitivo y el conductual, según sea la orientación hacia la regulación de las emociones producidas, hacia la búsqueda de resolución del problema o hacia el manejo de la situación estresante.

Por otra parte, el bienestar psicológico es un concepto largamente estudiado desde la psicología, en donde según [Barrera Hernández et al. \(2019\)](#) el bienestar psicológico ha permitido en las últimas décadas que se defina como la valoración que realiza un sujeto acerca de su vida en diferentes áreas, tales como el contexto laboral, familiar, de pareja y otras, y además como una evaluación afectiva relacionada con la frecuencia e ímpetu de emociones positivas y negativas.

Este constructo se ha ligado con el nacimiento de la felicidad, en este sentido la psicología lo aborda teniendo en cuenta que las personas felices suelen entablar mejores relaciones sociales, tener mejores anhelos y mostrar un dominio adecuado de su entorno [Bahamón et al. \(2020\)](#). En esta misma línea, el bienestar psicológico es definido por [Castro Solano \(2009\)](#), quien considera éste como la satisfacción de alcanzar los objetivos y logros o adquirir algunas necesidades básicas, para las diversas etapas del desarrollo humano. Asimismo, el bienestar psicológico se define, según [Ryff y Keyes \(1995\)](#), como un esfuerzo para que el ser humano se perfeccione y cumpla con su potencial, lo cual indica que es necesario tener un propósito de vida que impulse y lleve a alcanzar metas. Aunado a ello, [Ryff \(1989\)](#) presenta un modelo multidimensional de bienestar psicológico integrado por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal. Esta mirada multidimensional permite ver interacciones entre las dimensiones, tal y como ocurre en la vida cotidiana de las personas. Además, se considera cómo los individuos utilizan los recursos que tienen en cada área de formación e interactúan unos con otros. Es así, como la noción de desarrollo permite al ser humano continuar fortaleciendo áreas sin enfocarse necesariamente en la falta o en un estado

disfuncional de alguna de ellas. De esta manera, el bienestar psicológico no puede limitarse a una mirada lineal, lo que implica un movimiento cíclico impactado por las etapas del desarrollo humano.

Añadiendo profundidad, [Narváez et al. \(2021\)](#) desarrollaron una investigación con el propósito de indagar la relación entre el bienestar psicológico y las diferentes estrategias de afrontamiento ante el impacto psicosocial de la COVID-19 en la población universitaria. En ella se concluyó que las estrategias de afrontamiento están asociadas al bienestar psicológico de los estudiantes y su intervención podría dar lugar a insumos importantes para el afrontamiento de las consecuencias psicosociales originadas por la pandemia.

De igual manera, [García Moreno \(2015\)](#) realizó una investigación de tipo correlacional con el propósito de indagar la relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Universidad de Antioquia Seccional Oriente, durante el primer y segundo semestre académico del período 2014. Los resultados revelan que los estudiantes hacen uso con más frecuencia del estilo de afrontamiento activo; asimismo muestran una alta percepción con relación a las dimensiones que evalúa la escala de bienestar psicológico, como control/aceptación, autonomía, proyectos y vínculos. Cabe destacar que esta relación, si bien se evidenció positiva, no resultó estadísticamente significativa.

[García de la Ossa y Ramos Monsivais \(2022\)](#) llevaron a cabo un análisis teórico sobre el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento teniendo en cuenta el contexto del COVID-19. Fueron tomadas 47 referencias de artículos de revistas indexadas de los últimos 5 años. En los resultados se destacó la importancia de la inteligencia emocional y la meditación como estrategias de afrontamiento para favorecer el desarrollo personal y emocional de los estudiantes. Así mismo, las estrategias de afrontamiento como la solución activa, la búsqueda de información, la actitud positiva, las redes de apoyo e incluso una autoeficacia y una autoestima adecuada son variables que pueden contribuir a aumentar el bienestar en los sujetos, dado que funcionan como estrategias para afrontar a las diferentes demandas del entorno.

Por otra parte, [Narváez et al. \(2021\)](#) en su estudio sobre bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento, plantearon que la crisis por coronavirus representó un enorme impacto a nivel de salud mental lo cual repercutió en la calidad de vida de las personas; algunos autores como [Li et al. \(2020\)](#) manifestaron que toda la situación de crisis producto de la pandemia propició el aumento de emociones de carácter negativo como la depresión, el estrés, la ansiedad e indignación, disminuyendo emociones positivas importantes como el sentido de satisfacción con la vida y la felicidad; todo ello se encuentra en consonancia con las estrategias de afrontamiento de las cuales dispone la persona para hacer frente a las situaciones desafiantes; en el caso particular de los estudiantes tanto el paso de la presencialidad a la virtualidad y viceversa, de este modo [Lozano Díaz et al. \(2020\)](#) manifestaron que todas las demandas a nivel emocional y académico obligaron a los estudiantes a que llevaran a cabo la activación de estrategias de afrontamiento que les permitieran tener control de los estresores y poder concentrarse en su nuevo proceso de aprendizaje.

[Bello Castillo et al. \(2021\)](#) examinaron cómo las estrategias de afrontamiento impactaron el bienestar psicológico de 135 alumnos de una universidad en República Dominicana durante la pandemia de COVID-19. Los participantes completaron una encuesta virtual con la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) y la escala de Orientación hacia el Afrontamiento de Problemas Experimentados (COPE-48). Entre los resultados más significativos se encuentran que las estrategias de afrontamiento explicaban entre el 23 % y el 40 % de la varianza del bienestar psicológico. Dichos datos fueron extraídos con el uso del

procedimiento estadístico de regresión múltiple. A su vez, mediante el análisis factorial se clasificaron las estrategias de afrontamiento como positivas (aceptación, crecimiento personal y búsqueda de apoyo social.) y negativas (consumo de alcohol o drogas, centrarse en las emociones y desahogarse, negación, y refrenar el afrontamiento), encontrando que las negativas estaban asociadas con un mayor riesgo de síntomas clínicamente significativos. Se concluyó en que la falta de confianza en las autoridades de salud y las medidas de distanciamiento social dificultaron el uso de estrategias de afrontamiento positivas.

Por lo anteriormente expuesto, esta investigación buscó dar respuesta a la interrogante: ¿Existe relación entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula en tiempos de post pandemia? Con el fin de abordar esta interrogante se estableció como objetivo general: Establecer la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula en tiempos de post pandemia. Así mismo, los objetivos específicos planteados en la investigación: en primera instancia determinar la relación existente entre el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento cognitivo en tiempos de post pandemia. En segunda instancia establecer la relación existente entre el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento de apoyo social en tiempos de post pandemia, y finalmente relacionar el bloqueo de afrontamiento y el bienestar psicológico en tiempos de post pandemia.

### **Discusión teórica**

A continuación, se describen los conceptos y teorías que han sido relevantes para sustentar el estudio.

#### **Estrategias de afrontamiento**

Según Mora (2002, como se citó en Arias [Gallegos y Huamaní Cahua, 2019](#)), el afrontamiento es un constructo que tiene sus raíces históricas en las teorías psicoanalíticas del yo, los paradigmas evolutivos del ciclo de vida y las investigaciones experimentales sobre aversión animal. Sin embargo, al referirse al afrontamiento resulta inevitable hacer referencia a [Lazarus y Folkman \(1984\)](#) quienes hasta pasados los años 80 han realizado estudios sobre cómo las personas afrontan las demandas tanto personales como del contexto en el que se encuentran, y los procesos tanto cognitivos como conductuales que se ven involucrados para hacer frente a los diversos retos que la vida le presenta ([Espinoza Ortiz et al., 2018](#)).

Es importante destacar que no es lo mismo referirse a estrategias y estilos de afrontamiento. Este último hace mención a la predisposición, a nivel personal, que un individuo puede tener ante una determinada situación; y son básicamente los que orientan en cuanto a las preferencias personales en la utilización de unas u otras estrategias de afrontamiento, las cuales se definen como los procesos específicos de los que se hacen uso en cada contexto; estos pueden ser susceptibles a cambios, dependiendo en gran medida de los eventos que se desencadenan ([Hernández Altamirano y Gutiérrez Lara, 2012](#)).

En esa misma línea, [Bello Castillo et al. \(2021\)](#), manifestaron que las estrategias de afrontamiento se conceptualizan como el conjunto de respuestas cognitivas o conductuales que una persona brinda de manera automática ante una demanda que se presenta, las cuales pueden tener diversas manifestaciones, acercando a la persona a la situación problema o alejándola de ella. Según Lazarus y Folkman, la manera

en la que se afronta una situación problema puede llevar a la persona a buscar una solución activa a los problemas o a encontrar la forma en la que se pueda regular la respuesta emocional que ocasiona el problema (1980, como se citó en [Bello Castillo et al., 2021](#)).

Según [Simpson et al. \(2018\)](#), las estrategias de afrontamiento están relacionadas con la disminución de la depresión y la ansiedad, las cuales son consideradas como elementos protectores que es necesario tomarse en cuenta en contextos de condiciones confusas que experimenta el individuo, es decir, para hacer frente a innumerables dificultades.

En ese mismo orden de ideas varios estudios han propuesto que cuando se evita o afronta el estrés de forma pasiva, se generan efectos negativos a la salud, en tanto que el estilo activo de afrontamiento se ha vinculado con el padecimiento de enfermedades cardiacas (Roth y Cohen, 1986; Sandín, 1995, como se citó en [Arias Gallegos y Huamaní Cahua, 2019](#)).

Los autores anteriormente citados, realizaron un estudio sobre la diferencia entre el afrontamiento centrado en el problema y el centrado en la emoción, en este hace referencia a las indagaciones realizadas por Lazarus y Folkman, quienes en el año 2000 manifestaron que cuando un evento estresante tiene solución es preferible enfocarse en el problema, pero cuando no tiene solución es mejor centrarse en la emoción. Lo valioso del afrontamiento reside en que cuando es manejado de manera efectiva, se relaciona con mayor bienestar psicológico y satisfacción con la vida (Limonero et al. 2012, como se citó [Arias Gallegos y Huamaní Cahua, 2019](#)).

### **Bienestar psicológico**

Desde la Psicología se mantiene el interés en profundizar en el conocimiento del bienestar psicológico, teniendo en cuenta que es un elemento clave en el desarrollo del ciclo vital. En muchas ocasiones tal bienestar ha sido confundido con conceptos como la salud mental o la calidad de vida. No obstante, su estudio en los últimos tiempos ha permitido la aproximación a una definición que hace referencia a la evaluación que la persona hace de su vida en ámbitos específicos como el laboral, familiar y de pareja. Además, es vista como una evaluación afectiva relacionada con la intensidad y frecuencia de las emociones positivas y negativas.

En esa línea, [Ryff y Keyes \(1995\)](#), definen el bienestar psicológico como un esfuerzo a través del cual el ser humano se va perfeccionando hasta alcanzar su potencial. Esto se encuentra relacionado con el propósito de vida que la persona tenga, ayudando con ello a darle significado. Lo anterior implica asumir retos y realizar esfuerzos para superarlos; y así alcanzar las metas propuestas.

Por otra parte, se puede aseverar que el bienestar psicológico es un indicador positivo de la relación del sujeto. Este integra aspectos valorativos y afectivos que se proyectan dando sentido a la vida. Está conformado por variables del autoconcepto, entre ellas la autoconciencia, la autoestima y la autoeficacia. Esto se corresponde con las creencias o pensamientos que se tienen de sí mismo, el valor que se concede a sí mismo, y la apreciación de lo que puede llevar a cabo para cumplir sus propósitos y metas ([Zapata, et al. 2013](#)).

Bilbao y Ramírez (2008, como se citó en [Zubieta y Delfino, 2010](#)) manifiestan que el bienestar psicológico no sólo radica en la falta de sensaciones, sino en que el individuo se auto valora, manteniendo

buenas relaciones interpersonales y dominio de su entorno.

Otro aspecto que está en relación estrechamente con el bienestar psicológico es la felicidad, y se vincula con el amor, la salud, la familia, la satisfacción en el trabajo, las amistades, los logros, etc. todos ellos factores importantes en la calidad de vida y bienestar personal de los individuos (Ballesteros et al., 2006).

Asimismo, el bienestar psicológico se considera como la satisfacción de alcanzar los logros y objetivos; o alcanzar ciertas necesidades básicas para las diferentes etapas del desarrollo del ser humano (Castro Solano, 2009).

En un esfuerzo por integrar conceptos que habían sido estudiados previamente, Ryff y Singer (2008) se dan a la tarea de desarrollar un modelo sobre el bienestar psicológico. Este se origina a partir de una cuidadosa revisión de lo investigado; dándose cuenta de la necesidad de diseñar un constructo que recoja la idea original de un estado de satisfacción derivado de la misma persona, de tal forma que incorpore elementos como la potenciación de las habilidades humanas, el desarrollo humano y la propia realización.

En esta misma línea, Ryff (1989) presentó un modelo multidimensional de bienestar psicológico integrado por las siguientes dimensiones: relaciones positivas, autoaceptación, crecimiento personal, autonomía, propósito en la vida y dominio del entorno.

La autoaceptación constituye uno de los elementos fundamentales del bienestar. Los individuos procuran sentirse bien consigo mismos aun siendo conscientes de las limitaciones que poseen.

Otra dimensión importante es la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas (Erikson, 1996; Ryff y Singer, 1998 como se citó en Díaz et al. 2006). Es por ello, que los individuos necesitan conservar relaciones sociales estables y mantener amistades de confianza, que favorece la capacidad de experimentar el amor considerada un elemento esencial del bienestar y por ende en la salud mental (Allardt, 1996, como se citó en Díaz et al. 2006).

La tercera dimensión es la autonomía, las personas necesitan preservar su individualidad en los diversos ámbitos sociales para mantener su independencia personal. La autonomía dota a las personas de la capacidad para resistir la presión social y autorregular su conducta (Ryff y Singer, 2008).

El dominio del entorno, esta dimensión es considerada como la capacidad personal para seleccionar ambientes positivos que satisfagan los intereses y necesidades propias. Los sujetos con mucho control del entorno presentan mayor percepción de poder sobre el ambiente sintiéndose capaces de intervenir en el contexto que les circunda.

Por lo general, las personas precisan de un propósito en la vida, o sea, plantearse metas, trazar objetivos que les permitan dar sentido a su vida.

La última dimensión, denominada crecimiento personal, hace referencia al funcionamiento positivo óptimo. Este no sólo requiere de las características anteriormente señaladas, sino que necesita también el empeño por desarrollar sus habilidades para continuar creciendo como persona y potenciar sus capacidades (Keyes et al., 2002).

Este enfoque multidimensional del individuo enfatiza la oportunidad de un desempeño positivo a

través del desarrollo del crecimiento de la persona y la capacidad individual. . El grado del avance de cada dimensión no suele ser parejo. Este modelo toma en cuenta las variaciones y las disparidades en el proceso de maduración, por lo que el sujeto puede reconocer fortalezas en cada dimensión (Díaz et al., 2006).

En resumen, la mirada multidimensional permite ver interacciones entre las dimensiones, tal y como ocurre en la vida cotidiana de las personas. De este modo, consideramos como las personas utilizan los recursos que tienen en cada área de formación, e interactúan unos con otros.

### *El bienestar psicológico y la vida universitaria*

El ingreso a la vida universitaria hace que los jóvenes se enfrenten a muchos cambios en diversos aspectos de sus vidas como ser: relaciones interpersonales, afectivas, aspecto económico, físicos, laborales, entre otros, los cuales se convierten en estresores que repercuten en la percepción del bienestar psicológico; sin embargo, aquellas personas que presentan niveles altos de bienestar psicológico presentan mayores posibilidades de hacer frente a los desafíos que implica este período de transición a la vida universitaria, experimentando alegría con la vida y viéndose impulsados a establecer relaciones de amistad que ayuden al proceso de adaptación (Vences Camacho et al., 2023).

Durante este complejo tiempo de transición, para ciertos estudiantes el sentido de bienestar psicológico puede ser un factor esencial para el logro académico y alcanzar las metas personales y profesionales. Por ende, dentro de los beneficios que brindan las universidades, específicamente los relacionados con la salud mental, deben orientarse a robustecer el desarrollo integral de los estudiantes. Los servicios de consejería y salud mental en las universidades pretenden velar por el bienestar a nivel físico y mental en la comunidad universitaria (Schwitzer, 2008, como se citó en Rosa y Quiñones, 2012).

## **Métodos y materiales**

### **Diseño de la investigación**

La investigación se abordó bajo el enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional, con un diseño transversal no experimental ya que no hay manipulación deliberada de una variable para observar sus efectos.

### **Población y muestra**

La población estuvo compuesta por un total de 574 estudiantes oficialmente matriculados en el último año de la Carrera de Psicología durante el tercer período académico 2023. El cálculo de la muestra correspondió a 230 de ellos. Al momento de la recepción de los instrumentos se contabilizaron a 256 participantes que respondieron el formulario; se tomó este último dato para su procesamiento estadístico.

Los estudiantes presentaron las siguientes características: edades que oscilan entre los 21 y 60 años, de ambos sexos, provenientes de diferentes sectores de la zona noroccidental de Honduras.

Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios:

### *Criterios de inclusión*

- Estudiantes matriculados en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Valle de Sula (UNAH-VS) en el 2023, de la Carrera de Psicología.
- Ambos sexos (masculino / femenino)
- Edades entre los 21 y 60 años
- Disponibilidad para participar en la investigación

### **Contexto de la investigación**

El contexto en el que se realizó la investigación fue en la Carrera de Psicología, en el campus de Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula, y en la ciudad de San Pedro Sula.

El período abarcó a los meses de junio 2022 a marzo del año 2023. Participaron estudiantes de la jornada matutina, del último año de esta carrera.

Para la recolección de datos del estudio los participantes fueron localizados en su ambiente académico, contando con su cooperación y buena disposición.

### **Instrumentos**

El instrumento que se utilizó fue el COPE-28, que corresponde a la versión española del COPE de Carver, quien en el año de 1997 presenta la versión abreviada, utilizada en el área de la salud ([Morán et al., 2010](#)). El test está conformado por 28 ítems y 14 subescalas presentadas en una escala ordinal tipo Likert; donde se muestran 4 opciones de respuestas que van de 0 a 3, correspondiendo a nunca, a veces, casi siempre, siempre. Las estrategias se juntan en: afrontamiento espiritual, afrontamiento cognitivo, bloqueo del afrontamiento (evitación), y afrontamiento mediante apoyo social.

Para la variable Bienestar Psicológico se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, adaptada por [Díaz et al. \(2006\)](#), y compuesta por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida, crecimiento personal. Estas se distribuyen en 39 ítems, cuyas opciones de respuestas oscilan de 1 a 6, donde 1 está totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 algunas veces de acuerdo, 4 frecuentemente de acuerdo, 5 de acuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

Los instrumentos del estudio fueron diseñados en formularios de Google forms que recopilan la información requerida. En cuanto al procedimiento de aplicación del instrumento se procedió inicialmente al envío mediante correo electrónico del consentimiento informado, en el cual se explica el tema, objetivos, todo lo que concierne al manejo de la información proporcionada y su participación de manera voluntaria. Posteriormente se remitió el enlace al grupo de alumnos participantes, Previo a la recolección de datos se realizó la prueba piloto con una población que reunió los criterios de inclusión conformada por 30 estudiantes que no formaron parte de la muestra final. A partir de estos datos se obtuvo la confiabilidad que resultó de 0.73 para el test Brief COPE-28 y de 0.88 para el test de Bienestar Psicológico de Ryff. Finalmente se proporcionó a los sujetos del estudio, el enlace para acceder al instrumento y llevar a cabo la aplicación correspondiente.

## Hipótesis

- H1. La dimensión de afrontamiento que prevalece en los estudiantes de la Carrera de Psicología de UNAH-VS es el afrontamiento cognitivo.
- H2. La dimensión de afrontamiento que menos prevalece en los estudiantes de la Carrera de Psicología de UNAH-VS es el afrontamiento espiritual.
- H3. El nivel de bienestar psicológico que predomina en los participantes es el moderado.
- H4. Existe relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento cognitivo.
- H5. Existe relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento de apoyo social.
- H6. Existe relación entre el bienestar psicológico y el bloqueo del afrontamiento.
- H7. Existe relación entre el afrontamiento espiritual y el bienestar psicológico en tiempos de post- pandemia.

## Procesamiento de análisis de datos

Para la realización del análisis de los datos de la investigación se utilizó el programa informático SPSS versión 22. Se obtuvieron las medias, frecuencias y Rho de Spearman a través del análisis de datos en el SPSS ([International Business Machine Corporation \[IBM\], 2020](#)).

## Resultados

En este apartado se muestra el análisis de resultados de la investigación, abordando en primer lugar el análisis descriptivo, el cual indica la tendencia de las variables de estudio, y en segundo lugar con el análisis inferencial utilizado para probar la relación entre las variables.

### Análisis descriptivo de las variables

El análisis descriptivo fue realizado con el objetivo de mostrar la tendencia que presentan las variables estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula. En este sentido, se describen los datos, valores o puntuaciones obtenidas por cada una de las dos variables de estudio, así como las dimensiones de estas. Para tal efecto, se utilizaron medidas de tendencia central. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por las categorías de dimensiones de afrontamiento (Cognitivo, afrontamiento de apoyo social, bloqueo del afrontamiento y religión).

Tal como se muestra en la Tabla 1 con relación a las distintas estrategias que componen la dimensión de afrontamiento cognitivo, en la que se observa que los estudiantes utilizaron con mayor frecuencia la estrategia de afrontamiento activo y planificación, mostrando una media de 1.86 (DE= .640); ubicada ligeramente por debajo de la media, esto significa, que los participantes suelen iniciar acciones directas, al incrementar los esfuerzos propios para reducir o eliminar el estresor, al mismo tiempo que proyectan estrategias de acción, y orientación de los esfuerzos a cumplir. Sin embargo, es evidente que la estrategia

menos empleada es la desconexión, es decir, ellos reducen los esfuerzos encaminados a tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para cumplir las metas con las cuales se obstruye al estresor.

**Tabla 1**

*Dimensión de Afrontamiento Cognitivo*

Estadísticos descriptivos	Afrontamiento activo y planificación	Humor	Desconexión	Reinterpretación positiva
Media	1.86	1.57	.73	1.65
Mediana	1.75	1.50	.50	1.50
Moda	2	1	1	2
Desviación estándar	.640	.858	.667	.734

*Nota.* Elaboración propia. Se muestran las medidas de tendencia central, tomando como punto de análisis los resultados de las medias en las que sobresalen las dimensiones de afrontamiento activo y planificación.

En la Tabla 2 se presenta la segunda dimensión centrada en el afrontamiento de apoyo social, la cual evidencia que los universitarios utilizaron la mayor parte del tiempo la estrategia de afrontamiento de apoyo emocional social, con una media 1.30 DE (.654) localizada debajo de esta, lo implica que tienden a buscar apoyo emocional, simpatía y comprensión. La estrategia de desahogo muestra una media de 1.13 por lo que los sujetos no tienden a mostrar respuestas de expresión de malestar emocional o descarga de sus sentimientos.

**Tabla 2**

*Dimensión de afrontamiento de apoyo social*

Estadísticos descriptivos	Apoyo Emocional y social	Desahogo
Media	1.30	1.13
Mediana	1.25	1.00
Moda	1	1
Desviación estándar	.654	.672

*Nota.* Elaboración propia. Se muestran las medidas de tendencia central, tomando como punto de análisis los resultados de las medias, en las que sobresale la dimensión de apoyo emocional y social.

En cuanto a la dimensión de bloqueo de afrontamiento en la Tabla 3, los resultados indican que dentro de las estrategias más significativas se encuentran la auto distracción, con una media de 1.79 y una (DE=.736), lo cual es indicativo de una media por debajo de lo esperado, evidenciando la intención de hacer uso de distractores con el propósito de no concentrarse en las situaciones causantes de estrés.

Seguidamente se encuentra la estrategia de humor con una media de 1.57 (DE= .858), lo que revela que se encuentra por debajo de la media esperada, es decir, son jóvenes que intentan reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales se interfiere al estresor. El resto de los valores no son significativos.

**Tabla 3**

*Dimensión de bloqueo del afrontamiento*

Estadísticos descriptivos	Humor	Sustancias	Negación	Auto Distracción	Autoinculpación
Media	1.57	.18	0.69	1.79	1.45
Mediana	1.50	.00	.50	2.00	1.50
Moda	1	0	0	.2	1
Desviación estándar	.858	.521	.693	.736	.798

*Nota.* Elaboración propia. Se muestran las medidas de tendencia central tomando como punto de análisis los resultados de las medias, en las que sobresalen las dimensiones de auto distracción y humor.

Con relación al afrontamiento espiritual detallado en la Tabla 4, los resultados evidencian que la estrategia de religión posee una media de 2.46 y una DE (1.932). Esto indica que el uso de esta estrategia se ubica por encima de la media, denotando que la tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés y el aumento de la participación en actividades religiosas es una estrategia utilizada por los estudiantes.

**Tabla 4**

*Dimensión de afrontamiento espiritual*

Estadísticos descriptivos	Religión
Media	2.46
Mediana	2.00
Moda	0
Desviación estándar	1.932

*Nota.* Elaboración propia. Se muestran las medidas de tendencia central de la dimensión religión.

### Dimensiones de afrontamiento

De acuerdo con los estadísticos descriptivos reflejados en la Tabla 5, es posible afirmar que los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras del Valle de Sula presentan al afrontamiento cognitivo dentro de las principales dimensiones de afrontamiento. el cognitivo. Esta muestra una media de 3.85, localizada por arriba del promedio, (DE= 1.011), y el afrontamiento de apoyo social, con una media de 3.74 (DE= 1.619). Estos resultados evidencian que los estudiantes utilizan estas dimensiones de afrontamiento cognitivo y de apoyo social ante las situaciones estresantes. Siendo la menos utilizada la del bloqueo del afrontamiento con una media de 2.29 y una (DE= .935).

**Tabla 5***Dimensiones de afrontamiento*

Estadísticos descriptivos	Afrontamiento Cognitivo	Afrontamiento apoyo social	Bloqueo del afrontamiento	Religión
Media	3.85	3.74	2.29	2.46
Mediana	3.75	3.50	2.20	2.00
Desviación estándar	1.011	1.619	.935	1.932

*Nota.* Elaboración propia. Se muestra que los promedios más significativos se encuentran en las estrategias de afrontamiento cognitivo y apoyo social.

Por su parte, los resultados de la Tabla 6 revelan que los estudiantes presentan un nivel moderado de bienestar psicológico, lo que indica que se perciben a sí mismos moderadamente, con un propósito de vida que les ayuda a dar significado a sus vidas [Ryff y Keyes \(1995\)](#).

**Tabla 6***Bienestar Psicológico*

N	Válido	256
	Perdidos	0
Media		134.84
Desviación estándar		24.947

*Nota.* Elaboración propia. Se muestran las medidas de tendencia central tomando como punto de análisis los resultados de la variable Bienestar Psicológico.

**Análisis inferencial**

Se realizó el análisis inferencial con el fin de evaluar datos de manera tal que se puedan obtener conclusiones con relación a las variables estudiadas. Para realizar las pruebas de hipótesis, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman debido a que los datos presentan valores extremos y no se evidencia una distribución normal.

Tal como se detalla en la Tabla 7, existe una relación positiva, estadísticamente significativa entre las variables de afrontamiento cognitivo y bienestar psicológico, respondiendo con ello al objetivo 1: determinar la relación existente entre el bienestar psicológico y el afrontamiento cognitivo, y se aporta evidencia a favor de la hipótesis de investigación H4 : Existe relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento cognitivo.

Por su parte la Tabla 8 evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables de bienestar psicológico y afrontamiento de apoyo social, respondiendo al objetivo 2, aportando asimismo evidencia a favor de la hipótesis de investigación H5: Existe relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento de apoyo social.

**Tabla 7**

*Correlación afrontamiento cognitivo y bienestar psicológico*

			Afrontamiento cognitivo	Bienestar psicológico
Rho de Spearman	Afrontamiento cognitivo	Coefficiente de correlación	1.000	.242**
		Sig. (bilateral)		.000
		N	256	256
	Bienestar psicológico	Coefficiente de correlación	.242 **	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	
		N	256	256

*Nota.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). Elaboración propia. Se muestra la correlación existente entre la dimensión de afrontamiento cognitivo y el bienestar psicológico.

**Tabla 8**

*Correlación afrontamiento de apoyo social y bienestar psicológico*

			Afrontamiento apoyo social	Bienestar psicológico
Rho de Spearman	Afrontamiento apoyo social	Coefficiente de correlación	1.000	.149*
		Sig. (bilateral)		.017
		N	256	256
	Bienestar psicológico	Coefficiente de correlación	.149 *	1.000
		Sig. (bilateral)	.017	
		N	256	256

*Nota.* \* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). Elaboración propia. Se muestra la correlación existente entre la dimensión de afrontamiento de apoyo social y el bienestar psicológico

En la Tabla 9 se responde al objetivo 3 al evidenciar que existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión de bloqueo del afrontamiento y bienestar psicológico, y se aporta evidencia a favor de la hipótesis de investigación H6: Existe relación entre el bienestar psicológico y el bloqueo del afrontamiento

.Por otro lado, la Tabla 10 evidencia que hay correlación entre la dimensión de espiritualidad y el bienestar psicológico, obteniéndose un coeficiente de correlación (Spearman) de 0.116, lo cual es indicativo de que existe una correlación positiva débil entre las variables antes mencionadas. Es decir, a mayor espiritualidad mayor bienestar psicológico en los estudiantes de la Carrera de Psicología.

**Tabla 9***Correlación bloqueo del afrontamiento y bienestar psicológico*

			<b>Bloqueo del Afrontamiento</b>	<b>Bienestar psicológico</b>
Rho de Spearman	Bloqueo del afrontamiento	Coefficiente de correlación	1.000	.182 **
		Sig. (bilateral)		.003
		N	256	256
	Bienestar psicológico	Coefficiente de correlación	.182 **	1.000
		Sig. (bilateral)	.003	
		N	256	256

*Nota.*\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). Elaboración propia. Se muestra la correlación existente entre la dimensión de bloqueo de afrontamiento y el bienestar psicológico.

**Tabla 10***Correlación espiritualidad y bienestar psicológico*

			<b>Religión</b>	<b>Bienestar psicológico</b>
Rho de Spearman	Espiritualidad	Coefficiente de correlación	1.000	.116
		Sig. (bilateral)		.063
		N	256	256
	Bienestar psicológico	Coefficiente de correlación	.116	1.000
		Sig. (bilateral)	.063	
		N	256	256

*Nota.* Elaboración propia. La tabla muestra la correlación existente entre la dimensión espiritualidad y el bienestar psicológico.

Partiendo de los resultados analizados a la luz del marco teórico y las hipótesis, se demuestra que existe relación entre el afrontamiento cognitivo y el bienestar psicológico, tal como se observa en la Tabla 7, mostrando una relación estadísticamente significativa entre estas variables; esto aporta evidencia a favor de la hipótesis H4: Existe relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento cognitivo; coincidiendo con el estudio realizado por [Matalinares et al. \(2016\)](#).

Así mismo, los hallazgos de la dimensión de afrontamiento cognitivo revelan que las estrategias más utilizadas por los estudiantes son el afrontamiento activo y planificación  $M=1.86$ , es decir, éstos tienden a realizar acciones directas al incrementar los propios esfuerzos para eliminar o disminuir el estresor.

Así mismo, planifican estrategias de acción y la dirección de los esfuerzos a realizar. Estos resultados se asemejan con el estudio de [Matalinares et al. \(2016\)](#) donde se identificó una relación directa y significativa entre el modo de afrontamiento del estrés centrado en el problema y el bienestar psicológico. Este resultado es coherente con la idea de que la manera en que se afronta una situación problema puede llevar a una persona a buscar una solución activa a los problemas (Folkman y Lazarus, 1980, como se citó en [Bello Castillo, 2021](#)).

En conjunto, estos resultados sugieren que la forma en que las personas enfrentan los desafíos y el estrés cognitivamente, puede influir en su bienestar psicológico. Esto tiene importantes implicaciones tanto para la investigación como para la práctica en el campo de la psicología y la salud mental, en vista que esta última afecta todas las áreas en las que se desenvuelve la persona y al no ser atendida puede conducir a los jóvenes a problemas de estrés y ansiedad, entre otros, lo cual tiene impacto significativo en su calidad de vida. Promover un entorno de apoyo y brindar recursos psicoeducativos a los jóvenes, conforman los pasos iniciales que pueden conducir a generaciones más saludables y con mayor equilibrio emocional.

Por otra parte, se encontró que la estrategia menos empleada es la desconexión, lo que sugiere que los estudiantes hacen intentos de lidiar con el factor estresante, incluso abandonando los esfuerzos por alcanzar las metas que son obstaculizadas por dicho factor.

En referencia al apoyo social y bienestar, y de acuerdo con los resultados encontrados en la Tabla 8, donde se muestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables de afrontamiento apoyo social y bienestar psicológico, se aporta evidencia a favor de la hipótesis de investigación H5: Existe relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento de apoyo social. Esto coincide parcialmente con el estudio realizado por [Narváez et al. \(2021\)](#) en universitarios sobre el bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19. Hay pues una relación estadísticamente significativa entre dimensiones del bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento como: resolución de problemas, búsqueda de apoyo social, evitación cognitiva y reevaluación positiva y negación, excepto en religión. De acuerdo con los autores anteriormente citados, se pueden generar insumos que conduzcan a la identificación de patrones de respuesta emocionales y estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia, que tienden a ser desadaptativas o ineficaces, permitiendo trabajar el afrontamiento de las consecuencias psicosociales originadas por la pandemia.

En ese mismo orden de ideas, con respecto al bloqueo de afrontamiento y bienestar, los hallazgos revelados en la Tabla 9 evidencian que existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión de bloqueo del afrontamiento, de la variable estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico. Con ello se responde a la H6: Existe relación entre el bienestar psicológico y el bloqueo del afrontamiento; reflejado en los planteamientos de [Carver \(1989\)](#), cuyos resultados indican el esfuerzo de las personas para hacer frente a las situaciones que se perciben como estresantes, llegando a renunciar al intento de alcanzar las metas con las que interfiere el factor estresante. De igual forma, las evidencias reveladas en la investigación nuevamente coinciden, de manera parcial, con el estudio de [Narváez et al. \(2021\)](#).

El análisis de la relación entre el afrontamiento espiritual y el bienestar psicológico en tiempos de post pandemia evidencia una débil correlación (0.116); pese a ello, sugiere que existe una asociación entre la dimensión de espiritualidad y el bienestar psicológico en los estudiantes de Psicología de la UNAH-VS

en el contexto post pandemia (Tabla 10). Esta relación coincide con los hallazgos de [Lazarus et al. \(1986\)](#), que sugieren que la religión puede ser una estrategia vital para las personas creyentes practicantes, ayudándoles a enfrentar situaciones difíciles con mayor tolerancia.

Sin embargo, es importante considerar que el afrontamiento espiritual es la dimensión de menor prevalencia entre los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula. Esta observación añade una capa adicional de complejidad al análisis, pues pone de manifiesto que, a pesar de presentar una débil correlación positiva, la religión no parece ser una estrategia de afrontamiento frecuentemente utilizada por estos estudiantes.

Una explicación viable podría centrarse en que, aunque el afrontamiento espiritual no haya sido la estrategia más utilizada por los estudiantes, quienes sí hacen uso de ella pueden llegar a experimentar valiosos beneficios en relación con el bienestar psicológico.

## **Conclusiones**

Los estudiantes de psicología utilizan con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento cognitivo, destacándose el afrontamiento activo y la planificación, mientras que la desconexión es la estrategia menos empleada. Esto indica que los estudiantes tienden a asumir acciones directas y organizadas para eliminar o reducir el estresor.

El apoyo emocional social es el recurso más utilizado dentro del afrontamiento social, mientras que el desahogo es menos frecuente. Esto parece estar relacionado con niveles moderados de bienestar psicológico, lo que indica que los estudiantes que acuden a redes de apoyo emocional obtienen un mejor ajuste en sus actividades diarias y una mayor satisfacción personal.

Aunque el afrontamiento espiritual es utilizado por un número considerable de estudiantes, no se encontró una relación significativa entre esta estrategia y el bienestar psicológico en los estudiantes. Este hallazgo contradice estudios previos, como el de [Narváez et al. \(2021\)](#), que sugiere una relación positiva entre ambas variables.

El bienestar psicológico de los estudiantes de la Carrera de Psicología se ubica en un nivel moderado. Este resultado es indicativo de un desempeño más eficiente en sus actividades, ya que se muestran optimistas, son menos propensos a enfermedades físicas, cuentan con redes de apoyo social más amplias y experimentan satisfacción tanto en las actividades que llevan a cabo como en los resultados académicos obtenidos.

Derivado del análisis inferencial se conectan las variables estudiadas en el contexto de la salud mental en los universitarios, destacando lo siguiente:

1. Existe una asociación positiva entre el uso de estrategias de afrontamiento cognitivo, como el afrontamiento activo y la planificación, con el bienestar psicológico de los estudiantes. Aquellos que emplean estas estrategias tienden a experimentar mayores niveles de bienestar, lo que resalta la necesidad de fomentar estas habilidades en entornos educativos para mejorar el bienestar mental en el contexto universitario.

2. El apoyo social muestra una conexión significativa con el bienestar psicológico, destacando su importancia como un recurso fundamental para manejar el estrés, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia y posterior a la misma. Esto sugiere la necesidad de fomentar redes de apoyo en los entornos universitarios para promover el bienestar entre los estudiantes.
3. Los estudiantes que experimentan bloqueo de afrontamiento tienden a enfrentar dificultades para manejar el estrés y, en algunos casos, renuncian a alcanzar sus metas, lo que resulta en niveles más bajos de bienestar psicológico. Este hallazgo subraya la importancia de desarrollar habilidades de afrontamiento eficaces para evitar el bloqueo y promover un mejor ajuste psicológico de los estudiantes.
4. No se encontró una correlación significativa entre el bienestar psicológico y el afrontamiento espiritual en tiempos de post pandemia; así, estos resultados indican claramente que la práctica y las creencias religiosas en los estudiantes de psicología no son un elemento relevante para el bienestar psicológico. Por ello resulta importante destacar la consideración de los contextos específicos de cada estudio al valorar el impacto de la religión en la salud mental.

### Recomendaciones

Partiendo de estos hallazgos, se sugiere a las autoridades de la Carrera de Psicología y al Comité de Vida Estudiantil la inclusión de actividades tendientes al manejo y control de estrés que estén vinculados con la mejora del bienestar psicológico de los estudiantes.

Además, se recomienda a los investigadores interesados en el tema ampliar proyectos en este tipo de población universitaria. Así mismo, para futuras investigaciones se sugiere que se elaboren programas de intervención para fortalecer las estrategias de afrontamiento en procura de generar insumos importantes para la mitigación de las consecuencias psicosociales generadas por la pandemia.

### Referencias bibliográficas

- Arias Gallegos, W. L. y Huamaní Cahua, J. C.** (2019). Escala de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis aplicada a escolares de nivel secundario de la ciudad de Arequipa. *Cátedra Villarreal - Psicología*, 2(2), 387–406. <https://revistas.unfv.edu.pe/CVFP/article/view/324>
- Bahamón, M. J., Alarcón Vásquez, Y., Cudris Torres, L., Trejos Herrera, A. M. y Campo Aráuz, L.** (2020). Bienestar psicológico en adolescentes colombianos. *AVFT – Archivos Venezolanos De Farmacología Y Terapéutica*, 38(5). [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_aavft/article/view/17404](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/17404)
- Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A. y Barrera, R. A.** (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 1(2), 244-251. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/28>
- Ballesteros, B. P., Medina, A. y Caycedo, C.** (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica. *Universitas Psychologica*, 5(2), 239-258 <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750204.pdf>

- Bello Castillo, I., Martínez Camilo, A., Peterson Elías, P. M. y Sánchez Vincitore, L. V.** (2021). Estrategias de afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 46(4), 31–48. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2269>
- Braun O. y Mayer C.** (2020). Salutogenesis and Coping: Ways to Overcome Stress and Conflict. *Int J Environ Res Public Health*, 17(18), 6667. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186667>
- Chaabane, S., Chaabna, K., Bhagat, S., Abraham, A., Doraiswamy, S. y Mamtani, R. C. S.** (2021). Perceived stress, stressors, and coping strategies among nursing students in the Middle East and North Africa: an overview of systematic reviews. *Syst Rev*, 10(1), 136. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01691-9>
- Castro Solano, A.** (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 43-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066004>
- Díaz, D., Rodríguez Carvajal, R., Blanco, A., Moreno Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D. V.** (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf>
- Espinoza Ortiz, A., Guamán Arias, M. y Sigüenza Campoverde, W.** (2018). Estilos de afrontamiento en adolescentes de colegios de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 45-62. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces04218.pdf>
- García de la Ossa, E. M. y Ramos Monsivais, C. L.** (2022). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2), 1-19. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3142>
- García Moreno, J. D.** (2015). *Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de primer y segundo semestre académico*. Repositorio Institucional. Universidad de Antioquía. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16036>
- Hernández Altamirano, S. V. y Gutiérrez Lara, M.** (2012). Estilos de Afrontamiento ante Eventos Estresantes en la Infancia. *Acta de investigación psicológica*, 2(2), 687-698. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-48322012000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000200007)
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N. y Zhu, T.** (2020). El impacto de la declaración de epidemia de COVID-19 en las consecuencias psicológicas: un estudio sobre usuarios activos de Weibo. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 17(6). <https://hacer.o/10/ijerph17062032>
- International Business Machine Corporation. IBM.** (2020). *SPSS Estadísticas 22.0*. <https://www.ibm.com/support/pages/spss-statistics-220-available-download>
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C.D.** (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://www.semanticscholar.org/paper/Optimizing-well-being%3A-the-empirical-encounter-of-Keyes-Shmotkin/e91015e7da26b5a16b26f4837f498ccf0e719b7d>

- Lazarus, R. S., Valdés Miyar, M. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a07.pdf>
- Matalinares, M. L., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J. y Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Persona*, (19), 105-126. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.975>
- Morán, C., Landero, R. y González, M.T. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552.
- Narvárez, J. H., Obando Guerrero, L., Hernández Ordoñez, K. y Cruz Gordon, E. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207-216. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-71072021000300207](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072021000300207)
- Purtle, J., Nelson, K., Counts, N. y Yudell, M. (2022). Population-Based Approaches to Mental Health: History, Strategies, and Evidence. *Annu Rev Public Health*, 41, 201-221. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31905323/>
- Ryff, C. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727. <https://psycnet.apa.org/record/1996-08070-001>
- Ryff, C. y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A Eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Rosa Rodríguez, Y. y Quiñones Berrios, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7-17. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772>
- Simpson, D., Suarez, L., Cox, L. y Connolly, S. (2018). The role of coping strategies in understanding the relationship between parental support and psychological outcomes in anxious youth. *Child Adolesc. Soc. Work J.*, 35(4), 407-421. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0531-y>
- Vences Camacho, K., Márquez Gómez, J. y Cardoso Jiménez, D. (2023). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), e006. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1385>
- Zapata, A., Bastida, M., Quiroga, A., Charra, S., Leiva, J. (2013). Evaluación del bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en padres con niños o adolescentes con retraso mental leve. *PSIENCIA, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(1), 15-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333127392003>
- Zubieta, E. M. y Delfino, G. I. (2010). *Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires*. Anuario de Investigaciones, XVII, 277-283.



## **Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica**

### **Teaching strategies for developing reading comprehension in third and sixth grade basic education students**

**<sup>a,\*</sup>Elvia Estela Ramírez Escobar**

<sup>a</sup> elviaramirez@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

<https://orcid.org/0009-0008-1152-5829>

---

#### **Resumen**

Esta investigación se realizó con la finalidad de conocer las estrategias de enseñanza que los docentes de tercero y sexto grado de cinco (5) centros de educación básica del Distrito Central utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes. Al mismo tiempo identificar el nivel de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes que atienden, para luego comparar y analizar estas variables. Este proyecto se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo, es de tipo transaccional con un alcance descriptivo, pues se pretende observar y describir las variables tal como se presentan en un momento específico, proporcionando una imagen detallada del fenómeno estudiado. Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron: el cuestionario para la evaluación de los estudiantes y la encuesta para obtener información de los docentes participantes. Los resultados reflejan que, en promedio, tanto los alumnos de tercer grado como los de sexto se encuentran en el nivel “Debe mejorar”, y que los docentes de estos grados utilizan una variedad de estrategias metodológicas, principalmente actividades y recursos para el desarrollo de la comprensión literal e inferencial de la lectura.

*Palabras clave:* estrategias de enseñanza, comprensión lectora, metodología, evaluación

---

\*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19491>

Recibido: 21 de agosto de 2024 | Aceptado: 15 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This research was conducted with the aim of understanding the teaching strategies that third and sixth grade teachers from five (5) basic education centers in the Central District use to develop their students' reading comprehension. At the same time, it aimed to identify the level of reading comprehension performance of the students they serve, in order to compare and analyze these variables. This project was carried out under a quantitative approach, it is transactional in nature with a descriptive scope, as it aims to observe and describe the variables as they are presented at a specific moment, providing a detailed picture of the phenomenon studied. The techniques used for data collection were: a questionnaire for student evaluation and a survey to obtain information from the participating teachers. The results show that, on average, both third and sixth grade students are at the "Needs Improvement" level, and that teachers in these grades use a variety of methodological strategies, mainly activities and resources for the development of literal and inferential reading comprehension.

*Keywords:* teaching strategies, reading comprehension, methodology, evaluation

## Introducción

En la actualidad existe la necesidad de que "las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes, entre las básicas se encuentra la comprensión lectora" (Monroy Romero y Gómez López, 2009, p. 37), la cual es útil en todos los ámbitos de la vida del ser humano, especialmente para la adquisición e interpretación del conocimiento. Entenderemos la comprensión lectora como: "el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo" (Monroy Romero y Gómez López, 2009, p. 37).

Debido a lo anterior, la enseñanza y aprendizaje de la lectura es un tema de creciente interés, en especial debido a que:

El incremento en la cantidad de información generada por el desarrollo científico y tecnológico cambió el paradigma para enfrentar las tareas más básicas y más complejas cotidianamente. De hecho, en la actualidad el crecimiento de la información es exponencial y se duplica cada dos años. Por otra parte, el acceso a la información escrita y la masificación de redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter) multiplica las instancias en las que es necesario leer y escribir para comunicarse, informarse, o realizar trámites. (Orellana, 2018, p. 9)

En Honduras, existe evidencia de que los estudiantes de Educación Básica, al igual que otros países de Latinoamérica, tienen problemas en el desarrollo de la comprensión lectora, así se evidencia en el [Informe Nacional de Desempeño Académico \(2019\)](#) donde una de las conclusiones es que:

El desempeño estudiantil ha estado estancado en los últimos años, pero en el año 2018 tuvieron

una pequeña mejoría respecto al año 2017, tanto en Español (lectura) como en Matemáticas, pero aún no se logran alcanzar las metas de los planes nacionales. (p. 59)

Este mismo documento expresa que los grados que manifiestan mayores dificultades en la lectura son tercero, sexto y noveno; por lo tanto, es necesario conocer las estrategias metodológicas que están aplicando los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y así tener un panorama claro de lo que está obstaculizando el alcance de las metas establecidas.

[Alvarado y Sánchez \(2017\)](#) realizaron una investigación en el Centro Universitario Regional de Gracias, Lempira, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán titulada “La comprensión lectora de los estudiantes del Programa Fundamentos Generales. Un análisis de los niveles de la competencia de lectura comprensiva en el Centro Universitario Regional de Gracias, Lempira”. Aunque este es un estudio en el nivel universitario, genera información valiosa ya que los resultados son el reflejo de las competencias que los estudiantes han adquirido o desarrollado a lo largo de su vida estudiantil, tanto en el nivel básico como en nivel medio de su formación, puesto que, el estudio se llevó a cabo con estudiantes que están comenzando su carrera universitaria. Este estudio confirma que:

Los aspirantes a convertirse en docentes ingresan al centro universitario de Gracias, Lempira con bajos niveles de lectura comprensiva, lo cual afecta su desempeño a la hora de obtener aprendizajes significativos basados en los textos académicos asignados en cada clase. ([Alvarado y Sánchez, 2017, p. 26](#))

En 2017, como parte de los esfuerzos de la Secretaría de Educación de Honduras por mejorar los logros en el área curricular de Español, surge el Proyecto de Lectores a Líderes/USAID (2017-2022) con el objetivo de fortalecer las prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, donde uno de los elementos fundamentales es el desarrollo de la comprensión lectora, entendiendo que:

Leer comprensivamente requiere tener, entre otras, la capacidad de: hacerse preguntas sobre el texto que se está leyendo, darse cuenta si uno está comprendiendo lo que lee, resolver las dudas que puedan surgir durante la lectura, extraer la idea global del texto... En otras palabras, se requiere aprender, practicar y apropiarse del uso de estrategias de comprensión lectora. ([USAID, 2018, p. 16](#))

En el ámbito internacional, se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre la comprensión lectora, la mayor parte de los estudios realizados sobre el tema, se han dirigido a la implementación de programas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes y para crear mejores condiciones para el aprendizaje, lo mismo se pretende hacer con los resultados de la presente investigación, contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Básica en el país.

Un primer antecedente se encuentra en Colombia, en la tesis de maestría realizada por [Arrieta et al. \(2015\)](#) titulada “Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones educativas”, de los municipios de Líbano (Tolima), Ipiales (Nariño) y Valparaíso (Antioquia).

Este estudio concluye, que los docentes de lengua castellana implementan estrategias que han movilizado aprendizajes significativos en los distintos niveles de comprensión lectora; los planes del área se articulan con los estándares básicos para mejorar las habilidades propias de la competencia comunicativa, aspecto que favorece los procesos y subprocesos en el área de lengua y posibilita el desarrollo de actividades y competencias en los estudiantes.

En Chile, Cáceres et al. (2012), llevaron a cabo una investigación titulada “Comprensión Lectora: Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”. Los resultados del estudio indican que los discursos de los docentes denotan una aplicación acotada a ciertas estrategias, como: lectura oral, silenciosa, predicciones e interrogación de textos. Sin embargo, evidenciaron que, para los docentes, el significado que le atribuyen a la comprensión lectora es trascendental, en cuanto a la potenciación del sujeto en las diferentes dimensiones humanas de desarrollo. Es por ello, que se sienten con el deber de generar y construir una ruta de aprendizaje que permita a sus estudiantes desarrollarse en diferentes aspectos como afectivos, intelectuales, emocionales, sociales y culturales.

Finalmente, en Ecuador, Andino (2015) busca establecer la relación entre la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes y sus repercusiones en el aprendizaje significativo, partiendo de indicadores evidenciados en los estudiantes como las bajas calificaciones, las dificultades para establecer relaciones entre lo leído, las experiencias propias y la memorización en los contenidos, entre otros. El estudio se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo-cualitativo, debido a las características de las variables: comprensión lectora y aprendizaje significativo. Según los resultados se pudo determinar que más del 50% de los estudiantes tenían bajos niveles de lectura, información confirmada por los docentes según la encuesta. La falta de hábito, gusto y el no contar con la técnica correcta fueron algunos de los factores que evidenció el investigador. También se vio una relación entre el nivel de comprensión lectora con el nivel de aprendizaje, por lo anterior, se diseñó una propuesta pensada en mejorar los niveles de comprensión lectora dirigida a estudiantes y docentes a partir de talleres con recomendaciones para cada caso, orientado por quién los diseñó.

## Discusión teórica

### La lectura

Tal y como lo afirma Romero (2014) “nos hemos acostumbrado a pensar que la lectura y escritura son aprendizajes mecánicos y puramente instrumentales, pero en realidad son aprendizajes fundamentales cuya transferencia cognitiva y afectiva va mucho más allá de lo que podríamos imaginar” (p. 7); son aprendizajes fundamentales para la vida, considerados así de manera universal pues vivimos inmersos en un mundo de información.

Es importante reconocer que “leer significa más que descifrar las letras, también implica comprender lo que se lee, usar la información y disfrutar de la lectura” (Camargo et al., 2013, p. 6). Cassany et al. (2002) sostienen que:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte, su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p. 193)

Existen diferentes conceptos de lectura, por ejemplo, para Roncal y Montepeque (2011, como se citó en [Camargo et al., 2013](#)) proponen la siguiente definición: “leer es un proceso interactivo que consiste en captar, extraer, comprender, valorar y utilizar el significado de un texto” (p. 9). Mientras que para Borrero (2008, como se citó en [Camargo et al., 2013](#)) “la lectura es el proceso de construcción del significado a partir de un texto escrito” (p. 9). En los diferentes conceptos se observa que la lectura no puede ser solo un acto mecánico y de simple decodificación, sino que implica interactuar con el escritor del texto y construir nuevo conocimiento a partir del mismo y de sus conocimientos previos.

De acuerdo con las perspectivas anteriores, la lectura no es solamente asignar sonido a una serie de letras para luego formar sílabas, palabras y oraciones, esto solamente es el inicio de un proceso de construcción de significados donde el lector establece una relación directa con el autor de un texto, ese proceso de construcción requiere que el lector parta de sus saberes, intereses y conocimientos para llegar a la interpretación de lo que lee. Para [Argudín y Luna \(2006\)](#) “leer es razonar y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas del pensamiento: evaluación crítica, formulación de juicios, imaginación, y resolución de problemas” (p. 14).

[Romero \(2014\)](#) señala que la lectura, entre otras cosas, es importante para:

- Desarrollar la atención y concentración.
- Desarrollar la capacidad de decodificación y comprensión de mensajes.
- Ayudar al descentramiento, es decir, salir de sí para ponerse en el lugar del otro.
- Tener actitud dialógica para escuchar y aprender de los demás.
- Ponernos en contacto con nuestra propia interioridad ya que es, por lo general, una actividad personal, silenciosa, que confronta permanentemente otras ideas y sentimientos con las de uno mismo.
- Ser, además, un vehículo indispensable para ponerse en contacto con el mundo, con el conocimiento, otras realidades, con el pasado, diversas opiniones, etc. No todo lo podemos ver y comprobar por nosotros mismos, gran parte de información nos llega por escrito (periódicos, revistas, libros, internet).
- Ponerse en contacto con todo lo anterior, permitiendo al lector ampliar su panorama y desarrollar criterios para comprender e interpretar su propia realidad.

- Estar actualizados, en esta época en que los avances científicos y tecnológicos avanzan rápidamente, quien no lee, queda desfasado.
- Ayudar a incorporar formas y procesos lingüísticos: ortografía, vocabulario, modelos de construcción y de composición, etc.
- Llevarnos de niveles simples de decodificación a niveles complejos y profundos de análisis, que se pueden transferir a distintas situaciones de la vida. (p. 7)

### ***La comprensión lectora***

La comprensión lectora es una habilidad que el estudiante irá desarrollando a lo largo de su formación, una de las expectativas de la Educación Básica es que los estudiantes logren esta habilidad en su máximo nivel para poder utilizarla como un instrumento de aprendizaje autónomo. [Camargo et al. \(2013\)](#) define la comprensión lectora como:

El resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar significado a lo que se ha leído, además de estar en capacidad de comunicarlo. Para lograrlo, se requiere que el estudiante aprenda a decodificar en forma automática, es decir, leer fluidamente de tal manera que su atención se centre en interpretar el significado de lo que lee. (p. 91)

Por esta razón, comprender un texto escrito es un proceso complejo, que demanda mucho del lector y las estrategias que este utilice para llegar a entender el mensaje, puesto que la comprensión es construir significados a través de la interacción con el texto. Al respecto, [Guerrero y Caro \(2015\)](#) afirman que “la comprensión lectora tiene una transversalidad indispensable en la generación y procesamiento de la información, así como en la socialización humana” (p. 290).

Queda claro que la comprensión lectora no solo es útil en el ámbito académico, al contrario, esta permite acceder y procesar cualquier tipo de información que sea útil para la vida del ser humano en sociedad. Es por esta razón que la lectura comprensiva debe verse, tal y como lo afirma [Pinzás \(2001\)](#):

Un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementa con la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas. (p. 40)

Por tanto, los docentes deben evitar la enseñanza de la lectura fragmentada de la enseñanza de la escritura. [Ferreiro \(2002\)](#) recalca que los docentes tienen la responsabilidad de formar lectores y escritores de manera simultánea: “leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro y otros

escriban, dar formato gráfico a lo escrito...” (p. 32) de esta manera se llevará al estudiante a convertirse en un lector experto.

### ***Niveles de la comprensión lectora***

Dentro del proceso de la comprensión lectora se han establecido niveles, el nivel es la instancia, el grado de comprensión lectora que alcanza el niño desde sus primeros años de escolaridad. La decodificación es el primer proceso que se realiza para llegar a la comprensión lectora, diversos autores proponen que paralelo a la decodificación, se producen los procesos de comprensión: literal, inferencial y crítico, que, según [Rivera \(2015\)](#), pueden definirse de la siguiente manera:

- Nivel literal, leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Solicita respuestas simples, que están explícitas (escritas en el texto, pero requiere que conozcas las palabras).

Nivel inferencial, buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

- Nivel crítico, emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. (p. 56)

### ***La lectura desde la neurociencia***

[Mora y Sanguinetti \(2004\)](#) apuestan por entender la neurociencia como una disciplina encargada de estudiar la estructura, función, desarrollo, patología y farmacología del sistema nervioso, cabe resaltar que tiene una estrecha relación con la neuroeducación, pese a esta conexión, no todo lo relativo a la neurociencia tiene aplicabilidad al campo educativo. La neuroeducación es considerada una disciplina aún en construcción, que se encarga de la optimización del proceso de aprendizaje y enseñanza, teniendo como sustento el desarrollo cerebral.

La neuroeducación está capacitada para sacar provecho a diferentes imágenes cerebrales con el fin de mejorar las técnicas de enseñanza y adaptar las mismas a cada cerebro del estudiante ([Dehaene, 2007](#)) lo cual es de mucha importancia para la aplicación de procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase, donde se trabaja con estudiantes diversos y múltiples contextos. Por ello, [Mendoza et al. \(2019\)](#) entienden que para afrontar con éxito las aportaciones de la neurociencia en la educación, es necesario un tipo de comportamiento docente que sea, ante todo, emocionalmente inteligente, y que esté capacitado para la búsqueda de otras posibilidades didácticas que anteceden a la neurociencia, considerándola, como un instrumento de carácter científico y de investigación.

La neurociencia ha proporcionado valiosos conocimientos sobre la lectura, entre ellos tenemos que:

1. La lectura es uno de los aprendizajes más complejos que las personas realizan; implica la interacción coordinada de sistemas cerebrales visuales, auditivos, motores, cognitivos y de lenguaje.
2. En la sociedad actual el lenguaje escrito es el medio principal de transmisión de la información. Las personas iletradas tienen grandes dificultades para moverse con soltura en nuestra sociedad y es casi inconcebible pensar que alguien no sabe leer en una sociedad donde la imagen y el texto se transmiten a velocidades vertiginosas.
3. La lectura como cualquier otro aprendizaje humano se produce en el cerebro. Sin embargo, irónicamente los maestros reciben poca o ninguna preparación profesional sobre el cerebro y su funcionamiento. (López, 2012)

### Enfoque y método

La enseñanza de la lectura se ha orientado por diversos métodos y enfoques, cada uno de ellos respondiendo a las necesidades de la sociedad y estudiantes de una u otra época. A pesar de que habitualmente las innovaciones de estas teorías no son inmediatas en el planteamiento didáctico, estos enfoques han ido evolucionando. Es decir, que la forma en que se enseña a leer y se potencia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en la escuela, ha cambiado de manera significativa, especialmente en los últimos años.

Como es sabido, “durante siglos se mantuvo una tradición de enseñanza centrada en el estudio descontextualizado de contenidos gramaticales y literarios. Los recientes enfoques se han planteado la necesidad de relacionar las aportaciones científicas y teóricas con las necesidades reales de formación” (Mendoza, 2008, p. 58), dando importancia a una formación según criterios de funcionalidad y aplicabilidad en contextos reales de la vida del aprendiz o estudiante.

Es necesario definir estos dos conceptos, en este caso Mendoza (2008) establece que:

Un enfoque es el conjunto de asunciones valorativas con relación a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza. Un método es un plan general para la presentación de las unidades y del material destinado a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Así, un enfoque puede ser desarrollado por diversos métodos. La concreción de un método incluye la presencia de tres componentes: la delimitación de un enfoque, la proyección de este en un diseño curricular (contenidos y secuencias de los mismos) y la elección de los procedimientos metodológicos adecuados. (p. 59)

Entonces se puede afirmar que:

En el campo de la lengua y la literatura se registran significativos avances en cuanto a la importancia y foco de atención del proceso, pasando de un aprendizaje memorístico y receptivo a uno que es funcional en contextos comunicativos diferentes. (Ulloa Cáceres et al., 2021, p. 11)

Este nuevo paradigma de enseñanza promueve la capacitación de hablantes, escritores y lectores competentes, capaces de desenvolverse en cualquier contexto de comunicación y sobre todo lectores autónomos.

### ***Enfoque gramatical***

Este hace referencia a la escuela tradicional, en donde la concepción de la lectura es limitada, pues en la enseñanza bajo un enfoque gramatical se plantea “el aprendizaje de una manera teórica. Eran gramáticas preceptivas cuyo estudio pretendía la pureza idiomática. El modelo de lengua transmitido era poco real e ignoraba las innovaciones rechazando los usos lingüísticos y particularidades idiomáticas de la mayoría de la sociedad” (Guerrero y Caro, 2015, p. 36). En este enfoque “la idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.)” (Casanny, 1990, p. 64). Debido a que su énfasis es en la escritura, la lectura y el desarrollo de habilidades para potenciar esta habilidad queda en un segundo plano, lo cual ocasiona un impacto negativo en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

En esta metodología, el núcleo de la enseñanza lo constituye “precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc., obviamente, la influencia más importante que recibe este enfoque proviene del campo de la lingüística o de la gramática” (Cassany, 1990, p. 64). De manera que para el estudio de la lengua se hace uso de una literatura especializada donde se evidencie el uso correcto o normativo del lenguaje, es decir que, la lengua es presentada de manera homogénea con el afán de ofrecer un solo modelo lingüístico al estudiante.

### ***El enfoque comunicativo***

En la actualidad los enfoques comunicativos o enseñanza comunicativa de la lengua constituyen un modelo con gran tendencia en el campo de la enseñanza, aun con el transcurrir de los años se sigue utilizando y obteniendo resultados positivos, pues como señala Canale (1995) el enfoque comunicativo es integrador y tiene el objetivo principal de preparar a los aprendientes a desarrollar su competencia comunicativa, ya sea de la lengua materna o segunda lengua, con el fin de participar en situaciones reales de comunicación. Además, la enseñanza comunicativa presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los estructurales de la lengua, buscando que los aprendices adquieran la lengua meta a través del uso de esta.

El enfoque comunicativo no plantea una propuesta única y delimitada, tal como se daba con los métodos tradicionales y estructuralistas, sino que, se refiere más a la conjunción de opciones teóricas y prácticas, cuya preocupación es la de cumplir objetivos comunicativos, puesto que el “objetivo principal de esta enseñanza es priorizar el carácter comunicativo de la lengua, aunque sus aspectos lingüísticos o estructurales siguen aceptándose como parte integral de esta” (Arzamendi, 2003, p. 83) en donde se toma en consideración los elementos socioculturales peculiares de cada comunidad lingüística, y que ejercen influencia sobre las formas de la lengua y los usos que de ella hacen los hablantes.

Entonces, el desarrollo de la competencia comunicativa exige el trabajo continuo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), las cuales requieren de la resolución de variados y complejos problemas. En este caso y para efectos de la presente investigación se prestará mayor atención a la lectura. Por ejemplo, [Cassany \(1999\)](#) menciona:

En el aparentemente sencillo acto de comprender un tríptico publicitario, un lector experto debe poder formularse objetivos de comprensión (¿qué quiero saber?, ¿para qué?), activar sus conocimientos previos (¿qué palabras aparecerán?, ¿qué estructura tienen los trípticos?), construir hipótesis de lo que va a encontrar en el texto, reconocer y decodificar cada signo gráfico, relacionarlo con los siguientes, retener estos signos en su memoria de trabajo para recuperarlos en el futuro inmediato, controlar su propio proceso de comprensión, hacer hipótesis de significado sobre palabras desconocidas, etc. (p. 6)

Es decir que, la enseñanza comunicativa se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole ([H.G. Widdowson, 1990, como se citó en Arzamendi, 2003](#)), esto se puede traducir en un proceso de aprendizajes significativos, donde lo que se trabaje en el aula de clases es porque le será útil en la vida diaria a cada uno de los estudiantes. En la Tabla 1 se resume una comparación entre los enfoques gramaticales y comunicativos.

**Tabla 1**

*Cuadro comparativo de enfoques para la enseñanza de la escritura y la lectura*

Enfoques gramaticales	Enfoques comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los temas y las asignaturas se estudian por separado.</li> <li>● El aprendiz recibe <i>pasivamente</i> la información.</li> <li>● El aprendiz aprende por <i>memorización</i>.</li> <li>● El profesor <i>explica</i> los conocimientos magistralmente.</li> <li>● Énfasis en la <i>motivación extrínseca</i> (calificaciones, exámenes, con sanciones motivadoras).</li> <li>● El profesor planifica por su cuenta el programa, los materiales, etc.</li> <li>● Énfasis en el trabajo individual, en la comparación con los compañeros y en la competición.</li> <li>● Énfasis en los aspectos objetivos y cuantitativos –exámenes, evaluaciones analíticas. Énfasis en la adquisición de conocimientos.</li> <li>● Distribución tradicional del aula (entarimado, pizarra, mesa del profesor, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los temas y las asignaturas (las 4 habilidades, la gramática, etc.) se integran en un enfoque <i>global</i>.</li> <li>● El aprendiz aprende <i>activamente</i> del trabajo en grupo, de los proyectos, etc.</li> <li>● El aprendiz <i>descubre, deduce, analiza, sintetiza</i>, etc.</li> <li>● El profesor <i>guía, facilita</i> el trabajo del aprendiz.</li> <li>● Énfasis en la <i>motivación intrínseca</i> (comprensión, curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras).</li> <li>● El aprendiz participa en la elaboración del programa, de los materiales, etc.</li> <li>● Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo en equipo.</li> <li>● Énfasis en el desarrollo de la persona.</li> <li>● Énfasis en el desarrollo de habilidades.</li> <li>● Distribución del espacio del aula para facilitar la interacción entre aprendices (grupos, tutorización, rincones de trabajo, etc.).</li> </ul>

*Nota.* Tomado de “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica” (p. 11), por D. [Cassany \(1999\)](#), *Lingüística y literatura*, 36-37.

## Modelos explicativos para el proceso de lectura

Existen diferentes modelos que explican el proceso de lectura, en este caso se hará referencia a tres de ellos: modelo ascendente, descendente e interactivo. En todos ellos existe un acuerdo común o consenso: la lectura, la comprensión lectora, es un proceso multinivel que va desde los grafemas hasta el texto como un todo (Alonso y Mateos, 1985, como se citó en [Mendoza, 2008](#)).

**El modelo ascendente (bottom up):** considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico. Este proceso comienza en la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto (proceso ascendente). El lector parte de lo más simple, la letra, hasta llegar a lo más complejo, el texto. Este modelo concede especial interés al texto, no al lector.

**El modelo descendente (top-down):** se considera que el proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto. Se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico también, pero en sentido descendente. La búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. Además, se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior.

**Modelo interactivo:** La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento previo del lector. El proceso de comprensión es un proceso de emisión y verificación de hipótesis. Este modelo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque se acerca más al modelo descendente. En resumen, este modelo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. (p. 233-234)

También, es importante mencionar el **modelo de la concepción simple de la lectura (CSL)**, el cual, establece que no tiene sentido separar el dominio de comprensión de textos escritos del dominio oral, puesto que la comprensión oral es un componente necesario para la comprensión lectora. Para [Zevallos et al. \(2017\)](#) este es un modelo de comprensión lectora que propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos grandes grupos de procesos: los procesos de descodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje. La concepción simple de la lectura (CSL) es un modelo de comprensión lectora que propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos grandes grupos de procesos: los procesos de descodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje.

## Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora

[Pérez y La Cruz \(2014\)](#) definen estrategias de aprendizaje como un “conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes” (p. 3), los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo

el proceso de aprendizaje, definir las estrategias de aprendizaje implica tener claro: objetivos del curso, concepción de la enseñanza, concepción de aprendizaje.

De igual manera las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas “como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315, como se citó en [Valle et al., 1998, p. 55](#)). Por tal razón, el profesor debe guiar este proceso de construcción de estrategias de aprendizaje, con el fin de que los estudiantes tomen las mejores decisiones y hagan uso de estrategias eficaces que los lleven al desarrollo de sus competencias.

Entonces se puede afirmar que:

Las estrategias metodológicas permiten identificar aspectos como: principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, estas se construyen a partir de actividades de aprendizaje que pueden ser de dos tipos: actividades memorísticas y actividades comprensivas. ([Farrach Úbeda, 2016, p. 51](#))

Aquí se ve reflejada la responsabilidad que tiene un docente con sus estudiantes, ya que, el actuar del docente puede llevar al fracaso o al éxito de sus estudiantes, pues este es quien propone estrategias que lleven al desarrollo de habilidades o simplemente a ejercicios de tipo memorístico o mecánicos.

En cuanto a las estrategias de lectura, [Solé \(2001\)](#) menciona que “son procedimientos, y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces se deben enseñar estrategias para la comprensión de textos” (p. 92); asimismo, la autora afirma que estas estrategias no maduran, ni se desarrollan; se aprenden o no se aprenden, por tanto, requieren ser enseñadas. En la Tabla 2 se presentan algunas estrategias de comprensión lectora que se aplican en el aula de clase.

Baumann (1985) propone implementar un modelo de enseñanza directa como estrategia docente de comprensión lectora en telesecundarias que permita a los docentes tener una herramienta de enseñanza sistemática, continua y permanente, para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en el aula.

La enseñanza directa, o pedagogía estructurada, es un enfoque educativo en el que el maestro desempeña un papel central en la transmisión de conocimientos. Este enfoque se caracteriza por una serie de etapas claramente definidas que buscan guiar al estudiante de manera sistemática a través del proceso de aprendizaje. Aquí te dejo las fases principales de este método:

- **Presentación del objetivo:** El maestro introduce el tema y establece los objetivos de la lección.
- **Demostración o modelado:** El maestro presenta la nueva información, a menudo utilizando ejemplos y explicaciones claras.
- **Práctica guiada:** Los estudiantes participan en actividades prácticas bajo la supervisión y guía del maestro.
- **Revisión y retroalimentación:** El maestro evalúa el desempeño de los estudiantes y ofrece retroalimentación para consolidar el aprendizaje.
- **Práctica independiente:** Los estudiantes trabajan de manera autónoma para reforzar lo aprendido.

Tabla 2

*Estrategias de comprensión lectora*

Nivel de comprensión	Estrategia de comprensión lectora	Descripción
Comprensión Literal	Hacer y contestar preguntas	Recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto.
	Identificar la idea principal	Identificar la información o el concepto más importante o central de un texto.
	Resumir	Narrar de nuevo un texto, incluyendo los detalles importantes y dejando de lado los que no lo son.
Comprensión Inferencial	Utilizar conocimientos previos	Hacer conexiones entre los conocimientos / experiencias y lo leído, para comprender mejor el texto.
	Monitorear la comprensión	Evaluar la comprensión durante el transcurso de la lectura; identificar problemas en la comprensión y corregirlos con una estrategia apropiada.
	Aplicar información sobre la estructura de texto	Aplicar lo que se sabe de la estructura de un texto para inferir de qué se trata.
Comprensión Crítica	Juicio crítico	Comparar y contrastar textos leídos para valorar temas y emitir una opinión basada en evidencia del texto.

*Nota.* Las estrategias mencionadas se aplican según el nivel de comprensión lectora que se pretende trabajar. Tomado de *Manual del docente* (p. 93), por USAID/ De lectores a líderes, 2018.

La enseñanza directa es efectiva para asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos básicos y habilidades fundamentales antes de avanzar a tareas más complejas. Al estructurar cuidadosamente

cada lección, se minimizan las distracciones y se maximiza el tiempo de aprendizaje efectivo. Es un procedimiento de enseñanza interactiva para fortalecer las habilidades de comprensión lectora, que puede tener aplicación en cualquier nivel educativo; consiste en el uso sistemático (Solé, 2011) de ejercicios de manera continua y permanente en el aula.

### **Evaluación de la comprensión lectora**

El Currículo Nacional Básico (CNB, 2003) asume la concepción de evaluación expresada en el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE), la que se define como un proceso dinámico, permanente, sistemático, continuo, flexible, científico, participativo, integral e inherente al quehacer educativo, que permite formular juicios de valor sobre los distintos componentes del currículo. La evaluación busca afianzar el proceso educativo en su totalidad, abarca todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo. En la evaluación, los actores del sistema educativo encuentran un mecanismo interno de retroalimentación y juicios de calidad tanto sobre los procesos efectuados como sobre los resultados obtenidos.

Desde el punto de vista pedagógico, Scriven (1967, como se citó en Mendoza, 2008) señaló que los objetivos de la evaluación son invariables consistiendo en asignar mérito o valor a un producto, proceso o actividad. En los últimos años, se ha criticado el rumbo imparable hacia la medición que la evaluación está tomando para redirigirla hacia objetivos racionales y formativos, hacia la auténtica evaluación.

Para Mendoza (2008) el modelo evaluador debe contener los siguientes rasgos:

- Ser formativo y humano; que sirva para ayudar a nuestros alumnos individualmente y para mejorar nuestra tarea docente, nuestro programa, nuestro colegio, etc.
- Ser flexible y abierto; que sea capaz de seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados a la situación y a la persona que se evalúa, sin encerrarse en una única perspectiva y renovándose paulatinamente.
- Ser fundamentado, sistemático y reflexivo; que la evaluación se realice con arreglo a una planificación y unas bases teóricas, preferentemente eclécticas, tamizadas por la prudencia e inteligencia del evaluador.
- Ser global; que atienda a toda la riqueza de dimensiones del lenguaje: expresivas, receptivas, creativas y reflexivas; lingüísticas y comunicativas; teóricas y prácticas.
- Ser ético, crítico y ecológico; que conozca, respete y potencie el ámbito cultural y lingüístico del alumno, a la vez que le permita actuar responsable y críticamente ante el medio.
- Ser democrático y participativo; que tenga en cuenta los intereses y necesidades de todos los participantes, el alumno, la familia, la coordinación con otros profesores o expertos, con la comunidad educativa, etc. (p. 428-429)

La evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje y no debe ser un momento terminal o aislado. Nunca se debe olvidar que la evaluación no es importante para aprobar o reprobar

alumnos, sino más bien, para reflexionar sobre el éxito al enseñar contenidos, velar por la formación de los alumnos y mejorar tanto las formas de enseñanza como la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto de lo que hay que evaluar, a partir de Colomer y Camps (1991) y Solé (2002), como se citó en [Cassany \(2002\)](#) se ofrece una lista de aspectos evaluables:

### **Sobre el uso del texto escrito**

- a) Actitudes hacia la lectura: implicación afectiva, grado de familiaridad, predisposición, hábitos, etc.
- b) Capacidad de manejar fuentes escritas: saber qué, cómo y dónde puede obtenerse información de un texto escrito.

### **Sobre el proceso lector**

- a) Percepción del texto: fijaciones, velocidad, etc.
- b) Grado de comprensión del texto: saber anticipar e inferir, saber usar los conocimientos previos, saber integrar la información obtenida en un esquema mental coherente, poder recordar al cabo de un tiempo el significado de lo que se ha leído, entender las señales del texto: signos, gráficos, tipográficos, etc.

### **Autocontrol del proceso lector**

- a) Saber adecuarse a la situación de comunicación, saber elegir entre una lectura rápida y una atenta, entre comprender la idea central, los detalles o entre líneas.
- b) Saber detectar errores de comprensión y saber escoger procedimientos para corregirlos.  
(p. 253)

[Cassany et al. \(2002\)](#) recuerda que en la práctica docente es importante evitar caer en la típica secuencia de evaluación de una lectura, la cual se presenta a continuación, pues las prácticas de lectura deben ser variadas, que motiven el interés por aprender y que promuevan aprendizajes significativos.

1. El maestro escoge una lectura del libro de texto.
2. Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro.
3. Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente o delega en otro alumno esta tarea.
4. Una vez se ha leído en voz alta el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente.
5. Ejercicio de gramática a partir del texto leído. (p. 195)

No se trata solo de que los estudiantes resuelvan ejercicios gramaticales o practiquen la lectura en voz alta, la enseñanza de la lectura debería proveer a los alumnos de las estrategias que les permitan

abordar diferentes textos, académicos y cotidianos, con diferentes intenciones (disfrutar, aprender, resolver un problema, etc.) se trata de que los alumnos ante un texto:

- Comprendan los propósitos de la lectura: ¿qué he de leer? ¿por qué? ¿para qué?
  - Aporten a la lectura sus conocimientos previos, sus intereses, sus motivaciones.
  - Diferencien la información esencial del texto y la menos relevante.
  - Valoren la coherencia del texto, su sentido y si responde a las expectativas.
  - Comprueben el proceso comprensivo del texto mediante la recapitulación, revisión e interrogación.
  - Intenten y elaboren inferencias de diversos tipos (interpretaciones, hipótesis, conclusiones...).
- (Mendoza, 2008, p. 384)

## Métodos y materiales

### Enfoque de la investigación

Debido a que en esta investigación se pretende, en primera instancia, indagar sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de tercero y sexto grado de Educación Básica para el desarrollo de la comprensión lectora, así como identificar el nivel de comprensión lectora de estos estudiantes para luego comparar ambas variables; el enfoque que permite llevar a cabo los objetivos de este estudio es el enfoque cuantitativo, ya que, “representa un conjunto de procesos organizado de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones. Cada fase precede a la siguiente y no podemos eludir pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna etapa” (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 6).

Este enfoque es particularmente adecuado porque, a través de sus lineamientos, es posible no solo explicar y predecir el fenómeno investigado, sino también identificar patrones y relaciones significativas entre variables, estimando las magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y probar hipótesis, lo cual se hizo en este proyecto de investigación.

Por lo tanto, el enfoque cuantitativo no solo facilita la recolección y análisis de datos, sino que también proporciona una base sólida para la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo. A través de este enfoque, esta investigación busca contribuir al entendimiento y mejora de las prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión lectora en la Educación Básica.

### Tipo y diseño de la investigación

Según los propósitos de la investigación, se toma un diseño no experimental, ya que el proceso se llevó a cabo sin manipular deliberadamente las variables, solo se indagó sobre ellas para luego analizar la información obtenida, además la recolección de los datos será en un solo momento, por lo tanto será

un investigación de tipo transaccional o transversal cuyo objetivo según [Hernández Sampieri y Mendoza Torres \(2018\)](#) es “describir variables en un grupo de casos (muestra o población), o bien, determinar cuál es el nivel o modalidad de las variables en un momento dado” (p. 176).

De manera que, el alcance de este proyecto será descriptivo, pues a través de ellos se busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Este tipo de proyectos, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones (que, recordemos, denominamos variables) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo). (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 108)

### **Hipótesis de investigación**

- El nivel de desempeño en comprensión lectora que tienen la mayoría de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica, tomando como referencia el informe de desempeño académico, es “debe mejorar”.
- Las estrategias utilizadas por los docentes de tercero y sexto grado de educación básica para el desarrollo de la comprensión lectora son variadas y cada una de ellas promueve el desarrollo de la comprensión literal, inferencial y crítica.
- La diferencia que hay entre las estrategias empleadas por los docentes y el desempeño logrado por los estudiantes de tercero y sexto grado es leve, pues las estrategias aplicadas inciden en la comprensión de los estudiantes.

### **Población y la muestra**

La población de estudio es “un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra que cumple con una serie de criterios predeterminados” (Arias et al., 2016, p. 201). En este caso, la investigación se llevó a cabo con los docentes y estudiantes de tercero y sexto grado de cinco Centros de Educación Básica pertenecientes al distrito educativo número diez (10) de Tegucigalpa: Centro de Educación Básica Policarpo Bonilla, Centro de Educación Básica Tim Hans, Centro de Educación Básica Alma Rodas de Fiallos, Escuela Brisas de Oriente y Centro de Educación Básica Luis Landa. Ubicados en zonas rurales y urbanas de la ciudad.

En este proyecto de investigación se tomó el cien por ciento de la población investigada, donde se aplicó la prueba de comprensión lectora a 102 estudiantes de tercer grado y 109 estudiantes de sexto grado. Asimismo, se aplicó la encuesta a un total de dieciséis (16) docentes que imparten clases a los niños evaluados. La población fue seleccionada por conveniencia, es decir que “la muestra se elige de

acuerdo con la conveniencia de investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio” (Hernández, 2020, p. 2).

Para Arias et al. (2016) al utilizar una muestra del total de la población hondureña que asiste al tercer o sexto grado de educación Básica, permitió al investigador:

- a) estudiar a la totalidad de los miembros con una característica determinada, en muchas ocasiones puede ser una tarea inaccesible o imposible de realizar; b) aumentar la calidad del estudio, al disponer de más recursos, las observaciones y mediciones efectuadas a un número reducido de individuos pueden ser más exactas; c) en un sentido estricto y ético no es necesario estudiar al total de la población cuando con una proporción de sujetos puede conseguir los objetivos del estudio. (p. 203)

### **Estrategia de recolección y análisis**

La recolección de los datos se realizó a través de la técnica de encuesta, para ello se diseñó un cuestionario para los docentes, lo cual permitió identificar los datos sobre las estrategias de enseñanza que estos utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes que atienden. Este cuestionario pasó por un proceso riguroso de validación en el cual participaron docentes con experiencia en aulas de clase de educación básica y expertos en la temática.

A los estudiantes se les aplicó una prueba de comprensión lectora, para lo cual se tomó la prueba formativa de octubre-noviembre, pruebas utilizadas por la Secretaría de Educación de Honduras para evaluar cuánto ha aprendido o avanzado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera mensual, cada estudiante. Estas pruebas son instrumentos validados en nuestro sistema educativo y por ende los resultados son de alta confiabilidad.

Debido al tipo de información recolectada y al alcance del proyecto de investigación (descriptivo) fue oportuno hacer uso del software SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*), el cual ofrece un conjunto de herramientas para el tratamiento de datos estadísticos, lo cual permitió ofrecer una gama de posibilidades para analizar y plasmar la información obtenida. Una vez analizada la información se elaboraron los gráficos y tablas que permitieron presentar la información o hallazgos de la investigación. Es importante aclarar que el uso de este software depende del acceso o disponibilidad de este.

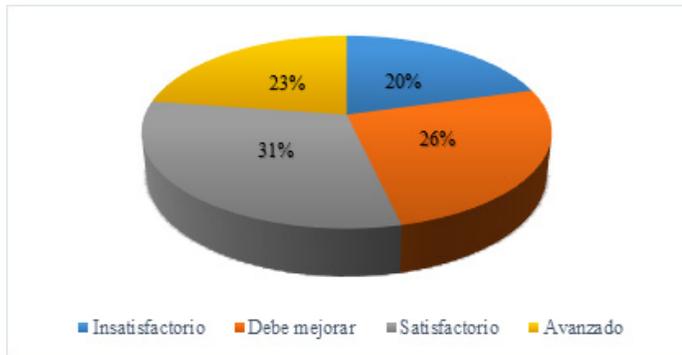
## **Resultados**

### **Objetivo 1: Identificar el nivel desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica de los centros educativos investigados**

Tal y como se observa en la Figura 1, de los 102 estudiantes evaluados el 21% muestra un nivel de desempeño insatisfactorio de comprensión lectora, según el instructivo de pruebas formativas mensuales (2011) el alumno y alumna demuestra conocimientos, habilidades y destrezas insuficientes, es decir, que está muy por debajo del logro mínimo aceptable de los estándares evaluados.

**Figura 1**

*Nivel de desempeño en tercer grado de Educación Básica*



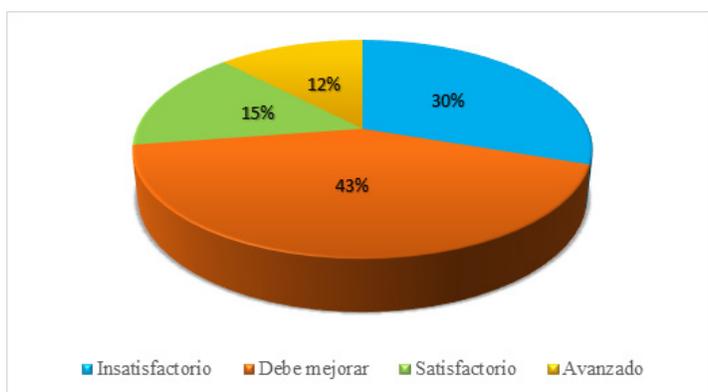
*Nota.* Los niveles de desempeño para evaluar la comprensión lectora en las pruebas formativas mensuales son insatisfactorios, debe mejorar, satisfactorio y avanzado.

Existe un 14% con un nivel de desempeño debe mejorar, estos estudiantes demuestran conocimientos, habilidades y destrezas que no se han desarrollado lo suficiente, por lo que podrían tener dificultades en lograr los estándares del grado. El 28% mostró un desempeño satisfactorio, lo cual es considerado aceptable para el logro de los objetivos del grado en cuanto a comprensión lectora. Solo un 37% de los estudiantes se encuentra en un nivel de rendimiento avanzado, el alumno y alumna en este nivel demuestra un desempeño superior en el logro de los estándares evaluados ([Secretaría de Educación, 2011](#)).

Entonces, según estos resultados, un 35% de los estudiantes evaluados del tercer grado se encuentra por debajo de lo aceptable según los estándares evaluados en cuanto a comprensión lectora.

**Figura 2**

*Nivel de desempeño en sexto grado de Educación Básica*



En la Figura 2 se presentan los resultados de la prueba aplicada a los estudiantes de sexto grado de los Centros Educativos en mención. Se observa que un 12% de estos estudiantes evidencian un nivel de desempeño avanzado, un 15% en un nivel satisfactorio y un 43% en debe mejorar. En este caso

vemos que un 30% de la población evaluada aparece con un nivel de desempeño insatisfactorio. Por lo tanto, según los resultados obtenidos, un 73% de los estudiantes evaluados de sexto grado evidencian conocimientos, habilidades y destrezas insuficientes, están por debajo de lo aceptable en los estándares evaluados.

## **Objetivo 2: Identificar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de tercero y sexto grado de Educación Básica para el desarrollo de la comprensión lectora**

**Tabla 3**

*Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora utilizadas con mayor frecuencia*

<b>Estrategias utilizadas con mayor frecuencia</b>	<b>Porcentaje que la utilizan</b>	<b>Momento en que se utilizan</b>
1. Enseñar vocabulario	75%	
2. Evidenciar el propósito de la lectura	69%	Antes de la lectura
3. Lectura de imágenes	56%	
1. Construcción de significados	63%	
2. Resaltar ideas importantes	63%	Durante la lectura
3. Contestar preguntas literales	56%	
1. Realizar preguntas sobre lo leído	75%	
2. Responden interrogantes sobre lo leído	69%	Después de la lectura
3. Buscar palabras desconocidas en el diccionario	56%	

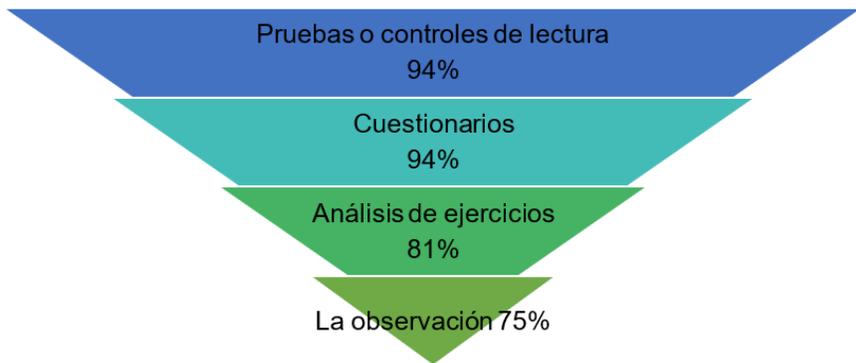
*Nota.* En la encuesta se brindó una serie de opciones para que los docentes seleccionarán las que utilizan con mayor frecuencia, aquí se muestra el resultado.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos al preguntar a los docentes la frecuencia con que utiliza algunas estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes: antes, durante y después de la lectura. De todas las estrategias propuestas las que aparecen en la tabla son las que los docentes encuestados utilizan siempre.

En esta gama de estrategias se encuentran estrategias útiles para trabajar el nivel de comprensión literal, a través de las cuales se busca recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto (enseñar vocabulario, resaltar ideas importantes, contestar preguntas literales, buscar palabras desconocidas en el diccionario). También, estrategias de comprensión inferencial (lectura de imágenes, construcción de significados y realizar preguntas sobre lo leído), cuyo objetivo es hacer conexiones entre los conocimientos o experiencias y lo leído, para comprender mejor el texto. También, buscan evaluar la comprensión durante el transcurso de la lectura (USAID, 2018).

**Figura 3**

*Instrumentos utilizados con mayor frecuencia al evaluar la comprensión lectora*



En este caso se presentan en la Figura 3 los instrumentos que utilizan con mayor frecuencia los docentes de tercero y sexto grado de Educación Básica de los centros investigados. En primer lugar, aparecen las pruebas o controles de lectura y con el mismo porcentaje están los cuestionarios, en tercer lugar, con un 81% el análisis de ejercicios, las cuales no difieren mucho de las actividades de la clase.

En último lugar aparece la observación, esta “es útil sobre todo para los aspectos externos o perceptibles de la lectura: comportamiento ocular y corporal, errores de la oralización, hábitos, etc. Como siempre lo más importante de la observación es la sistematización y el registro de los datos observados” (Cassany et al., 2002, p. 254-255).

**Figura 4**

*Criterios que le indican al docente que un estudiante ha comprendido un texto*



En la Figura 4 se reflejan los criterios que los docentes encuestados dicen tomar como indicadores de que sus estudiantes han comprendido un texto leído. En este gráfico se nota que el criterio que ha obtenido mayor cantidad de respuestas es “al responder interrogantes cuyas respuestas están explícitas en el texto” lo cual apunta a un nivel de comprensión literal “a través de las cuales se busca recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto” (USAID, 2018, p. 93). En segundo lugar, los docentes encuestados saben que sus estudiantes han comprendido el propósito de la lectura, esto tiene que ver con ¿qué he de leer? ¿por qué? ¿para qué? y en tercer lugar cuando los estudiantes aportan a la lectura sus conocimientos previos, motivaciones e intereses (Mendoza, 2008).

Es decir que, no se trata solo de que los estudiantes resuelvan ejercicios gramaticales o practiquen la lectura en voz alta, la enseñanza de la lectura debería proveer a los alumnos de las estrategias que les permitan abordar diferentes textos, académicos y cotidianos, con diferentes intenciones (disfrutar, aprender, resolver un problema, etc.) se trata de que los alumnos ante un texto (Mendoza, 2008).

### **Objetivo 3: Comparar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de tercero y sexto grado con el nivel desempeño en comprensión lectora de los estudiantes que estos atienden**

**Tabla 4**

*Comparación de los resultados obtenidos en Tercer y Sexto Grado de Educación Básica*

Variables	Dimensiones	Promedio tercer grado	Promedio sexto grado	Máximo valor
Estrategias de enseñanza aplicadas.	Metodología	4.2	3.8	5
	Evaluación	4.5	4.2	5
Niveles de desempeño en la comprensión lectora.	Media nivel de desempeño	29	26	42
		Debe mejorar	Debe mejorar	Avanzado

En la Tabla 4 se presentan los resultados del proceso de comparación entre las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en cada grado, pues tal y como afirma Cassany (1999) en todo proceso de enseñanza aprendizaje, el rol que cumple el docente es de gran importancia, ya que, este es el encargado de orientar los procesos de formación en el aula, por lo tanto también de formar en el uso de estrategias de lectura y escritura. De manera que comparar el actuar docente con los resultados obtenidos por sus estudiantes resulta de vital importancia.

Los datos evidencian que, en cuanto a estrategias metodológicas:

- Tercer grado: El promedio en estrategias de enseñanza aplicadas es 4.2.
- Sexto grado: El promedio es ligeramente inferior, con 3.8.

Esto sugiere que, según las métricas utilizadas, los docentes de tercer grado están aplicando estrategias de enseñanza más efectivas o con mayor frecuencia comparado con los de sexto grado.

Sobre las estrategias de evaluación:

- Tercer grado: El promedio en evaluación es 4.5.
- Sexto grado: El promedio es 4.2.

Aunque ambos grupos presentan altos niveles de evaluación, los docentes de tercer grado parecen tener una evaluación ligeramente más efectiva.

En cuanto al nivel de desempeño en comprensión lectora, ambos grados muestran un nivel de desempeño que necesita mejorar, a pesar de las estrategias de enseñanza aplicadas. Esto subraya la necesidad de una revisión y posible optimización de las metodologías utilizadas para asegurar que todos los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de comprensión lectora, pues, aunque los docentes de tercer grado aplican estrategias de enseñanza y evaluaciones de manera ligeramente más efectiva que los docentes de sexto grado, los niveles de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes en ambos grados siguen indicando la necesidad de mejoras.

Esto podría indicar, una eficacia relativa de las estrategias aplicadas, evidenciando la necesidad de ajustar las estrategias de enseñanza y evaluación para atender mejor las necesidades específicas de los estudiantes de estos grados. También se evidencia, falta de equilibrio o constancias en la calidad de la enseñanza a través de los diferentes grados, pues los resultados señalan una ligera disminución en la eficacia de las estrategias de enseñanza en sexto grado, lo cual puede tener un impacto acumulativo en el desempeño estudiantil.

## **Conclusiones**

Cabe señalar que las reflexiones finales en torno a las preguntas de investigación fueron inferidas a partir de los análisis de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

I. Una vez obtenidos los resultados de la prueba aplicada y realizar los cálculos de promedio, se refleja que el nivel de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica de los 5 centros evaluados es “Debe mejorar”. Esto significa que los estudiantes evaluados “demuestran conocimientos, habilidades y destrezas que no se han desarrollado lo suficiente, por lo que podrían tener dificultades en lograr los estándares del grado. El alumno y alumna en este nivel tiene un desempeño mínimo aceptable de los estándares evaluados” (Secretaría de Educación, 2011, p. 4).

II. Las estrategias utilizadas para el desarrollo de la comprensión lectora por los docentes de tercero y sexto grado de los Centros de Educación Básica en mención, son variadas y responden al trabajo de

los distintos niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y de juicio crítico. El primero tiene que ver con estrategias que ayuden a recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto, identificar la información o el concepto más importante o central de un texto, narrar de nuevo un texto, incluyendo los detalles importantes y dejando de lado los que no lo son y hacer conexiones entre los conocimientos / experiencias y lo leído, para comprender mejor el texto.

El segundo nivel se desarrolla haciendo uso de estrategias que permitan evaluar la comprensión durante el transcurso de la lectura; identificar problemas en la comprensión y corregirlos con una estrategia apropiada y aplicar lo que se sabe de la estructura de un texto para inferir de qué se trata. Por último, el nivel de juicio crítico se trabaja a través de estrategias que permitan comparar y contrastar textos leídos para valorar temas y emitir una opinión basada en evidencia del texto (USAID, 2018). Según los resultados obtenidos en cuanto a la frecuencia de las estrategias utilizadas, en general, los docentes encuestados aplican con mayor frecuencia aquellas que por su naturaleza desarrollan habilidades del nivel literal e inferencial de la comprensión lectora.

Según los resultados de la encuesta aplicada, a pesar de que los docentes utilizan una variedad de estrategias, recursos y técnicas para el desarrollo de habilidades en la lectura, en promedio los estudiantes mostraron un nivel de “Debe mejorar”. Esto puede ser consecuencia de diversos factores, pero en lo que compete al actuar docente y tomando como referencia los datos obtenidos en la investigación, un factor podría ser la manera en que se está evaluando la comprensión lectora y el tipo de estrategias que se utilizan, pues un 56% de los encuestados dice evaluar la comprensión con el objetivo de medir el nivel de conocimiento de sus estudiantes y como lo indica Cassany (2002) “este tipo de evaluación tiene una función restrictiva y clasificadora, las posibilidades educativas de la evaluación son mucho más amplias” (p. 74). Es decir, la mayoría de este grupo de docentes no concibe la evaluación como un proceso que permite recoger de forma sistemática y organizada información para luego hacer la interpretación de esta y así involucrarse en la mejora continua. Además, un 88% de los docentes expresa que sus estudiantes han comprendido un texto cuando son capaces de “responder interrogantes cuyas respuestas están explícitas en el texto” y el 94% de los docentes utiliza con mayor frecuencia las pruebas y los cuestionarios como instrumentos de evaluación, todos estos apuntan a una comprensión literal e inferencial, “la comprensión literal es uno de los niveles más básicos de la comprensión lectora. Para lograr este nivel, los lectores utilizan dos capacidades: reconocer y recordar” (Alvarado y Sánchez, 2017, p. 14) y la comprensión inferencial “los lectores comprenden las ideas que no están explícitas en el texto; es decir, adquieren información nueva a partir de la ya existente” (USAID, 2018, p. 91).

### Referencias bibliográficas

Alvarado, S. y Sánchez, E. (2017). *La comprensión lectora de los estudiantes del Programa Fundamentos Generales. Un análisis de los niveles de la competencia de lectura comprensiva en el Centro Universitario Regional de Gracias* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán] [https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/VRIP/VRIP%20POA/POA\\_2017/Comprension%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20fundamentos%20generales.pdf](https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/VRIP/VRIP%20POA/POA_2017/Comprension%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20fundamentos%20generales.pdf)

- Andino, M. A.** (2015). *Estudio de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6to. Año paralelo "A" de educación básica de la Unidad Educativa Brethren* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador].
- Argudín, Y. y Luna, M.** (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Arias, J., Villasís, M. y Miranda, M.** (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arrieta, N., Gomajoa, P. A. y Soto, L. J.** (2015). *Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones*. [Tesis de Maestría. Universidad Católica de Manizales].
- Arzamendi, J.** (2003) *Bases Metodológicas*. Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Baumann, J.** (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, 89-105.
- Cáceres, A. Donoso, P. y Guzmán, J.** (2012). *Comprensión lectora. "Significados que le atribuyen las/ los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2"*. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Camargo, G. Montenegro, R. Maldonado, S. y Magzul, J.** (2013). *Aprendizaje de la Lectoescritura*. USAID/Guatemala.
- Canale, M.** (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Cassany, D.** (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica, Lingüística y literatura*. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia).1-26. ISSN: 0120- 5587.
- Cassany, D.** (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G.** (2002). *Enseñar Lengua* (8ª ed.). Ed. GRAO
- Colomer, T. y Camps, A.** (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC.
- Dehaene, S.** (2009). *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. New York: Penguin. <https://doi.org/10.1111/ijal.12055>
- Farrach Úbeda, G. A.** (2017). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica Estelí*, (20), 5–19. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i20.3064>
- Ferreiro, E.** (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En A. Arenzana (ed.) *Lecturas sobre lecturas*. Conaculta.
- Guerrero, P. y Caro, T.** (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Pirámide.
- Hernández, O.** (2020). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>

- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P.** (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw Hill Education.
- López, C.** (2012). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula, 15*, 47–78. <https://doi.org/10.14201/8942>
- Mendoza, A.** (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson.
- Mendoza, E. Murillo, G. y Maldonado, J.** (2019). Las neurociencias y la marca personal del docente en el contexto educativo actual. *Revista Órbita Pedagógica, 6*(4), 157-166.
- Monroy Romero, J. A. y Gómez López, B. E.** (2009). Comprensión Lectora. *REMO, 6*(16), 37-42. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008)
- Mora, F., y Sanguinetti, A.** (2004). Diccionario de Neurociencia. Madrid: Alianza. Paniagua, M. N. (2013). *Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer educación, 6*(6), 72-77.
- Orellana, P.** (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1*(2). <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=led>
- Pérez, V. y La Cruz, A.** (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima, (21)*, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Pinzás, J.** (2001). *Leer pensando*. (2º ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivera, M.** (2015). *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje*. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/34>
- Romero, L.** (2014). *Base de datos de Lac Reads Capacity Programs. Fe y Alegría del Perú. El aprendizaje de la lectoescritura*. <https://lacreads.org/>
- Secretaría de Educación.** (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*.
- Secretaría de Educación de Honduras.** (2019). *Informe nacional de desempeño académico 2018 Español (Lectura) y Matemáticas. 3ro, 6to y 9no grado*.
- Secretaría de Educación.** (2011). *Instructivo para las pruebas formativas mensuales. Español y Matemáticas*. <https://lasfloreseduc.files.wordpress.com/2017/07/instructivo-pruebas-formativas1c2b0.pdf>
- Solé, I.** (2011). *Estrategias de Lectura*. GRAO.
- Ulloa Cáceres, G. E., Noé Martínez, R. A. y Gonzales Cáceres, G. A.** (2021). Estrategias de Enseñanza de la Lectoescritura en Seis Escuelas Multigrado en Honduras: Un Estudio de Casos. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa, 45*(28), 09-36. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v28i45.11736>
- USAID/ De lectores a líderes.** (2018): *Manual del docente*.
- Valle, A. González, R. Cuevas, L. y Fernández, A.** (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Zevallos, P. Arcos, N. y Cruz, J.** (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4º de primaria de una escuela fiscal de Quito. *Revista de Educación, 12*(1), 115-125 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467751868010>



## **Riesgo de adicción a las redes sociales e Internet de estudiantes de educación media**

### **Risk of addiction to social networks and the Internet of secondary education students**

<sup>a,\*</sup> **Fidelia Geraldina Carías Cálix**

<sup>a,\*</sup> fcarias@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

<https://orcid.org/0009-0005-6151-8000>

---

#### **Resumen**

Este trabajo se realiza con el objetivo de analizar el riesgo de adicción a las redes sociales e Internet (RSI), además se describen los síntomas de adicción, uso social, rasgos frikis y nomofobia que muestran los estudiantes de educación media del centro educativo que fue considerado en este estudio. La investigación se realizó mediante el enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y descriptivo. Para la recolección de datos se aplicó el Test de Riesgo de Adicción a las redes sociales e Internet que consta de 29 reactivos. Los resultados revelaron que los estudiantes muestran un riesgo moderado de adicción a las RSI. Este riesgo está impulsado, principalmente, por el fácil acceso en diversos entornos, el tiempo considerable que pasan en estas plataformas y su uso durante momentos de estudio y descanso. Las principales razones para su uso son la comunicación instantánea y la interacción social. No obstante, los estudiantes presentan un bajo riesgo en conductas vinculadas a contenido explícito y síntomas de nomofobia, ya que la mayoría no experimentan ansiedad significativa al no tener acceso a las redes.

*Palabras clave:* adolescente, estudiante, redes sociales, Internet, adicción, nomofobia

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19493>

Recibido: 21 de agosto de 2024 | Aceptado: 18 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This study aims to analyze the risk of addiction to social networks and the Internet (SNI), as well as the associated symptoms of addiction, social usage, geek traits, and nomophobia among secondary education students at the selected educational center. The research employed a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, descriptive design. Data was collected using the Social Networks and Internet Addiction Risk Test, which consists of 29 items. The results revealed that students exhibit a moderate risk of addiction to SNI. This risk is primarily influenced by easy access in various environments, significant time spent on these platforms, and their usage during study and leisure periods. The main reasons for using these platforms include instant communication and social interaction. However, students displayed a low risk of engaging in behaviors linked to explicit content and exhibited symptoms of nomophobia, as the majority do not demonstrate excessive anxiety when separated from their devices.

*Keywords:* teen, student, social networks, Internet, addiction, nomophobia

## Introducción

Los tiempos pasan y la sociedad se transforma. El avance en el desarrollo de herramientas tecnológicas ha sido vertiginoso, y el Internet se destaca como una de sus contribuciones más significativas. Entre estos progresos, el diseño de nuevas tecnologías sobresale como uno de los logros científicos más relevantes. Esta red mundial ha provocado que los individuos modifiquen la manera de vivir su realidad y desenvolverse en el entorno, induciendo al fenómeno social de las relaciones humanas, donde ya no existe límite en la distancia, tiempo y espacio para las interacciones entre las personas. Con el surgimiento de las redes sociales digitales, las actividades y conductas de los seres humanos resultan interesantes de estudiar en diferentes contextos.

La tecnología ha evolucionado aceleradamente en las últimas décadas. El invento de aparatos tecnológicos cada vez más avanzados y la creación de la red de redes como ser el Internet, han sido puntos de partida para realizar cambios sustanciales en las actividades de las personas. Estos inventos han aportado muchos beneficios en todas las áreas en las que el ser humano se desarrolla, además han impulsado el uso de herramientas digitales, facilitando la información, comunicación, el entretenimiento y la vinculación social, entre otros. Actualmente, la mayoría de la población mundial hace uso de recursos tecnológicos que facilitan sus trabajos cotidianos, profesionales y personales.

Dentro de este mundo tecnológico se encuentran las redes sociales, que ofrecen sus servicios a la población mundial, permiten la conexión entre individuos y compartir virtualmente con sus contactos o amigos. Estas redes son utilizadas por personas de todas las edades, incluyendo adolescentes; siendo estos el grupo mayoritario de consumidores de las diferentes plataformas virtuales que prestan el servicio de vincular personas. Además, estas redes se encuentran disponibles para activarlas con requerimientos básicos.

Rosell y Brugués (1999) exponen sobre la particularidad de los grupos de adolescentes y jóvenes:

Una característica intrínseca a estas edades es la curiosidad, si podemos llamar así a las ganas de experimentar y conocer. Curiosidad en sentido abstracto; necesidad de explorar el entorno, los sentimientos, los valores, los pensamientos; diferente de la curiosidad concreta del niño por cosas del entorno cercano y palpable. (p. 120)

Tomando en cuenta este rasgo de la curiosidad en los adolescentes y jóvenes, existe el riesgo de desarrollar adicción a las RSI, lo cual podría convertirse en un problema serio. A esta edad, los individuos tienden a mostrar actuaciones que no los consideran a profundidad. Por ello puede traer consecuencias en su vida, comprometerse demasiado dentro de ese mundo virtual que le ofrecen estas redes. Estas redes resultan positivas cuando se utilizan con control; sin embargo, el uso desmedido suele tener efectos negativos, ya que distorsiona la realidad de los usuarios y provoca problemas psicológicos y físicos. Como mencionan Echeburúa Odriozola y de Corral Gargallo (2010):

Otra cosa es cuando el abuso de la tecnología provoca aislamiento, induce ansiedad, afecta a la autoestima y le hace perder al sujeto su capacidad de control [...] los riesgos más importantes son, además de la adicción, el acceso a contenidos inapropiados. (p. 92)

Por consiguiente, el objetivo de este estudio es analizar el riesgo de adicción a las redes sociales e Internet de los estudiantes de educación media del Instituto Dr. Presentación Centeno de la Ciudad de Yuscarán, Departamento de El Paraíso, año 2022, detectando algunos indicadores como ser: los síntomas de adicción, uso social, aspectos propios sobre contenido que maneja, ansiedad y control en el uso del dispositivo móvil.

La presente investigación surge a raíz de todo ese panorama social, enfocándose en el área educativa. Los jóvenes estudiantes han sido absorbidos por este vertiginoso mundo de la tecnología, uniéndose a una serie de plataformas de interacción social, las cuales suelen utilizarlas en sus múltiples funciones, sin escatimar tiempo y sin prevenir riesgos. Cada vez se observan adolescentes estudiantes que se introducen al mundo de las redes sociales sin tener control de su uso o frecuencia, descuidando sus actividades personales, familiares, sociales o académicas, posibilitando así problemas en su desarrollo normal.

## Discusión teórica

Este apartado aborda las generalidades sobre el Internet, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la adicción en adolescentes, así como los síntomas relacionados con la adicción.

### El Internet

Vences y Segura (2011) establecen que, lo que empezó con un ensayo militar por medio de la interconexión de computadoras para establecer un sistema de comunicación descentralizado, llegó a convertirse en un medio de comunicación que creció aceleradamente. El sistema de comunicaciones creado a principios de los 60 presentaba debilidades en su estructura. En 1962 Joseph Licklider, uno de los comprometidos con el proyecto, intervino para que universidades de los Estados Unidos se interconectaran utilizando el sistema de red desarrollado inicialmente como tecnología de comunicación militar, y de esa forma extender su aplicación al área educativa.

Para navegar por Internet y visitar sitios web, se emplean herramientas informáticas conocidas como navegadores. A través de ellos, los usuarios acceden a una amplia variedad de contenidos y plataformas que ofrecen servicios digitales de diversa índole. [Gutiérrez \(2003\)](#) enfatiza que “El funcionamiento de la Web se basa en la arquitectura cliente-servidor distribuida por toda la Red; y los programas que se utilizan para moverse por la información reciben el nombre de navegadores o exploradores” (p. 9).

Asimismo, [Tomer \(2010\)](#) explica que:

La World Wide Web (WWW) es una red que ha innovado la manera de comunicarse, aprender y relacionarse; así como también ha cambiado la forma en que las personas conciben y buscan información, interactuando con los sistemas de información. La Web tiene funciones de crear, organizar y enlazar documentos, donde los individuos y corporaciones intercambian datos con esta plataforma. (párr. 1)

Una vez que los individuos navegan en los sistemas web, abren oportunidades de comunicación global. Lejos han quedado los obstáculos de distancia, tiempo y forma para mantenerse en relación con los demás, y tener al instante la información formal o informal.

La comunicación es una de las actividades que el ser humano realiza de forma consciente para interactuar con los demás. Muchos han sido los medios para lograr transmitir y recibir información, desde las formas naturales como la comunicación verbal y no verbal, hasta los medios de comunicación que el hombre ha desarrollado e incorporado en este proceso: como ser la escritura, correo, comunicación impresa, telecomunicaciones y tecnologías de la información de la comunicación.

### **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**

Con el paso del tiempo el ser humano ha ido innovando en la forma de comunicarse y obtener información, ha buscado muchas maneras para lograr relacionarse con los demás, siendo así que a raíz de los cambios en la manera de comunicarse resalta un término “sociedad de la información”, diferenciándose así la dinámica en el proceso de comunicación de épocas anteriores con las relaciones interpersonales al emplear las nuevas tecnologías.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) comprenden un conjunto de herramientas tecnológicas que facilitan la organización, almacenamiento, creación y compartición de información, así como la comunicación, a través de dispositivos tecnológicos y aplicaciones informáticas. [Castellano et al. \(2019\)](#) plantean que las TIC “han introducido múltiples cambios en la organización social a nivel global. El acceso, procesamiento y transmisión de información a través de internet y de los diversos dispositivos (computadora de escritorio, portátil, teléfono celular, Tablet, etc.)” (p. 220). En consecuencia, estos dispositivos digitales se han convertido en herramientas indispensables en los diversos entornos en los que las personas se desarrollan, transformando las tradiciones y prácticas que solían hacer.

### **Las redes sociales**

Algo inherente a la especie humana es ser sociable; se nace con esa condición de comunicarse con otros seres humanos. Está en su naturaleza, la necesidad de relacionarse con los demás, a fin de convivir, conocer, compartir, solucionar inquietudes, aprender nuevas cosas, etc. Esto le permite poder desarrollarse

en las diferentes funciones que realiza en su vida.

Según [Kuz et al. \(2016\)](#), las redes sociales son consideradas como nuevas formas de socialización, donde las personas tienen la posibilidad de interactuar entre ellas, generando contextos sociales entre los individuos y los contactos que surgen en estas redes.

De acuerdo con Fresno [Chávez \(2018\)](#), el origen de las redes sociales se remonta a 1995, cuando Randy Conrads crea el sitio web [classmates.com](#). Con esta red social se pretende que la gente pueda recuperar o mantener el contacto con antiguos compañeros del colegio, instituto o universidad. El proyecto de Internet se emprende en 1970, y es la primera red establecida en Estados Unidos. Actualmente presenta un avance tecnológico extraordinario la red Internet2, también en Estados Unidos.

Tomando en cuenta las relaciones de los individuos por medio de Internet, [Boyd y Ellison \(2007\)](#) definen a “los sitios de redes sociales como servicios basados en la Web que permiten a sus usuarios abrir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema limitado, y aceptar amistades con los que comparten conexión” (p. 211). [Daza Pinilla \(2020\)](#) considera “una red social como un espacio digital en donde los usuarios interaccionan, comunicándose entre sí o intercambiando información” (p. 37). Así pues, por medio de las redes sociales, las conexiones de personas y grupos fluye ágilmente, compartiendo todo tipo de elementos multimedia, y ampliando virtualmente su círculo de contactos a nivel mundial.

Desde el punto de vista de [Martínez Guerrero \(2018\)](#), “las redes sociales cuentan con una tipología que ha venido concretándose durante su evolución y con la necesaria reflexión de diferentes autores. No obstante, a pesar de que muchas de ellas entre sí, la mayoría de ellas guardan ciertos atributos concordantes” (p. 5). Estas plataformas sociales han ido penetrando y consolidándose en el diario vivir de las personas, convergiendo en la funcionalidad de vinculación por asuntos de trabajo, familiares o de ocio, entre otros.

[Correa y Vitaliti \(2018\)](#) se refieren a la antinomia entre las redes personales versus las redes virtuales. La red personal “es una condensación relacional dinámica de personas. Dicha red está determinada por distintos factores tales como subjetividad, cotidianeidad e intercambio entre los miembros. A su vez, están dinamizadas por la estructura cultural, social, histórica y económica que las contiene”. Por otra parte, definen a la red virtual “como una interconexión entre usuarios a través de una plataforma virtual (Facebook, Twitter, Instagram, entre otras)” (p. 135-136).

Por otro lado, en concordancia a algunas de las más reconocidas clasificaciones que contienen las diferentes redes sociales, y que las personas utilizan según su propósito, [Daza Pinilla \(2020\)](#) describe:

Red de relaciones. Aunque paradójicamente el objetivo de las redes sociales es justamente relacionarse, existen múltiples redes que su finalidad principal está en enfocarse a desarrollar o iniciar estos contactos sin ningún criterio como lo es el caso de Facebook.

Red de entretenimiento. Su objetivo principal no es relacionarse con otras personas sino consumir contenidos, como es el caso de YouTube, la mayor plataforma de publicación de videos en el mundo; o Pinterest, en donde las personas publican y consumen imágenes. Red profesional. En ella los usuarios tienen como objetivo: crear relaciones profesionales con otras personas de igual o similar profesión, compartir proyectos, presentarse como opción o consejos laborales. LinkedIn es una de las redes profesionales más utilizadas, aunque existen otras que han venido ganando terreno como

los son Bayt, Bebee y Viadeo. Red de nicho. Son las que apuntan a un público muy específico, ya sea de tipo profesional o con un determinado interés en común. Una de las redes más emblemáticas es la de TripAdvisor, en donde los usuarios aportan notas o comentarios a actividades relacionadas con el ramo del turismo o la gastronomía. DeviantArt, en donde artistas visuales promueven sus trabajos. (p. 41-42)

## La adicción

Tradicionalmente, el término adicciones se entiende como adicción a las drogas; no obstante, se ha descubierto que el componente fundamental del trastorno adictivo es la ausencia de control sobre algún comportamiento. Inicialmente esta puede ser satisfactoria, pero luego esta conducta va aumentando hasta llegar a afectar la existencia del adicto. Actualmente las adicciones no se restringen a las conductas creadas al consumo incontrolable de sustancias, sino que existen prácticas de conductas aparentemente inofensivas, que en algunas situaciones pueden presentar complicaciones en la vida de los afectados. (Cía, 2013, p. 211)

### *Adicción a sustancias*

Las sustancias psicoactivas son aquellos componentes, ya sean naturales o químicos, cuyo consumo altera los pensamientos, sentimientos y conducta; al respecto, están las sustancias usadas para el entretenimiento como por ejemplo el alcohol o tabaco, y las sustancias de uso fármaco como los sedantes y analgésicos. El problema surge cuando se da el uso iterativo y por largo tiempo, propiciando el desarrollo de trastornos por dependencia, lo que presenta necesidad incontrolable de su consumo, a pesar de las consecuencias desfavorables para el sistema del cuerpo humano, asuntos personales o sociales ([Organización Panamericana de la Salud \[OPS\]](#) / [Organización Mundial de la Salud \[OMS\] – Región de las Américas, s.f.](#)). De hecho, el uso desmedido de compuestos psicoactivos causa problemas en la salud física y mental de quienes los emplean.

### *Adicción psicológica*

En relación con la adicción psicológica, [Echeburúa Odriozola y de Corral Gargallo \(1994\)](#) mencionan:

Las adicciones psicológicas implican la ejecución de conductas repetitivas que tienen por objeto aliviar la tensión por medio de la realización de comportamientos que resultan contraproducentes para el sujeto. En este tipo de adicciones están incluidos el juego patológico, la adicción a la comida, la hipersexualidad, la adicción al trabajo, la urgencia para completar la conducta y el malestar experimentado si se impide hacerlo se asemejan al deseo compulsivo y al síndrome de abstinencia sufridos por los toxicómanos. (párr. 1)

Ciertamente, cualquier adicción psicológica se distingue por la repetición de conductas que buscan aliviar la tensión emocional o la insatisfacción. Frecuentemente estos comportamientos pueden parecer al principio agradables o ventajosos, pero con el tiempo pueden ser perjudiciales y tener un impacto negativo en la vida del individuo.

Desde la perspectiva de [Carbonell et al. \(2021\)](#), las redes sociales son populares, pero existe el recelo de que generan adicción. Los seres vivos están destinados a vivir en sociedad, buscar vivencias sociales, interactuar de forma instantánea, crear perfiles y, en consecuencia, tener el control sobre como quiera que

lo perciban, y decidan hacer uso de redes en línea. Respecto a los efectos desfavorables, pueden orientar a realizar comparaciones perjudiciales, produciendo insatisfacción con la vida si no se siente a la altura con sus “amigos”. Al controlar su identidad en línea puede traer disconformidad entre lo que es realmente y el ser idealizado virtualmente

Así pues, el uso indebido de las redes sociales puede generar efectos importantes y perdurables en la salud mental, las interacciones personales y el bienestar global de los individuos.

Según [Aymamí i Sanromà \(2018\)](#) “acciones como apuestas, compras, uso de nuevas tecnologías-móvil, redes sociales, internet, videojuegos, trabajo, afecto, sexo, deporte o la comida, pueden ser susceptibles de convertirse en conductas adictivas en determinados grupos de población” (párr.2). En efecto, en las diferentes actividades que realizan normalmente los seres humanos en el ajetreo diario suele surgir cualquier tipo de dependencia; cabe decir que las personas están en un punto determinado de riesgo a contraer adicciones químicas o comportamentales.

De acuerdo con [Prieto Gutiérrez y Moreno Cámara \(2015\)](#) “Como en todo proceso de adicción, el riesgo viene cuando usamos Internet para llenar un vacío interior”. Señalan además que el Internet ha revolucionado las gestiones de comunicación y formas de expresar sentimientos. Las redes sociales y las plataformas web son los servicios más solicitados, y están conformados por personas agrupadas para compartir cosas en común (p. 149). Precisamente, cuando las personas emplean el Internet, incluyendo las redes sociales, como un medio para cubrir un vacío interno, el peligro de desarrollar una adicción se incrementa significativamente. Este fenómeno puede surgir por diversas causas, como: huir de emociones complicadas, conflictos personales, necesidad de aceptación y reconocimiento, entre otros.

### *Adicción en adolescentes*

Desde su nacimiento hasta su término de vida, los seres humanos atraviesan transformaciones en su crecimiento físico, cognitivo y psicosocial. Por lo tanto, es un proceso natural en el ciclo vital. La vida atraviesa las fases de prenatal, infancia, adolescencia, juventud, adultez y ancianidad, cada una de ellas posee sus propios atributos que la distinguen como tal.

Según la Organización Mundial de la Salud:

La adolescencia es la fase de la vida que va de la niñez a la edad adulta, o sea desde los 10 hasta los 19 años. Representa una etapa singular del desarrollo humano y un momento importante para sentar las bases de la buena salud. Los adolescentes experimentan un rápido crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial. Esto influye en cómo se sienten, piensan, toman decisiones e interactúan con su entorno. (OMS, 2022)

Con respecto a la adicción en adolescentes, Ramos Soler et al. (2017) argumentan:

Así como algunas sustancias suelen ocasionar adicción, como por ejemplo el alcohol; pero en sí la dificultad no es el uso sino el exceso. Los adolescentes, por sus cambios biológicos y sociales tienen un uso excesivo de las redes, y son más propensos a ser atraídos por el Internet y las redes sociales. Por consiguiente, los jóvenes están más expuestos a los efectos adversos que estas pueden ocasionar. (p. 202)

En definitiva, la entrada sencilla de los adolescentes a las RSI presenta tanto posibilidades como retos. Por un lado, estas plataformas brindan a los jóvenes la oportunidad de conectarse, adquirir conocimientos y manifestarse. No obstante, este acceso también los vuelve vulnerables a peligros como la desinformación, el ciberacoso y el uso desmedido, que pueden impactar en su salud mental y bienestar emocional.

Flores Lagla et al. (2017) opinan sobre cómo las redes sociales ofrecen a los estudiantes algunos beneficios, entre ellos: permiten compartir intereses o necesidades en común, integrarse a un grupo; pero también tienen sus desventajas, como cuando colocan información desmedida en sus redes, quedando expuesta a todo tipo de personas. Al usarlas incorrectamente causan distracción, pérdida de tiempo y falta de privacidad. Es indudable que las redes sociales son herramientas tecnológicas útiles para cualquier espacio, ya sea laboral, negocio o estudio. Los estudiantes tienen beneficios mediante el uso correcto de las redes, tales como: trabajos en grupo de manera fácil, mantenerse informados más rápidamente, vincularse con estudiantes de otras instituciones educativas, desarrollar proyectos o herramientas tecnológicas.

Por su parte, Carbonell et al. (2010) exponen que las tecnologías de la información y la comunicación son nuevos canales utilizados para favorecer relaciones con personas conocidas o desconocidas. El uso desmesurado del Internet figura como un trastorno psicológico de carácter adictivo, afectando principalmente a sujetos con necesidades emocionales especiales, jóvenes y adolescentes. El riesgo de adicción se concentra en el uso de herramientas digitales que permiten la comunicación sincrónica como ser los chats, juegos de rol en línea, también el Internet, puede ser capaz de desarrollar otras adicciones como ser el juego patológico y adicción al sexo.

### **Síntomas de adicción a las redes sociales**

Conectarse a la Red siempre que sea posible, meterse en Internet nada más levantarse y ser lo último que se hace antes de acostarse, así como reducir el tiempo de las tareas cotidianas, tales como comer, dormir, estudiar o charlar con la familia, configuran el perfil de un adicto a las redes sociales. Más que el número concreto de horas conectado a la Red, lo determinante es el grado de interferencia negativa en la vida cotidiana (Echeburúa Odrizola, 2013). Por consiguiente, los signos de adicción a las RSI son indicativos evidentes de que la utilización de estas plataformas ha excedido un margen saludable.

### ***Rasgos frikis***

En los rasgos frikis se conceptualiza como a la persona que practica desmesurada y obsesivamente; persona extravagante, raro o excéntrico, pintoresca y extravagante RAE (2021). Peris (2017) define los rasgos frikis en relación con Internet “como dedicar excesivo tiempo a páginas eróticas y / o pornográficas, a juegos virtuales y / o de rol, conectándose con grupos con intereses comunes” (p. 31).

### ***Nomofobia***

Se conoce el término nomofobia, que conceptualiza el tipo de sentimiento que expresan las personas hacia el teléfono móvil. Ramos Soler et al. (2017) explican que la nomofobia (No Mobile Phone Phobia) no es un fenómeno nuevo, consiste en una adicción conductual sobre el miedo excesivo a quedarse o perder su teléfono móvil, este comportamiento se presenta más que todo en las personas jóvenes. Por lo tanto, la gestión de dispositivos móviles se ha convertido en una necesidad esencial, la ausencia de acceso a un teléfono móvil en cualquier instante puede provocar cierta preocupación o ansiedad a los usuarios.

## Métodos y materiales

### Diseño

En esta investigación, el enfoque metodológico abordado es el cuantitativo. El diseño de la investigación es no experimental, transversal, siendo que no hubo manipulación intencional de las variables, observadas en un solo tiempo, tal como se presentan y analizadas posteriormente en la recolección de datos; el tipo de investigación visualizado es de tipo descriptivo, ya que se pretende identificar, describir y analizar indicadores como ser síntomas, uso social, y conductas asociadas al manejo de redes sociales digitales según género y edad.

### Población y muestra

La población participante en este estudio son estudiantes de educación media del Instituto Dr. Presentación Centeno de la ciudad de Yuscarán, El Paraíso. De acuerdo con [Alzina et al. \(2009\)](#), la población es el “conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación” (p. 143).

La muestra participante para el estudio es toda la población de estudiantes del Nivel Medio del Centro Educativo de las carreras de Bachillerato Técnico en Contaduría y Finanzas, y del Bachillerato Técnico en Informática, de décimo, undécimo y duodécimo grados de las jornadas matutina, vespertina y nocturna, de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 19 años. El tipo de muestreo para el estudio fue de tipo censal, tomando como participantes a toda la población estudiantil de educación media de la institución educativa. Cuenta con una matrícula de 180 estudiantes, de los cuales se logró aplicar el instrumento de recolección de datos a 163 de ellos.

### Análisis estadístico

Para la recolección de datos e información se aplicó la técnica de la encuesta. Utilizando el instrumento validado por [Peris et al. \(2018\)](#) “Escala de Riesgo de Adicción – adolescente a las redes sociales e Internet ERA-RSI”, consta de 29 reactivos con respuesta tipo Likert de cuatro puntos: 1= Nunca o nada; 2= Algunas veces o poco; 3= Bastantes veces o bastante; 4= Muchas veces o siempre. El instrumento aplicado solicita el consentimiento informado y recoge datos generales del participante, tales como género, edad, nivel de escolaridad, carrera que estudia, jornada y área de residencia actual. Posteriormente, se recopila información específica sobre las preferencias de uso de algunas redes sociales, seguida de ítems que abordan las dimensiones de adicción, uso social, rasgos frikis y nomofobia.

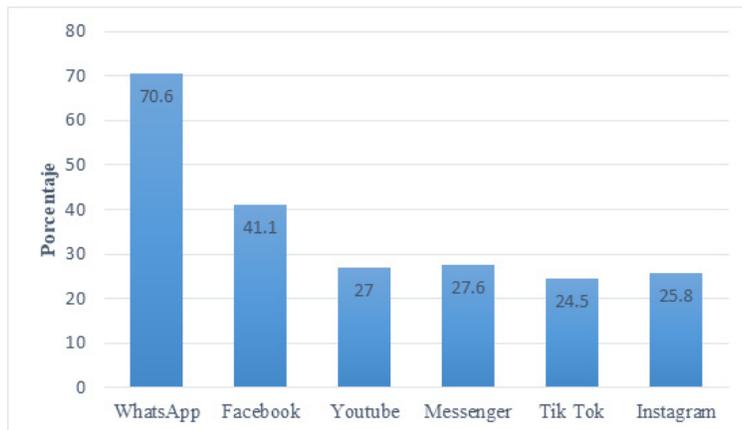
Los datos recolectados fueron tabulados y procesados con el paquete estadístico SPSS. Se utilizaron tablas de frecuencia y gráficos para describir los síntomas de adicción a las redes sociales e Internet, uso social, rasgos frikis y nomofobia que presentan los estudiantes de educación media del Instituto Dr. Presentación Centeno. Al respecto, se utilizó el paquete de Microsoft Excel para afinar tablas y gráficos. Además, se aplicó la prueba de Análisis de Varianza para descubrir si existe o no existe diferencia estadística entre las variables de edad y el nivel de riesgo de adicción. Por otra parte, se implementó la prueba de Chi cuadrado para describir la diferencia significativa del nivel de riesgo de adicción con respecto al género del estudiante.

## Resultados

Se presentan a continuación los resultados con el lugar de preferencia de las redes sociales que los alumnos emplean.

### Figura 1

*Preferencia de uso de redes sociales*



Los resultados de la Figura 1, muestran el ranking de las redes sociales preferidas por los estudiantes. WhatsApp ocupa el primer lugar, seguido de Facebook en segundo, Messenger en tercero, YouTube en cuarto, Instagram en quinto y TikTok en sexto lugar. Estas son algunas de las plataformas sociales que actualmente cuentan con millones de usuarios. WhatsApp y Facebook son las plataformas sociales que prefieren los estudiantes para la comunicación social online.

### **Descripción de los síntomas de adicción a las redes sociales e Internet de los estudiantes de educación media**

De acuerdo con los reactivos planteados en la dimensión de síntomas, en este apartado se presentan los resultados en tablas de frecuencia sobre los síntomas de adicción a las redes sociales e Internet de los estudiantes de educación media del Instituto Dr. Presentación Centeno.

### Tabla 1

*Veces que visito las redes sociales e Internet*

<i>Redes sociales</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alrededor de 1 hora	40	24.5
Unas 2 horas	51	31.3
Entre 3 y 4 horas	26	16.0
Más de 4	46	28.2

*Nota.* Elaboración propia.

La Tabla 1 muestra los datos proporcionados por los estudiantes sobre el tiempo que dedican diariamente a las RSI, sin estar relacionados con sus actividades de estudio. Se observa que el 24.5% de los estudiantes pasan alrededor de 1 hora al día en estas plataformas, mientras que el 75.5% invierte entre 2 y más de 4 horas diarias en ellas. Estos resultados reflejan que un alto porcentaje de los estudiantes utilizan las RSI, principalmente como una actividad recreativa o de pasatiempo.

**Tabla 2**

*Utilizo las redes sociales e Internet en mis horas de estudio y / o trabajo*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	42	25.8
Alguna vez o poco	92	56.4
Bastantes veces o bastante	23	14.1
Siempre o Mucho	6	3.7

*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 2 se presentan los resultados que indican que el 74.2% de los estudiantes utilizan las redes sociales durante sus horas de estudio o trabajo, con una distribución entre los niveles de “poco”, “bastante” y “mucho”. Esto sugiere que una gran mayoría de los estudiantes tienden a interrumpir sus actividades académicas para conectarse a las RSI. Sin embargo, es importante destacar que existe una minoría de estudiantes que logran mantener su concentración y no se ven afectados por la tentación de utilizar estas plataformas durante sus momentos de estudio.

**Tabla 3**

*Sentiría rabia si tuviera que prescindir de las redes sociales e Internet*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	77	47.2
Alguna vez o poco	55	33.7
Bastantes veces o bastante	19	11.7
Siempre o Mucho	12	7.4

*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 3, respecto a la pregunta sobre si los estudiantes sentirían rabia si tuvieran que prescindir de las RSI, se observa que el 52.8% se encuentra en las categorías de “alguna vez”, “bastantes veces” y “siempre”. Esto indica que más de la mitad de los estudiantes experimentan cierto grado de frustración o

ira ante la idea de no poder acceder a estas plataformas. Además, se destaca una pequeña diferencia del 5.6% entre los estudiantes que nunca sentirían rabia por prescindir de las RSI y aquellos que sí lo harían. Este hallazgo sugiere que, aunque existe un grupo que no se ve afectado emocionalmente por la falta de acceso, un porcentaje significativo de estudiantes podría reaccionar con enojo. Este sentimiento de ira puede ser un indicio de una relación emocional y dependiente hacia las redes sociales, lo que podría ser una señal de advertencia de un uso descontrolado.

#### Tabla 4

*Acceso a las redes sociales e Internet en cualquier lugar y a cualquier hora*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	15	9.2
Alguna vez o poco	68	41.7
Bastantes veces o bastante	39	23.9
Siempre o Mucho	41	25.2

*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 4 se presenta como es el acceso a las RSI en cualquier lugar y a cualquier hora, donde el 49.1% de los estudiantes indican que “bastante” y “mucho” acceden en cualquier lugar y a cualquier hora, considerando que aproximadamente la cuarta parte de los estudiantes responden que “siempre” acceden independientemente del lugar y hora. La mayoría de los estudiantes acceden a las RSI desde cualquier lugar y a cualquier hora.

#### Tabla 5

*Creo que conectarme a las redes sociales e Internet ha interferido en mi trabajo académico/laboral*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	50	30.7
Alguna vez o poco	68	41.7
Bastantes veces o bastante	33	20.2
Siempre o Mucho	12	7.4

*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 5 se expone que dentro de las categorías de “bastante” y “mucho” el 27.6% de los participantes creen que conectarse a las RSI ha interferido en su trabajo o estudio. Identificándose que

una baja minoría considera que “siempre” la conectividad interrumpe su trabajo y estudio. La gran parte de los estudiantes manifiestan que conectarse a las RSI ha afectado sus estudios.

**Tabla 6**

*He perdido horas de sueño por conectarme a las redes sociales y por ver series*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	36	22.1
Alguna vez o poco	56	34.4
Bastantes veces o bastante	30	18.4
Siempre o Mucho	41	25.2

*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 6 se expone si los estudiantes han perdido horas de sueño por conectarse a las redes sociales y por ver series, por cuanto los resultados obtenidos revelan que el 43.6% se encuentran entre los niveles de “bastante” y “mucho” han tomado horas que deberían de ser dedicadas para dormir por el hecho conectarse a las redes sociales y ver series. Además, en los resultados de este ítem se aprecia que aproximadamente la cuarta parte de los participantes no se conectan a estas plataformas sociales para ver series en el tiempo que tiene que ser dedicado para dormir.

**Tabla 7**

*Escondo en mi casa el tiempo que utilizo las redes sociales e Internet*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	97	59.5
Alguna vez o poco	36	22.1
Bastantes veces o bastante	17	10.4
Siempre o Mucho	13	8.0

*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 7 revela que la mayoría de los estudiantes no ocultan el tiempo que pasan conectados a redes sociales e Internet en sus hogares. Sin embargo, un 18.4% de los estudiantes indican que “bastantes veces” y “mucho” si esconden el tiempo que dedican a estas plataformas.

**Tabla 8***Si no tengo acceso a Internet me siento inseguro(a)*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	89	54.6
Alguna vez o poco	48	29.4
Bastantes veces o bastante	16	9.8
Siempre o Mucho	10	6.1

*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 8 los estudiantes manifiestan que desde la categoría “bastante” a “mucho” el 15.9% se sienten inseguros (as) si no tienen acceso a Internet. La mayoría de los estudiantes expresan que nunca se han sentido inseguros (as) por motivos de falta de conexión a Internet.

**Tabla 9***Actualizo mi estado*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca o nada	43	26.4
Alguna vez o poco	78	47.9
Bastantes veces o bastante	20	12.3
Siempre o Mucho	22	13.5

*Nota.* Elaboración propia

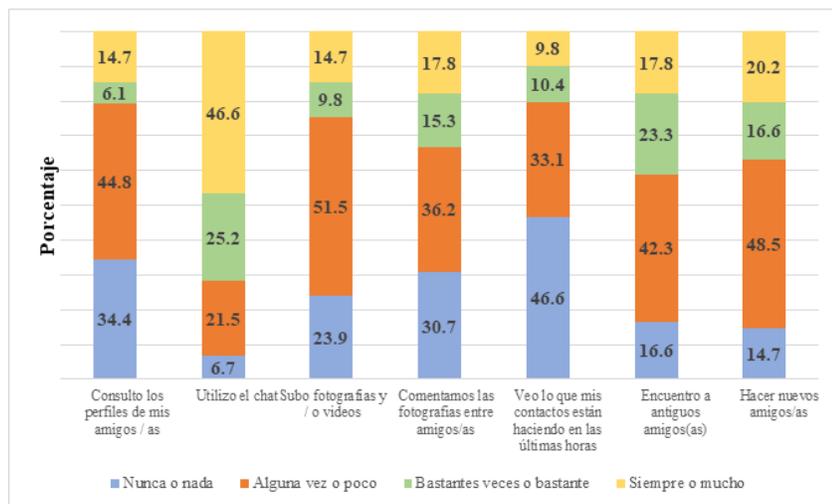
La Tabla 9 da a conocer el porcentaje de los estudiantes que actualizan su estado en las redes sociales que utilizan, con la suma de los niveles de “bastantes veces” y “siempre” el 25.8% efectúan actualizaciones en su perfil, además la cuarta parte de los estudiantes indican que no pasan pendientes de estar cambiando su estado.

### **Descripción del uso social que hacen los estudiantes de educación media de las redes sociales e Internet**

En este apartado se describe la utilización que hacen de las redes sociales e Internet los estudiantes de décimo, undécimo y duodécimo grado del Instituto Dr. Presentación Centeno.

**Figura 2**

Uso social de las redes sociales e Internet de los estudiantes de educación media

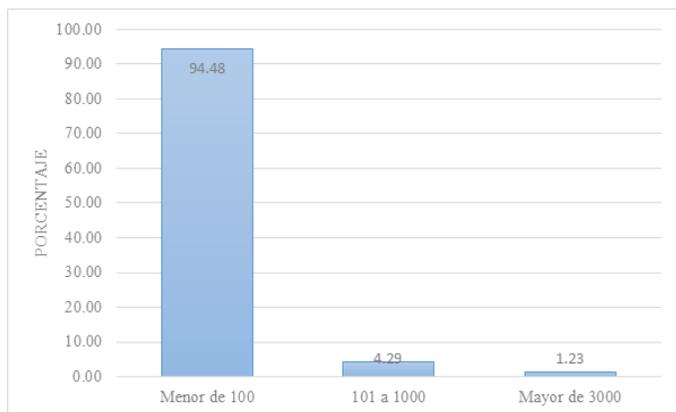


Nota. Elaboración propia

En la Figura 2 se muestran los resultados obtenidos de la dimensión de uso social que incluye siete ítems relacionados con el uso social que los estudiantes hacen de las redes sociales. Se evidencia que la suma de las categorías “alguna vez”, “bastantes veces”, y “siempre” consultan los perfiles de sus amigos(as) en un 65.6%. Utilizan las redes sociales para chatear 93.3% en las categorías de “poco” a “siempre”, subir fotografías y/o videos el 76% de “poco” a “muchas veces”, comentar las fotografías entre amigos el 69.3% “alguna vez” en adelante, visualizar lo que sus contactos hacen en las últimas horas, donde la categoría “nunca o nada” es mayor el porcentaje 46.6% En relación con el resto de las preguntas de uso social, encontrar nuevos amigos(as) es una de las actividades que los estudiantes hacen con las redes sociales, con un 83.4% desde el nivel de “pocas veces”, hasta “muchas veces”; así como también vincular con nuevos amigos(as) es otra de las acciones que realizan en las redes sociales, con un 85.3% en la suma con el porcentaje de “alguna vez”, “bastante” y “muchas veces”.

**Figura 3**

El número de fotografías que he publicado en las RSI



Nota. Elaboración propia

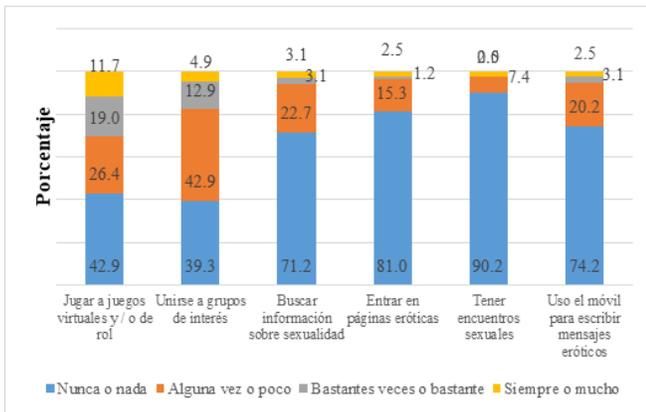
En la Figura 3 se muestra un uso habitual de utilizar las redes sociales, como es subir fotografías. Según los estudiantes, el 94.48% ha subido menos de 100, y una minoría de estudiantes (5.52%) han publicado por medio de estas redes sociales una cantidad considerable de fotos (entre 101 y más de 3000),

### Análisis de los rasgos frikis y conductas de nomofobia de los estudiantes de educación media

En este apartado, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se resaltan las características de dimensiones de rasgos frikis y nomofobia que exhiben.

**Figura 4**

#### Rasgos frikis

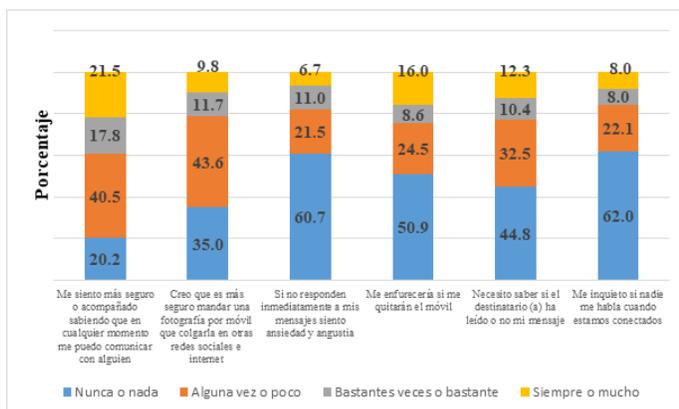


*Nota.* Elaboración propia

En la Figura 4 se presentan 6 ítems relacionados con los rasgos frikis. De acuerdo con los resultados obtenidos se puede observar que un alto porcentaje de los estudiantes aducen que no buscan información sobre sexualidad, nunca entran a páginas eróticas, no tienen encuentros sexuales y nunca escriben mensajes eróticos al utilizar las redes sociales. Así mismo se observa que un porcentaje minoritario sí utilizan las redes sociales para realizar las actividades mencionadas anteriormente.

**Figura 5**

#### Dimensión de nomofobia



*Nota.* Elaboración propia

En la Figura 5, de acuerdo con los resultados obtenidos, se pone en relieve que 60.7% de los estudiantes no sienten ansiedad y angustia si no responden inmediatamente a sus mensajes, el 50.9% no se enfurecen si les quitaran el móvil, 40.8% no necesitan confirmar si el destinatario ha leído su mensaje, y el 62% no se inquieta si nadie se comunica con ellos cuando están conectados. Por otra parte, el 79.8% de los estudiantes se sienten desde “poco” a “mucho” más seguros sabiendo que en cualquier momento pueden comunicarse con alguien; el 65.1% opina que desde “alguna vez” a “siempre” se ha sentido más seguro mandar una fotografía por móvil que subirla en redes sociales. En general, el 45.5% de los estudiantes no muestran conductas o sentimientos de ansiedad, angustia, inseguridad, enojo e inquietud por alguna situación desfavorable en su comunicación por medio del móvil.

### **Identificación del nivel de riesgo (alto riesgo, en riesgo y sin riesgo de adicción) de los estudiantes de educación media**

En la dimensión de síntomas-adicción se obtuvo una media de 18.86 (valor mínimo: 10, valor máximo: 31), con una desviación estándar de 4.7. Se clasificó el nivel de síntomas en 3 escalones: 10-17 nivel de riesgo de adicción bajo; de 18-24 nivel de riesgo de adicción medio; y 25-31 nivel de riesgo alto. De acuerdo con esta escala el riesgo de adicción de los participantes en esta dimensión está en parámetros de medio o con riesgo.

En la dimensión de uso social se obtuvo una media de 17.25 (valor mínimo: 9, valor máximo: 30), con una desviación estándar de 4.4. Se clasificó el nivel de síntomas en 3 escalones: 9-15, nivel de riesgo de adicción bajo; de 16-22, nivel de riesgo de adicción medio; y 24-30, nivel de riesgo alto. De acuerdo con esta escala, el riesgo de adicción de los participantes en esta dimensión está en parámetros medio o con riesgo.

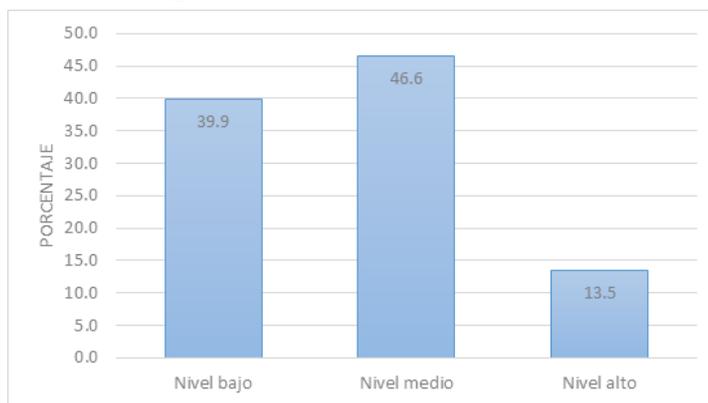
En la dimensión de rasgos frikis se obtuvo una media de 8.94 (valor mínimo: 6, valor máximo: 23), con una desviación estándar de 2.5. Se clasificó el nivel de rasgos frikis en 3 escalones: 6 -11, nivel de riesgo de adicción bajo; de 12-16, nivel de riesgo de adicción medio; y 17-23, nivel de riesgo alto. De acuerdo con esta escala, el riesgo de adicción de los participantes en esta dimensión está en parámetros bajo o sin riesgo.

En la dimensión de nomofobia se obtuvo una media de 11.42 (valor mínimo: 6, valor máximo: 24), con una desviación estándar de 4.2. Se clasificó el nivel de síntomas en 3 escalones: 6 -11, nivel de riesgo de adicción bajo; de 12-17, nivel de riesgo de adicción medio; y 18-24, nivel de riesgo alto. De acuerdo con esta escala, el riesgo de adicción de los participantes en esta dimensión está en parámetros bajo o sin riesgo.

En la Tabla 10 se dan a conocer los niveles de riesgo de adicción en su totalidad de la escala. Los resultados indican que el riesgo de adicción a nivel general se ubica en el rango medio o en riesgo.

**Tabla 10***Nivel de riesgo de adicción a nivel general*

<i>Nivel</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nivel bajo (sin riesgo)	65	39.9
Nivel medio (en riesgo)	76	46.6
Nivel alto (alto riesgo)	22	13.5

*Nota.* Elaboración propia**Figura 6***Nivel de riesgo de adicción**Nota.* Elaboración propia

La Figura 6 muestra que una cantidad considerable de estudiantes de Décimo, Undécimo y Duodécimo grado del Instituto Dr. Presentación Centeno se encuentran en un nivel medio de riesgo de adicción a RSI, mientras que una minoría de los participantes presenta un alto riesgo de adicción. Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de los estudiantes están en nivel moderado de riesgo, existe una preocupación por aquellos que ya muestran indicios de un uso potencialmente problemático.

### **Establecer la relación del riesgo de adicción a las redes sociales e Internet según el género y edad de los estudiantes de los estudiantes de educación media**

El análisis que se presenta a continuación pretende examinar las diferencias en las medias de las variables seleccionadas.

En la Tabla 11 se reflejan los resultados de la prueba ANOVA, al obtener la media de los estudiantes en cada nivel de riesgo, se evidencia que no existe significancia entre las variables edad y nivel de riesgo ya que el valor de  $F = .020$ ,  $Sig. = .980$ .

**Tabla 11**

ANOVA entre las variables de edad y nivel de riesgo de adicción a las redes sociales e Internet

Nivel riesgo	Media
Nivel bajo	16.08
Nivel medio	16.09
Nivel alto	16.05
Total	16.08

*Nota.* Elaboración propia

Las edades de los participantes de este estudio son del grupo de edades de entre los 15 a los 19 años. No existe diferencia significativa entre la edad y el nivel de riesgo de adicción, ya que prácticamente están dentro del mismo rango de edades.

Se implementó el cruce de variables con Chi cuadrado para describir el nivel de riesgo con respecto al género del estudiante.

**Tabla 12***Género del estudiante y nivel de riesgo*

Género	Nivel de riesgo					
	Bajo		Medio		Alto	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	29	35.8	42	51.9	10	12.3
Femenino	36	43.9	34	41.5	12	14.6

*Nota.* Elaboración propia

Respecto a la Tabla 12, en los resultados obtenidos se muestra que el género femenino está en nivel bajo en el riesgo de adicción a las RSI, en tanto que el nivel medio (en riesgo) es mayor el porcentaje en el género masculino. En el nivel alto, los porcentajes son equivalentes tanto para el género masculino como femenino. Aplicando la prueba de Chi-cuadrado, el resultado obtenido refleja que no se presentó una relación entre las variables investigadas ( $\text{Chi cuadrado} = 1.772$ ,  $p > 0.05$ ); es decir, que el género del estudiante no incide en su nivel de riesgo.

## Conclusiones

1. En cuanto a los síntomas- adicción los estudiantes de décimo, undécimo y duodécimo grado, en este trabajo se evidencia que los estudiantes participantes presentan riesgo de adicción (nivel medio). Los síntomas de mayor porcentaje es el acceso que los tienen a las redes sociales e Internet desde cualquier lugar y a cualquier hora; también muestran otros síntomas como ser: el tiempo que pasan en las RSI, utilizan las RSI en sus horas de estudio y/o trabajo, pierden sus horas de sueño por la conexión a las RSI y por ver series, y actualización de sus estados. Los síntomas de adicción que muestran los estudiantes son algunos indicadores que probablemente pasen de una forma de entretenerse a alterar su dependencia a las redes sociales.

2. A través de este estudio se describe el uso social de las RSI que hacen los estudiantes, donde reflejan un nivel medio de riesgo al respecto. Utilizan estas herramientas sociales más que todo para la comunicación por medio del chat, conocer nuevos amigos(as), subir fotografías y/o videos, consultar los perfiles de sus amigos(as), y encontrarse con antiguas amistades. Las actividades preferidas de los jóvenes son la comunicación instantánea y compartir sus momentos cotidianos con personas conocidas o desconocidas, situación que muchas veces los sitúa en riesgo a su integridad física y mental.

3. Con respecto a las conductas de rasgos frikis que exteriorizan los estudiantes, el riesgo se manifiesta en el nivel bajo. La mayoría de los estudiantes no dedican tiempo excesivo en las redes sociales e Internet para buscar contenido relacionado con la pornografía, erotismo, juegos virtuales y de rol; aunque cabe mencionar que una minoría de los estudiantes sí tiene gran interés por explorar contenido relacionado con la sexualidad.

4. Los estudiantes revelan un nivel bajo en referencia a conductas de nomofobia. Por consiguiente, un alto porcentaje aducen que no sienten ansiedad por la falta de respuesta inmediata a sus mensajes, ni muestran inquietud cuando nadie se comunica cuando están conectados. Aproximadamente la mitad de los jóvenes no se enfurecen si les quitaran su dispositivo móvil. Las ventajas de poseer por lo menos un aparato móvil son sumamente innegables; el problema se presenta cuando se manifiesta un gran temor a quedarse sin comunicación por medio del móvil, y que este miedo provoque trastornos de ansiedad, depresión, furia, problemas de insomnio, entre otros.

5. Mediante este estudio se analiza el nivel general de riesgo de las redes sociales e Internet. Los resultados indican que los estudiantes están en riesgo medio; una minoría de ellos se encuentra en alto riesgo. Hay circunstancias que surgen en la etapa de la adolescencia, como ser: la curiosidad, experimentar retos, minimización de riesgos, falta de control en el acceso a plataformas sociales e Internet, etc. que sitúan a los estudiantes en riesgo de adicción.

6. Por medio de este estudio se estableció que no existe relación según el género con el riesgo de adicción a las redes sociales e Internet. Además, la variable edad no incide en el nivel de riesgo quemuestran los estudiantes de educación media del Instituto Dr. Presentación Centeno.

En conclusión, este estudio refleja que los estudiantes de décimo a duodécimo grado presentan un riesgo medio de adicción a las redes sociales e Internet, manifestando síntomas relacionados con la facilidad de acceso en cualquier momento y lugar, el tiempo que pasan conectados y el uso de estas plataformas durante sus horas de estudio, trabajo e incluso descanso, afectando su ciclo de sueño.

El uso principal de las redes se orienta hacia la comunicación instantánea y el mantenimiento de relaciones sociales, lo cual, aunque común en su grupo etario, puede conllevar riesgos para su bienestar físico y mental.

Además, los estudiantes exhiben un bajo riesgo en cuanto a conductas de carácter obsesivo o "friki", dado que la mayoría no dedica un tiempo excesivo a contenido explícito o juegos de rol en línea. En cuanto a la nomofobia, el nivel de riesgo es bajo, ya que la mayoría no muestra una ansiedad significativa al estar desconectados o sin respuestas inmediatas en sus dispositivos móviles. Sin embargo, una dependencia extrema del móvil puede ocasionar problemas de ansiedad o insomnio en algunos casos.

A pesar de estos riesgos, se observa que el interés por explorar contenido específico y la dependencia a los dispositivos móviles aún no ha alcanzado niveles críticos en la mayoría de los estudiantes, y el estudio no encontró una relación significativa entre el género o la edad y el nivel de riesgo de adicción. No obstante, factores característicos de la adolescencia, como la curiosidad, la búsqueda de nuevas experiencias y la falta de regulación en el acceso a las redes, continúan siendo aspectos que podrían incrementar el riesgo de adicción.

En conjunto, estos hallazgos sugieren la importancia de fomentar un uso consciente y equilibrado de las redes sociales, que permita a los estudiantes aprovechar sus ventajas sin comprometer su bienestar físico y emocional.

### Referencias Bibliográficas

- Alzina, R. B., Dorio I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M. y Vilá, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Ayamamí i Sanromà, M. N. (2018). La adicción no es ningún juego. *El Ciervo*, 67(769), 8-9. <https://www.jstor.org/stable/45209493>
- Boyd, D. M. y Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Carbonell, X., Rosell, M. C. y Oberst, U. (2010). Sobre la adicción a Internet y al teléfono móvil. *RES : Revista de Educación Social*, 11, (7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649885>
- Carbonell, X., Calvo, F., Panova, T. y Fargues, M. B. (2021). Consideración crítica de las adicciones digitales. *Digital Education Review*, 39, 4-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090156>
- Castellano, J. M. C., Pucha, Á. F., Buestán, M. S. y Vintimilla, A. B. V. (2019). Uso y consumo de las nuevas tecnologías en los estudiantes del CEDFI, Cuenca (Ecuador). *Estudios sobre Arte Actual*, 7, 219-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067414>
- Cía, A. H. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): Un primer paso hacia la inclusión de las adicciones conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 76(4), 210-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372036946004>
- Correa, M. S. y Vitaliti, J. M. (2018). ¿Online vs. offline? Estudio sobre las redes sociales personales y las redes sociales virtuales en la cibercultura adolescente actual. *Summa Psicológica UST*, 15(2), 134-144. <https://doi.org/10.18774/448x.2018.15.383>

- Daza Pinilla, W.** (2020). *Estado de la adicción a las redes sociales e internet y rendimiento académico*. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24424>
- Echeburúa Odriozola, E. y de Corral Gargallo, P.** (1994). Adicciones psicológicas: Más allá de la Metáfora. *Clinical and Health*, 5(3), 251-258. <https://journals.copmadrid.org/clysa/archivos/1994/vol3/art1.htm>
- Echeburúa Odriozola, E. y de Corral Gargallo, P.** (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), Art. 2, 91-96. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Echeburúa Odriozola, E.** (2013). Atrapados en las redes sociales. *Crítica*, 985, 30-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4264545>
- Flores Lagla, G. A. F., Chisag, J. C. C., Moreano, J. A. C., Pico, O. A. G. y Pulloquina, R. H. M.** (2017). La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Boletín Redipe*, 6(4), 56-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119348>
- Fresno Chávez, C.** (2018). *biblioupnfm—¿Cómo funciona Internet?* <https://elibro.net/es/lc/biblioupnfm/titulos/36728>
- Gutiérrez, A.** (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2015/07/Alfabetizaci%C3%B3n-digital-Algo-m%C3%A1s-que-botones-y-teclas.pdf>
- Kuz, A., Falco, M. y Giandini, R.** (2016). Análisis de redes sociales: Un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20(1), 89-106. <https://doi.org/10.13053/cys-20-1-2321>
- Martínez Guerrero, C. A.** (2018). Uso de redes sociales en las revistas científicas de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *E-Ciencias de la Información*, 8(1), 32-52. <https://doi.org/10.15517/eci.v8i1.28104>
- Organización Mundial de la Salud.** (2022). *Salud del adolescente*. <https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health>
- Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud – Región de las Américas.** (s.f.). *OPS. Abuso de sustancias*: <https://hia.paho.org/es/tema-de-conocimiento/abuso-de-sustancias>
- Peris, M. P.** (2017). *Adicción y erotización en las redes sociales e internet: Diseño y estandarización de la batería en-red*. [Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157427>
- Peris, M., Maganto, C. y Garaigordobil, M.** (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: Fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36, <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>
- Prieto Gutiérrez, J. J. y Moreno Cámara, A.** (2015). Las redes sociales de Internet ¿una nueva adicción? *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24(2), 149-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281946783007>
- RAE.** (2021). *Diccionario de la lengua española* | Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Ramos Soler, I., López Sánchez, C. y Quiles Soler, M. C.** (2017). Adaptación y validación de la Escala de Nomofobia de Yildirim y Correia en estudiantes españoles de la Educación Secundaria Obligatoria. *Salud y drogas*, 17(2), 201-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83952052019>
- Rosell, M. C. y Brugués, M. L.** (1999). Adolescencia y juventud: Prevención y percepción del riesgo al consumo. *Revista española de drogodependencias*, 2, 118-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427998>
- Tomer, C.** (2010). World Wide Web (WWW). *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, 7, 5686-5694. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409847>
- Vences, N. A. y Segura, R. V.** (2011). El desarrollo de la World Wide Web En España: Una aproximación teórica desde sus orígenes hasta su transformación en un medio semántico. *Razón y Palabra*, 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706065>



## **Percepciones de directores, docentes y padres de familia sobre el abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica en Choluteca**

### **Perceptions of principals, teachers, and parents regarding school dropout in the 7th to 9th grade of Basic Education in Choluteca**

<sup>a,\*</sup>Oscar Javier Varela

<sup>a</sup>oscarjaviervarela1488@gmail.com. Universidad Cristiana Evangélica Nuevo Milenio, Honduras.

<https://orcid.org/0009-0006-4949-5325>

---

#### **Resumen**

Este artículo aborda la problemática del abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica en el municipio de Choluteca, Honduras. El objetivo del estudio es analizar los factores asociados al abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica e identificar las percepciones de directores, docentes y padres de familia sobre este problema en búsqueda de las recomendaciones para abordar esta problemática social. La investigación es de enfoque mixto. Los resultados muestran que los datos sobre los factores del abandono escolar no siguen una distribución normal, por lo que se realizó un análisis no paramétrico. Se encontró que no existen diferencias significativas en las percepciones de docentes, directores y padres sobre las causas del abandono escolar, identificándose como factores clave la migración y la situación económica que obliga a los jóvenes a trabajar. En cuanto a estrategias para mitigar el abandono, los participantes destacaron las reuniones con padres, el apoyo financiero, la capacitación laboral y medidas contra la migración. Además, se resaltó la importancia de la participación de la comunidad educativa en el diseño e implementación de estrategias exitosas, como el programa Todos Podemos Avanzar, para prevenir y reducir el abandono escolar.

*Palabras clave:* abandono escolar, migración, Honduras, situación económica

---

\*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19494>

Recibido: 22 de agosto de 2024 | Aceptado: 28 de noviembre de 2024

Disponibile en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This article deals with the problem of school dropout in the 7th to 9th grade of Basic Education in the municipality of Choluteca, Honduras. The aim of the study is to analyze the factors associated with school dropout in the 7th to 9th grade of Basic Education and identify the perceptions of principals, teachers, and parents regarding this problem, seeking recommendations to address this social phenomenon. The research uses a mixed-methods approach. The results show that the data on the factors of school dropout do not follow a normal distribution, so a non-parametric analysis was conducted. It was found that there are no significant differences in the perceptions of teachers, principals, and parents regarding the causes of school dropout, with migration and the economic situation that forces young people to work being identified as key factors. Regarding strategies to mitigate dropout, participants highlighted meetings with parents, financial support, vocational training, and measures to address migration. Additionally, the importance of the educational community's involvement in the design and implementation of successful strategies, such as the "Todos Podemos Avanzar" program, to prevent and reduce school dropout was emphasized.

*Keywords:* school dropout, migration, Honduras, economic situation

## Introducción

El abandono escolar es un desafío educativo que trasciende las aulas y ejerce un impacto significativo en el desarrollo de una nación. No solo afecta a los estudiantes que se ven forzados a abandonar sus estudios antes de culminar su formación académica, sino que también conlleva repercusiones adversas para sus familias, comunidades y la sociedad en su conjunto. Esta problemática adquiere una dimensión especialmente preocupante en el III Ciclo de Educación Básica de las instituciones gubernamentales del municipio de Choluteca, ubicado en el homónimo departamento de Honduras.

[Murphy-Graham et al. \(2020\)](#) realizaron un estudio sobre el abandono escolar, matrimonio infantil y embarazo precoz entre niñas adolescentes en zonas rurales de Honduras. En este estudio examinaron las intersecciones entre la escolarización, el matrimonio infantil y el embarazo adolescente en un estudio longitudinal de métodos mixtos de niñas hondureñas. Se exploraron los patrones de inscripción y abandono escolar de las niñas y cómo se relacionan con el momento del matrimonio y/o el parto, los factores asociados con el abandono escolar, el matrimonio precoz y/o la maternidad temprana, y los patrones de reinscripción después del matrimonio/parto. Encontraron que el ingreso familiar en la adolescencia temprana predice el abandono escolar, la unión y la maternidad temprana. La mayoría de las niñas interrumpieron sus estudios por falta de recursos económicos o por no querer seguir siendo estudiantes, más que por matrimonio o maternidad. Sólo un pequeño porcentaje regresa a la escuela. Este estudio enfatiza en que se puede informar sobre el momento y la naturaleza de los esfuerzos para proteger a las niñas y aumentar sus posibilidades de completar con éxito la escuela secundaria, retrasar el matrimonio y prevenir embarazos prematuros.

También en el estudio se hace mención que, en Choluteca, el abandono escolar ha evolucionado en una crisis en constante agravamiento, impulsada por una serie de factores tanto internos como externos. Los jóvenes, en su mayoría provenientes de estratos socioeconómicos más desfavorecidos, se ven confrontados por circunstancias que los compelan a interrumpir su trayectoria educativa. Esto no solo les priva de la oportunidad de concluir su educación, sino que también perpetúa la desigualdad social, cultural y económica en la región.

El abandono escolar impacta directamente en la vida de estos jóvenes, quienes, a una temprana edad, se ven en la necesidad de abandonar la escuela. Para el año 2019, la matrícula en el III Ciclo de Educación Básica de instituciones gubernamentales en el municipio de Choluteca, fue de 6.416 alumnos, teniendo un total de 349(5.43%) alumnos desertores ([Dirección Municipal de Educación de Choluteca, 2019](#)). Estas estadísticas presentan un porcentaje significativo de estudiantes que abandonan el sistema educativo en el III Ciclo de Educación Básica.

La falta de medidas eficaces por parte de las instituciones educativas, tanto en términos de recursos humanos como de recursos financieros, ha contribuido a la perpetuación del problema. Además, factores culturales, como la falta de motivación por parte de los padres, falta de interés por la educación de sus hijos como una réplica generacional y las dificultades de adaptación de estudiantes procedentes de escuelas unidocentes, también contribuyen al abandono escolar.

Así mismo, el abandono escolar ha dejado de ser un problema educativo y ha adquirido la categoría de un problema de índole social, económica y política, e involucra a diversos sectores de la sociedad, incluyendo educadores, economistas, políticos y la comunidad en general. En este contexto, resulta esencial llevar a cabo una investigación que proyecte luz sobre esta problemática y permita una comprensión más profunda de sus causas y consecuencias.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las percepciones de directores, docentes y padres de familia respecto al abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica en Choluteca, Honduras. En la investigación se abordaron las estrategias y medidas que han dado mejores resultados y se buscó la convergencia de las opiniones de los directores, docentes y padres de familia para encontrar las mejores alternativas que permitan mitigar o prevenir el abandono escolar.

### **Discusión teórica**

El abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica de las instituciones gubernamentales del municipio de Choluteca constituye un problema latente que va en aumento, debido a una serie de factores internos y externos que agudizan esta crisis, que hace que los jóvenes no se preparen y por tanto no completen su desarrollo y formación académica, trayendo consecuencias inadecuadas en la vida de ellos, de su familia y de toda la sociedad ([Dirección Municipal de Educación de Choluteca, 2019](#)). A temprana edad, muchos estudiantes se ven “obligados” a dejar sus estudios. El abandono escolar ha traspasado el

ámbito meramente educativo para convertirse en un problema social que preocupa a educadores, economistas, políticos y a la sociedad en general (Quishpe Chicaiza y Yupangui Untuña, 2018). Entonces cualquier investigación que proyecte luces sobre esta situación es fundamental.

Se ha observado el crecimiento de los niveles y tasas de deserción escolar en Honduras en el período 2014-2019. Así, según los datos publicados por la Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (USINIEH, 2020) en 2015, a nivel nacional, había 48,228 casos de abandono escolar, con una tasa correspondiente de 2.4%. Para 2019, según la misma fuente, la cantidad de casos creció significativamente a 105,971, lo que representa el 5.4% de la población estudiantil. En el municipio de Choluteca, según la Dirección Municipal de Educación de Choluteca (2019), para el año 2019, se registraron 349 casos de abandono escolar en el III Ciclo de Educación Básica, es decir, el 5.43% del total de la población estudiantil.

Desde el punto de vista general, el abandono escolar se relaciona con la fuga de los alumnos de la escuela, después de haber asistido algún tiempo a ella. El abandono escolar implica el retiro de forma definitiva del centro educativo, después de haberse matriculado. Se define la tasa de abandono escolar como la proporción de alumnos que abandonan las actividades escolares por un año o más, antes de haber concluido el nivel educativo que se hallaban cursando el año anterior, respecto a la matrícula del grado en que se encontraban matriculados dicho año (García Fernández, 2016).

Bachman y Wirtanen como se citó en Brighthouse (2006) señalan que las deserciones son originadas por aquellos estudiantes que interrumpieron su asistencia al colegio por varias semanas por diferentes razones, diferentes sólo a aquellas por enfermedad. En 1986, Morrow, como se citó en Bravo (2013) amplía la definición haciéndola más rigurosa: se considera al abandono como un evento que ocurre cuando un estudiante que estuvo previamente matriculado en la escuela, la dejó por un período prolongado de tiempo y no se matriculó en otro colegio. No obstante, se excluyen a todos aquellos que estuvieron enfermos o fallecieron. Sin embargo, dicha definición presenta el problema de que el período de ausencia no está objetivamente definido, por lo tanto, se vuelve arbitraria y subjetiva la tasa de abandono calculada.

Por su parte, Fitzpatrick y Yoels, como se citó en Bravo (2013) plantearon que el abandono ocurre cuando los estudiantes dejan el colegio sin graduarse, independientemente si retornan o reciben un diploma equivalente. Dicha concepción tiene características estáticas puesto que deja de contemplar la opción del regreso a la escuela. Según Franklin y Kochan (2020), un desertor es un estudiante que se matriculó en el colegio en algún momento del año anterior y no se matriculó a principios del año corriente, habiendo dejado inconclusa su preparación y sin haber sido transferido a otro colegio. Esta definición considera un año escolar como el período de tiempo que se debe tomar en cuenta para señalar como desertor a un alumno. Bunn (2002) describió el abandono de manera similar, pero en adición a lo mencionado, no sólo acepta al sistema educativo como la única manera formal de educarse, sino también acepta el sistema de tutorías por parte de los padres o privada como sustituto del colegio.

Según FOSDEH (2021), en el año 2019, muchos estudiantes abandonan sus aulas de clases debido

al alto índice de inseguridad (siendo Honduras uno de los países más peligrosos del mundo), la falta de recursos familiares (en Honduras 7 de cada 10 familias se encuentran en la línea de la pobreza), y la imposibilidad de cubrir necesidades básicas, que muchas veces obligan a familias enteras a migrar.

La crisis se agudizó en el año 2020, aproximadamente un 40% de los niños y jóvenes abandonaron su año escolar, debido a la pandemia por la Covid19 (FOSDEH, 2021). Las familias hondureñas sufrieron un duro impacto económico. La falta de esfuerzos por parte de los entes gubernamentales obligó a que tanto niños como jóvenes desertaran en sus estudios, ya que no tomaron en cuenta las vulnerabilidades presentadas en muchas familias; pocos ingresos, desempleo por la pandemia, que llevó a la poca conectividad y ausencia a las clases por parte del alumno.

La deserción escolar puede estar originada por diversos factores, desde el entorno familiar, donde pueden surgir conflictos, falta de apoyo emocional, negligencia de los padres de familia, abuso, y factores externos, como tradiciones, cultura, factores económicos y sociales, incluyendo el acceso a los centros educacionales (Alas, 2020; Bravo, 2013; Castelló, 2018; Quishpe Chicaiza y Yupangui Untuña, 2018).

Para mitigar el abandono escolar existen diferentes estrategias, como reuniones con los padres de familias, apoyo económico, becas, meriendas escolares, aprovechamiento de las TIC, mejoramiento de la calidad de la educación y de la infraestructura, implementación de programas diseñados para enfrentar este problema. En el caso de Honduras, a partir del año 2015 se ha implementado el programa Todos Podemos Avanzar, cuyo principal objetivo consiste en la reinserción de los estudiantes al sistema educativo (Secretaría de Educación de Honduras, 2019).

### **Métodos y materiales**

El enfoque de la investigación es mixto. Se recopiló, se procesó y se analizó tanto información cuantitativa como cualitativa. Este enfoque se utiliza cuando se requiere una mejor comprensión del problema de investigación (Caro González et al., 2014). Esta investigación sigue un enfoque secuencial, comenzando con el análisis de datos cuantitativos provenientes de los registros institucionales y luego complementándolos con datos cualitativos. La investigación se centró en un enfoque cuantitativo, con énfasis en la recolección de datos a través de encuestas y análisis estadísticos. Sin embargo, también se recopilaron datos de fuentes primarias y secundarias para su posterior interpretación, y el enfoque cualitativo se empleó para complementar y enriquecer los resultados.

El estudio fue explicativo, estableciendo las causas y efectos de las variables implicadas. En cuanto al nivel de profundidad, es transeccional o transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento y en un período de tiempo único. El propósito principal fue describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento específico. Las variables abordadas fueron los indicadores de la situación socioambiental, las condiciones socioeconómicas, la situación académica, las estrategias para prevenir el abandono escolar, condiciones en los centros educativos, acceso a los recursos tecnológicos,

los materiales didácticos, y las causas del abandono escolar.

Se definieron los factores que inciden en el abandono escolar y la influencia que los factores sociofamiliares, personales y académicos ejercen en el abandono, que exigen a su vez, una profundización desde el punto de vista de los sujetos. En ese sentido, es trascendental el abordaje de la investigación cualitativa mediante el uso de entrevistas, con el fin analizar las causas que inciden en el abandono escolar y las alternativas que proponen los involucrados.

La investigación se realizó en la zona sur del país específicamente en el Municipio de Choluteca. El estudio tomó en cuenta las instituciones gubernamentales que forman parte del municipio, específicamente aquellas que hayan tenido abandono escolar en noveno grado para el año 2019, donde se realizó el análisis documental de los registros. En el marco de este estudio, la población está compuesta por los 3,148 alumnos que cursaron el tercer ciclo de Educación Básica en el municipio de Choluteca durante el año 2019. La selección de las instituciones se ha realizado considerando únicamente las entidades gubernamentales ubicadas en el mencionado municipio.

La población de estudio se encuentra debidamente determinada, ya que existe un registro en las instituciones gubernamentales que establece el número de estudiantes del tercer ciclo que abandonaron sus estudios durante el año 2019. En este sentido, se creó una base de datos que contiene información sobre la cantidad de estudiantes que desertaron, así como las razones que llevaron al abandono escolar. Con base en lo anterior, se calculó el tamaño de la muestra de los tutores de los estudiantes que abandonaron sus estudios con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. De acuerdo con los cálculos, se estableció una muestra representativa de 145 padres de familia de los estudiantes que abandonaron sus estudios (ver Tabla 1).

### Tabla 1

*Instituciones gubernamentales (centros educativos) que presentaron abandono escolar del tercer ciclo de Educación Básica en el municipio de Choluteca, Honduras en el año 2019*

No	Nombre de Centro Educativo	Abandono escolar
1	WILFREDO CAMPOS POVEDA	1
2	ELISEO CARRANZA	1
3	SAN JUAN BOSCO	1
4	JOSE TRINIDAD CABAÑAS	3
5	ROGER GUILLEN BELLINO	3
6	FELIPE REYES	8
7	MAURICIO ARIAS WILLIAMS	2
8	PEDRO NUFIO	1
9	LAS ACACIAS	2
10	JUAN FRANCISCO ARGEÑAL REYES	4
11	SAUL ARMANDO JUAREZ	1
13	LEMPIRA	3

...continuación tabla 1

14	POLICARPO BONILLA	1
15	JOSE SANTOS MATUTE	5
16	JOSE CECILIO DEL VALLE	2
17	FRANCISCO RODRIGUEZ AGUILERA	1
18	14 DE JULIO	5
19	PROTO ESTEBAN GUILLEN	5
20	RAMON ALFREDO CARRANZA	4
21	18 DE NOVIEMBRE	2
22	ING EMILIO WILLIAMS	1
23	CEB INTERNACIONAL RICARDO SORIANO	3
24	INSTITUTO HONDUREÑO DE EDUCACION POR RADIO IHER	26
25	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DEL SUR	20
<b>Total</b>		<b>145</b>

*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto al análisis cuantitativo de datos, se obtuvo información de los libros de registro de los centros educativos del municipio de Choluteca, mientras que los datos cualitativos se recopilaron mediante encuestas realizadas a directores, docentes y padres de familia. La obtención de datos se llevó a cabo de manera censal, ya que se consideraron todos los centros educativos hayan tenido abandono escolar para el año 2019. Para obtener la información necesaria, se presentó una solicitud a la Dirección Municipal de Educación y posteriormente se procedió a la recopilación de datos en los centros educativos. Los directores de cada institución educativa proporcionaron el número de estudiantes que habían abandonado sus estudios y el número de docentes en cada centro que estaban relacionados con casos de abandono.

En el estudio se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para determinar si los datos siguen una distribución normal y tomar la decisión sobre el tipo de análisis estadístico de los datos obtenidos (paramétrico o no paramétrico). La prueba paramétrica de Kruskal-Wallis para los datos que no siguen una distribución normal se aplicó para analizar las diferencias en las percepciones de los directores, docentes y los padres de familia sobre distintos aspectos de abandono escolar.

## Resultados

En general, el estudio revela que las percepciones de directores, docentes y padres de familia respecto al abandono escolar convergen en la comprensión de ciertos aspectos clave. Sin embargo, la presencia de discrepancias perceptivas, entre padres, docentes y directores, sugiere posibles brechas de comunicación o divergencias en la interpretación de las causas subyacentes del abandono.

En este sentido, los indicadores de la situación socioambiental de los educandos, según la identificación de factores críticos por parte de los participantes, incluyen el entorno familiar, la falta de apoyo

emocional o económico, y la presencia de abuso o negligencia. Asimismo, las condiciones socioeconómicas que surgen en las familias, donde los recursos económicos son limitados, llevan a dificultades para cubrir los costos asociados con la educación, como uniformes, útiles escolares, transporte, o incluso a la necesidad de que el estudiante trabaje para contribuir al ingreso familiar; esto conlleva a que muchos de los padres de familia recurran a migrar con sus hijos, siendo este un factor muy importante asociado al abandono escolar. En algunos casos, las normas y expectativas culturales pueden jugar un papel importante. Por ejemplo, en ciertas familias, puede haber menos énfasis en la educación formal y más en las responsabilidades laborales o familiares.

Los docentes, directores y padres de familia, con respecto a la situación académica de los estudiantes, identifican como factor crítico relacionado con el abandono escolar, al apoyo educativo, puesto que, la ausencia de este, incluyendo tutorías, orientación académica y recursos educativos, puede limitar las oportunidades de los estudiantes para superar dificultades y alcanzar su potencial académico. Estos factores académicos interactúan con los factores socioambientales mencionados anteriormente, creando un contexto complejo que puede influir en las decisiones de los estudiantes respecto a su permanencia en la escuela.

Los resultados revelan que un el 94.74% de los directores encuestados han enfrentado experiencias relacionadas con el abandono escolar en sus respectivos centros educativos. Este alto porcentaje subraya la magnitud y la prevalencia del problema del abandono escolar en el entorno educativo del estudio. Aunque el 5.26% restante no ha tenido experiencia directa con la deserción escolar, no se puede pasar por alto la importancia de su perspectiva en la formulación de estrategias preventivas y de intervención. Los directores que no han tenido experiencia con el abandono escolar mencionan que esto es debido a la frecuente visita y contacto telefónico por parte de los maestros hacia los niños. Esta conexión activa y regular entre educadores y estudiantes podría desempeñar un papel fundamental en la prevención del abandono.

La percepción de los docentes sobre la preparación académica, indica que el 45% considera que las metodologías utilizadas en las clases pueden tener una influencia significativa en el abandono escolar, subrayando la conexión entre las estrategias pedagógicas y el compromiso continuo de los estudiantes. Asimismo, los padres de familia opinaron en un 100% que es importante que los hijos se preparen académicamente. Esta perspectiva revela la importancia de implementar enfoques didácticos innovadores y motivadores que mantengan el interés de los alumnos, fomenten su participación y se adapten a diversos estilos de aprendizaje. Por otro lado, el 55% que no identifica directamente a las metodologías como un factor determinante podría sugerir que otros elementos, como los contextos socioeconómicos o personales, podrían tener un impacto más significativo en la decisión de los estudiantes de abandonar la escuela.

Los resultados de la encuesta indican que, según la percepción de los directores, uno de los programas más eficaces para prevenir el abandono escolar es Todos Podemos Avanzar (TPA) con un 40%.

Este porcentaje de directores que consideran el programa TPA como la estrategia más eficaz para prevenir el abandono escolar sugiere que la elección de estos programas se basa en una percepción de eficacia respaldada por diversas razones. Los directores destacaron que estos programas han demostrado ser eficaces debido a la unificación de criterios en su implementación, el incentivo a los padres de familia de bajos recursos económicos, la activación de comités de padres, así como el seguimiento y la trayectoria proporcionados a los estudiantes. Además, la mención de que los programas actuales solo abordan los efectos y no las causas del abandono escolar sugiere la necesidad de estrategias más integrales y profundas que se centren en las raíces del problema.

En otra línea de ideas, el 49% de los docentes identifica la carencia de recursos tecnológicos en la institución educativa como un factor que contribuye al abandono escolar. Dentro de esta carencia de recursos, se incluyen los programas (software), a los cuales, en muchas ocasiones, no hay acceso. Por lo que, es de suma importancia integrar la tecnología en el entorno educativo para mejorar la calidad de la enseñanza y la participación de los alumnos, tales como el programa TPA.

Al analizar las percepciones sobre las causas del abandono escolar, el 92.31% de los padres de familia afirmó que ha habido experiencias de maltrato en el centro educativo. Estos resultados son importantes y se deben de abordar como un factor potencial en el abandono escolar. El maltrato puede tener consecuencias significativas en el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, lo que a su vez podría afectar negativamente su rendimiento académico y su disposición para continuar con sus estudios. La creación de un entorno escolar seguro y de apoyo se presenta como una medida esencial para fomentar la retención de los estudiantes y contribuir a un ambiente propicio para el aprendizaje.

No obstante, en la percepción de los docentes, el 95% identifica la falta de interés por parte de los estudiantes como un factor crítico que podría dar lugar al abandono escolar, evidenciando una percepción unánime sobre la conexión entre el involucramiento estudiantil y la retención en el sistema educativo.

Dicho lo anterior, los directores de los centros educativos mencionan que el abandono escolar se ve influenciado principalmente por factores migratorios, ya que obtuvieron un 28% de respaldo como los principales impulsores del abandono escolar. Asimismo, la desintegración familiar (24%) y la falta de apoyo de la familia al estudiante (20%) emergen como factores adicionales significativos, resaltando la importancia de un entorno familiar estable y propicio para el éxito académico. Por último, la necesidad de trabajar (16%), el bajo rendimiento (8%) y la delincuencia (4%) emergen en menor medida como factores que propician el abandono escolar en los centros educativos de Choluteca (Figura 1).

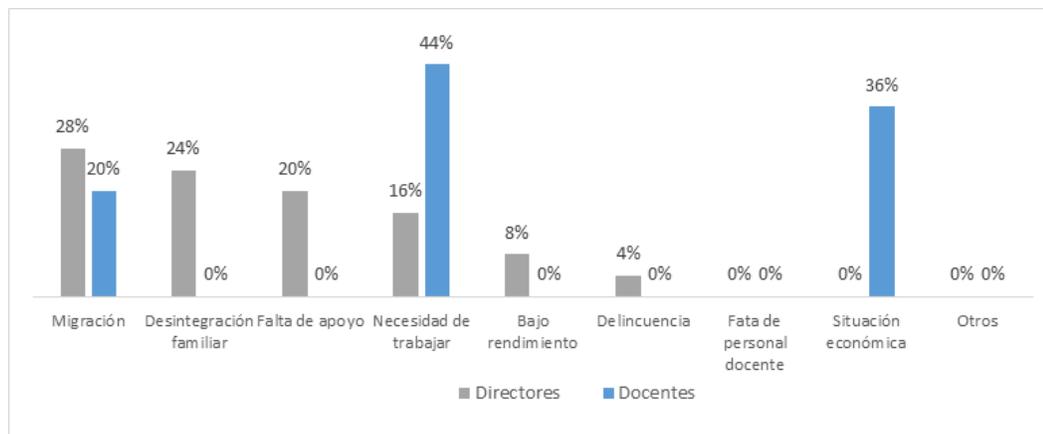
Coincidiendo con lo encontrado por [Khan et al. \(2011\)](#), quienes realizaron un estudio de las causas del abandono escolar de las estudiantes femeninas en áreas rurales de Pakistán. Los investigadores encontraron que la débil situación financiera de las familias es la razón más común para el abandono escolar en el nivel de educación primaria. La investigación también identificó el interés de los padres y los estudiantes, la muerte de uno o ambos padres y la baja inversión en la educación de las niñas como factores influyentes en el abandono escolar.

Cuando se aplicó la encuesta a los docentes, estos mencionaron que el abandono escolar se ve influenciado principalmente por factores económicos y migratorios, ya que ambos obtuvieron un 56% de respaldo como los principales impulsores del abandono escolar. También mencionan, con un 44%, la necesidad de trabajar como una de las causas principales del abandono escolar. Esto enfatiza cómo la presión económica y las responsabilidades laborales impactan significativamente en la decisión de los estudiantes de abandonar la escuela. La asociación de estas razones con el género masculino destaca la vulnerabilidad particular de los niños a ser afectados por factores socioeconómicos que los impulsan a abandonar sus estudios.

Ahora bien, el 70% de los padres de familia que han experimentado el abandono escolar de sus hijos identifican al factor económico como una incidencia significativa, mientras que el 30% atribuye este fenómeno a la migración. Estos resultados convergen, con las percepciones de los docentes y directores, donde la estabilidad financiera de las familias y la continuidad educativa de los estudiantes es un gran factor del abandono escolar. La presión económica puede obligar a los estudiantes a abandonar la escuela en busca de oportunidades laborales para contribuir al sustento familiar. Del mismo modo, la migración, con sus desafíos y cambios en las dinámicas familiares, también emerge como un factor influyente en la decisión de dejar la educación.

**Figura 1**

*Factores que han influido en el abandono escolar*



*Nota.* Conforme a los resultados de las encuestas.

En otro orden de ideas, los resultados indican que, según la percepción de los directores encuestados, la agricultura y la ganadería representan las actividades productivas más influyentes en el abandono escolar, con un significativo 87.5%. Este dato sugiere que las familias involucradas en la agricultura y ganadería pueden enfrentar desafíos adicionales para mantener a sus hijos en la escuela debido a las demandas estacionales y a menudo intensivas de estas actividades.

Desde la opinión de los padres de familia de estudiantes desertores, el 61.54% señaló que su condición económica es buena, mientras que el 20% la describió como regular y el 18.46% la consideró

mala. Aunque los padres de familia mencionan en su mayoría, que su condición económica es buena, los datos acentúan la complejidad de los factores que influyen en el abandono escolar, ya que la situación económica de las familias puede desempeñar un papel crucial. Si bien la mayoría de los padres perciben su condición económica como positiva, es fundamental explorar más a fondo las razones detrás del abandono, ya que otros factores pueden estar contribuyendo al fenómeno, como la falta de recursos específicos para el rendimiento académico de los estudiantes o desafíos socioeconómicos no reflejados directamente en la percepción general de la condición económica.

Sobre la formación académica de los padres de familia, el 30.76% informaron haber cursado solo la educación primaria, mientras que el 23.08% indicó tener la secundaria incompleta. Además, el 15.38% mencionó tener primaria incompleta y solo 30.78% lograron concluir sus estudios en secundaria. Si bien los ingresos se consideran naturalmente como el principal factor mediador de la educación en el bienestar de una persona (Diener et al., 1993; Clark et al., 2008), muchos académicos han sostenido que la educación desempeña un papel mucho más importante a la hora de influir en la satisfacción vital de una persona a través de canales no monetarios que a través de su impacto en la situación financiera de la misma (Brighouse, 2006; Michalos, 2008) y este influye en el abandono escolar. La relación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes ha sido un tema recurrente en la literatura educativa. Un enfoque integral para abordar el abandono escolar debe incluir estrategias que no solo apoyen a los estudiantes directamente, sino que también involucren y fortalezcan la participación de los padres, reconociendo sus propias experiencias educativas y promoviendo un ambiente favorable al aprendizaje en el hogar.

En otro aspecto, los datos revelan que el género masculino presenta una mayor incidencia en el abandono escolar, un 56.25%. Esto puede deberse a la presión social y a las expectativas de género que pueden influir en las decisiones educativas. En algunas comunidades, existe una percepción arraigada de que los hombres deben asumir roles laborales tempranos o participar en actividades productivas para contribuir al sustento familiar (Centro de Desarrollo Humano, 2018). Esto es consistente con el trabajo realizado por Colclough et al. (2000), donde encontraron que, entre las razones dadas por los encuestados para abandonar la escuela, la necesidad de ganar dinero y trabajar en casa o en la granja representaron el 39% de las respuestas de los varones que abandonaron la escuela en Etiopía y el 28% de las respuestas de las niñas. Siendo los hombres con el mayor porcentaje de abandono escolar.

Además, factores socioeconómicos, como la necesidad de trabajar para ayudar en el hogar, pueden afectar de manera desproporcionada a los estudiantes varones (Colclough et al., 2000). Las oportunidades laborales disponibles y la búsqueda de ingresos inmediatos pueden ser más atractivas para los jóvenes varones, llevándolos a abandonar la escuela en busca de empleo. También es importante considerar la influencia de la cultura y las normas comunitarias en la toma de decisiones educativas. La falta de conciencia sobre la importancia de la educación y la ausencia de modelos a seguir que valoren la permanencia en la escuela pueden contribuir al abandono masculino.

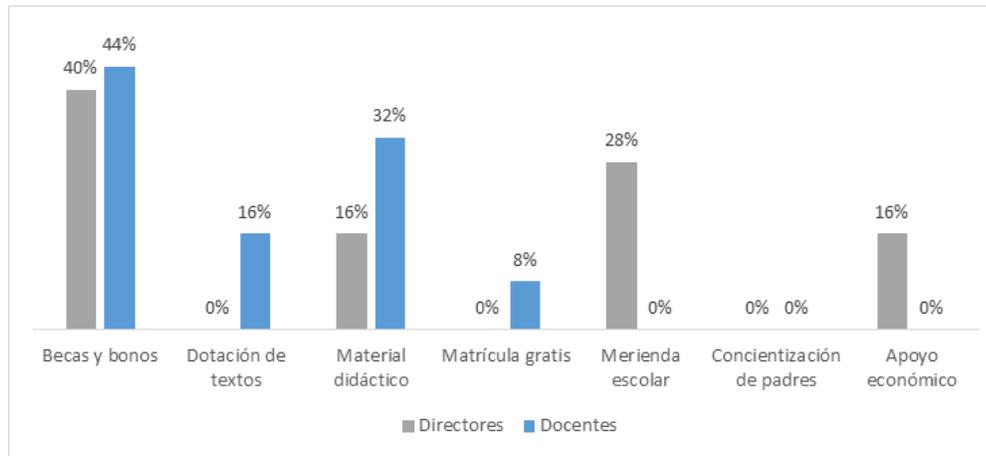
seguimiento de los estudiantes que abandonan la escuela es un indicador positivo. Este enfoque refleja un compromiso activo por parte de las instituciones educativas para comprender las razones detrás del abandono y las trayectorias que toman los estudiantes después de abandonar la escuela. Este seguimiento puede proporcionar información valiosa sobre los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes fuera del entorno educativo y ayudar a identificar posibles puntos de intervención.

Un 69% de los docentes manifiestan un optimismo al afirmar que es posible erradicar el abandono escolar, mientras que el restante 31% expresa dudas sobre la viabilidad de esta erradicación. Los docentes mencionaron que a través del seguimiento a los estudiantes es posible erradicar el abandono escolar. Esta variabilidad en las respuestas sugiere que, aunque existe un consenso mayoritario en la posibilidad de abordar y mitigar el fenómeno del abandono escolar, hay una proporción significativa de docentes que perciben desafíos o barreras que podrían dificultar la erradicación completa. Sin embargo, existen opiniones positivas sobre las formas en que se pueden mitigar el abandono, donde, a través del seguimiento se puede lograr mantener a los estudiantes en su vida académica.

La preferencia destacada de la mayoría de los directores por medidas como becas y bonos como estrategias efectivas para prevenir el abandono escolar revela la importancia de abordar las barreras económicas que puedan enfrentar los estudiantes. La mención de insumos tanto didácticos como tecnológicos, merienda escolar, apoyo económico y fuentes de trabajo como medidas sugeridas indican la necesidad de un enfoque integral. Además, la concienciación a los padres de familia es un factor importante para la participación de la comunidad en el proceso educativo, reconociendo que el éxito escolar no solo depende de los recursos materiales, sino también de un entorno de apoyo y comprensión (Roksa y Kinley, 2019).

El 44% de los docentes sugiere que la implementación de bonos y becas podría ser una medida efectiva para prevenir el abandono escolar. Esta propuesta converge con la mencionada por los directores, dada la importancia de abordar las barreras de acceso geográfico que algunos estudiantes pueden enfrentar, facilitando su desplazamiento hacia la escuela. El 32% destaca la necesidad de dotación de material didáctico, indicando la importancia de recursos educativos tangibles para mejorar la calidad de la enseñanza y motivar la participación estudiantil. El 16% considera la dotación de textos como una medida relevante, recalcando la importancia de asegurar que los estudiantes tengan acceso a los materiales de lectura necesarios para su aprendizaje. El 8% menciona la posibilidad de matrícula gratuita como una opción, apuntando a eliminar posibles obstáculos económicos que podrían contribuir al abandono escolar.

Los directores coinciden con los docentes en la necesidad de becas y bonos (40%), y también en la necesidad de tener material didáctico de calidad (16%). Sin embargo, los directores dan bastante peso a la merienda escolar (28%) como uno de los factores que pueden disminuir los índices de abandono escolar. También los directores mencionan como factor de peso el apoyo económico (16%) (Figura 2).

**Figura 2***Valoración de medidas para prevenir el abandono escolar*

*Nota.* Medidas que podrían ser implementadas para prevenir el abandono escolar en los centros educativos del Municipio de Choluteca, Honduras, según la percepción de directores y docentes.

En contraste a los padres de familia, quienes enfatizan que las reuniones y visitas domiciliarias son clave para mitigar el abandono escolar. Así, en las encuestas los padres de familia estos mencionaron con un 76.92% que las reuniones con padres de familia son una alternativa viable para prevenir el abandono escolar, mientras que el 23.08% sugiere que las visitas domiciliarias podrían ser una estrategia eficaz. La convergencia entre padres, docentes y directores en relación con las medidas para prevenir el abandono escolar refleja que no hay un consenso, ya que diferentes actores sugieren diferentes medidas. Hay un mayor consenso entre los directores y docentes, quienes proponen unas medidas desde el punto de vista de su experiencia, más los directores quienes disponen de los datos estadísticos y conocen bien qué medidas se han tomado a lo largo del tiempo. Es preocupante, que los padres de familia, quienes están en mayor contacto directo con los estudiantes, no enfrentan el problema, no hablan abiertamente de sus preocupaciones, falta de trabajo, problemas económicos, desintegración familiar y no tienen iniciativa para conocer a fondo los problemas de sus hijos y ayudarlos.

Los directores y los docentes también tienen diferencias en las opiniones. Los directores expresan que las medidas que pueden dar mejor resultado son las becas, bonos e implementación de merienda escolar, así como ayuda económica. La visión de los directores es más administrativa que pedagógica, y ellos creen que el dinero y los beneficios materiales, como comida, ayudarán a retener a los estudiantes. En cambio, los docentes, sin descartar la importancia de las becas y bonos, hacen mayor énfasis en la parte pedagógica: el material didáctico de calidad y los textos para utilizar tanto en el aula, como fuera de ella.

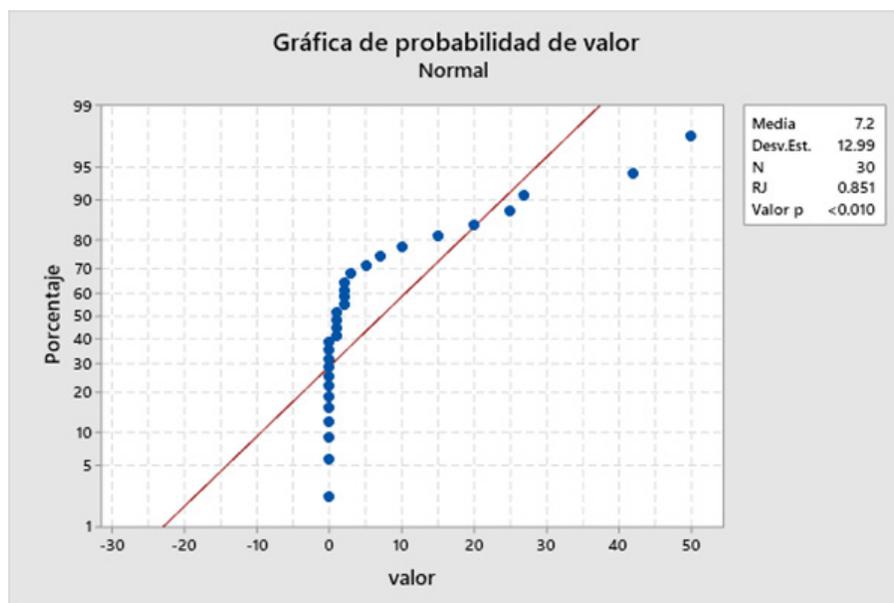
La aplicación de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk reveló que la distribución de los datos relacionados con las alternativas para mitigar el abandono escolar no sigue una distribución normal, ya

que el valor p obtenido fue de 0.01 (Figura 3), menor que el nivel de significancia 0.05. Como hipótesis nula se ha adoptado que los datos siguen la distribución normal, al tener el nivel de significancia mucho menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos no siguen una distribución normal.

Este resultado indica que las respuestas recopiladas no presentan una distribución gaussiana. Dado que los datos no cumplen con la normalidad, se justifica la aplicación de métodos no paramétricos para el análisis, garantizando así la validez y la robustez de las conclusiones derivadas de este estudio.

### Figura 3

Resultados de prueba de normalidad de distribución de los datos



*Nota.* Resultados de prueba de normalidad Shapiro-Wilk para distribución de datos.

### Tabla 2

Prueba de Kruskal-Wallis para analizar las posibles diferencias entre las percepciones entre grupos sobre alternativas para prevenir o mitigar el abandono escolar

N	Mediana	Clasificación de medias	Valor Z	Chi-cuadrado	Df	p-valor
10	2	17.6	0.92	4.81	2	0.09
10	7.5	18.2	1.19			
10	0	10.7	-2.11			
30		15.5				

*Nota.* Resultados de cruce de variables de los datos obtenidos en las encuestas.

Debido a que los datos relacionados con las alternativas para mitigar el abandono escolar no mostraron una distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk, se procedió a utilizar una prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para evaluar si existen diferencias significativas en la percepción entre los grupos de directores, docentes y padres de familia.

Los resultados revelaron que no hay diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos, ya que el valor  $p$  obtenido fue de 0.09 (Tabla 2). Este hallazgo sugiere una convergencia de opiniones entre los tres sectores sobre las estrategias y medidas para abordar el abandono escolar en el contexto del municipio de Choluteca.

Al analizar el diagrama aluvial (Figura 4), se destaca que las alternativas para prevenir y mitigar el abandono escolar, en relación con los grupos de directores, docentes y padres de familia, incluyen estrategias como la reunión con los padres de familia, la implementación de bonos y becas, la realización de charlas motivacionales, el otorgamiento de bonos de transporte y la realización de visitas domiciliarias.

Es interesante, que ni los docentes, ni los padres de familia no mencionan unas estrategias importantes, que pueden dar muy buenos resultados, como las becas, bonos, fuentes de trabajo, merienda escolar. Quiere decir, que debería existir una mayor comunicación, para informar y explicar sobre estas estrategias, ya que es muy probable que no las mencionan por desconocer su existencia. Los docentes hacen propuestas muy buenas, que no coinciden con las que hacen los directores de los centros educativos, lo que puede indicar una posible falta de comunicación abierta y fluida sobre el problema de abandono entre los docentes y directores.

La estrategia, donde coinciden todos, consiste en las reuniones con los padres de familia, las cuales permiten abordar los problemas emergentes y buscar las soluciones en conjunto.

#### Figura 4

Diagrama aluvial de las percepciones de grupos con respecto a las alternativas para prevenir y mitigar el abandono escolar



Nota. Según resultados de encuestas a los directores, docentes y padres de familia.

Los resultados obtenidos a través de la prueba de Kruskal-Wallis, al evaluar las diferencias entre las percepciones de los grupos (directores, docentes y padres de familia) respecto a las alternativas para mitigar el abandono escolar, revelan que no existen diferencias significativas, ya que el valor  $p$  obtenido fue de 0.60 (Tabla 3). Esto sugiere una cierta uniformidad en la manera en que estos distintos actores perciben las posibles soluciones y estrategias para disminuir el abandono escolar en el entorno educativo del municipio.

**Tabla 3**

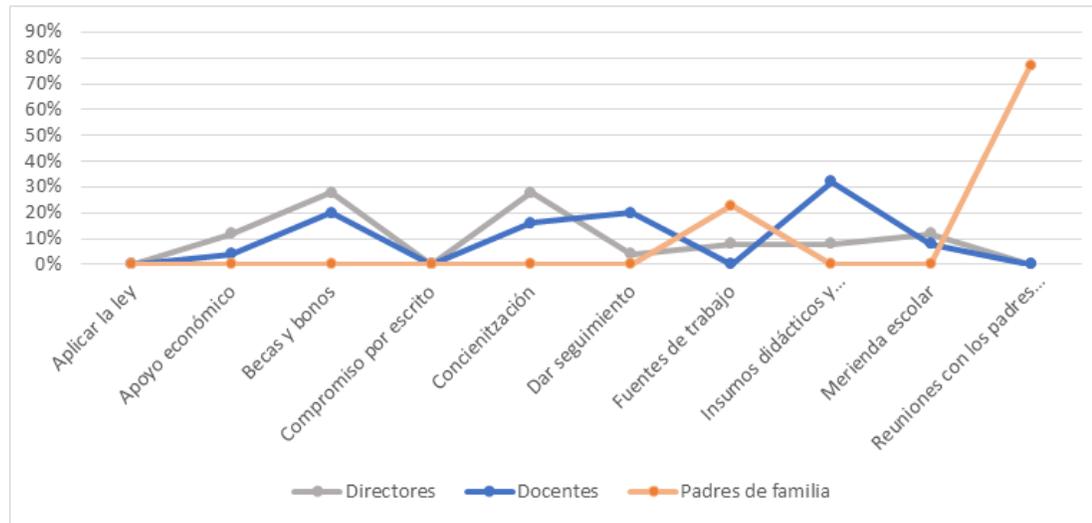
*Prueba de Kruskal-Wallis para para analizar las posibles diferencias entre las alternativas*

Estrategia	Mediana	Clasificación de medias	Valor Z	Chi-cuadrado	p-valor
Aplicar la ley	0	9.2	-1.31	7.3383	0.6019
Apoyo económico	2	15.7	0.03		
Becas y bonos	7	19.2	0.76		
Compromiso por escrito	0	9.2	-1.31		
Concientización	2	17	0.31		
Dar seguimiento	15	22.2	1.38		
Fuentes de trabajo	0	10.5	-1.04		
Insumos didácticos y tecnológicos	2	18	0.52		
Merienda escolar	3	17.2	0.35		
Reunión con padres de familia	1	17	0.31		
General		15.5			

*Nota.* Resultados de encuestas a los directores, docentes y padres de familia.

La falta de diferencias significativas entre las alternativas para prevenir y mitigar el abandono escolar ( $p = 0.6019$ ) destaca la importancia de considerar múltiples enfoques para abordar el problema del abandono. Estrategias como la implementación de becas y bonos, la concientización, el seguimiento activo, la provisión de insumos didácticos y tecnológicos, y, especialmente, la realización de reuniones con los padres de familia deberían ser tomadas en cuenta (Figura 5). Estas medidas, al ser consideradas conjuntamente, podrían contribuir de manera más efectiva a la prevención y mitigación del abandono escolar, abordando diversas facetas que influyen en la permanencia y el éxito de los estudiantes en el sistema educativo.

Estos resultados destacan la diversidad de enfoques necesarios, dentro de las posibilidades de los centros educativos, para retener la matrícula y reducir la tasa de abandono escolar. Además, subrayan la importancia de implementar múltiples estrategias en los esfuerzos por mejorar la retención estudiantil en los centros educativos del municipio de Cholulteca.

**Figura 5***Alternativas para prevenir y mitigar el abandono escolar*

*Nota.* Alternativas propuestas por los directores, docentes y los padres de familia .

## Conclusiones

La ausencia de diferencias significativas entre las percepciones de directores, docentes y padres de familia sugiere una homogeneidad estadística en la comprensión de ciertos aspectos relacionados con el abandono escolar. Este hallazgo respalda la idea de que, en términos científicos, existe una convergencia de perspectivas entre estos actores clave, proporcionando una base coherente para la planificación e implementación de estrategias de retención a nivel de comunidad educativa propia de cada centro educativo.

La discrepancia en las percepciones, especialmente resaltada por el diagrama aluvial, entre padres de familia, docentes y directores, señala la presencia de posibles brechas de comunicación o perspectivas divergentes sobre las causas subyacentes del abandono. Desde un enfoque científico, comprender estas diferencias es esencial para diseñar estrategias específicas y efectivas que aborden las preocupaciones reales de los estudiantes y sus familias, fomentando así la retención escolar.

Las principales causas del abandono escolar en Choluteca incluyen problemas familiares, dificultades económicas que obligan a los estudiantes a trabajar, la migración y, en menor medida, deficiencias en los centros educativos.

La prueba de Kruskal-Wallis, al evaluar las diferencias entre las percepciones de directores, docentes y padres de familia respecto a las alternativas para mitigar el abandono escolar, sugiere una convergencia de opiniones entre los tres sectores sobre las estrategias y medidas para abordar el abandono

escolar en el contexto de Choluteca. Desde una perspectiva científica, esta convergencia respalda la idea de que los directores, docentes y padres de familia coinciden en las opiniones sobre las estrategias a implementar.

Se han identificado los resultados más efectivos para reducir el abandono escolar mediante la implementación de estrategias integrales, que incluyen reuniones con padres de familia, apoyo financiero, capacitación laboral y medidas específicas para mitigar la migración. Varios programas han mostrado resultados destacados en la solución de este problema.

La necesidad compartida entre padres de familia, docentes y directores en cuanto a la provisión de becas y bonos pone de manifiesto que las causas del abandono escolar son principalmente económicas, sociales y políticas, más que educativas.

### Referencias bibliográficas

- Alas, M.** (2020). *Unos 800.000 niños hondureños, en riesgo de abandonar sus estudios por COVID*. <https://www.radioamerica.hn/unos-800-000-ninos-hondurenos-en-riesgo-de-abandonar-sus-estudios-por-covid/>
- Bravo, A. S.** (2013). *Deserción escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/9901/2/TESIS%20DESERCION%20ESCOLAR.pdf>
- Brighouse, H.** (2006). *On Education*. New York: Routledge.
- Bunn, S.** (2002). *Oregon dropout reporting manual*. Departamento de Educación, Salem, Oregon.
- Caro González, F. J., García Gordillo, M. D. M. y Bezunartea Valencia, O.** (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave*, 17(3), 828-853. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64931834010>
- Castelló, K. N.** (2018). *Deserción escolar en el Instituto Nacional Julio Cesar Castillo Ubau del turno matutino en el primer semestre del año 2017 en el municipio de Condega Estelí*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua] <https://repositorio.unan.edu.ni/9240/1/18925.pdf>
- Centro de Desarrollo Humano.** (2018). *Modelo de Gestión Integral del Riesgo a Violencia*. <https://www.centrocdh.org/wp-content/uploads/2020/04/Informe-CDH-ultimo-1.pdf>
- Clark, A.E., Frijters, P. y Shields, M.A.** (2008). Relative income, happiness, and utility: an explanation for the Easterlin paradox and other puzzles. *Journal of Economic Literature*, 46(1), 95-144. DOI: 10.1257/jel.46.1.95

- Colclough, C., Rose, P. y Tembon, M. (2000). Gender inequalities in primary schooling: The roles of poverty and adverse cultural practice. *International Journal of Educational Development*, 20(1), 5–27. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00046-2](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00046-2)
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. y Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28(3), 195-223. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf01079018>
- Dirección Municipal de Educación de Choluteca. (2019). *Plan de Desarrollo Municipal (PDM) 2019-2030*. [https://portalunico.iaip.gob.hn/portal/ver\\_documento.php?uid=NzI3NDE3ODkzNDc-2MzQ4NzEyNDYxOTg3MjM0Mg==](https://portalunico.iaip.gob.hn/portal/ver_documento.php?uid=NzI3NDE3ODkzNDc-2MzQ4NzEyNDYxOTg3MjM0Mg==)
- Foro Social de la Deuda externa y Desarrollo de Honduras. (2021). *Análisis y Propuesta para la Salud Pública en Honduras. La Eficiencia Presupuestaria de la SESAL en tiempos de COVID 19*. <https://fosdeh.com/publicacion/analisis-y-propuesta-para-la-salud-publica-en-honduras-la-eficiencia-presupuestaria-de-la-sesal-en-tiempos-de-covid-19/>
- Franklin, B. y Kochan, S. (2020). *Collecting and reporting dropout data in Louisiana, estudio presentado en la conferencia anual del American Education Research Association, Los Angeles*. Los Ángeles: American Education Research Association.
- Khan, G.A., Azhar, M. y Shah, S.A. (2011). Causes of Primary School Dropout Among Rural Girls in Pakistan. *Sustainable Development Policy Institute (SDPI)*, 14, 1-8. [http://developyst.jellyfish.com.pk/files/article/9/W-119%20\(1\).pdf](http://developyst.jellyfish.com.pk/files/article/9/W-119%20(1).pdf)
- García Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles educativos*, 38(154), 191-213. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000400011](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400011)
- Michalos, A.C. (2008). Education, happiness and well-being. *Social Indicators Research*, 87(3), 347-366. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51161-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51161-0_12)
- Murphy-Graham, E., Pacheco Montoya, D. y Cohen, A. K. (2021). School Dropout, Child Marriage, and Early Pregnancy among Adolescent Girls in Rural Honduras. *Comparative Education Review*, 64(4), 703-724. [https://hey.berkeley.edu/sites/default/files/general/murphy-graham\\_cohen\\_and\\_pacheco-montoya.pdf](https://hey.berkeley.edu/sites/default/files/general/murphy-graham_cohen_and_pacheco-montoya.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Quishpe Chicaiza, M. P. y Yupangui Untuña, E. M. (2018). *El abandono escolar es un problema educativo que repercute en el desarrollo del país*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopax]. <https://repositorio.utc.edu.ec/items/e68133c5-f96b-48f8-953e-37713284aab6>

- Roksa, J. y Kinsley, P.** (2019). The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. *Res High Educ*, *60*, 415–436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- Secretaría de Educación de Honduras** (2019) *Autoridades de Educación sostienen reunión para establecer estrategias orientadas a mejorar los aprendizajes*. <https://www.se.gob.hn/detalle-articulo/1286/#:~:text=El%20director%20de%20Curr%C3%ADculo%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20Secretar%C3%ADa%20de>
- Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras.** (2020). *Informe estadísticas educativas de honduras SACE 2020*. [https://www.se.gob.hn/media/files/aprode/Informe\\_SACE\\_2020\\_final.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/aprode/Informe_SACE_2020_final.pdf)



## **MundofisioCG como una estrategia pedagógica innovadora basada en TIC para transformar la formación de fisioterapeutas en Consulta Externa**

### **MundofisioCG as an innovative pedagogical strategy based on ICT to transform the training of physiotherapists in Outpatient Clinics**

<sup>a,\*</sup>Carolina Gordillo Grisales, <sup>b</sup>Ricardo Luciano Chaparro Aranguren,

<sup>c</sup>Jorge Alberto Briceño Vanegas

<sup>a</sup> carogordillo@gmail.com. Universidad Manuela Beltrán, Colombia. <https://orcid.org/0009-0001-1215-0191>

<sup>b</sup> ricardo.chaparro@umb.edu.co. Universidad Manuela Beltrán, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5157-6910>

<sup>c</sup> jorge.briceno@docentes.umb.edu.co. Universidad Manuela Beltrán, Colombia. <https://orcid.org/0009-0004-3225-1119>

#### **Resumen**

Este artículo presenta la estrategia llamada MundofisioCG para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) inciden en el proceso educativo de los estudiantes de la práctica de Consulta Externa del programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán - Bogotá - Colombia? Se consideró la experiencia de los estudiantes con la estrategia pedagógica para mostrar la incidencia de las TIC. La investigación es cuantitativa descriptiva no experimental, se realizó una encuesta inicial dicotómica, luego se aplicó la estrategia pedagógica MundofisioCG y se realizó una encuesta final tipo Likert. Dentro de la propuesta MundofisioCG se incluyeron herramientas digitales para crear y compartir contenido como: Podcast, Presentación de Canva y Herramienta Wordwall; de igual forma plataformas para la gamificación y el aprendizaje activo como: Juegos de Laberinto, Kahoot, Crucigrama de Educaplay, Concéntrese de Interacty y Quizizz; y aplicaciones para la simulación y la práctica como: Simulador de Modalidades Terapéuticas. Los resultados de la investigación indican que el 90% de los estudiantes utilizan los conocimientos sobre la atención en Consulta Externa por medio de la aplicación de la estrategia. Se recomienda seguir incursionando en este campo de la tecnología para mejorar los procesos académicos y pedagógicos.

*Palabras clave:* TIC, estrategia pedagógica, herramienta digital, fisioterapia, mundofisioCG

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19495>

Recibido: 25 de agosto de 2024 | Aceptado: 17 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This article presents the strategy called MundofisioCG to answer the question How do ICT (Information and Communication Technologies) impact the educational process of students in the Outpatient Practice of the Physiotherapy program at Manuela Beltrán University - Bogotá - Colombia? The experience of students with the pedagogical strategy was considered to show the incidence of ICT. This is non-experimental descriptive quantitative research, an initial dichotomous survey was conducted, then the MundofisioCG pedagogical strategy was applied, and a final Likert-type survey was conducted. Within the MundofisioCG proposal, digital tools were included to create and share content such as: Podcast, Canva Presentation and Wordwall Tool; likewise, platforms for gamification and active learning such as: Maze Games, Kahoot, Educaplay Crossword, Concentrate by Interacty and Quizizz; and applications for simulation and practice such as: Therapeutic Modalities Simulator. The results of the research indicate that 90% of students use the knowledge about outpatient care through the application of the strategy. It is recommended to continue exploring this field of technology to improve academic and pedagogical processes.

*Keywords:* ICT, pedagogical strategy, digital tool, physiotherapy, mundofisioCG

## Introducción

En la actualidad, la educación enfrenta un entorno en constante transformación, reflejo de los avances y cambios en diversos aspectos de la vida humana, desde el ambiente y la tecnología hasta la cultura y la metodología educativa (Castells, 2010). Estos cambios han cobrado particular relevancia con el advenimiento de las TIC, cuyo impacto en la educación ha sido notable, especialmente en el contexto de la pandemia del COVID-19, que aceleró la adopción de métodos de enseñanza a distancia (Matos Columbié et al., 2021).

El avance tecnológico ha impulsado una revolución en la educación y en la salud, llevando a una reconfiguración de las prácticas tradicionales en las aulas y obligando a las instituciones educativas a actualizarse e invertir en los cambios. Según un estudio de Selwyn (2016), las TIC no solo han transformado la forma en que se imparte la enseñanza, sino que también han alterado la dinámica entre docentes y estudiantes, facilitando un aprendizaje más interactivo y accesible. La integración de tecnologías digitales en el aula ha permitido un aprendizaje asincrónico y remoto, ampliando el alcance y la flexibilidad del proceso educativo (Kirkwood y Price, 2014).

En Fisioterapia los diferentes actores como docentes, estudiantes, pacientes, cuidadores han podido hacer uso de las TIC en escenarios de atención que han cambiado la relación terapeuta-paciente sobre todo en el área de Consulta Externa en la cual se ofrece atención especializada a pacientes de todas las edades y condiciones médicas, remitidos por médicos para recibir una evaluación y un plan de tratamiento personalizado. Los fisioterapeutas se enfocan en ayudar a los pacientes a recuperar su funcionalidad y a mejorar su calidad de vida (Alfonso Mantilla y Martínez Santa, 2017). MundofisioCG aborda temas

como la movilidad articular, los esguinces, las fracturas y las modalidades terapéuticas que son una constante en la atención fisioterapéutica.

La integración de las TIC en la educación superior y propiamente en el sector salud es un tema de creciente relevancia a nivel mundial. Diversos estudios coinciden en señalar la importancia de estas herramientas para transformar los procesos educativos, como los de [Fabre Cavanna et al. \(2021\)](#), en donde ponen de manifiesto que la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de las TIC en la educación, revelando tanto oportunidades como desafíos. Los docentes se enfrentaron a la necesidad de adaptarse rápidamente a nuevos entornos virtuales, mientras que las instituciones educativas tuvieron que invertir en infraestructura y capacitación. [Arras Vota et al. \(2021\)](#), observan que el uso adecuado de las tecnologías puede mejorar la calidad del aprendizaje al ofrecer acceso a una amplia variedad de recursos, fomentar la colaboración y la personalización de la enseñanza. Sin embargo, su efectividad depende de factores como la formación docente, el diseño de las actividades y la disponibilidad de infraestructura. [Aarón y Bautista \(2021\)](#) expresan que existe una brecha digital significativa que afecta el acceso y el uso de las herramientas digitales en la educación en salud. Factores como la edad, el nivel socioeconómico y el contexto geográfico influyen en las oportunidades de los estudiantes y de los pacientes.

[Matos Columbié et al. \(2021\)](#), ilustran sobre la formación docente en el uso de los recursos que es fundamental para garantizar una integración exitosa de estas herramientas en los procesos educativos. Los docentes necesitan desarrollar competencias digitales y pedagógicas para aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías, así como los modelos pedagógicos que promuevan el aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante con la implementación de las TIC. [Poveda Pineda y Cifuentes Medina \(2020\)](#), analizan la percepción de los docentes sobre los sistemas tecnológicos como un factor clave en su adopción y uso efectivo. Los estudios muestran que, en general, los docentes tienen una actitud positiva hacia las nuevas tecnologías, pero existen variaciones en cuanto a sus conocimientos y habilidades. [Vaillant et al. \(2019\)](#) definen la integración de las TIC en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior. [Ríos Martínez et al. \(2018\)](#) describen los modelos pedagógicos que promueven un aprendizaje más activo y colaborativo, donde los estudiantes son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. [Córdoba Castrillón et al. \(2017\)](#) afirman que las competencias digitales se han convertido en una necesidad para los estudiantes y los docentes en la era digital permitiendo personalizar la enseñanza, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Ciertamente, las TIC ofrecen un gran potencial para transformar la educación superior y más aún la educación en salud. Sin embargo, su implementación exitosa requiere de un enfoque integral que considere aspectos como la formación docente, la infraestructura tecnológica, el diseño curricular y la participación de todos los actores educativos.

El objetivo del estudio fue aplicar una estrategia pedagógica llamada MundofisioCG, creada con el fin de incluir herramientas digitales en el proceso educativo de los estudiantes de la práctica de Consulta Externa del programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán - Bogotá – Colombia que permitiera mostrar la incidencia de las TIC.

## Discusión teórica

La UNESCO destacó los desafíos para cerrar las brechas digitales en la segunda cumbre de Talento TIC de América Latina y el Caribe, los expertos discutieron sobre la educación y la adquisición de habilidades digitales en la era de la Inteligencia Artificial (IA), el crecimiento explosivo de la IA, las brechas y el talento digital en la educación. La UNESCO en su artículo, “Por qué la tecnología en la educación debe regirse por nuestras propias condiciones”, menciona que la tecnología en la educación ha experimentado una notable evolución, su eficacia no se mide solo por la implementación de herramientas digitales, sino por los resultados del aprendizaje. Para integrar la tecnología de manera efectiva, se recomienda adoptar un enfoque centrado en el alumno, priorizar a los grupos marginados, tomar decisiones basadas en evidencia y considerar las implicaciones a largo plazo, alineando la integración tecnológica con los objetivos de desarrollo sostenible (UNESCO, 2023).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó su primer informe global sobre la IA en el ámbito de la salud, destacando tanto sus oportunidades como sus desafíos. El informe subraya que las TIC pueden revolucionar la atención sanitaria al mejorar diagnósticos, facilitar el acceso a servicios en regiones desfavorecidas y permitir a los pacientes un mayor control sobre su salud. Sin embargo, también advierte sobre riesgos como la recopilación poco ética de datos, sesgos en los algoritmos y posibles impactos negativos en la cobertura sanitaria universal. La OMS propone seis principios clave para guiar el uso de las herramientas: preservar la autonomía humana, promover el bienestar y la seguridad, garantizar la transparencia, asegurar la rendición de cuentas, fomentar la inclusividad y asegurar la sostenibilidad. Estos principios buscan maximizar los beneficios de las estrategias en salud mientras se mitigan los riesgos y se promueve una aplicación ética y equitativa (OMS, 2021).

Las TIC, son el conjunto de tecnologías desarrolladas en la actualidad para una información y comunicación más eficiente, las cuales han modificado tanto la forma de acceder al conocimiento como las relaciones humanas (Osorio, 2020). Transforman los procesos mentales de adquisición de conocimientos; son inmateriales; son instantáneas o inmediatas; son flexibles; se rigen por el principio de interconexión; son interactivas, lo que implica la participación del usuario en el proceso de procesamiento de la información y la adaptación de los recursos disponibles a sus necesidades (García et al., 2014). Facilitan el acceso a información; favorecen la conexión en redes con el principio de construcción colaborativa del conocimiento. En el campo de la educación, ayuda a solventar la brecha generacional entre alumnos y profesores, y en el campo de la salud, permite tener acceso a la información de los usuarios de forma rápida, es una herramienta para la gestión educativa y administrativa, pues permite acceder de manera inmediata a bases de datos y estadísticas (Chen, 2019). Las desventajas son que la información es abundante, no está organizada sino dispersa; pueden ser fuente de distracción; actualización permanente; vulnerabilidad de los datos personales. En el ámbito de la educación y de la salud, existe gran desigualdad en el acceso a la tecnología (Chen, 2019).

Para el uso de las TIC se requiere de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que son contextos que permiten el acceso a través de navegadores, de la web, interface gráfica, integración, presentación

de módulos, organización de cursos, calendario, materiales digitales, gestión de actividades, seguimiento del estudiante y evaluación del aprendizaje (Belloch, 2012) y con ello están las estrategias pedagógicas. Rosales (2004) definió las estrategias didácticas como el conjunto de actividades que el maestro realiza con intenciones claras y explícitamente pedagógicas; así como las empleadas en MundofisioCG para la comprensión de los temas relacionados con la práctica en Fisioterapia.

La educación digital tendrá un papel muy importante en los próximos años, ya que será una estrategia de cobertura para mejorar los contenidos formativos y emplear estrategias pedagógicas como resoluciones de casos, aprender a aprender, entre otras (Moreno Garay et al., 2021). Las estrategias pedagógicas deben estar ajustadas al contexto, a las necesidades e intereses de los estudiantes, a la misión y visión institucional (Hernández Sánchez et al., 2021). La incorporación de las TIC en el proceso educativo y en el sector salud, implican un cambio en el sistema y en los mecanismos de comunicación que faciliten la interacción y exigiendo a las instituciones recursos técnicos necesarios (Moreno Garay et al., 2021).

En cuanto a Fisioterapia, definida como una disciplina de la salud, que estudia el movimiento corporal humano, que tiene como objetivo la prevención de las alteraciones del movimiento orientada a promover y desarrollar procedimientos que permiten la habilitación y rehabilitación de la función corporal a través de un análisis biopsicosocial del individuo (Universidad Manuela Beltrán, 2023), y en la práctica de Consulta Externa que es el abordaje más común, el estudiante debe crear, integrar y argumentar el conocimiento adquirido en su formación académica universitaria al proceso de atención a pacientes, tener capacidad de aplicar test y medidas de evaluación fisioterapéutica para la determinación objetiva de los hallazgos en el usuario; analizar las deficiencias específicas de un individuo; construir el diagnóstico y pronóstico fisioterapéutico, a partir de las disfunciones existentes o potenciales, limitaciones en actividades, restricciones de la participación y factores que influyen en la funcionalidad apoyado en pruebas semiológicas, exámenes de laboratorio y ayudas diagnósticas; aplicar las estrategias de intervención fisioterapéutica sobre las disfunciones identificadas a través de las modalidades terapéuticas de acuerdo al diagnóstico y la condición actual del paciente (Universidad Manuela Beltrán, 2023).

## **Métodos y materiales**

La presente investigación cuantitativa, de alcance descriptivo y diseño no experimental, contiene dos variables medidas, una variable es la incidencia de las TIC en los estudiantes, y la otra variable es la estrategia pedagógica utilizada para el aprendizaje llamada MundofisioCG (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). La población fue una muestra aleatoria no probabilística de 100 estudiantes de la práctica de Consulta Externa del programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán, de edades entre 20 a 30 años que durante el desarrollo de la práctica académica, en el segundo semestre del año 2023, hacen uso de la estrategia pedagógica MundofisioCG, y se aplicaron dos encuestas que son los instrumentos de recolección de datos, una encuesta inicial dicotómica y una encuesta final tipo Likert; estas encuestas constan de 6 preguntas cada una con el propósito de identificar el conocimiento, uso y

aplicabilidad de las TIC en los estudiantes de la práctica de Consulta Externa del programa de Fisioterapia luego de desarrollar la estrategia MundofisioCG.

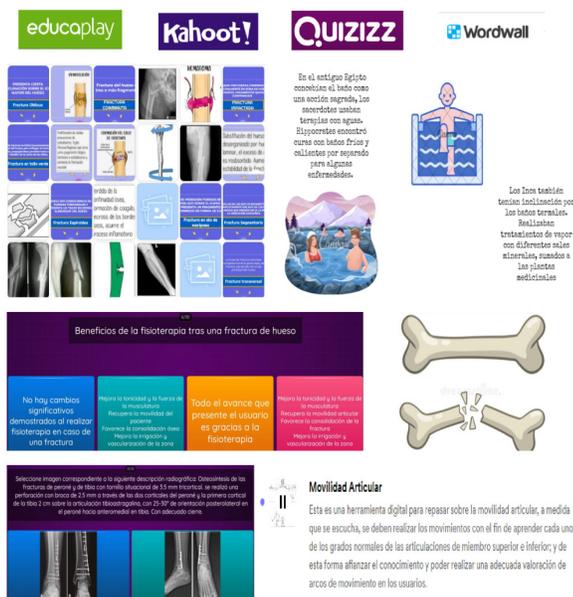
### Propuesta de la estrategia pedagógica - MundofisioCG

Se diseñó la estrategia de aprendizaje para los estudiantes por medio de las TIC llamada MundofisioCG, elaborada por el autor utilizando herramientas digitales para crear y compartir contenido como: Podcast sobre Movilidad articular, Presentación de Canva Mnemotecnia sobre Pruebas Articulares e Hidroterapia y Herramienta Wordwall sobre Pruebas Articulares de Miembro Inferior; de igual forma plataformas para la gamificación y el aprendizaje activo como: Juegos de Laberinto sobre Pruebas Articulares de Miembro Inferior, Kahoot sobre Pruebas Especiales, Crucigrama de Educaplay sobre Esguinces, Concéntrese de Interacty y Quizizz sobre Fracturas; y aplicaciones para la simulación y la práctica como: Simulador de Equipos Modalidades Terapéuticas.

Estas actividades fueron diseñadas para ser realizadas de manera individual, en parejas y en grupos, con acceso desde sus propios dispositivos móviles como teléfonos y/o computadoras; sin requerir ningún software específico; ya que todos los accesos a las herramientas son públicos y gratuitos desde cualquier navegador de internet; buscaban promover una apropiación diferenciada de los conocimientos, adaptándose a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, combinando el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo, con el fin de alcanzar los conceptos enfocados a la atención de pacientes de Consulta Externa en Fisioterapia. En la Figura 1 se presentan algunas de las herramientas digitales empleadas en la estrategia pedagógica MundofisioCG.

Figura 1

#### Herramientas digitales de MundofisioCG

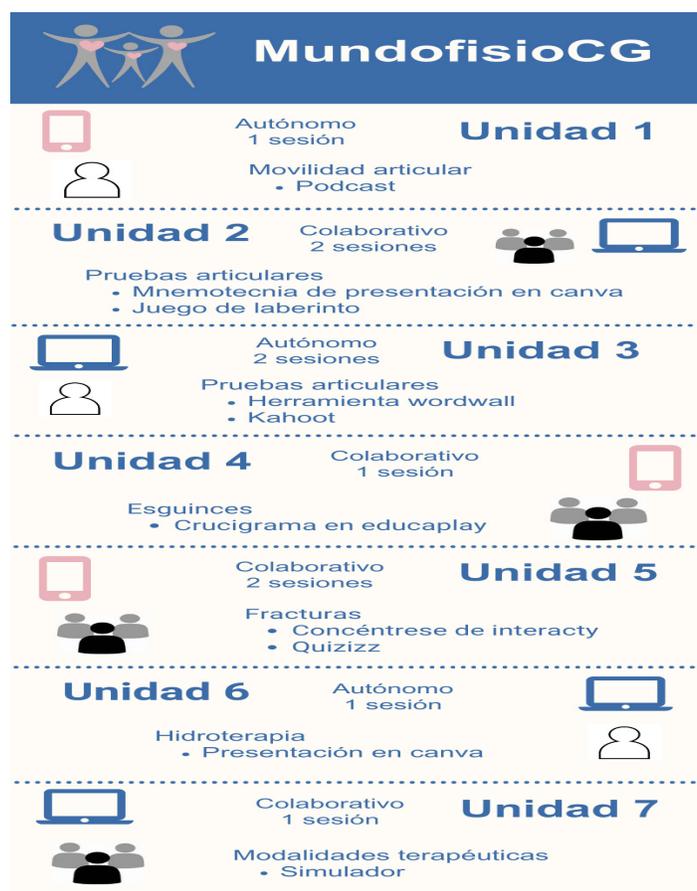


Nota. Elaboración propia.

MundofisioCG se desarrolla en 7 unidades, cada unidad tiene un tema relacionado con la atención en Consulta Externa de Fisioterapia: Unidad 1 – Movilidad articular, Unidad 2 – Pruebas articulares, Unidad 3 – Pruebas articulares, Unidad 4 – Esguinces, Unidad 5 – Fracturas, Unidad 6 – Hidroterapia y Unidad 7 – Modalidades terapéuticas; 1 sesión por semana, para un total de 10 semanas. Ver Figura 2.

**Figura 2**

*Estrategia pedagógica – MundofisioCG*



*Nota.* Elaboración propia.

## Resultados

Los resultados de esta investigación se basan en los datos obtenidos de dos encuestas aplicadas a 100 estudiantes de la práctica de Consulta Externa del programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán. Las encuestas constan de 6 preguntas cada una. La primera encuesta, de tipo dicotómico con respuesta de “Si” o “No”, se aplicó al inicio del estudio para evaluar las competencias en TIC iniciales de los participantes, ver Tabla 1. La segunda encuesta, utilizando una escala de Likert de 5 puntos con opciones de respuesta: “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”,

“De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, se empleó al finalizar y permitió medir los cambios en las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto a la incidencia de las TIC en el proceso educativo, ver Tabla 2.

**Tabla 1**

*Encuesta inicial*

Preguntas	Si	No
	%	%
Identifica las TIC como herramienta de enseñanza-aprendizaje.	90	10
Está familiarizado con el uso de herramientas digitales.	76	24
Durante su formación académica ha empleado recursos digitales.	52	48
Utiliza las TIC como método de estudio y/o para entrega de actividades académicas.	89	11
Se le facilita el uso de las TIC para realizar trabajos colaborativos.	93	7
Considera aplicable el uso de las herramientas digitales para el proceso formativo.	96	4

*Nota.* Elaboración propia.

El 96% de los encuestados consideran aplicables las herramientas digitales al proceso formativo. Un porcentaje del 52% de encuestados ha empleado recursos digitales durante su formación académica. Si bien los resultados son generalmente positivos, se observa que aún hay un margen de mejora en la aplicación de recursos digitales como estrategia de formación. Basados en esta encuesta inicial, podemos concluir que existe una alta percepción de las TIC en el proceso educativo. Sin embargo, es importante realizar un análisis más profundo para identificar posibles brechas y áreas de mejora.

La Tabla 2, muestra una aceptación por parte de los participantes con relación al uso de las TIC en su proceso de formación, tras la implementación del programa MundofisioCG. Los resultados indican que los encuestados consideran que la estrategia es válida para el desarrollo de sus competencias profesionales y como herramienta de aprendizaje. Asimismo, un porcentaje similar logra diferenciar las diversas herramientas digitales utilizadas en el programa. Esto sugiere que MundofisioCG ha sido efectivo en dar a conocer y familiarizar a los participantes con las TIC. Si bien los estudiantes están de acuerdo con la aplicación de recursos digitales como estrategia de formación, se observa un grupo considerable que

se encuentra en una posición neutral que puede deberse a desconocimiento de la herramienta o la posibilidad de no cambiar su “estilo” de aprendizaje.

**Tabla 2**

*Encuesta final*

Preguntas	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación estándar
MundofisioCG fue un instrumento para su desarrollo profesional como fisioterapeuta.	7	0	10	52	31	4.00	1.02
Logró diferenciar las herramientas digitales utilizadas en MundofisioCG.	7	0	10	52	31	4.00	1.02
Considera que MundofisioCG hizo un buen uso de los recursos digitales para su formación.	3	14	17	45	21	3.67	1.05
Las estrategias utilizadas sirvieron como método de estudio y/o para entrega de actividades académicas.	4	0	0	41	55	4.43	2.24
La estrategia pedagógica le ayudó a la realización de trabajos colaborativos.	4	0	0	48	48	4.36	2.17
Encontró aplicable el uso de las herramientas digitales en el desarrollo de su proceso formativo.	7	0	0	45	48	4.30	2.02

*Nota.* Elaboración propia.

Con los resultados analizados estadísticamente determinan que la media de 4.00 o superior, indica que, en promedio, los encuestados están de acuerdo en que MundofisioCG fue útil para su desarrollo profesional. La mayoría de los encuestados seleccionaron “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”. Para los resultados de desviación estándar de 1.02 a 1.75, sugiere que hay poca variabilidad en las respuestas, lo que indica una percepción consistente entre los encuestados, pero para la pregunta 4 la desviación estándar de 2.24 es notable, lo que indica una amplia variabilidad en las respuestas. Esto podría sugerir que, aunque la mayoría está satisfecha, hay un grupo considerable que tiene una opinión muy positiva sobre las estrategias.

### Conclusiones

Este estudio tiene como objetivo considerar la experiencia de los estudiantes con la estrategia pedagógica mostrando la incidencia de las TIC en el proceso educativo de los estudiantes de la práctica de Consulta Externa del programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán Bogotá - Colombia, y ha demostrado que la estrategia pedagógica MundofisioCG tiene buena aceptación entre los estudiantes evidenciando la relevancia y efectividad de la integración de las herramientas digitales en su formación. La investigación descriptiva y cuantitativa realizada a través de encuestas iniciales y finales ha confirmado la pertinencia de esta estrategia para responder a la pregunta de investigación sobre cómo las TIC inciden en el aprendizaje, concluyendo que la estrategia MundofisioCG, ha tenido una experiencia positiva en la formación de los estudiantes de Fisioterapia, mostrando aprobación y valoración con respecto al uso de herramientas digitales.

Los resultados de la encuesta inicial indican que los estudiantes reconocen y están familiarizados con el uso de herramientas digitales como parte de su aprendizaje. Además, la aceptación de las TIC como métodos de estudio y colaboración es pertinente en el aprendizaje de la Fisioterapia y facilitando el trabajo colaborativo.

En la encuesta final, los resultados reflejan una aceptación positiva de MundofisioCG y de las herramientas digitales utilizadas. Los estudiantes consideran que la estrategia contribuye a su formación en Consulta Externa para el manejo de los pacientes dentro de la práctica académica. También manifiestan que las estrategias digitales son útiles para el estudio y la entrega de actividades académicas encaminadas al manejo de las pruebas articulares, esguinces y fracturas.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes identifican la herramienta como beneficiosa para el aprendizaje y valoran su aplicación en la formación profesional; la implementación de MundofisioCG en la educación en Fisioterapia puede mejorar la experiencia de aprendizaje sobre movilidad articular, pruebas, esguinces, fracturas y modalidades terapéuticas; siendo este un aprendizaje más flexible, activo, individualizado y colaborativo, al tiempo que fomenta la autonomía y el desarrollo de habilidades digitales.

Debe señalarse que MundofisioCG es una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes de Fisioterapia facilitando la realización de trabajos en equipo y la interacción con otros compañeros; acceder a recursos educativos de forma más fácil y flexible con el uso de las plataformas digitales que ofrecen recursos educativos que ayudan al fortalecimiento de las competencias en Consulta Externa, permitiendo a los estudiantes acceder a información actualizada y relevante en cualquier momento y lugar; y mejorar la motivación por la incorporación de elementos lúdicos y dinámicos en las actividades procedimentales de la Fisioterapia.

En otras palabras, la implementación de MundofisioCG podría permitir una disminución de costos y un menor impacto ambiental sin la necesidad de recursos físicos, facilitando la realización de actividades académicas de forma remota; estos hallazgos tienen importantes implicaciones tanto a nivel teórico como práctico. A nivel teórico, confirman la relevancia de las TIC como herramientas de aprendizaje en el ámbito de la salud. A nivel práctico, sugieren la necesidad de integrar las TIC de manera más sistemática en los planes de estudio de Fisioterapia, así como de capacitar a los docentes en el uso de estas herramientas.

Sin embargo, a pesar de los resultados positivos, se identifican áreas de mejora, especialmente en la integración de TIC en actividades más prácticas y significativas para aquellos estudiantes que aún muestran una actitud neutral. La variedad de herramientas digitales empleadas en MundofisioCG es bien recibida, subrayando la importancia de ofrecer múltiples opciones para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Se recomienda realizar evaluaciones periódicas para monitorear el impacto de las TIC y ajustar las estrategias según los objetivos educativos ([Arras Vota et al., 2021](#)).

Lo anterior indica una necesidad de profundizar en la integración de estas herramientas en actividades más prácticas y significativas en el contexto educativo. Además, existe una alta aceptación de las estrategias digitales como método de estudio y para la realización de trabajos colaborativos, es decir, que las herramientas utilizadas en MundofisioCG facilitan el aprendizaje autónomo y la interacción entre los estudiantes y encuentran que las herramientas digitales utilizadas son aplicables en el desarrollo de su proceso formativo.

Los resultados de este estudio abren nuevas líneas de investigación, por consiguiente, es necesario profundizar en el análisis de los factores que influyen en la aceptación y el uso de las TIC por parte de los estudiantes, así como en el impacto de estas herramientas en el rendimiento académico a largo plazo. Además, es necesario investigar el papel de las TIC en la formación de competencias digitales en los futuros profesionales de la salud. Además, se requiere una formación continua del profesorado en el uso de herramientas digitales y en el diseño de actividades pedagógicas innovadoras ([Matos Columbié et al., 2021](#)).

En conclusión, la investigación demuestra que la implementación de la estrategia pedagógica MundofisioCG es exitosa en la integración de las TIC en el proceso educativo de los estudiantes de Fisioterapia y requiere una atención continua y ajustes basados en la retroalimentación y las necesidades para maximizar su impacto en la formación de los futuros fisioterapeutas. Sin embargo, es fundamental continuar investigando y desarrollando estrategias pedagógicas innovadoras que aprovechen al máximo el potencial de las tecnologías digitales.

### Referencias bibliográficas

- Aarón, A. y Bautista, F.** (2021). Influencia de la variable tiempo en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en clases por profesores: el caso de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Formación Universitaria*, *14*(6), 135–148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600135>
- Alfonso Mantilla, J. I. y Martínez Santa, J.** (2017). Innovación y Tecnología en Fisioterapia Futuras herramientas de intervención. *Movimiento científico*, *11*(1), 37–43. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.11105>
- Arras Vota, A., Bordas Beltrán, J. L., Porrás Flores, D. A. y Gutiérrez Diez, M. C.** (2021). Evolución en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y competencias de los docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), durante la pandemia. *Formación Universitaria*, *14*(6), 183–192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600183>
- Belloch, C.** (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Castells, M.** (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Chen, C.** (2019). *TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)*. <https://www.significados.com/tic/>
- Córdoba Castrillón, M. M., López Murillo, E. E., Ospina Moreno, J. y Polo, J. A.** (2017). Estudiantes de básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, *9*(16), 113–125. <https://doi.org/10.22430/21457778.178>
- Fabre Cavanna, J., Barrios Palacio, Y. D., Rojas, R., Zambrano Miranza, D. F. y Guerrero Ávila, Z. E.** (2021). *Conocimiento y frecuencia de uso de las TIC en docentes de la Educación Superior*. Editorial Tecnocientífica Americana. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/874961.pdf>
- García, H., Navarro, L., López, M. y Rodríguez, M.** (2014). The information and communication technology in health and medical education. *Edumecentro*, *6*(1), 253-265. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s2077-28742014000100018&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2077-28742014000100018&lng=es&tlng=en)

- Hernández Sánchez, I. B., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez Borbarán, M.** (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35911>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P.** (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Kirkwood, A. y Price, L.** (2014). *Technology and teaching and learning*. In N. Bennett, M. Lubben, & J. Hogarth (Eds.), *Teaching and learning in the digital age* (pp. 75-93). Routledge.
- Matos Columbié, Z., Pastrana Corral, S. A., Socias Iglesias, A. y Árcega López, B. S.** (2021). La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual universitario durante la pandemia de COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(5), 1–11. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revinficie/ric-2021/ric215f.pdf>
- Moreno Garay, F. O., Ochoa Tataje, F. A., Mutter Cuellar, K. J. y Vargas de Olgado, E. C.** (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(4), 202-213. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069360015/html/>
- Organización Mundial de la Salud.** (2021, 28 de junio). *La OMS publica el primer informe mundial sobre inteligencia artificial (IA) aplicada a la salud y seis principios rectores relativos a su concepción y utilización*. <https://www.who.int/es/news/item/28-06-2021-who-issues-first-global-report-on-ai-in-health-and-six-guiding-principles-for-its-design-and-use>
- Osorio, E.** (2020). *Uso de las tecnologías de la información y su impacto en las formas de lectura en estudiantes de secundaria y universitarios: revisión de literatura*. Efectos de las TIC; Hábitos de lectura; Nativos digitales; Comunicación; TIC. Ciencias sociales; Ciencias sociales / Educación; Tecnología.
- Poveda Pineda, D. F. y Cifuentes Medina, J. E.** (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95–104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Ríos Martínez, F., Ventura Sánchez, A. y Velasco Sánchez, A. A.** (2018). Tecnologías emergentes en la educación superior de México. *Revista Ciencia Administrativa. Número especial. Volumen 9. Congreso CIFCA octubre - 2018*, 43–58. <http://www.uv.mx/~iiesca/files/2019/01/Vol9-2018-Especial>
- Rosales, A.** (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física. *Revista Digital*, 10(75). <https://www.efdeportes.com/efd75/estrateg.htm>
- Selwyn, N.** (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.

- UNESCO.** (2023, 11 de septiembre). *Por qué la tecnología en la educación debe regirse por nuestras propias condiciones*. <https://www.unesco.org/es/articulos/por-que-la-tecnologia-en-la-educacion-debe-regirse-por-nuestras-propias-condiciones>
- Universidad Manuela Beltrán.** (2023). *Laboratorio Terapias/Rehabilitación UMB*. <https://umbedu.sharepoint.com/sites/EquiposMT>
- Vaillant, D., Rodríguez, E., y Zorrilla, P.** (2019). Incidencia de la edad de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y el uso de internet en el aprendizaje en ciencias. *Educação & Sociedade*, 40, e0199206. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019199206>



## **Análisis de las competencias profesionales de los graduados de la Carrera de Música de la UNAH, 1988- 2021**

### **Analysis of the Professional Competencies of Music Program Graduates from UNAH, 1988–2021**

**<sup>a,\*</sup>Maricela Alvarado Villa**

<sup>a,\*</sup> maricela.alvarado@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

<https://orcid.org/0009-0000-1000-6594>

---

#### **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo analizar las competencias profesionales de los graduados de la Carrera de Música de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), desde la fundación de la carrera en 1988 hasta el año 2021, en relación con el plan curricular, el campo laboral y su pertinencia social. La investigación utilizó un enfoque cualitativo y un muestreo por conveniencia. El universo de estudio constaba de 42 personas: 30 empleadores, 10 personal administrativo del Departamento de Arte y la Carrera de Música, y 2 especialistas en currículo. La muestra se compuso de 13 personas: 10 empleadores de graduados, 2 del área administrativa y un especialista en currículo con formación en música. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes y un análisis crítico del plan curricular. Los resultados evidenciaron que los graduados poseen fortalezas en competencias específicas, como la lectura musical, armonía, instrumentación y teoría musical, pero presentan debilidades en competencias genéricas como planificación, gestión cultural, investigación y emprendimiento. También se observó una falta de formación en áreas demandadas por el mercado laboral, como canto y jazz. Se concluye que es urgente actualizar el plan curricular con un enfoque basado en competencias.

*Palabras clave:* competencias profesionales, graduados de música, UNAH, plan curricular

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19496>

Recibido: 25 de agosto de 2024 | Aceptado: 21 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This study aims to analyze the professional competencies of graduates from the Music Program at the National Autonomous University of Honduras (UNAH), from the inception of the program in 1988 to 2021, in relation to the curriculum, the labor market, and its social relevance. The research used a qualitative approach and a convenience sampling method. The study population consisted of 42 individuals: 30 employers, 10 administrative staff from the Department of Arts and the Music Program, and 2 curriculum specialists. The sample included 13 individuals: 10 employers of graduates, 2 from the administrative area, and one curriculum specialist with training in music. Semi-structured interviews were conducted with the participants, and a critical analysis of the curriculum was performed. The results showed that graduates demonstrate strengths in specific competencies such as musical sight-reading, harmony, instrumentation, and music theory. However, they also exhibit weaknesses in generic competencies such as planning, cultural management, research, and entrepreneurship. Additionally, a lack of training in areas demanded by the labor market, such as vocal performance and jazz, was observed. The study concludes that it is urgent to update the curriculum with a competency-based approach.

*Keywords:* professional competencies, music graduates, UNAH, curriculum plan

## Introducción

Los constantes procesos de transformación en el campo educativo exigen cambios pertinentes y actualizaciones continuas en los paradigmas, modelos, métodos y metodologías para responder a las problemáticas emergentes. En este sentido, el enfoque basado en competencias ha sido adoptado por numerosas instituciones educativas a nivel mundial, buscando mejorar la calidad, eficiencia, eficacia y transparencia en la educación superior (Campos de Rivas, 2023). El enfoque por competencias en educación apareció en México a finales de los años sesenta con el propósito de “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesionales y la preparación para el empleo” (Díaz Barriga Arceo y Rigo, 2000, como se citó en Andrade Cázares, 2008, p. 53).

A lo largo del tiempo, el enfoque basado en competencias se ha vinculado estrechamente con el constructo teórico de la competencia en la acción (López Rupérez, 2022). Este modelo combina de manera integrada habilidades intelectuales, conocimientos específicos, habilidades cognitivas, estrategias especializadas, así como rutinas y tendencias motivacionales. Además, incluye un sistema de control de la voluntad, orientaciones personales de valor y comportamientos sociales, elementos esenciales para que los individuos se desempeñen eficazmente en un entorno profesional en constante evolución.

En respuesta a las dinámicas sociales y económicas, el enfoque basado en competencias se consolidó en Estados Unidos y Canadá durante la década de 1970, como una respuesta a la crisis económica que afectó a la educación a nivel global. Este enfoque fue diseñado para identificar las capacidades necesarias

para formar tanto a docentes como a egresados capacitados para trabajos calificados. Hoy en día, el enfoque basado en competencias se ha convertido en una fórmula educativa contemporánea eficaz para alinear los procesos de formación con las demandas del mundo laboral, evolucionando hacia un concepto universal en el ámbito educativo, que abarca tanto el ámbito profesional como el pedagógico. No obstante, ha generado debates entre sus defensores y detractores, lo que ha contribuido al desarrollo y refinamiento continuo del modelo formativo (Cruz Picón y Hernández Correa, 2022).

A nivel nacional, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), según el Artículo 160 de la Constitución, es responsable de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional en el país (Constitución de la República de Honduras, 1982). En este marco, ha adoptado un modelo educativo basado en competencias. Sin embargo, la falta de actualización de los planes de estudio en algunas carreras, específicamente en la Carrera de Música, que sigue basándose en objetivos, plantea un problema crítico. De acuerdo con el artículo 142 de las Normas Académicas de la UNAH (2015), los planes de estudio deben revisarse y actualizarse cada cinco años. Aunque este proceso ha sido implementado y completado en varias carreras de la UNAH, la actualización del plan de estudios de la Carrera de Música sigue siendo un desafío pendiente. Esta situación está respaldada por los registros de la Facultad de Humanidades y Artes, del Departamento de Arte.

Por lo tanto, es fundamental desarrollar modelos curriculares en esta área que integren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, superando la mera transmisión de conocimientos teóricos. Estos modelos deben enfocarse también en el desarrollo de habilidades prácticas y actitudes que capaciten a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral con competencia y adaptabilidad. Según Perdomo y Perdomo (2022), un enfoque integral en el currículo no solo enriquece la formación académica, sino que también prepara a los estudiantes para desempeñarse eficazmente en entornos profesionales cambiantes. Este enfoque promueve el desarrollo de competencias transversales, como la capacidad de adaptación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Además, permite a los egresados enfrentar desafíos laborales con una mayor versatilidad, contribuyendo a su inserción exitosa en el mercado de trabajo. En este sentido, el presente estudio se desarrolla en un momento crucial de la historia, durante la pandemia por COVID-19 que afectó a la población mundial en 2021. Este estudio explora las generalidades del plan de estudios vigente de la Carrera de Música en la UNAH, analizando su adecuación al perfil profesional de sus graduados y profundizando en las competencias genéricas y específicas que resultan esenciales para un rediseño curricular. Se detalla el conjunto de competencias que los profesionales egresados demuestran en su desempeño laboral, y se evalúa la relevancia social que estos profesionales tienen en diversos entornos, incluyendo el social, cultural y educativo. Con esta investigación se aspira a orientar un diseño curricular que responda tanto a las necesidades del mercado laboral como a las expectativas de la sociedad en el ámbito musical.

## Discusión teórica

### Competencias profesionales en el contexto de la educación musical

En la actualidad, el concepto de competencias profesionales ha adquirido un significado renovado y vital en diferentes ámbitos, como el educativo, el sector empresarial y el mercado laboral. En el acontecer educativo universitario, particularmente en la formación de músicos, estas competencias no solo incluyen el conjunto de habilidades técnicas y conocimientos específicos de la profesión, sino que también abarcan habilidades interpersonales, adaptabilidad y la capacidad de resolución de problemas en entornos diversos. Por ejemplo, se espera que un músico graduado de una universidad pueda interpretar y crear obras musicales de diferentes géneros, comprender el contexto cultural e histórico de las piezas que ejecuta, y utilizar tecnologías emergentes en la producción musical. Además, es fundamental que desarrolle habilidades pedagógicas para transmitir conocimientos a las futuras generaciones y gestione proyectos musicales con eficiencia y ética.

El actual Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH, 2009) se fundamenta en teorías humanistas, constructivistas y de crítica reflexiva. La teoría humanista, en particular, resalta las capacidades genéricas que todo profesional debe poseer, las cuales son relevantes en el enfoque por competencias. Estas capacidades están en armonía con los saberes del profesional de la música, que se expresan tanto en los conocimientos conceptuales como en los procedimentales y actitudinales en el escenario. Desde 2014, las descripciones de las asignaturas en la UNAH han sido actualizadas bajo este enfoque, destacando tanto las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) como las específicas de cada carrera. Esta actualización responde a las directrices del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), los cuales son responsables de evaluar la acreditación educativa en función de diversos factores como la docencia, infraestructura, reconocimiento social, clima institucional, currículo, investigación y la gestión en concordancia con los estándares internacionales de calidad educativa.

La dimensión filosófica en el plano curricular, plasmado en el Modelo Educativo de la UNAH, se enfoca en parámetros que deben caracterizar al ciudadano del siglo XXI, tales como el conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y la libertad creativa. Estos elementos buscan generar soluciones para mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo humano en armonía con el entorno. Este modelo se fundamenta en principios clave como la calidad, la equidad, la pertinencia y la interdisciplinariedad, orientados a formar profesionales competentes y comprometidos con el progreso de la sociedad. En consonancia con estos principios, la Conferencia Mundial de la UNESCO (1998) estableció lineamientos para la educación superior, en los cuales la calidad educativa se concibe como un reflejo del entorno social, productivo, económico, ecológico y cultural. de igual manera, se subraya la importancia de la transparencia, la producción y divulgación del conocimiento, y la búsqueda de soluciones creativas que contribuyan al fortalecimiento de las instituciones.

La pertinencia en la educación superior implica responder a las necesidades sociales y al impacto del mercado educativo mediante propuestas innovadoras que potencien el desempeño de los egresados.

La equidad, por su parte, garantiza que todas las personas, independientemente de su condición cultural, económica, política o educativa, tengan acceso a oportunidades que favorezcan su inclusión y participación colaborativa en la sociedad. La interdisciplinariedad, entendida como la interacción armónica entre disciplinas, enriquece el aprendizaje y genera sinergias que benefician el espacio en que se desenvuelven los estudiantes. Por último, la internacionalización se plantea como un factor esencial para comprender las dinámicas globales y promover la valoración de la diversidad cultural, reflejando la identidad y el patrimonio de las comunidades.

De acuerdo con las Normas Académicas de la UNAH, en el artículo 105, establece que la planificación curricular abarca diferentes niveles: macro, meso y micro currículo, con el fin de concretar los objetivos planteados. El macro currículo incluye los mandatos constitucionales, las leyes y normas que regulan la educación superior, así como las políticas, objetivos y principios que guían a las instituciones, constituyendo un marco esencial para su funcionamiento. Estos elementos están en coherencia con la misión y visión institucional, estableciendo la dirección estratégica y el propósito esencial de la institución. Además, se integran los postulados pedagógicos que definen las bases de la enseñanza, los enfoques científicos que impulsan la investigación, y los principios metodológicos que orientan los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Lo anterior se relaciona directamente con el análisis de las competencias profesionales de los graduados de la Carrera de Música de la UNAH, ya que la estructura del macro, meso y micro currículo influye en la formación académica y profesional de los estudiantes. Estos niveles curriculares establecen los objetivos, principios y metodologías que orientan la educación de los futuros profesionales. Analizar cómo las normas y principios pedagógicos impactaron en el desarrollo de competencias profesionales de los egresados durante el período de 1988 a 2021 permite entender qué aspectos del currículo contribuyeron al perfil de los graduados y su desempeño en el campo profesional.

Además, en la planificación curricular se integran innovaciones y estrategias tecnológicas que potencian el desarrollo académico y la adaptabilidad a los nuevos entornos globales y locales. Este conjunto de normas y fundamentos contribuye a una educación de calidad que fomenta la formación integral de los estudiantes, la generación de conocimiento y el compromiso con la sociedad. A través de la planificación orientada al meso currículo, que incluye planes de estudios, programas y descripciones de asignaturas, se concreta la intención educativa y se da paso a la micro planificación. Esta última representa la operacionalización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, haciendo uso de estrategias y actividades didácticas innovadoras que buscan responder a las exigencias y demandas de la sociedad. En este sentido, los elementos como la misión y visión institucional, los enfoques científicos y las metodologías aplicadas pueden ayudar a evaluar si los objetivos de la carrera se alinearon con las necesidades del entorno laboral y si lograron potenciar las capacidades de los egresados de acuerdo con las demandas de la época. Esto resulta particularmente relevante en el acontecer de la Carrera de Música de la UNAH, donde es esencial identificar y fortalecer competencias que incluyen técnica, interpretación, pedagogía, gestión cultural, creatividad e innovación tecnológica. Tal enfoque interdisciplinar es necesario para responder adecuadamente a las exigencias del entorno laboral actual, como argumentan [Farrés Cullel et al. \(2023\)](#), quienes destacan que el desarrollo de competencias en la educación musical requiere integrar diferentes expresiones artísticas y medios tecnológicos.

La música, como medio de aprendizaje, se expande más allá de su campo específico, promoviendo conexiones con diversas áreas del saber, lo que refuerza la importancia de actualizar los planes de estudio para reflejar las necesidades contemporáneas del mercado laboral

Un plan curricular desactualizado, como el de 1988, limita la preparación de los graduados para enfrentar los desafíos del mercado laboral contemporáneo. La revisión curricular es imprescindible para garantizar que los egresados cumplan con estándares académicos de calidad y se conviertan en promotores de transformación en la sociedad hondureña. Como señala [Trujillo Gálea \(2024\)](#), la desactualización curricular puede reflejar una crisis educativa derivada de la confrontación entre enfoques pedagógicos diversos y la falta de mecanismos sistemáticos. La educación musical debe evolucionar hacia un modelo que integre competencias técnicas y transversales, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos del entorno profesional y contribuir al desarrollo humano y social en ámbitos internacionales.

Para [Malbrán \(2010\)](#), los planes de estudio y currículos educativos deben trascender la simple inclusión de aspectos técnicos. Es crucial integrar también elementos emocionales y creativos, ya que estos son esenciales para que las experiencias de aprendizaje sean profundas y duraderas. Al combinar estos componentes, se asegura que los contenidos no solo se memoricen temporalmente, sino que se asimilen como parte integral del desarrollo personal y profesional continuo del estudiante. Tal como lo establece uno de los máximos exponentes de la teoría socio constructivista, Lev Vygotsky que, según [Rojas et al. \(2021\)](#), el aprendizaje y el desarrollo humano están profundamente vinculados a la interacción social y cultural. Esta perspectiva enfatiza la importancia de cómo los profesionales universitarios se relacionan y participan activamente en la sociedad, generando una sinergia entre las diversas áreas del conocimiento en beneficio del desarrollo humano. En este sentido, las artes desempeñan un papel esencial al promover la libertad, la creatividad y la innovación, aspectos fundamentales para el ser humano en los ámbitos cultural, económico, político, educativo y social.

El análisis de las competencias en la educación musical resulta esencial para definir los conocimientos, habilidades y actitudes que los graduados deben poseer para integrarse de manera efectiva en el campo laboral. En el caso de la Carrera de Música de la UNAH, es necesario identificar y desarrollar competencias que abarquen no solo la técnica y la interpretación musical, sino también áreas como la pedagogía, la gestión cultural, la creatividad y la innovación tecnológica. Estas competencias deben estar alineadas con las exigencias del entorno laboral, que en las últimas décadas ha cambiado drásticamente debido a los avances tecnológicos, la globalización de la industria musical y la creciente demanda de una educación artística inclusiva y transformadora.

Desde un enfoque basado en competencias, la educación musical debe contemplar dimensiones tanto técnicas como transversales. Las competencias técnicas incluyen destrezas específicas en el dominio de instrumentos, la teoría musical, la composición y la capacidad de interpretar y adaptar repertorios diversos. Sin embargo, las competencias transversales como la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la sensibilidad artística y el liderazgo son igualmente importantes para permitir que los profesionales de la música puedan asumir roles versátiles y de liderazgo en diferentes escenarios.

Además, el desarrollo de competencias en pedagogía musical es fundamental, dado que muchos egresados de la carrera se desempeñarán como docentes. La capacidad de transmitir conocimientos de forma efectiva, adaptándose a diferentes públicos y realidades, es una competencia que requiere una formación específica y actualizada. Por otro lado, la incorporación de competencias digitales y tecnológicas en el currículo es igualmente relevante, ya que los músicos deben estar preparados para utilizar herramientas de producción, grabación y difusión que hoy en día son esenciales para el éxito profesional.

### **Desafíos del plan curricular actual**

El plan curricular de la Carrera de Música enfrenta el reto de alinear sus objetivos con las competencias demandadas por el mercado laboral actual, caracterizado por la necesidad de profesionales versátiles y adaptables. En este sentido, el mercado laboral no solo requiere habilidades técnicas sólidas en interpretación y teoría musical, sino también competencias en áreas como la producción digital, la gestión cultural y la docencia en entornos diversos. Los empleadores buscan músicos capaces de desempeñarse en roles interdisciplinarios, donde se integran conocimientos de tecnología aplicada a la música, habilidades de comunicación efectiva y una disposición para trabajar colaborativamente en proyectos que combinan múltiples expresiones artísticas, como la gestión cultural. Además, la capacidad para adaptarse rápidamente a los avances tecnológicos como el uso de software de edición y producción, y las plataformas digitales de difusión, es crucial para insertarse en la industria musical contemporánea. Frente a estas demandas, el documento curricular de la carrera, al estar enfocado principalmente en aspectos técnicos y teóricos tradicionales, requiere una actualización para fortalecer las habilidades prácticas y la flexibilidad que exige el mercado, facilitando así que los egresados puedan abordar de manera competente los retos de su entorno profesional. Este desajuste puede dar lugar a una brecha considerable entre las habilidades que los graduados adquieren durante su formación y las competencias exigidas por el mercado laboral ([García Olave et al., 2022](#)).

También, quizás al afirmar que existe un pensamiento alternativo en las artes implica replantear las divisiones tradicionales que separan distintos tipos de conocimiento. Esto requiere disolver la antigua dicotomía entre un saber reflexivo y lógico, y un saber práctico y técnico; entre un conocimiento objetivo, sistematizable y evaluable, y el misterio subjetivo de lo sensible y lo emocional. Este reconocimiento es fundamental para evitar reducir la creación artística al ámbito de lo privado, centrado únicamente en las aptitudes individuales y la expresión subjetiva. En consecuencia, el desafío para la educación musical no solo radica en alinear sus contenidos con las demandas laborales, sino también en integrar un enfoque más holístico que reconozca la interconexión entre lo técnico, lo emocional y lo creativo, y que valore tanto lo colectivo como lo individual en la formación de los músicos ([Unzué y Perrotta, 2023](#)).

### **Pertinencia social y educación musical**

En términos de pertinencia social, las competencias que debe demostrar un profesional egresado de la Carrera de Música son esenciales para el desarrollo humano y cultural del país. En este sentido, la gestión cultural es crucial; los graduados deben ser capaces de planificar, organizar y promover programas y eventos artísticos y culturales que fomenten la participación ciudadana.

Además, la educación musical debe incorporar habilidades pedagógicas que permitan a los egresados enseñar en diversos entornos, desde aulas hasta comunidades, adaptándose a diferentes grupos de edad y niveles de habilidad. Es fundamental que los graduados también desarrollen la capacidad de trabajar en equipo y colaborar en proyectos interdisciplinarios, así como habilidades de comunicación efectiva para interactuar con diversas audiencias. Igualmente, es importante fomentar una mentalidad crítica que permita a los profesionales reflexionar sobre su práctica y su impacto social.

En este sentido, es trascendental que el currículo integre habilidades para la vida, tal como las clasifica la Organización Mundial de la Salud (OMS): cognitivas, emocionales y sociales. Las habilidades cognitivas permiten a los músicos reflexionar sobre sus acciones y tomar decisiones informadas, mientras que las habilidades emocionales les ayudan a regular sus emociones y desarrollar empatía, aspectos esenciales en su desarrollo personal y profesional. Por último, las habilidades sociales son vitales para establecer relaciones interpersonales saludables y manejar conflictos de manera asertiva, lo que es crucial para el trabajo en equipo y la colaboración en proyectos artísticos. Integrar estas habilidades en la formación musical mejorará la empleabilidad de los egresados, y también fortalecerá su capacidad para contribuir al desarrollo cultural y social del país (Troya González et al., 2023).

Franco Benjumea (2021), establece que, en el caso de los barrios vulnerables o marginales, donde las deficiencias en servicios y condiciones precarias limitan las oportunidades de ocio seguro y atractivo para los jóvenes, la educación musical se presenta como una herramienta vital para el desarrollo social, el mismo autor, apunta que, en los barrios vulnerables o marginales, donde las deficiencias en servicios y condiciones precarias limitan las oportunidades de ocio seguro y atractivo para los jóvenes, la educación musical se presenta como una herramienta vital para el desarrollo social, muestra de ello son los distintos proyectos que realiza el graduado de música, y que se vinculan con las comunidades menos favorecidas o en riesgo, ya sea como participante, gestor o investigador. Entre estos proyectos destacan la Música Garífuna en Honduras, ejecutado por el M.Sc. German Barahona, y Salvaguarda del patrimonio inmateria garífuna: transcripción de la lengua, música y danza en el litoral atlántico de Honduras, a cargo del investigador M.Sc. Jorge Benavides. La relevancia social del profesional de la música en Honduras cobra una importancia crítica en este acontecer, ya que estos profesionales pueden desempeñar un papel fundamental en la implementación de proyectos comunitarios que respondan a las necesidades de las comunidades vulnerables. Otro ejemplo significativo de la contribución de los profesionales de la música en proyectos comunitarios en Honduras es el proyecto Compartiendo los saberes académicos adquiridos en el Departamento de Artes de la UNAH con la sociedad hondureña, liderado por un graduado de la Carrera de Música (Benavides, 2016). Esta iniciativa tiene como objetivo materializar el aporte académico de la Universidad en áreas fundamentales como la docencia, la investigación aplicada y la vinculación UNAH-Sociedad. Es importante señalar que el proyecto se enfocó en instituciones educativas públicas, tales como escuelas, colegios y universidades, buscando prevenir la violencia mediante la promoción y difusión de la cultura para fortalecer la identidad nacional.

Una educación musical pertinente debe preparar a los graduados no solo para desarrollar habilidades técnicas, sino también para participar activamente en proyectos comunitarios, educativos y culturales. Integrar experiencias prácticas y de campo en el currículo es esencial para asegurar que los graduados puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales y contribuir positivamente a su entorno. En Honduras, los profesionales de la música capacitados para abordar las realidades sociales y culturales de sus comunidades pueden desempeñar un papel transformador, utilizando la música como una herramienta para mejorar la calidad de vida y fomentar el desarrollo cultural y social en sus comunidades.

### **Métodos y materiales**

El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo para explorar y comprender en profundidad las competencias profesionales y la pertinencia del plan curricular de la Carrera de Música en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Este enfoque fue elegido debido a su capacidad para captar las experiencias y percepciones de los participantes, permitiendo una evaluación detallada del currículo y del impacto en el campo laboral y social (Sánchez Flores, 2019).

### **Diseño de la investigación**

El estudio empleó un diseño fenomenológico para examinar las interacciones entre los sujetos de estudio desde sus propias perspectivas. Esto permitió una evaluación holística de las competencias profesionales y su aplicación en el entorno laboral y social. El alcance del estudio es descriptivo, dado que se trata del primer proyecto de investigación científica destinado a identificar y analizar las competencias constituyentes del plan de estudios y su implementación por los profesionales egresados de la Carrera de Música en coherencia a la percepción de los empleadores.

### **Participantes**

La población de participantes incluyó personas naturales y jurídicas de diversos ámbitos, como secretarías de Estado, organizaciones nacionales e internacionales, medios de comunicación e instituciones dedicadas a la producción artística. No obstante, el presente estudio delimitó como población general a las instituciones educativas musicales sistemáticas, tanto formales como no formales, debidamente constituidas. En este sentido, se identificó un universo de 42 participantes, compuesto por 30 empleadores de los graduados de la Carrera de Música, distribuidos en las ciudades de Tegucigalpa y San Pedro Sula, 10 docentes con cargos administrativos dentro de la unidad académica (Departamento de Arte y Carrera de Música de la UNAH), para aportar valoraciones tanto sobre el plan curricular como sobre las competencias de los egresados. Asimismo, se incluyeron 2 especialistas en currículo, para el análisis específico respecto al diseño y la actualización del plan de estudios.

Es importante señalar que, debido a su naturaleza, la Carrera de Música es una especialidad que requiere conocimientos musicales específicos previos (lenguaje musical, armonía, ejecución de instrumentos, historia de la música) para su ingreso, conforme a los estándares internacionales. Por esta razón, la población de estudio estuvo conformada por empleadores de los egresados de la Carrera de Música, todos con conocimientos musicales o pedagógicos. Se utilizó un muestreo por conveniencia,

la muestra incluyó a 13 personas: 10 empleadores, 2 docentes con cargos administrativos en el Departamento de Arte y la Carrera de Música, y 1 especialista en currículo con conocimientos musicales. La inclusión de la especialista se justificó por la necesidad de contar con una perspectiva experta en el análisis y evaluación del diseño educativo y pedagógico de la carrera. Los empleadores fueron seleccionados por sus perfiles profesionales o conocimientos pedagógicos similares a los de los graduados de la carrera, y supervisaron a estos en diferentes momentos. Seis de los empleadores realizaron estudios en la unidad académica, tres en otras instituciones musicales y uno era un docente de educación básica con cargo administrativo en un centro de educación musical. Además, se consideraron como sujetos de estudio a aquellos que completaron la carrera desde su fundación hasta el año 2021 y que realizaron sus estudios en la UNAH.

Los empleadores evaluaron las competencias de los graduados en función del desempeño laboral demostrado, aplicando criterios que eran coherentes con el perfil profesional de cada empleador. Para proteger la identidad de los participantes, se asignaron etiquetas de la siguiente manera:

Empleadores: Empdr. P.#1 – P.#10

Administradores: Admr. P.#1 y P.#2

Expertos en diseño curricular: Esp. C. P.#1

### **Método utilizado**

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de datos. El instrumento fue validado por cinco especialistas en el área de la música, quienes además son docentes de la Carrera de Música. Para la entrevista, se desarrolló una guía de preguntas basada en tres categorías de análisis: plan curricular, campo laboral y pertinencia social. Esta guía fue diseñada para asegurar una cobertura exhaustiva de los temas relevantes, facilitando una recolección de datos detallada y alineada con los objetivos del estudio.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

El estudio se desarrolló en el año 2021, durante la pandemia de COVID-19, lo cual requirió que las entrevistas se realizaran mediante plataformas virtuales como Zoom. Estas se grabaron con el consentimiento de los participantes y se transcribieron para su posterior análisis. Las fuentes de información incluyeron tanto primarias (personas entrevistadas) como secundarias (plan curricular, libros y revistas científicas).

### **Técnicas de análisis de datos**

El análisis de los datos se realizó mediante la triangulación de la información, integrando las perspectivas de los sujetos informantes con la del investigador. Se utilizó una matriz de evaluación de competencias basada en una escala de Likert, diseñada para evaluar los atributos de competencia del plan de estudios en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Un experto en diseño curricular, con un máster en diseño de currículo, docente de educación artística y amplia experiencia en el análisis de programas educativos, realizó una evaluación crítica del plan de estudios, proporcionando una base sólida para identificar áreas de mejora y formular recomendaciones para el rediseño curricular.

## Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos de esta investigación.

### Plan curricular de la carrera de música

El plan de estudios de la Carrera de Música, aprobado el 30 de junio de 1988, está diseñado con un enfoque por objetivos. El pensum consta de 64 asignaturas, además de la Práctica Profesional Supervisada (PPS) con una duración de 800 horas. Incluye aproximadamente dieciséis orientaciones instrumentales: violín, viola, violonchelo, contrabajo, oboe, fagot, flauta, clarinete, corno francés, trompeta, trombón, tuba, percusión, piano y guitarra. El título obtenido es el de Licenciado(a) en Música con la orientación del instrumento de especialidad.

El análisis del plan de estudios revela que su estructura y la naturaleza misma de la carrera promueven el desarrollo de algunas competencias genéricas, así como de competencias específicas mediante la práctica, abarcando conocimientos, habilidades y actitudes. Estos elementos incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, orientados a satisfacer las demandas laborales de los profesionales de la música.

Aunque las competencias genéricas no están explícitamente mencionadas en el documento, pueden desarrollarse a través del cumplimiento de los objetivos del plan de estudios, la carrera y las asignaturas, que abordan tópicos reflejando el dominio de la disciplina. El diseño del plan de estudios permite integrar estas competencias de forma implícita en el proceso educativo. Así, al alcanzar los objetivos de la carrera y de cada asignatura, los estudiantes adquieren habilidades y conocimientos que son tanto específicos de su disciplina como transversales y aplicables en diversos entornos profesionales. Esto sugiere un enfoque educativo integral que busca formar profesionales competentes tanto en aspectos técnicos como en habilidades generales, necesarias para su desarrollo en el mundo laboral.

Como fortalezas del plan curricular, se destaca el desarrollo de competencias genéricas como la creatividad, el pensamiento crítico, la planificación, la adaptación al entorno, la apreciación de la diversidad cultural, el liderazgo, el trabajo en equipo y el reconocimiento mutuo, competencias esenciales en cualquier ámbito profesional. Además, la estrategia educativa, enfocada en la colaboración entre los estudiantes, facilita la creación musical en conjunto, promoviendo tanto la cohesión social como el desarrollo de soluciones compartidas. De esta forma, se refuerza el sentido de comunidad y se potencian habilidades clave para enfrentar los desafíos sociales actuales (Rodríguez Reinoso, 2020). En este sentido, las asignaturas de práctica colectiva de la clase de Coro y Orquesta están diseñadas para abordar situaciones problemáticas que requieren soluciones adecuadas mediante un desempeño idóneo. Este proceso implica la preparación, montaje y ejecución de piezas musicales, donde la colaboración es esencial, apoyándose en los conocimientos previos de los estudiantes.

En el plan de estudios no aparecen de forma explícita las competencias genéricas, sin embargo, se toma implícitamente de algunas asignaturas como coro y orquesta, donde el trabajo colectivo es fundamental para que todo funcione. Admr. P. # 1 <sup>1</sup>

En lo que respecta a las competencias específicas, el plan curricular destaca fortalezas en áreas como lectura musical, armonía, instrumentación, orquesta, teorías de la música y algunos aspectos pedagógicos. Sin embargo, presenta debilidades significativas en varios ámbitos. Existen carencias en la formación en gestión cultural, administración e investigación. También, faltan componentes esenciales como psicopedagogía, andragogía, emprendimiento y música autóctona hondureña, que son fundamentales para la formación integral de un profesional de la música a nivel universitario. Además, el plan no incluye orientaciones en áreas como canto y jazz, a pesar de la existencia de un mercado para estas especializaciones. Aunque el documento no ha sido actualizado, se han tomado medidas dentro de la institución para identificar estas debilidades y emprender acciones dirigidas a abordarlas.

El diseño curricular se basó en objetivos establecidos por la institución, sin embargo, se han llevado a cabo investigaciones de acción para implementar mejoras internas. Se elaboró un plan de mejoras con el objetivo de optimizar todos los aspectos constitutivos de la Carrera de Música. Este plan es sometido a un proceso de revisión por pares para consolidar los cambios propuestos. Admr. P. # 2<sup>2</sup>

Es importante señalar que el plan de estudios fue diseñado para una población y época determinadas y que en la actualidad continúa vigente, es evidente que las características poblacionales han cambiado y evolucionado. Como resultado, el plan presenta debilidades relacionadas con las competencias genéricas, tales como las cognitivas, tecnológicas, metodológicas, lingüísticas, de comunicación en lengua extranjera, y habilidades de comunicación verbal y escrita. En el caso de la competencia de gestión cultural, su carencia en el plan curricular limita la capacidad de los graduados para abrir nuevas ofertas laborales, formular proyectos, desarrollar áreas administrativas y captar fondos a través de cooperaciones y convenios con organismos gubernamentales y no gubernamentales, entre otros.

Existe una falencia en el plan de estudios, referente a la formación de la competencia de gestión cultural, los graduados la desarrollan a raíz de una necesidad, por incursionar en nuevos espacios laborales. Empdr. P.#1<sup>3</sup>

Igualmente, la pandemia de COVID-19 evidenció la ausencia de competencias tecnológicas en el plan curricular, revelando una debilidad significativa. El uso y manejo de las TICs y TACs se volvieron esenciales en diversos ámbitos durante el aislamiento social, forzando a gran parte de la población mundial

---

<sup>1</sup> Máster en Música Arizona State University, Coordinador de la Carrera de Música de la UNAH, estudiante PhD, University of Western Ontario.

<sup>2</sup> Máster en Música-UNAH, Jefe del Departamento de Arte de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

<sup>3</sup> Empresaria, gestora cultural, profesional de la música, propietaria del Conservatorio de Música CRESCENDO.

a incursionar en una realidad virtual. Cabe destacar que la respuesta institucional a esta problemática fue la implementación de aulas virtuales a través de las distintas plataformas, lo cual requería un cierto dominio técnico.

El Plan de formación no contempla directamente competencias relacionadas con tecnologías de información, conocimiento y comunicación. Por ejemplo, no se incluyen temas básicos como software de notación musical o software de edición y grabación de audio y/o video. Considero que estas competencias son muy importantes en el desempeño del músico hoy en día. Esta necesidad nos ha impulsado a formar parte de planes particulares de formación que abordan estas áreas en tecnología musical. Empdr. P.#2<sup>4</sup>

Finalmente, es esencial incorporar en el rediseño curricular competencias genéricas instrumentales (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (individuales y sociales) y sistémicas (organización, capacidad emprendedora y liderazgo) de manera transversal. En cuanto a las competencias específicas, el plan actual presenta debilidades debido a la falta de espacios de aprendizaje en áreas como gestión cultural, administración de proyectos, musicología, psicopedagogía, andragogía, emprendimiento, investigación y música autóctona hondureña. Aunque se añadió el curso ML-900 Seminario-Taller de Investigación como requisito para abordar esta necesidad, el taller solo cubre aspectos generales y no profundiza en las diversas teorías, técnicas, métodos y paradigmas de la investigación cualitativa, cuantitativa y mixta, limitándose a la elaboración de un anteproyecto de investigación.

### **Campo laboral de los graduados**

En cuanto a las fortalezas evidenciadas en el desempeño laboral, los graduados de la Carrera de Música de la UNAH muestran sólidas competencias específicas que son ampliamente reconocidas y valoradas por los empleadores. Estas competencias específicas incluyen una profunda comprensión teórica y práctica de la música, habilidad en la interpretación instrumental, capacidades de composición y arreglo musical. Además, demuestran el desarrollo de habilidades para la planificación, que se logra en las tres materias pedagógicas contenidas en el plan, como Metodología de la Enseñanza de la Música I y II y Evaluación Educativa Musical, sin embargo, debe fortalecerse considerando que la mayor fuente laboral es en ámbito de la docencia. Debe trabajarse el pensamiento analítico, crítico y reflexivo, y la creatividad, que les permiten abordar problemas complejos y tomar decisiones informadas en sus campos de trabajo (Núñez Lira et al., 2023).

Esta perspectiva resalta la importancia de integrar un enfoque más robusto en la planificación dentro del currículo, especialmente considerando que la planificación es necesaria para la formulación de proyectos individuales, esta debe mejorarse, ya que la mayoría ejerce su profesión mediante la docencia o son propietarios de instituciones musicales”. Empdr. P.#3<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Propietario de la academia de Música InspirArte/ Graduado de la Licenciatura en Música de la UNAH.

<sup>5</sup> Propietaria del Conservatorio de Música Amadeus/Ex docente del Departamento de Arte, Graduada del Conservatorio Estatal de Moscú P. I. Chaikovski.

## **Pertinencia social de los graduados**

En lo que respecta a la pertinencia social que evidencian los graduados de la Carrera de Música, tienen buena aceptación en los espacios culturales en los que interactúan. Los resultados indican que los graduados desempeñan funciones variadas dentro de su práctica profesional, incluyendo la docencia, la interpretación como instrumentistas, la participación en presentaciones artísticas y la organización de eventos culturales. Estas actividades les permiten contribuir de manera significativa al panorama cultural y educativo del país, mostrando un sólido compromiso con el desarrollo y la difusión de la música.

Sin embargo, a pesar de su impacto positivo en estos ámbitos, los informantes consideran que el profesional de la Carrera de Música muestra una proyección limitada en relación con la diversidad cultural presente en Honduras. El país cuenta con una rica variedad de grupos étnicos, incluyendo alrededor de nueve pueblos indígenas y afrodescendientes, cuyas tradiciones musicales y culturales son esenciales para el patrimonio nacional. A pesar de esta situación, algunos graduados han realizado valiosos aportes como resultado de importantes investigaciones realizadas desde la disciplina de estudio.

Deben involucrarse en hacer más proyección social con la comunidad como institución, y de forma particular, deber realizar más vinculación con las diferentes instituciones educativas que promuevan las colaboraciones interdisciplinarias en beneficio del país. Empdr. P.#4 <sup>6</sup>

## **Conclusiones**

### **Plan curricular de la carrera de música**

El análisis del actual plan de estudios de la Carrera de Música, aprobado en 1988, revela un enfoque sólido en la formación de competencias específicas y el desarrollo de algunas competencias genéricas a través de un currículo estructurado por objetivos.

Aunque el plan no menciona explícitamente las competencias genéricas, debido a su diseño, las integra implícitamente en su estructura. Las asignaturas de coro y orquesta, por ejemplo, promueven la colaboración y la creación musical conjunta, lo que fomenta habilidades como el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad. La formación en competencias como la planificación, la adaptación al entorno y la diversidad cultural son fundamentales para el desarrollo profesional en cualquier campo, y el plan curricular las aborda a través del desarrollo de asignaturas pedagógicas, así como en los objetivos del plan de estudios.

De igual manera, el currículo está diseñado para desarrollar competencias que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes, integrando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que preparan a los estudiantes para las demandas del mercado laboral.

Por otro lado, aunque el plan fue diseñado para una época y población específicas, no ha sido actualizado para reflejar los cambios y necesidades actuales. Esto ha resultado en debilidades

---

<sup>6</sup> Maestra de Educación Básica, Subdirectora de la Escuela Experimental de Niños para la Música, Tegucigalpa.

significativas, como la ausencia de competencias tecnológicas y metodológicas esenciales en la era digital. La pandemia de COVID-19 subrayó la falta de preparación en el uso de TICs y TACs, mostrando una necesidad urgente de incluir formación en software de notación musical y edición de audio/video, entre otros.

Asimismo, el plan carece de formación en áreas esenciales como gestión cultural, administración, investigación, psicopedagogía, andragogía, emprendedurismo y música autóctona hondureña, lo que podría limitar las capacidades de los graduados para expandir sus oportunidades laborales y desarrollar proyectos innovadores. Igualmente, la ausencia de orientaciones en canto y jazz, áreas con un mercado potencial, es otra limitación notable. En otras palabras, solo mediante una formación actualizada y pertinente se puede asegurar que los futuros profesionales estén equipados para sobresalir en un entorno cada vez más competitivo y diverso (Llor Briones y Gamboa Graus, 2023).

### **Campo laboral de los graduados**

Los graduados de la Carrera de Música de la UNAH demuestran un desempeño laboral notable gracias a sus sólidas competencias específicas, que son altamente valoradas por los empleadores. Estas competencias incluyen un profundo conocimiento teórico y práctico de la música, habilidades en la interpretación instrumental, y capacidades en la composición y arreglo musical. Además, los graduados poseen habilidades de planificación, desarrolladas a través de las tres materias pedagógicas del plan de estudios, aunque es necesario fortalecer estas habilidades debido a que la mayor fuente de empleo para los graduados es el ámbito de la docencia.

El pensamiento analítico, crítico y reflexivo, junto con la creatividad, son competencias clave que permiten a los graduados abordar problemas complejos y tomar decisiones informadas en sus campos de trabajo. Estas habilidades no solo enriquecen su desempeño musical, sino que también los capacitan para enfrentar y superar desafíos en diversos contextos profesionales (Núñez Lira et al., 2023).

### **Pertinencia social de los graduados**

El nivel de pertinencia social de los profesionales de la Música de la UNAH es alto, ya que se involucran de manera constante desde su formación, a través de la extensión, con diversas presentaciones musicales en distintas comunidades sociales y educativas, Práctica Profesional Supervisada (PPS), y en eventos de intercambio nacionales e internacionales, logrando pertinencia e impacto como personas creativas y conocedores de la especialidad de la música.

A pesar de los esfuerzos realizados por algunos graduados en estudios de rescate del patrimonio cultural garífuna, persisten debilidades significativas entre los profesionales de la música en cuanto a la pertinencia y participación en proyectos de investigación orientados al rescate y valorización cultural de otros grupos étnicos del país, como los Chortís, Lenca, Misquito, Nahuas, Pech, Tawahka y Tolupán. Esto subraya la necesidad de generar propuestas más amplias que permitan a los profesionales dirigir, administrar y ejecutar planes, programas y proyectos que impulsen la conformación de redes culturales y el desarrollo de iniciativas jurídico-políticas. Dichas iniciativas deben presentarse al Congreso Nacional, a las Secretarías de Educación, a las ONG vinculadas y a la propia UNAH, para fundamentar y fortalecer el quehacer artístico, particularmente en el ámbito musical, demostrando así el impacto que va más allá del plan curricular.

Asimismo, se evidencia una de las mayores debilidades en la falta de un gremio de profesionales de la música que respalde jurídicamente las propuestas, contribuciones y estudios de posgrado de estos profesionales, lo cual limita la proyección y el reconocimiento formal de su trabajo y aportes en el ámbito académico y cultural.

### Recomendaciones

Es fundamental llevar a cabo una revisión integral del plan curricular de la Carrera de Música, con el objetivo de incorporar competencias tecnológicas y metodológicas que sean relevantes en la actualidad. Esto incluye la formación en el uso de software de notación musical y herramientas de edición de audio y video.

Se sugiere enriquecer el currículo con contenidos relacionados con gestión cultural, administración, investigación, psicopedagogía, andragogía y emprendedurismo. Asimismo, sería beneficioso incluir una formación específica en música autóctona hondureña para valorar y preservar el patrimonio cultural del país.

Se deben fortalecer las competencias subdesarrolladas como ser, las habilidades de planificación y gestión en el currículo para que los graduados no solo sean competentes en la interpretación y composición musical, sino también en la organización y administración de proyectos. Dado que la docencia es una de las principales fuentes de empleo, integrar formación adicional en habilidades pedagógicas y administración educativa puede mejorar su desempeño en este campo y ampliar sus oportunidades laborales. También se debería fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creatividad para que los graduados puedan abordar problemas complejos y tomar decisiones informadas en diversos contextos profesionales.

Se debe fomentar una mayor participación de los profesionales de la música en proyectos de investigación y actividades dirigidas al rescate y promoción de la cultura de los grupos étnicos del país. Esto puede incluir la creación de redes culturales y la elaboración de propuestas para el Congreso Nacional, Secretarías de Educación, ONG y la UNAH. Además, sería beneficioso establecer un gremio de profesionales de la música que pueda respaldar jurídicamente sus propuestas y estudios de posgrado, fortaleciendo así la capacidad del sector para influir en políticas y proyectos culturales a nivel nacional.

### Referencias bibliográficas

- Andrade Cázares, R. A.** (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@as CONCYTEG*, 3(39), 53-64. [https://biblioteca.marco.edu.mx/files/EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](https://biblioteca.marco.edu.mx/files/EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)
- Benavides, J.** (2016). Compartiendo los saberes académicos adquiridos en el Departamento de Artes de la UNAH con la sociedad hondureña. *Revista UNAH-Sociedad*, 2. <https://presencia.unah.edu.hn/vinculacion/articulo/unah-upnfm-y-secretaria-de-educacion-firman-carta-de-cooperacion-artistica>
- Campos de Rivas, Y. R.** (2023). Formación bajo el enfoque por competencias a nivel universitario. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.116>

- Constitución de la República de Honduras** [Const]. *Decreto Número 131, 11 de enero de 1982*. [https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Constitucion\\_de\\_la\\_republica.pdf](https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Constitucion_de_la_republica.pdf)
- Cruz Picón, P. E. y Hernández Correa, L. J.** (2022). La tendencia pedagógica basada en competencias: hacia una nueva calidad de educación. *Sophia*, *18*(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1084>
- Farrés Culler, I., Magrau, M. y Ferrer Miquel, R.** (2023). La educación musical, estado de la cuestión y perspectivas transformadoras. *ArtsEduca*, *35*, 35-52. <https://artseduca.com/wp-content/uploads/2023/06/7166.pdf>
- Franco Benjumea, M. A.** (2021). *Panorama de las escuelas de educación musical comunitaria. “Estudio de cinco casos en la ciudad de Santiago de Cali”* [Tesis de maestría, Escuela Superior de Música de Cataluña, España].
- García Olave, A. L., Lagunas Méndez, M., Amaro Hernández, I., Roldán Maya, M., Rosales Desidero, A. L. y Sánchez Coronel, G.** (2022). *La flexibilidad curricular: Conceptos generales* (primera ed.). Universidad Abierta y a Distancia de México; Secretaría de Educación Pública.
- Loor Briones, W. V. y Gamboa Graus, M. E.** (2023). Diseño curricular basado en competencias profesionales en la Licenciatura en Educación de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, *14*(2), 385-403. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9014408.pdf>
- López Rupérez, F.** (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, *80*(281), 55-68. [https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/REP\\_281\\_ESP\\_Lopez\\_01.pdf](https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/REP_281_ESP_Lopez_01.pdf)
- Malbrán, S.** (2010). *Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música*. En A. Giraldes y L. Pimentel (Comps.), Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/libroedart-delateoria-prov.pdf>
- Núñez Lira, L. A., Alfaro Bernedo, J. O., Aguado Lingan, A. M. y González Ponce de León, E. R.** (2023). Toma de decisiones estratégicas en empresas: Innovación y competitividad. *Revista Venezolana de Gerencia*, *28*(9), 628-641. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.39>
- Perdomo, J. y Perdomo, T.** (2022). Implementación del modelo educativo basado en competencias y los desafíos de la etapa evaluativa. *Revista Acciones Médicas*, *1*(1), 66-76. <https://doi.org/10.35622/j.ram.2022.01.005>
- Rodríguez Reinoso, O. A.** (2020). ¿Qué se entiende por Competencias Musicales? Configurando bases teóricas desde la socioformación y el desarrollo social sostenible. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *2*(3), 51–65. <https://doi.org/10.35766/jf20235>
- Rojas, L., Vizcaíno, G. y Viscaíno, T. L.** (2021). El enfoque histórico cultural de Vigotsky y la formación profesional en ciencias de la salud. *La U investiga*, *8*(2), 32-37. <https://doi.org/10.53358/lauinvestiga.v8i2.595INVESTIGA>

- Sánchez Flores, F. A.** (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 101-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Troya González, B. D., Viteri Guevara, X. O. y Navarrete Casco, R. V.** (2023). La educación musical y el desarrollo de habilidades socio-comunicativas en estudiantes del Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(15), 110-112. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2446>
- Trujillo Galea, Y.** (2024). *Creatividad y prácticas docentes en la educación musical escolar (Digital)* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, España]. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/21167/1/TDUEX\\_2024\\_Trujillo\\_Galea.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/21167/1/TDUEX_2024_Trujillo_Galea.pdf)
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras.** (2009). *Modelo educativo de la UNAH*. <https://vra.unah.edu.hn/dmsdocument/2981-no-3-modelo-educativo-de-la-unah>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras.** (2015). *Normas Académicas*. Serie: publicaciones de la Reforma universitaria n°. 6. <https://fcm.unah.edu.hn/dmsdocument/13253-normas-academica-de-la-unah-pdf>
- UNESCO.** (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior en el siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116720>
- Unzué, M. y Perrotta, D.** (2023). *Nuevos desafíos para la educación superior regional* (1st ed.). CLASCO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249051/1/Nuevos-desafios-educacion.pdf>



**La subjetividad internada. Experiencias corporales de estudiantes, egresadas y docentes de una residencia escolar rural femenina**  
**Boarded subjectivity. Bodily experiences of students, graduates, and teachers in a female rural boarding school**

<sup>a,\*</sup> Andrés Ricardo Alayón Rodríguez

<sup>a,\*</sup> ara\_ndo23@hotmail.com. Institución Educativa Jorge Villamil Ortega Gigante, Huila, Colombia.  
Universidad de Quindío, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5477-3653>

*Proyecto con título “Experiencias corporales de internamiento: afectaciones sobre las subjetividades de un grupo de estudiantes-egresadas y docentes en la residencia escolar Dorian Sierra Ríos” financiado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través del ICETEX y la Universidad del Quindío (Colombia).*

---

**Resumen**

El presente artículo muestra los avances del primer momento de una investigación que viene estudiando las afectaciones a la subjetividad que produce el internamiento escolar en un grupo de estudiantes, egresadas y docentes. La investigación se planteó metodológicamente como un estudio cualitativo que, desde un enfoque hermenéutico, utiliza el análisis del discurso para explorar las formas de subjetivación generadas por el internamiento escolar en un grupo de estudiantes y docentes. En este primer momento de la investigación se abordaron los actos locutivos de habla, los cuales revelan la realidad de lo que está pasando en este contexto educativo. Desde el marco metodológico de la teoría fundada se llevó a cabo un cuestionario con tres grupos focales (diez estudiantes, cinco egresadas y cuatro docentes) que permitieron generar los códigos que dan cuenta de lo que está sucediendo en el escenario de internamiento. Al respecto se pudo evidenciar los excesos de control social fundamentados en una serie de prácticas disciplinares y totalizantes hacia estudiantes y docentes, pero también reconocer las formas de agenciamiento de estos grupos en medio del internamiento.

*Palabras clave:* subjetividad, corporeidad, experiencia corporal, internamiento

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19497>

Recibido: 21 de agosto de 2024 | Aceptado: 20 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This article presents the preliminary results of the first phase of a research project that has been examining the effects on subjectivity caused by school boarding in a group of students, graduates, and teachers. Methodologically, the research was designed as a qualitative study that, from a hermeneutic approach, employs discourse analysis to explore the forms of subjectivation generated by school boarding in a group of students and teachers. In this first phase of the research, the speech acts were addressed, revealing the reality of what is happening in this educational context. Using the grounded theory methodology, a questionnaire was conducted with three focus groups (ten students, five graduates, and four teachers), which allowed for the generation of codes that account for what is happening in the boarding setting. In this regard, the research highlighted the excesses of social control based on a series of disciplinary and totalizing practices directed at students and teachers, while also recognizing the forms of agency these groups exhibit within the context of boarding.

*Keywords:* : subjectivity, corporeality, bodily experience, boarding school

## Introducción

La residencia escolar Dorian Sierra Ríos<sup>1</sup> cuenta actualmente con 137 niñas y señoritas que han sido matriculadas en este tipo de modalidad educativa por voluntad de las familias<sup>2</sup>. Fue fundada en Gigante (Huila) en 1969 y es conocida históricamente como “La Colonia”. Se ubica anexo a la Institución Educativa Departamental Jorge Villamil Ortega del municipio de Gigante (Huila), reconocida en el contexto regional como la “Concentración” por el carácter legal con el que nació en 1956. Esta institución de carácter público, ubicada en el centro poblado de Tres Esquinas, cuenta según datos oficiales con 792 estudiantes, en la que interactúan estudiantes conocidos contextualmente como “externos” o que viven en sus hogares (alrededor del 83%) e “internas” (el 17% restante) o que son responsabilidad de la institución. Esta institución educativa está ubicada en el seno de la ruta mágica del café en el centro del Huila<sup>3</sup> y es la puerta de entrada del páramo de Miraflores. La institución tiene como énfasis educativo la educación agropecuaria debido a su ubicación geoestrategia, además cuenta con un modelo pedagógico interestructurante dialogante, debido a las características del contexto educativo y su proyección a mediano y largo plazo.

---

<sup>1</sup> Esta sede de la Institución Jorge Villamil Ortega recibía el nombre de “La Colonia” debido a que en sus inicios fue fundada legalmente como Colonia Escolar (solo educación primaria) de lo que deriva su nombre histórico de “La Colonia”, posterior a ello se convirtió en Casa-Hogar (1992) educación básica secundaria y por último pasó a denominarse residencia escolar [Dorian Sierra Ríos \(2006\)](#) sumando a ello el proceso educativo hasta la media técnica.

<sup>2</sup> Esta residencia escolar tiene como razón social el acoger a jóvenes y niñas en situación de vulnerabilidad de sus derechos. No obstante, el proceso de internamiento inicia con la matrícula y entrevista que se realiza a las niñas y jóvenes junto con sus acudientes, los cuales acuden al internamiento como opción familiar por motivos económicos, sociales o contextuales.

<sup>3</sup> Según datos oficiales de la Federación Nacional de Cafeteros el departamento del Huila se ha consolidado en los últimos 14 años como el máximo productor de café del país. Esto indica que la economía agrícola gira, en su gran mayoría, en torno a todo el proceso de producción y recolección del café. De hecho, la Sede Dorian Sierra Ríos cuenta con un cultivo de cerca de 10.000 plantas de café que funciona en todo su proceso productivo a partir de la labor agropecuaria de docentes y estudiantes. Ver en: <https://caracol.com.co/2024/02/13/el-departamento-del-huila-es-el-primer-productor-de-cafe-del-pais/>

En esta institución se presentó un acontecimiento de convivencia que ha marcado su historia en los últimos años. Como docente de la institución desde mayo del 2018, el presente investigador en su primer acercamiento a la sede de la residencia escolar encontró que parte de las instalaciones de esta sede eran aún escombros de un voraz incendio. Al respecto, el rector de la institución<sup>4</sup> narró la historia del acontecimiento ocurrido el año anterior. El sábado 4 de junio del 2017 a las 10 de la noche una estudiante de tercero de primaria prendió fuego en uno de los dormitorios. Los dos dormitorios que estaban unidos y en los que se encontraban 64 estudiantes de primaria y secundaria, tuvieron que ser desalojados a través de las ventanas por un profesor, la coordinadora, las estudiantes de los grados superiores y la señora de apoyo logístico, que estaban encargados ese fin de semana del lugar. Por fortuna ninguna estudiante sufrió algún tipo de quemaduras como consecuencia de este acto.

Luego de lo narrado por el rector y de algunas indagaciones con docentes y estudiantes que vivieron dicho acontecimiento, las preguntas pedagógicas que aparecieron en ese momento desde la función como docente/investigador fueron ¿qué le tuvo que estar pasando emocional y socialmente a esta estudiante para tomar una decisión que puso en riesgo la vida de sus compañeras y de sí misma? ¿Cómo el internamiento por motivos escolares puede traer consigo afectaciones emocionales a las personas que allí estudian o trabajan?

El presente artículo muestra los resultados del primer momento de una investigación doctoral que viene abordando las afectaciones en la subjetividad que produce el proceso educativo y laboral en internamiento en un grupo de docentes, estudiantes y egresadas. Para ello se ha tenido que adentrar etnográficamente en las dinámicas inherentes a la vida escolar (laboral, académica y cotidiana) de las docentes, estudiantes y egresadas que conviven a diario en la residencia escolar Dorian Sierra Ríos como contexto concreto de una investigación.

A continuación, se abordarán los avances obtenidos hasta ahora. Para ello, se procederá en primera instancia a presentar una serie de antecedentes históricos y contextuales que dan cuenta de la problemática investigativa. Posterior a ello se presentará una discusión teórica junto con los hallazgos de algunos antecedentes investigativos sobre la relación ontológica e histórica del internamiento escolar y la subjetividad, la cual sustenta epistemológicamente dicha relación conceptual. Luego se expondrá el abordaje metodológico junto con los resultados obtenidos. Por último, se expone cómo la investigación plantea una discusión con relación a la idoneidad profesional y formativa de las personas a cargo de este tipo de procesos pedagógicos junto con unas conclusiones preliminares sobre lo que significa la experiencia corporal de internamiento.

### **Sobre el internamiento escolar y sus desbalances administrativos y emocionales**

La práctica pedagógica llevada a cabo en los meses posteriores al primer acercamiento a las ruinas dejadas por el incendio permitió reconocer una serie de dinámicas de lo que significa ser educador de población estudiantil en estado de internamiento. Dentro de las particularidades de funcionamiento

---

<sup>4</sup> El primer acercamiento a dicho lugar se hizo en medio del proceso de inducción laboral.

con las que cuenta este internado se puede exponer que las estudiantes de secundaria deben desplazarse de la sede del internado a la sede principal todos los días, dado que, esa es la sede de la institución para todos los estudiantes de secundaria del centro poblado Tres Esquinas. Dicha sede cuenta con estudiantes de la región (un 83% de la población estudiantil) y con las estudiantes del internado (un 17% de la población).

Por motivos de administración educativa, las estudiantes que van del internado denominadas socialmente por dicha condición social como “internas”, son ubicadas en un mismo curso<sup>5</sup>, lo cual les impide desarrollar clases con los estudiantes de la región<sup>6</sup> denominados como “externos”. Esto implica, una división social entre las estudiantes del internado y los estudiantes de la región que se establece desde las figuras discursivas de los “externos” y las “internas”. A diferencia de los estudiantes externos, las estudiantes del internado deben convivir la totalidad del tiempo semanal en grupos sociales específicos o cursos y dormitorios determinados, con unas regulaciones sociales de uso de ropa, maquillaje, de relaciones interpersonales y erótico/afectivas.

Al abordar la problemática a nivel epistemológico se encuentra que desde finales del siglo XX se viene estudiando el internamiento desde dos conceptualizaciones que investigan los riesgos. (sociales y psicológicos) del internamiento humano: la institución disciplinar<sup>7</sup> y la institución totalizante<sup>8</sup>. La primera de ellas alude a una serie de controles y vigilancias sobre el uso del tiempo y del espacio en relación con la acción corporal en internamiento, algo que trae consigo una “normalización de la conducta” (Foucault, 2002) del sujeto internado. La segunda tiene que ver con una serie de características inherentes a la vida en instituciones de internamiento como lo son: la imposibilidad de separar los tres ámbitos de la vida (juego, el trabajo o estudio y sueño) bajo la misma autoridad; la compañía constante y directa con un mismo grupo de personas a lo largo de cada jornada que deben cumplir las mismas órdenes; y una secuencia de actividades estrictamente organizadas que responde a un sistema formal y explícito de comportamiento.

A nivel de antecedentes históricos se han presentado sucesos a nivel mundial en las escuelas de internamiento que evidencian los riesgos y peligros en la administración educativa de esta modalidad educativa que puede llevar a generar afectaciones psicosociales en la población que allí vive y estudia/trabaja. Entre los casos más sonados en los últimos años están el de Kamloops Indian Residential School.

---

<sup>5</sup> Todas las estudiantes de un mismo grado que provienen del internado son ubicadas en el salón denominado <sup>1</sup>, eso quiere decir que en los grados 601, 701, 801, 901, 1001 y 1101 son los cursos de las “internas” en las que pueden ubicarse en casos excepcionales algunos estudiantes “externos”.

<sup>6</sup> Las directivas de la institución han justificado esa decisión de administración escolar (ubicar en un mismo grupo a todas las estudiantes que viven en el internado y están en el mismo nivel escolar) debido a la facilidad para tener control de este grupo de estudiantes que viven en el internado dadas las situaciones de convivencia entre estas estudiantes y los estudiantes “externos”. Desde el año 2022 se viene haciendo una prueba piloto con las jóvenes de grados superiores las cuales han dejado de estar en un solo grupo debido a la solicitud y justificación pedagógica de los docentes de secundaria

<sup>7</sup> La institución disciplinar alude a los escenarios modernos de control y vigilancia corporal estudiados por Foucault a lo largo de su trayectoria investigativa.

<sup>8</sup> La institución totalizante es una conceptualización hecha por Goffman (2001) en su trabajo sociológico desarrollado en torno a las problemáticas psicológicas y sociales que sufren los sujetos en medio de la vida en escenarios de internamiento.

Al respecto el pasado 26 de junio del 2021<sup>9</sup> el primer ministro canadiense Justin Trudeau recomendaba directamente al Papa Francisco que se disculpara en suelo canadiense ante la sociedad de este país, debido a los últimos hallazgos “de más de 600 tumbas sin marcar en el sitio de la antigua Escuela Residencial Indígena Marieval para niños indígenas, que estaba ubicada en el sureste de la provincia y operó entre 1899 y 1997”

Ello luego de que, en semanas anteriores, fueron encontrados restos de 215 niños en terrenos anexos de la antigua escuela residencial en Kamloops “una revelación que arrojó luz sobre el brutal abuso que sufrieron los estudiantes indígenas en la red de escuelas que funcionó en Canadá durante décadas”. Otro de los casos es el de Villa de las Niñas en México documentado y analizado por [Ramírez \(2013, 2017\)](#) en el que a inicios del 2007 cerca de 600 niñas presentaron una serie de desórdenes de salud (vómito, desmayos, mareos, problemas para la movilidad y el habla) y cuya enfermedad fue diagnosticada como “trastorno psicogénico de la marcha”.

Así mismo, está el caso del internado denominado Hogar Seguro Virgen de la Asunción en Guatemala donde a inicios del 2017 murieron 34 jóvenes debido a un incendio<sup>10</sup> que se presentó en medio de una revuelta generada al interior del centro de acogida de menores víctimas de la violencia. Otros dos casos similares se presentaron en Guyana en 2023 y en China en el presente año. En la madrugada del 22 de mayo del 2023 se presentó un incendio en un internado femenino de Mahdia (Guyana) que albergaba a cerca de setenta menores de edad y que dejó un saldo de veinte menores muertas, catorce jóvenes lesionadas con graves quemaduras o en estado crítico. Por su parte, el 19 de enero del 2024 se presentó un incendio que se generó a altas horas de la noche en un dormitorio de un internado para estudiantes de primaria en la provincia de Henan, centro de China, el cual causó la muerte de por lo menos 13 menores de edad que hacían tercer grado de primaria.

En otro suceso reciente, en Honduras, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de Honduras tuvo que hacer una intervención en el Hogar Corazón a Corazón de Omoa. Ello conllevó al traslado de 35 menores de edad, debido a las reiteradas denuncias hechas desde mayo del 2024 por explotación infantil y abusos sexuales en la institución. Hechos que se encuentran en relación con casos similares por los que la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia (DINAF) en los últimos años ha venido inspeccionando y cerrando instituciones de internamiento por evidencia de diferentes tipos de abusos. Estos acontecimientos y antecedentes académicos evidencian las dificultades históricas, culturales, administrativas y pedagógicas para hacer de estos lugares un escenario educativo ideal para la formación y dignificación de la condición humana.

---

<sup>9</sup> Ver en RT Actualidad. (2021). Justin Trudeau: El Papa debería disculparse en suelo canadiense por el papel de la Iglesia católica en las escuelas indígenas. <https://actualidad.rt.com/actualidad/396183-trudeau-papa-disculparse-canada-escuelas-indigenas>

<sup>10</sup> Este sonado caso en el que fallecieron 34 jóvenes del centro juvenil de internamiento “Hogar Seguro Virgen de la Asunción” ha sido ampliamente abordado por la prensa y la opinión pública a nivel mundial debido a la magnitud de la tragedia humana que dejó tantas víctimas mortales. Dentro de lo que se pudo conocer frente a los motivos del incendio, es claro que en medio de un motín generado dentro del lugar como protesta contra la administración de este por “las malas condiciones de vida y maltrato”. Ver: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39211764>

Teniendo en cuenta estos antecedentes contextuales, académicos e históricos, la investigación en el contexto específico de la residencia escolar Dorian Sierra Ríos se propuso comprender los modos mediante los cuales las experiencias de vivir y estudiar en un internado rural femenino afectan las formas de pensar-sentir-decir-hacer, y por ende las formas de subjetivarse de un grupo de estudiantes y docentes. Al respecto, el presente artículo espera presentar los avances que se han generado durante el primer momento del proceso investigativo. Este ha tenido como propósito el poder describir ¿cómo inciden las dinámicas contextuales del internado Dorian Sierra Ríos en las formas de pensar, sentir, decir, hacer de las estudiantes y docentes que viven y estudian/trabajan en el internado?

## Discusión teórica

### Internamiento escolar y la producción de subjetividad

Foucault (1994) estudia la genealogía del concepto de subjetividad a partir del seguimiento desde la época clásica hasta la modernidad. Dicha labor que este autor cataloga como la “historia de las prácticas de subjetividad” (Foucault, 1994, p. 36) inicia por hacer un seguimiento a las dos nociones griegas que dan paso al concepto de subjetividad. Tanto el *gnóthi seautón* o preocupación por sí mismo (gnóthi seautón) como la inquietud o cuidado por sí mismo (epimeleia heautou) terminan siendo el eje de su disertación sobre las tecnologías del yo<sup>11</sup> que permiten la constitución del sujeto en la época clásica. La inquietud o preocupación por sí mismo como base fundamental de la subjetividad clásica trae consigo tres aspectos elementales en su definición: primero; la actitud reflexiva de vida en relación consigo mismo y con los otros (intersubjetividad); la actitud de vigilancia sobre lo que acontece en el pensamiento y la forma de actuar o “la forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (Foucault, 1994, p. 35-36).

Dicha noción griega tuvo su auge para el período helenístico de la época clásica a partir del abordaje y desarrollo generado por diferentes corrientes de pensamiento como los estoicos, los cínicos y los epicureístas, que fundamentaron su quehacer a través del estudio sobre el sentido de la vida y la felicidad. No obstante, para la época medieval se generaliza la acción confesional como mecanismo para pensar en los ejercicios del sí mismo a partir del juicio externo, es decir, desde el juicio del que confiesa. El acto de conocerse cambia de finalidad: de la necesidad de transformación en la época clásica a la necesidad de salvarse en la época medieval.

Para la época moderna y con la consolidación europea de los códigos jurídicos modernos del encierro (Foucault, 2002), surgen los lugares de reclusión o de internamiento, que precisamente distorsionan el concepto de subjetividad desarrollado en la época clásica. Con el surgimiento de la

---

<sup>11</sup>Las cuatro tecnologías del yo (Foucault, 1990, p. 48) sustentadas por este autor son: las tecnologías de producción de cosas que permiten la manipulación del mundo material; las tecnologías de los sistemas de signos que permiten generar sentidos y significados en el lenguaje; las tecnologías del poder que permiten determinar la conducta de uno o varios sujetos y las tecnologías del yo que le permiten al individuo la búsqueda de la felicidad y la sabiduría por medio del cuerpo, el pensamiento, la conducta y el alma.

prisión como lugar para castigar a quien comete delito (evitando el castigo con la muerte), del hospital psiquiátrico como lugar para cuidar a quien es un riesgo por problemas psicológicos y del internado escolar para dar cuidado a quienes no lo puedan recibir de sus familias, se fundan una serie de prácticas políticas (gobierno de los otros). Estas se sustentan a partir de los procesos de normalización de la conducta (biopolítica) que tienden a impedir las prácticas de sí inherentes a los procesos de subjetivación.

Las dinámicas de la sociedad industrializada y los crecimientos demográficos de la época moderna condujeron a la creación de centros educativos en la modalidad de internado debido a la necesidad manifiesta de cuidar de niños y jóvenes abandonados o en vulnerabilidad por condiciones familiares y económicas. Los internados educativos para dicho punto articulan el método educativo medieval (la educación en internados desarrollada por congregaciones religiosas) y la problemática moderna (los procesos de masificación de la educación pública).

Goffman (2001) por su parte estudia desde el campo de la sociología la imposibilidad con la que cuenta de entrada cualquier tipo de internamiento, el impedimento para la estructuración del yo en medio del encierro compartido a partir del dominio que ejerce la institución totalizante:

La característica central de las instituciones totales puede describirse como una ruptura de las barreras que separan de ordinario estos tres ámbitos de la vida. Primero todos los ámbitos de la vida se desarrollan en el mismo lugar, y bajo la misma autoridad única. Segundo, cada etapa de la actividad diaria se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a los que se les da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba mediante un sistema de normas formales explícitas y un cuerpo de funcionarios. (Goffman, 2001, p. 19)

Lo investigado por Goffman en su trabajo sobre la idea del internado en el caso específico de los hospitales psiquiátricos, ha sido un pilar para investigaciones posteriores que abordan el encierro en otros tipos de instituciones como las cárceles y los colegios (también llamados internados). A pesar de abordar el tema teniendo en cuenta las características especiales de los hospitales psiquiátricos y sus cualidades particulares médicas, sus tesis sobre la vida en encierro y la afectación psicológica a la estructuración del yo, sigue siendo un referente para investigar las problemáticas presentes en internados de varias índoles (educativo, psiquiátrico, resocialización). La noción de interno configura en sí ya un problema a abordar para cualquier tipo de contexto educativo. Es por ello que el fenómeno de los internados escolares es un campo de investigación que toma fuerza en la medida que se estudian las diferentes aristas de sus razones históricas y políticas, sus fundamentos, sus prácticas y sus consecuencias o efectos educativos. El poder estudiar la producción, configuración o constitución de subjetividad en medio de lo que significa el estar internado es una labor que viene siendo abordada desde diferentes campos y disciplinas.

## Tendencias investigativas

Las tendencias en los últimos años en los estudios sobre internamiento escolar en relación con la subjetividad se centran en tres tipos problemáticos de investigaciones. Por un lado, están los trabajos que abordan como problemática central los riesgos y los peligros asociados a las dinámicas disciplinares y totalizantes antes descritas de la vida educativa en internamiento. Por otro lado, están los trabajos que estudian las realidades psicosociales y las dinámicas psicoemocionales que produce el internamiento. Así mismo, también están las investigaciones que se sustentan a través del estudio para medir la efectividad y la idoneidad de las propuestas pedagógicas o didácticas que se han planteado en relación a problemáticas contextuales en este tipo de escenario educativo. A continuación, se exponen algunas investigaciones que han venido estudiando los procesos de subjetivación en medio de la vida educativa en internamiento, teniendo en cuenta las anteriores tendencias.

Sobre el primer grupo de estudios, los cuales se centran en el abordaje crítico de las condiciones de vida en medio del internamiento escolar, estos trabajos evidencian cómo las prácticas de colonización (Mansilla Sepúlveda et al., 2018; Fager Cárdenas, 2014; Huston, 2017), de homogenización (Gómez, 2018), de evangelización (Moretti, 2018; Díaz Baiges, 2018) y de disciplinamiento (Ramírez, 2014) al interior de estos centros educativos estudiados, antes que un accidente o excepción a la regla, hacen parte de las problemáticas históricas y estructurales que dicha forma de organización educativa ha traído consigo.

Investigaciones como la de Mansilla Sepúlveda et al. (2018) y Moretti (2018) rastrearon las prácticas administrativas cotidianas (fundamentadas en la moralidad cristiana) de organización temporo/espaciales y de disciplinamiento corporal, mediante las cuales los proyectos educativos en internamiento de inicios de siglo XX (en Chile y Argentina) generaban configuraciones en las subjetividades infantiles y juveniles internadas en aras de procesos de colonización y de adoctrinamiento religioso. Esparza (2019) por su parte analiza los mecanismos de disciplinamiento corporal en internamiento a partir de prácticas administrativas como la estigmatización y exclusión que permiten la configuración de subjetividades internadas determinadas por la homofobia institucionalizada. López (2012) por su parte reconoce los mecanismos ritualizados de violencia simbólica y física en medio del internamiento y por medio del castigo cotidiano que constituyen los elementos centrales hacia una construcción de la subjetividad corporal que tiende a la subordinación y las prácticas violentas marcadas por rituales institucionales (seguimiento de régimen de la vida intra muro (rutina social) y el dominio corporal (rutina secuencial de acciones corporales repetitivas) juntas marcadas por la amenaza con sanciones fundamentadas en el aislamiento social.

Los estudios etnográficos de Ramírez abordan el caso de histeria colectiva presentado en el internado Villa de las Niñas en 2007, en México. Sus puntos de partida son el cuerpo y la enfermedad como construcciones socioculturales y el internado como contexto signifiante. Derivado de esa propuesta Ramírez logra configurar varias explicaciones que problematizan los efectos del poder en el cuerpo (Ramírez, 2014), las emociones (Ramírez, 2017), las sensaciones, la disciplina, el género, el encierro (Ramírez, 2016) y los procesos de etnización (Ramírez, 2018), entre otros trabajos publicados.

Ramírez aborda la problemática a nivel metodológico por medio de la noción del circuito hermenéutico

(pensar-sentir-decir-hacer), el cual parte de asumir la experiencia corporal a partir de las sensaciones internas (sentir como creación de significado) pasando por el pensamiento y el lenguaje (pensar y decir) para llegar a la acción y actuación (hacer) como elemento de interacción con los demás. Esto conlleva a estudiar la subjetividad internada a partir de las capacidades humanas de dichos actos que generan sentido. Los resultados han develado la forma tan violenta y autoritaria bajo la cual se concebía el orden en la institución educativa por medio del seguimiento a una serie de acciones corporales habituales. La organización temporal de la acción corporal se configuraba como estrategia de desarrollo del diario vivir educativo. Los efectos del exceso de autoridad y regulación por parte de las monjas evidencian una alta carga insoportable a nivel psicosomático por parte de las estudiantes que responden colectivamente con un ataque de histeria.

Otro estudio publicado por [Gómez \(2018\)](#) presenta los hallazgos referidos a los procesos de subjetivación que se generan en el contexto educativo infantil de internamiento. Algunos de los hallazgos que se desprendieron a partir de las narrativas expresadas por la población infantil ante las prácticas de administración educativa y la cotidianidad del proceso de internamiento, tienen que ver con los miedos generados al interior de la vida en encierro, las agresiones o crueldad que se “normaliza” a partir de la interacción continua y constante ellos mismos, las formas de construcción de identidad sexual en medio de la vida en internamiento y la relación con la familia a la distancia. De igual manera, [Martínez \(2021\)](#) estudiando la subjetividad masculina adolescente en internamiento, encuentra que resulta fundamental las experiencias y símbolos de masculinidad que dan sentido a la construcción de identidad colectiva en el internamiento. Ello implica el tener en cuenta las prácticas hegemónicas de subjetividad masculina como lo son: la competitividad, la violencia, la heterosexualidad y la misoginia. Por su parte, [Ramiro \(2015\)](#) encuentra crucial comprender las tensiones internas y sociales mediante las cuales cada sujeto inmerso en el internamiento constituye las visiones y prácticas cotidianas sobre ciudadanía en el marco de la configuración de sus propias formas de ser.

Por otro lado, los estudios sobre las condiciones psicosociales y emocionales de la vida educativa en internamiento permiten dimensionar las realidades sociales, individuales, y psicológicas que este tipo de contextos puede llegar a generar en quienes allí viven. Estos trabajos han podido presentar avances sobre algunos conceptos centrales sobre los procesos educativos en internamiento con relación a dinámicas como la identidad, la subjetividad y la personalidad, a través de la experiencia de internamiento. [Colorado Chávez \(2021\)](#) encuentra como vital la conexión entre las experiencias, las prácticas ancestrales y el lenguaje (ancestral) a la hora de generar procesos de configuración de la subjetividad e identidad ancestral. Por su parte, [Valero Sola \(2021\)](#) estudia el régimen de protección de internamiento como productor de subjetividad a través de dinámicas sociales como la exclusión, las identidades emergentes y su posibilidad de acción, algo que trae consigo una alta carga emocional, social y cognitiva a la hora de los procesos de construcción de subjetividad.

[Manrique \(2021\)](#) aborda la experiencia que dos estudiantes de profesorado de primaria tuvieron a lo largo de un semestre de formación dentro del programa como residentes. Los resultados arrojan sentidos vitales en cuanto a lo que significa introducirse en un escenario de residencia escolar. De las sensaciones iniciales de nerviosismo por lo que era en sí el reto de las prácticas profesionales, pasando por

los recibimientos hostiles, los excesos de funciones o labores asignadas e inconformidad por las formas en las que funciona la residencia y por las formas en que se dirige la institución, llegando a sensaciones de impotencia y frustración.

Por último, aparecen los estudios que se han generado a partir de problemáticas planteadas y desarrolladas con base en la investigación educativa. [Gómez y Lambis \(2020\)](#) estudiaron los factores socioculturales relacionados con el desempeño escolar de las estudiantes internas-externas, y su significado a través de la perspectiva de los actores educativos y estrategias de mejoramiento en la residencia escolar Dorian Sierra Ríos de la IE Jorge Villamil Ortega del municipio de Gigante (Huila), contexto de la presente investigación. Los resultados dejan ver que no hay una diferencia significativa en el desempeño escolar entre estos dos grupos poblacionales de la institución en los últimos años.

Por su parte, [Masini \(2013\)](#) realizó una investigación educativa sobre la vinculación de la danza y para mejorar la convivencia y los problemas emocionales de las estudiantes del internado Beatriz Hernández en la ciudad de Guadalajara, región de Jalisco (México). Los resultados en primera instancia reconocen la transformación (pedagógica) en los procesos que estructuraban la educación del cuerpo. En otro aspecto, la implementación, el seguimiento y el registro de los procesos educativos a partir de la danza permitió reconocer las transformaciones conductuales de varias estudiantes con problemáticas de convivencia.

### **Hallazgos encontrados**

Una buena parte de los trabajos críticos sobre internamiento escolar subrayan los peligros de la vida educativa en encierro desde dinámicas totalizantes o disciplinares. Estos ponen en cuestión el estatuto de convivencia de la vida escolar en internados y particularmente una serie de prácticas de docilización, colonización u homogenización que se incrustan en los cuerpos de niños y jóvenes en internamiento limitando los procesos de subjetivación de quienes allí se educan. Los resultados permiten dilucidar las implicaciones de estos procesos en la sexualidad, la emocionalidad y la identidad de los sujetos internados. Todo ello en medio de las problemáticas asociadas al abandono familiar, a la formación moral y conductual y las prácticas administrativas de disciplinamiento o de emancipación y resistencia juvenil.

Otro factor determinante en el rastreo realizado evidenció que corporeidad y subjetividad se presentan como categorías estrictamente relacionadas a la hora de estudiar el internamiento por motivos escolares. La experiencia de internamiento se da a partir del encierro que se gesta sobre la condición corporal y subjetiva del individuo. Los procesos de configuración, constitución y producción de subjetividad en internamiento implican el tener en cuenta una serie de intervenciones administrativas sobre los cuerpos desde nociones como el uso del tiempo y el desplazamiento en el espacio, pero también desde la forma de representarse, relacionarse, comunicarse y movilizarse con y ante los otros (en la intersubjetividad).

La presente discusión teórica aún no permite otorgar respuestas contundentes y directas sobre las preguntas asociadas a los motivos que desencadenaron en el acontecimiento del incendio inducido por una estudiante de primaria en 2017 en el Internado Dorian Sierra Ríos. No obstante, dicho acontecimiento institucional se encuentra en relación con una serie de casos a nivel mundial como antecedentes históricos vigentes y latentes que evidencian los riesgos que produce el internamiento debido a los desbalances emocionales y sociales que produce el encierro o a las dinámicas administrativas que evidencian la falta

de idoneidad en cuanto a los procesos educativos llevados a cabo en estos lugares que dignifiquen la vida de quien ingresa a esta forma de educación.

Lo que sí permite toda esta discusión teórica es poder responder la pregunta del presente momento de la investigación sobre la incidencia que genera las dinámicas contextuales en las formas de pensar, sentir, decir y hacer de un grupo de docentes, estudiantes y egresadas. El anterior recorrido teórico que parte de relacionar internamiento y subjetividad deja claro que desde las dinámicas disciplinares y totalizantes que suelen presentarse de forma habitual en estos escenarios educativos, resulta común que se limiten o se eviten los procesos de subjetivación tan inherentes a la etapa educativa.

Los procesos disciplinares y totalizantes suelen afectar la corporeidad de estudiantes y docentes a partir de un tipo de coerción que controla y administra los movimientos corporales (rutinas, hábitos de vida, secuencia de movimientos, aislamiento) lo cual trae implicaciones en los procesos de subjetivación desde el pensar, sentir, decir, hacer. Así mismo y como ya se pudo corroborar, este tipo de escenario educativo puede llegar a ser una oportunidad educativa para la construcción de sí (desde las experiencias de internamiento que permiten la dignificación humana, la emancipación, la resistencia o el liderazgo juvenil) pero también, pueden ser un peligro a partir de una serie de desbalances emocionales y sociales que se generan al vivir y estudiar en un mismo lugar. El auge de los trabajos desde la Investigación Educativa de las últimas décadas deja ver cómo resulta necesario el poder adentrarse en lo que significa y lo que implica el tener que estudiar/trabajar en el mismo lugar en el que se vive por necesidades educativas o laborales.

### Métodos y materiales

El trabajo de investigación viene haciendo una comprensión sobre las diferentes formas mediante las cuales las prácticas sociales específicas de la vida en el internado traen afectaciones en las subjetividades de las jóvenes y docentes que allí viven. Esto implica el saber cómo se adquieren o generan sentidos y significados antes, durante y después de la experiencia corporal de vivir en internamiento por motivos escolares. Para ello el estudio se postula desde la complementariedad etnográfica como enfoque metodológico, debido a que éste permite partir desde lo cotidiano como fuente vivencial y situada de la investigación. Este enfoque metodológico se presentó como inherente, dado que nos da la posibilidad de:

Conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, en tanto este es una representación de las vivencias que se van logrando durante toda la historia cultural. Lo anterior recogiendo la posibilidad de emprender miradas al mundo subjetivo a partir de la búsqueda de posibles estructuras que lo configuran, para llegar a la comprensión de las esencias de esas estructuras. (Murcia, 2020, p. 53)

El estudio se viene valiendo de la teoría de los actos de habla de Searle (1994) como herramienta para poder comprender la estructura cultural y social que determina la vida cotidiana en internamiento y que trae consigo dinámicas que afectan las subjetividades de las estudiantes y docentes del internado Dorias Sierra Ríos. En ese orden de ideas, el diseño investigativo ha venido contando con diferentes herramientas metodológicas para cada uno de los momentos de la investigación. Acudiendo a ello, en una primera instancia se hizo un acercamiento (preconfiguración de la realidad) a las dinámicas contextuales desde la dimensión referencial del discurso. Ella alude a todo tipo de acto discursivo que sea demostrable

dentro de la realidad empírica. Según Murcia (2020, p. 59) la vitalidad del seguimiento a esta dimensión o momento de la investigación está “en el valor que tiene el estar siendo de la realidad. O sea, el conocer qué está pasando en la escuela en el momento concreto del acceso a ella”.

Luego del proceso formal de aprobación institucional<sup>12</sup> de la investigación se accedió en primera instancia con la escogencia de los grupos de trabajo<sup>13</sup> de egresadas (cinco personas), estudiantes (diez personas) docentes (cuatro personas) seleccionadas. Posterior a ello se inicia la labor de observaciones de primer o segundo orden tanto en la sede principal y la sede del internado, y el desarrollo de un cuestionario (el cual duró desde febrero del 2022 a mayo del 2023) durante todo el periodo de tiempo en el que se desarrolló el cuestionario con estos tres grupos focales. Tanto las observaciones como el cuestionario apuntaron a desarrollar unas unidades de análisis que tienen que ver con las temáticas centrales en relación al internamiento y las afectaciones que produce en la subjetividad. Estas son: el ingreso al internado, los hábitos diarios en el internado (manejo del tiempo y del espacio), la construcción de derechos y deberes las prácticas corporales (usos del cuerpo, expresiones motrices, expresiones erótico/afectivas), el lenguaje cotidiano y la proyección al salir del internado.

Los datos se recopilaron para este momento mediante grabación y luego fueron transcritos y codificados a través del software para la investigación cualitativa “Atlas ti versión 9”. Las unidades de análisis que se estudiaron en este primer momento tenían que ver con algunas de las prácticas sociales que fundamentan los valores de convivencia instituidos en el contexto. Así mismo, se hizo un rastreo sobre las prácticas corporales, expresiones motrices, erótico/afectivas y usos del lenguaje, lo cual apuntaba a poder rastrear las prácticas sociales instituidas e instituyentes. Cabe recalcar que de estas unidades se generó una codificación abierta de la cual surgieron los códigos primarios que exponen la cotidianidad instituida. La consolidación de estos códigos tuvo en cuenta tanto los datos arrojados por medio de la resolución focal del cuestionario como los de las observaciones en el periodo antes descrito.

## Resultados

A continuación, se exponen los resultados encontrados a partir del proceso de codificación abierto, del cual se exponen los códigos primarios<sup>14</sup> presentados mediante una descripción concreta sobre la forma en la que docentes, egresadas y estudiantes asumen o asumieron la vida cotidiana en este contexto de internamiento. Para poder citar los relatos de las participantes en la investigación y acudiendo a los principios éticos de la investigación, se utilizarán los códigos Est, Egre y Doc (que alude al grupo focal de estudiantes, egresadas y docentes) junto con la numeración

---

<sup>12</sup> El proceso de aprobación se dio a partir de la exposición y aprobación del anteproyecto de investigación al consejo directivo de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega como máxima autoridad institucional (conformado por dos docentes, dos padres de familia, una persona del sector productivo, un representante de los estudiantes y presidido por el rector).

<sup>13</sup> El criterio para la selección de los diferentes grupos de trabajo fueron, en primera instancia, el haber vivido/estudiado o vivido/trabajado durante mínimo 5 años en la institución (criterio de tiempo) por la importancia que tiene la cantidad de tiempo en el proceso de reconocimiento de las dinámicas de vida y convivencia en internamiento y el segundo criterio, tiene que ver con la disposición para seguir haciendo parte durante un tiempo prolongado (3 años) de los diferentes instrumentos de recolección de la información de la investigación.

<sup>14</sup> Los códigos primarios se han resaltado con letra cursiva dentro de cada unidad de análisis expuesta.

correspondiente, desde los cuales se viene identificando a cada una de las participantes en la investigación.

### **Crisis por desterritorialización**

El proceso de ruptura entre la familia y la estudiante enviada al internado produce una *crisis asociada a la desterritorialización* que produce el internamiento. Las razones del internamiento están asociadas a situaciones contextuales como: *la proyección académica, la lejanía<sup>15</sup> hogar-escuela, acontecimientos o dificultades económicas de la familia y violencia familiar*. Por su parte, las docentes también llegan a padecer la crisis de desterritorialización debido a que provienen de distintos lugares del departamento dejando en casa el núcleo familiar. El motivo en todos los casos tiene que ver con una *oportunidad laboral* de trabajar en el sector público de la educación.

Frente a lo que significó la experiencia inicial de internamiento, todas las estudiantes y egresadas justifican que es todo *un acontecimiento doloroso* en sus vidas. Estos grupos manifiestan que este momento trae consigo un *dolor profundo* independiente del motivo del internamiento. Dichos dolores que se manifiestan corporalmente por el llanto, la depresión y el aislamiento están asociados al tener que *dejar a la familia* (y en particular a la madre), a la *incertidumbre* de no saber cómo va a ser la adaptación.

Este proceso de ingreso viene cargado por una *crisis emocional* determinada por la rapidez o lentitud en el que se hace la *adaptación* al contexto de internamiento. Las dificultades iniciales de las estudiantes y egresadas se presenta a partir de expresiones corporales asociadas *al miedo y la desconfianza* y por el cambio de costumbres; al dolor con *llanto* por la lejanía familiar con episodios de *ausencia de sueño* o de *pesadillas* al pernoctar; la incomodidad física asociada a la *pérdida de intimidad* individual y familiar, y por el tener que adaptarse espacial y temporalmente a vivir con tanta gente desconocida y *compartir con ellas todo el tiempo* mediante el desarrollo de una rutina de acciones físicas secuenciales generalizadas determinadas y vigiladas por el grupo de docentes que cuidan a las estudiantes. Dice al respecto Est3 “yo cuando recién llegué, tenía problemas, porque tenía pesadillas, además de ello, lo más difícil al llegar fue acostumbrarnos a la rutina, ya que tocaba hacer todo lo que dijera una persona que no era mi mamá” (Est3).

Para las docentes las dificultades iniciales tenían que ver con la *ausencia de comunicación con la familia*, con el hecho mismo de *no tener experiencia* en este tipo de procesos educativos y por la carga emocional que trae consigo esta *población estudiantil*. En todos los casos; estudiantes, egresadas y docentes, manifiestan que tras el proceso de adaptación se evidencia la pérdida de melancolía, llanto y mal sueño al pernoctar y que el mayor problema al respecto se centra en la falta de un proceso de adaptación formal institucional, que tenga en cuenta la crisis que cada estudiante trae consigo a partir de la desterritorialización del contexto familiar y social.

### **Rutina temporo-espacial**

El internado cuenta con una organización logística que conlleva una *secuencia en las acciones* de estudiantes y docentes en labores repetitivas que desarrollan durante todo el día.

<sup>15</sup> Junto con la dificultad del transporte en lugares recónditos del departamento.

Secuencia que genera situaciones problemáticas a nivel temporo/espacial tanto para estudiantes/egresadas como para docentes. La rutina diaria de distribución temporo espacial inicia entre semana a las 4:00 a.m. con el levantamiento de las estudiantes y el tortuoso baño con agua fría en medio de las bajas temperaturas del contexto. Luego las estudiantes se deben vestir y arreglar su camarote para pasar a desayunar sobre las 5:00 de la mañana. A las 6:00 de la mañana las estudiantes de secundaria se dirigen a la sede principal en transporte institucional, a las 7:00 de la mañana inician su jornada escolar, a las 11:30 a.m. reciben su almuerzo, y sobre las 4:00 de la tarde culminan su jornada escolar y se desplazan nuevamente a la sede del internado. Allí las estudiantes reciben su refrigerio e inician labores de repaso académico o de juego, luego cenan a las 6:00 de la tarde y sobre las 7:30 de la noche deben ingresar a sus habitaciones para descansar en sus camarotes.

Las dificultades al respecto para las estudiantes en proceso de adaptación tienen que ver con que inicialmente *no hay una inducción* clara y específica sobre cómo funciona tal organización de funciones, sino que son las propias compañeras las que van explicando cómo funciona la vida allí adentro. Las estudiantes y egresadas justifican que las mayores dificultades temporo espaciales del internamiento tienen que ver con la *larga y dura jornada escolar*, en medio de una *rutina monótona, repetitiva y agotadora* en la que se dificulta (por horarios y minutos) el proceso de alimentación, el tener que soportar a tanta gente, y en la que *se adolece de actividades y espacios para el bienestar infantil y juvenil (descanso y esparcimiento)*. Por su parte, las docentes justifican que la jornada laboral es agotadora física y emocionalmente a partir del exceso de funciones y de horas laborales (entre 12 y 16 horas diarias con fines de semana laborales), poco personal de apoyo para el cuidado de una población tan amplia y la falta de apoyo e interés de las familias de las estudiantes. Al respecto Doc3 expone que:

Si llega a suceder algo, todo va a recaer sobre nuestros hombros y nadie va a decir es que ellas son tan trabajadoras, ellas se están quedando los fines de semana, se están quedando de noche, porque, no me lo está preguntando, pero nuestro turnos de semana, están así, de lunes a viernes usted tiene que levantarse a las cuatro de la mañana, mirar que todo el dormitorio esté organizado [...] hasta altas horas de la noche que debemos cuidar que no estén haciendo nada malo, entonces siento que es bastante responsabilidad. (Doc3)

### **Construcción de derechos y deberes en el internado**

En cuanto a la situación de derechos y deberes los grupos de estudiantes y egresadas manifiestan inconvenientes frente a situaciones de comunicación o condiciones de vida. El internado no cuenta con *atención digna en caso de enfermedad*, además que la *alimentación rutinaria y extenso horario* termina siendo agotador. Así mismo justifican que el internado adolece de *espacios y programas para descanso (en el día) y el uso del tiempo libre*, como también de formación y *apoyo emocional*. Con relación a la comunicación es evidente que estos grupos no están conformes por el *trato recibido* de parte de las docentes/cuidadoras del internado y con la forma en la que se establecen acuerdos y normas de convivencia, como bien lo dice una egresada “siempre dicen (las profesoras) que hay que ponernos en acuerdo, que no sé

qué y nosotras ponemos acuerdos y no nos toman en cuenta, y solo es para que nosotras lo cumplamos” (Egre1). Por su parte las docentes justifican que existe una *sobre carga laboral* que *afecta la salud* y el bienestar de las docentes. Además de ello se evidencia *falta de apoyo institucional* frente a las garantías laborales y de las familias de las estudiantes. También manifiestan un *mal trato por parte de la comunidad educativa* incluyendo la comunicación con estudiantes.

### **Prácticas corporales (usos del cuerpo, expresiones motrices, expresiones erótico/afectivas)**

Las estudiantes y egresadas justifican, que frente a las prácticas corporales la institución mantiene una serie de restricciones a la subjetivación desde la imagen corporal: *tipo de ropa o maquillaje* y prohibición de perforaciones corporales y cortes de cabello, algo expuesto por Egre2 de la siguiente manera “Cuando íbamos a presentar la prueba Saber 11, ella (la coordinadora) me dijo que yo no tenía que ir a mostrar [...] que el hecho que yo me pusiera choras no era para mostrar” (Egre2). Frente a las expresiones y prácticas motrices en el internado es evidente para estos dos grupos que este escenario educativo no *cuenta con programas institucionales* para el uso del tiempo libre, las prácticas deportivas y artísticas y el bienestar de quienes viven allí. Estos dos grupos de trabajo justifican que las *expresiones erótico afectivas son reprimidas* al máximo en el internado a partir de una homofobia que tiende a exclusión institucional. No obstante, las mismas estudiantes y egresadas justifican que en los últimos tiempos y a pesar de dichas restricciones, es evidente que las prácticas erótico/afectivas homosexuales vienen creciendo.

Para las docentes las problemáticas asociadas a los usos corporales de las estudiantes tienen que ver con acciones de violencia sobre sí misma como el *cutting* o con acciones de *violencia física o verbal entre estudiantes*. En cuanto a las oportunidades que presenta el internamiento a nivel de prácticas corporales, las estudiantes y egresadas valoran la oportunidad de subjetivación corporal, agenciamiento juvenil y liderazgo estudiantil a través del juego, el deporte (voleibol y fútbol de salón), las danzas y algunas prácticas estéticas (maquillaje y cortes de cabello). Sobre las prácticas erótico afectivas las estudiantes justifican que el apoyo y el cariño que generan resulta ser en muchas ocasiones el aliciente para soportar las dificultades del internamiento.

### **Lenguaje cotidiano**

El lenguaje cifrado a nivel gestual y verbal resulta ser una práctica habitual y cotidiana tanto por docente como por estudiantes, dado que a través de este se puede emitir un mensaje sin que otras personas comprendan lo expresado, con todo lo que ello implica en medio de las dinámicas de poder del internamiento, dicha situación es expuesta por Doc3 así “uno puede mirar hacia un lugar y ya se sabe a qué se refiere. Y las estudiantes, obviamente tienen un lenguaje oculto, para que nosotras no nos demos cuenta, no sean descubiertas en ciertas situaciones y nosotras también” (Doc3). Las prácticas más comunes al respecto, tiene que ver con esconder objetos prohibidos (maquillaje y celulares) o expresar gestualmente algún tipo de movimiento físico sobre alguien que se acerca o que está pendiente de lo que está pasando. Es habitual que se *viralice el uso de ciertas frases, palabras o tipo de usos corporales como los peinados*, en una dinámica entre lo cifrado y lo viralizado que deja ver la forma mediante la cual lo clandestino-instituyente (uso del celular, maquillaje, peinados, piercing, ropa) hace camino hacia lo instituido a partir de la gestión y liderazgo estudiantil o el empoderamiento grupal.

## Recontextualización a la sociedad civil

Las estudiantes y egresadas reconocen que, así como se presenta una crisis al ingresar al internado, también hay una *crisis en el momento previo de salir del internamiento*. Los principales miedos previos al salir del internamiento tienen que ver con la *falta de independencia económica, el no saber que hacer de la vida y el tener que enfrentarse nuevamente a la sociedad civil*. Est5 dice al respecto “mi mayor temor sería no poder lograr lo que quiero y decepcionar a mi mamá como también el tener que acostumbrarme a otro lugar, porque uno ya se acostumbra al internado. Mi mayor temor sería no poder cumplir mis sueños”. Lo que más extrañarán del internado es la *compañía y la cotidianidad con las amigas, el juego y el baile en los tiempos libres*. Lo que no extrañarán es: *tener que madrugar y bañarse con agua fría, la minuta alimenticia repetitiva, la rutina, el vivir/dormir entre tanta gente y el maltrato*. A pesar de los dolores y tristezas generalizadas, estos dos grupos manifiestan que el proceso educativo llevado a cabo en el internado Dorian Sierra Ríos fue vital para desarrollar *capacidades motrices, emocionales, sociales e intelectuales* dado que este lugar resultó ser la oportunidad mediante la cual pudieron superar las crisis familiares de las que procedían.

Por su parte, las docentes se proyectan a mediano o corto plazo fuera del internado. Este grupo no justifica miedo frente al hecho de imaginarse fuera del internamiento. En cuanto a las tristezas frente a un futuro fuera del internado está el dejar de trabajar con un *grupo de compañeras comprometido*, del que se extrañará el apoyo entre colegas y en el que no se extrañará *el exceso de agotamiento laboral*.

## Conclusiones

En primera instancia resulta relevante reconocer la importancia en este primer momento de la investigación de la doble función docente/investigador. Por un lado, es claro que la construcción del problema de investigación se fue dando a partir de la constante reflexión que se gestó por medio de la práctica pedagógica en un contexto educativo bastante particular. Por otro lado, los avances y resultados generados a través de la labor etnográfica de este primer momento han permitido la comprensión de una serie de dinámicas de vida que implican esfuerzos pedagógicos en aras de la dignificación para esta población estudiantil y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de lo que estas estudiantes vienen viviendo. Al respecto se puede afirmar que la doble funcionalidad docente/investigador permite un enriquecimiento dialéctico entre el campo etnográfico y pedagógico.

Las preguntas iniciales sobre los motivos que tuvo una estudiante de primaria para prender fuego en el año 2017 aún no pueden responderse, dado que para este momento de la investigación aún no se cuenta con información de primera fuente que dé cuenta de los estados emocionales que llevaron a esta niña a tomar dicha decisión. No obstante, los resultados otorgados en este primer momento de la investigación si permiten reconocer una serie de dinámicas contextuales del internado que inciden en las formas de subjetivarse de las estudiantes y docentes que viven y estudian/trabajan allí, en el presente artículo se pudo llegar a describir una serie de prácticas administrativas instituidas y dinámicas instituyentes que inciden en las subjetividades internadas de un grupo de estudiantes y docentes en este lugar.

Por un lado, resulta evidente que este contexto educativo funciona administrativamente a partir

de una serie de características de control y regulación fundamentadas desde disciplinar y totalizante. La distribución y control temporo espacial de las estudiantes centrada en una rutina programada secuencial, colectiva y agotante con un mismo grupo de personas, alimentación por medio de minuta rutinaria y estricta, maniobras administrativas para controlar los usos expresivos y afectivos de los cuerpos de las estudiantes lo cual conlleva al ejercicio de dominación de la población estudiantil a partir de una serie de normas formales explícitas por parte de quienes están a cargo de la población estudiantil.

Por otro lado, existen una serie de prácticas instituyentes desde las prácticas corporales, las expresiones motrices y erótico afectivas como lo son el juego, el deporte, la danza, la imagen corporal (el vestuario, las perforaciones, el maquillaje, el peinado) el lenguaje (gestual y verbal) cifrado que generan escenarios de agenciamiento, liderazgo y empoderamiento estudiantil y por ende que permiten procesos de subjetivación que tienden hacia lo emancipatorio y el empoderamiento femenino, los cuales dan sentido a toda la experiencia de internamiento por motivos escolares.

Las pocas condiciones logísticas para la enfermedad, la ausencia de programas y personal para el bienestar de quienes viven allí adentro, la rutina, el aburrimiento, y la depresión, las dificultades para el apoyo psicoemocional, la desconfianza generada por la injusticia y el chantaje entre estudiantes y docentes, la sobrecarga laboral, el poco apoyo de las familias y las directivas, el abandono estatal en cuanto a recursos humanos, resultan convertirse en las problemáticas más relevantes expresadas por estos grupos de trabajo. Todo esto deriva en un uso del lenguaje que evidencia la oposición marcada entre estudiantes y docentes. La utilización de códigos verbales o gestuales para comunicarse en público y el uso recurrente de un lenguaje verbal y corporal agresivo o afectivo que se viraliza con facilidad resulta evidenciar una de las formas mediante las cuales el internamiento afecta las formas de ser/hacer de estudiantes y docentes.

Pensar en la subjetividad internada desde la afectación como modo de obrar desde la corporeidad permite comprender las prácticas de ser/hacer y decir/representar desde la vitalidad de la acción consigo mismo y con los otros. Los ejercicios de control y disciplinamiento a nivel institucional con largas, rutinarias y agotadoras jornadas escolares, trae consigo unas implicaciones negativas en la experiencia corporal de internamiento. No obstante, el aprecio, el compañerismo, y el apoyo entre las integrantes de estos grupos de trabajo evidencian que en la intersubjetividad generada del internamiento se hace posible el agenciamiento y el empoderamiento colectivo de estudiantes y docentes. Además de ello y como cierre de este momento de la investigación resulta importante reconocer, que a pesar de todo lo vivido a partir de las dinámicas de administración educativa, las integrantes de estos grupos valoran la experiencia de internamiento dado más allá de los errores administrativos, este escenario social además de ser para muchas la única oportunidad, también les permitió procesos de empoderamiento individual y colectivo mediante el cual ellas que han podido volverse lo que ahora son:

En este lugar se queda más de mí de lo que me permito creer, este lugar tiene grandes pedazos de cada una de nosotras, pedazos de nuestro ser, pedazos de la persona que somos ahora y que con el transcurso del tiempo fuimos construyendo. Nos llevamos un sin fin de recuerdos. Aquí aprendimos a apreciar la magnitud de un abrazo en un momento de dolor, de unas palabras de aliento, de una compañía, lo importante que pueden llegar a ser las cosas más pequeñas. [...] No somos niñas con problemas o sin hogar, somos niñas que por un propósito de la vida llegamos a este lugar y podemos llegar tan lejos como queramos. (Inédito. Est2, 28 de noviembre de 2022)

## Recomendaciones

Desde distintos campos de la investigación se viene incrementando el abordaje problemático sobre los diferentes fenómenos que traen consigo el internamiento por motivos escolares. Al respecto es evidente que una gran cantidad de los estudios se centra en el análisis de las problemáticas emocionales, sociales y culturales asociadas a lo que significa el tener que vivir y estudiar en el mismo lugar. Aparecen al respecto inquietudes y preguntas como ¿qué pasa cuando las dinámicas escolares se convierten en el escenario familiar de las estudiantes? ¿Estamos capacitados o formados los docentes para asumir las funciones de cuidado de los grupos de estudiantes internados?

Frente a ello resulta necesario plantear la recomendación con relación a la escasa oferta de formación y capacitación a nivel nacional y latinoamericano que centren su atención en las características particulares de este tipo de procesos educativos. De igual manera resulta necesario cuestionar la gestión y desarrollo de políticas públicas a nivel nacional e internacional que permitan una vigilancia institucional jurídico-legal frente a los procesos administrativos y pedagógicos que se llevan a cabo en estos contextos educativos. Al respecto resulta necesario considerar como vital la discusión académica sobre la idónea formación, capacitación y cualificación con la que deben contar los docentes, cuidadores y administrativos que se adentran en este tipo de procesos educativos. También resulta relevante reconocer la ausencia de investigaciones que aborden las problemáticas del internamiento desde un enfoque de género dadas las condiciones inherentes que se dan en este tipo de contextos educativos en los que se suele separar institucionalmente por género a la población. La presente investigación no ha partido desde este enfoque debido a su configuración metodológica, pero si pretende poder plantear al final de la misma una discusión al respecto.

## Referencias bibliográficas

- Colorado Chávez, A. N.** (2021). *Voces, prácticas y experiencias de niños y niñas internos en Yachaikury* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16871>
- Díaz Baiges, D.** (2018). *Convertir para Dios y transformar para la patria". Misioneros claretianos y carmelitas descalzos entre los "indios errantes" del Chocó y Urabá, Colombia (1908-1952)* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/130257/1/DDB\\_1de12.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/130257/1/DDB_1de12.pdf)
- Esparza, M.** (2019). *Ser niño, pobre y homosexual: internado educativo, disciplinamiento y control de los cuerpos*. Alquimia Educativa.
- Fager Cárdenas, J.** (2014). *Relaciones de Saber-Poder y Colonialidad en el Internado Fray Javier de Barcelona, de Araracuara, Caquetá* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/880>
- Foucault, M.** (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica.
- Foucault, M.** (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M.** (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores.

- Goffman, E.** (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M.** (2018). *Sexualidad y subjetivación en los procesos de internamiento*. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires. <https://www.academica.org/5jornadasinfancia/20.pdf>
- Gómez, A. y Lambis, D.** (2020). *Factores socioculturales relacionados con el desempeño escolar de las estudiantes de secundaria internas - externas, su significado desde la perspectiva de los actores educativos y estrategias de mejoramiento*. Institución Educativa Jorge Villamil Ortega, Gigante. <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=46816>
- Huston, B.** (2017). *Killing the Indian in the child: materialities of death and political formations of life in the Canadian indian residential school system*. <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/db78tc876>
- López, A. L.** (2012). Cuerpo y subjetividad en el gobierno institucional del encierro juvenil. *Revista Sociedad y Equidad*, (3). <https://sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/18253/19194>
- Manrique, M.** (2021). Formación docente en la residencia. ¿Experiencia subjetivante? *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8499322>
- Mansilla Sepúlveda, J. G., Huaiquién Billeke, C. A. y de Dios Pozo Menares, G. A.** (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira De Educação*, 23, e230046. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230046>
- Martínez, A.** (2021). *Masculinidad y juventud: poder, violencia social y crimen organizado. Estudio de la subjetividad masculina en adolescentes en situación de reclusión en uno de los estados más violentos: Guerrero, México*. [http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/8894/Masculinidad\\_y\\_juventud\\_Martinez-Hernandez\\_RA\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/8894/Masculinidad_y_juventud_Martinez-Hernandez_RA_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Masini, A.** (2013). *Vinculando la danza y la educación: el caso del internado Beatriz Hernández*. Iteso. mx. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3991>
- Moretti, N.** (2018). En el templo de la virtud. Moral y religión en los colegios internados salesianos. Córdoba (Argentina), 1905-1930. *Secuencia, revista de historia y ciencias sociales*, 53-84. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i0.1658>
- Murcia, N.** (2020). *La investigación situada: construcción de teoría en sobre La Escuela desde los Imaginarios sociales*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ramírez, J.** (2013). La construcción sociocultural del miedo y el coraje en un internado de religiosas. Una narración personal contada con necesidad. *Revista Latinoamericana sobre el Cuerpo y las Emociones RELACES*, 6(14), 7-21. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/286/197>
- Ramírez, J.** (2014). Cuerpos sujetos y cuerpos sujetados. Análisis antropológico del trastorno psicogénico de internadas en una institución religiosa en México. En: *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social* / Coord. e introd. de R. Enríquez Rosas, O. López Sánchez; pról. A. Noble. Guadalajara, México: iteso; México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Ramírez, J.** (2016). De la curiosidad al miedo. Experiencia corporal de un grupo de internas ante el encierro y la disciplina en una institución educativa religiosa. *Estudios de Antropología Biológica*, 16(1). <https://doi.org/10.22201/iaa.14055066p.2013.56745>
- Ramírez, J.** (2017). El Internado de Villa de las Niñas como comunidad emocional: disciplina y control de los cuerpos en el encierro. *Revista de Estudios Sociales*, (62), 29-41. <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.04>
- Ramírez, J.** (2018). El Cuerpo etnizado como recurso de control, utilización y domesticación. Reflexiones derivadas del estudio de la histeria colectiva ocurrida a niñas y adolescentes de un internado de religiosas en México. *Claroscuro*, 17, 1-28. [https://www.academia.edu/44530536/Claroscuro\\_17\\_2018\\_Revista\\_del\\_Centro\\_de\\_Estudios\\_sobre\\_Diversidad\\_Cultural\\_Facultad\\_de\\_Humanidades\\_y\\_Artes](https://www.academia.edu/44530536/Claroscuro_17_2018_Revista_del_Centro_de_Estudios_sobre_Diversidad_Cultural_Facultad_de_Humanidades_y_Artes)
- Ramiro, J.** (2015). Acogimiento residencial y producción de subjetividades: identidades y trayectorias ciudadanas de los niños y niñas en protección. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, (22), 77-92. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2015.22.05>
- Searle, J.** (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Editorial Planeta de Agostini. Buenos Aires. Argentina.
- Valero Sola, E.** (2021). *Adaptación al acogimiento residencial; caso práctico residencia escolar “Maestro Sánchez Chanes”* [Tesis de maestría, Universidad de Granada, España]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/72076>



## **La gestión de la investigación en la universidad boliviana: una aproximación desde el pensamiento complejo**

### **The university research management in the Bolivian university: a perspective from complex thought**

<sup>a,\*</sup> **José Gunnar Zapata Zurita**

<sup>a</sup> [jzapataz@doc.emi.edu.bo](mailto:jzapataz@doc.emi.edu.bo). Escuela Militar de Ingeniería “Mariscal Antonio José de Sucre”, Bolivia.

[g.zapata@umss.edu](mailto:g.zapata@umss.edu). Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

[jzapata@ucb.edu.bo](mailto:jzapata@ucb.edu.bo). Universidad Católica Boliviana, Bolivia.

<https://orcid.org/0000-0003-2079-6061>

*Proyecto “La importancia de la gestión universitaria de la investigación en Bolivia” apoyado por el Programa Posdoctorado en Educación, Investigación y Complejidad de la Escuela Militar de Ingeniería (EMI).*

---

#### **Resumen**

Este ensayo se enfoca en la gestión de la investigación en las universidades bolivianas. Inicialmente, señala la confusión entre los subsistemas de educación regular y superior en Bolivia, lo que complica la gestión, e inclusive, la didáctica universitaria. El propósito del ensayo es destacar la importancia de la investigación universitaria y examinar los desafíos que enfrenta desde las dimensiones académica y social, concluyendo en un aporte crítico y reflexivo, desde la perspectiva institucional. La metodología de redacción del ensayo considera la realización de un entramado problemático, a partir de una investigación documental. Los resultados de la investigación realizada enfatizan la necesidad de convencer tanto a la sociedad como a los gestores universitarios sobre el valor de la investigación y la importancia de adaptar los avances científicos para abordar las necesidades fundamentales de la sociedad, en el contexto actual. Finalmente, se proponen soluciones a estas problemáticas desde la perspectiva del pensamiento complejo.

*Palabras clave:* administración de la ciencia, investigación, gestión educativa, universidad

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19499>

Recibido: 22 de agosto de 2024 | Aceptado: 13 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This essay focuses on the management of research in Bolivian universities. Initially, it highlights the confusion between the subsystems of regular and higher education in Bolivia, which complicates management and even university didactics. The purpose of the essay is to emphasize the importance of university research and examine the challenges it faces from academic and social dimensions, concluding with a critical and reflective contribution from the institutional perspective. The essay's methodology involves creating a problematic framework based on documentary research. The research findings underscore the need to convince both society and university administrators of the value of research and the importance of adapting scientific advancements to address society's fundamental needs in the current context. Finally, solutions to these issues are proposed from the perspective of complex thinking.

*Keywords:* science administration, research, management education, university

## Introducción

Un profesional se distingue por poseer las competencias necesarias para satisfacer las demandas laborales que surgen de las transformaciones socioculturales y político-económicas en la sociedad. En el presente ensayo se abordará la gestión universitaria de la investigación en el contexto de la educación superior dentro del contexto boliviano como objeto de estudio.

La universidad se define como una institución académica dedicada a la formación de profesionales. En Bolivia, la [Ley N°070 \(2010\) de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez](#) vincula la definición de universidad con la educación superior y la formación profesional. Se la considera un espacio educativo destinado a la formación, creación y transmisión de conocimientos y saberes, que abarca campos como la ciencia, tecnología, investigación e innovación, en respuesta a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y el Estado Plurinacional (Artículo 28).

Según esta ley, tanto las universidades como las escuelas superiores técnicas y tecnológicas son las únicas instituciones autorizadas para ofrecer programas de formación profesional a nivel académico. Las universidades tienen la exclusividad de desarrollar programas de posgrado destinados a la especialización y la promoción de la investigación.

La investigación científica se define como un proceso que “comprende el trabajo creativo y sistemático realizado con el objetivo de aumentar el volumen de conocimiento (incluyendo el conocimiento de la humanidad, la cultura y la sociedad) y concebir nuevas aplicaciones a partir del conocimiento disponible” ([OCDE, 2018, p. 47](#)).

La investigación desempeña un papel fundamental en la adquisición de conocimiento y la interacción social, permitiendo abordar las necesidades de la sociedad. Además, es esencial reconocer

que ninguna universidad opera de manera aislada, ya que está intrínsecamente vinculada a su entorno y a la sociedad circundante, como lo evidencia la génesis de las primeras universidades en comunidades donde se establecieron (Zapata Zurita, 2019). En este contexto, se establece una interconexión entre la interacción social universitaria y la investigación científica y tecnológica, que puede ser sostenida por la gestión universitaria.

La gestión se define como la capacidad de los administradores y el nivel estratégico de una organización para coordinar el trabajo de su personal y utilizar recursos materiales, financieros y tecnológicos para alcanzar objetivos deseados (Zapata Zurita, 2019). La gestión educativa es “el proceso de planificación, organización, desarrollo, control y evaluación de la educación, considerando los recursos disponibles y los resultados del trabajo para lograr determinados objetivos” (Valcarcel y Rodríguez, 2008, p. 19). Representa un área de estudio que vincula la ciencia de la Pedagogía y el campo de estudio de la Administración (Flores Flores, 2021) y aplica principios, pensamiento estratégico, sistemas administrativos, el proceso administrativo y los procedimientos, dentro de una institución educativa con el fin de alcanzar sus metas.

La Gestión Universitaria implica una serie de procesos de la universidad destinados a diseñar y gestionar los recursos necesarios para las actividades de docencia, investigación e interacción social, con el propósito de satisfacer las necesidades de estudiantes y docentes, en consonancia con las demandas de la sociedad boliviana y el Estado (Valcarcel y Rodríguez, 2008). Por lo tanto, para el desarrollo de investigaciones no basta solo asignar recursos, sino que se requiere una planificación, organización, dirección, coordinación y control adecuados, bajo un enfoque denominado "Gestión Universitaria de la Investigación" (Ferrer y Clemenza, 2006). Su definición es relevante, considerando el planteamiento del pensamiento complejo.

La gestión universitaria de la investigación se define como la subárea de la gestión educativa que incluye las funciones de planeación, organización, dirección y control de los recursos materiales, financieros y tecnológicos con el rendimiento laboral, profesional del personal docente y administrativo de toda universidad, orientada al logro de los fines de investigación científica y tecnológica que persigue esta institución académica. (Zapata Zurita, 2019, p. 53)

En virtud del contexto de la educación superior y la enseñanza de la investigación, teniendo en cuenta su interrelación con la interacción social, el presente ensayo aplica los principios del pensamiento complejo. Como señaló su promotor, Morin (1998), es esencial reemplazar un pensamiento que aísla y separa por uno que distingue y conecta. Debe abandonarse un pensamiento disyuntivo y reduccionista en favor de un enfoque basado en la complejidad. El pensamiento complejo concibe la realidad como una amalgama de interacciones que no pueden analizarse únicamente descomponiendo variables aisladas, ya que tienden a condicionar el entorno a través de relaciones causa-efecto. Salazar complementa las ideas de Morin (2004):

El pensamiento complejo representa una apertura teórica que requiere cambiar las bases de partida del razonamiento [...] debemos considerar la necesidad de reformar el pensamiento porque [...] ejercemos cada vez más pensamientos que mutilan la realidad, que separan las cosas en lugar de conectarlas entre sí. (p. 24)

La gestión universitaria de la investigación considera vinculación entre los intereses de empresas, instituciones y entidades públicas, las demandas y necesidades de la sociedad boliviana y del Estado que

recoge la planificación de las actividades de interacción social universitaria, la importancia atribuida a investigación científica por las universidades y el apoyo financiero otorgado a sus actividades. En consecuencia, se presenta el siguiente entramado problemático, expuesto en la Figura 1.

**Figura 1**

*Entramado problemático de la investigación*



*Nota.* Basado en Tobón Vásquez (2019, p. 6).

Por lo expuesto anteriormente, el presente ensayo se enfoca en la gestión universitaria de la investigación en Bolivia, destaca su relevancia e identifica los desafíos que enfrenta en este contexto. La gestión universitaria de la investigación es fundamental porque contribuye al desarrollo económico y social del país, busca formar a estudiantes y profesores de alto nivel, y contribuye a la difusión, divulgación y diseminación del conocimiento.

### Desarrollo

La gestión universitaria incide en la didáctica para mejorar la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Esta incidencia se manifiesta en la organización e implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la forma como se administran los recursos y se planifican las actividades académicas (Bedoya et al., 2021). En este apartado se presentan los argumentos que sustentan el ensayo, considerado los siguientes acápites: la gestión y didáctica universitaria y sus diferencias con la educación básica y la importancia de la gestión universitaria de la investigación.

#### **Diferencias de la gestión y la didáctica universitaria respecto a la educación básica: Un análisis desde la dimensión académica**

La didáctica estudia los principios, métodos, procedimientos y técnicas aplicables a un determinado sujeto, tipo de contenido o materia de aprendizaje (Díaz Alcaraz, 2002). Una problemática en la didáctica de la educación superior se manifiesta cuando los actores principales de los proc

los estudiantes, confunden sus roles como universitarios con los de estudiantes de escuelas y colegios en la educación básica (Maletta, 2000). Su enfoque a menudo se centra en la mera aprobación de asignaturas en lugar de concentrarse en la construcción de las competencias necesarias para desarrollar un sólido capital humano para su inserción laboral o desarrollo de sus iniciativas de emprendedurismo (Brooking, 1997). Esta cuestión se agrava aún más cuando los educadores consideran la educación superior como una simple extensión de la educación básica lo que lleva a la aplicación de estrategias didácticas orientadas a este nivel educativo.

A pesar de que las estrategias didácticas en el aula tienen su importancia, en el marco de generar una relación más cercana entre educadores y estudiantes (Eslava Cabanellas y Cabanellas Aguilera, 2005), el desarrollo de la educación superior debe trascender las aulas y abarcar los contextos en los que los futuros profesionales desempeñarán sus roles para responder a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional.

La gestión universitaria complementa a los requerimientos de los diseños curriculares. Por ello, se evidencia una preferencia por el diseño de estructuras que priorizan las aulas sobre los laboratorios. Asimismo, la remuneración del trabajo docente está en función a la asignación de horas registradas mediante sistemas biométricos en aula y se valoran a los exámenes de conocimiento como los principales instrumentos de evaluación del rendimiento de los universitarios (Zapata Zurita, 2019).

Es importante señalar que la mayoría de la literatura pedagógica se enfoca en los procesos de educación regular sobre la educación superior. Por lo tanto, los gestores y los docentes universitarios tienden a familiarizarse con contenidos relacionados con la gestión educativa, metodologías y estrategias didácticas diseñadas para el subsistema de educación regular, sobre los recursos diseñados para el subsistema de educación superior.

Las funciones de la universidad están comprendidas en el subsistema de educación regular, conforme la Ley N°070 (2010) de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. En la Tabla 1 se presentan los artículos que mencionan estas funciones.

**Tabla 1**

*Subsistemas de educación regular y superior en Bolivia*

Subsistema de educación regular	Subsistema de educación superior
Es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el subsistema educativo	Es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional

*Nota.* Ley N°070 de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2010). Artículos 9 y 28. Bolivia.

En este contexto, la formación de profesionales va más allá de la enseñanza universitaria tradicional, conforme a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la [UNESCO \(2019\)](#). Las universidades deben desarrollar programas que integren la enseñanza, la investigación científica y la interacción social universitaria. La planificación académica no se limita únicamente a las horas de clase, ya que las estrategias didácticas deben incluir actividades de investigación científica y participación en la vida social universitaria.

Por lo tanto, el rol del docente universitario va más allá de transmitir conocimientos y evaluar. Debe actuar como facilitador, proporcionando información sobre una disciplina específica o área de estudio y compartiendo su experiencia laboral para que los futuros profesionales desarrollen las competencias necesarias para su inserción laboral. En este sentido, es esencial que los gestores universitarios valoren la experiencia laboral de los candidatos a las cátedras universitarias, así como su capacidad para mejorar profesionalmente en las competencias y saberes curriculares, sin dejar de considerar la integración con los saberes ancestrales.

### **La gestión universitaria y su importancia en el desarrollo de la investigación científica: Un análisis desde la dimensión social**

El desarrollo económico de una nación abarca tanto el crecimiento cuantitativo como la transformación cualitativa de los procesos económicos en Bolivia ([Cajas Guíjarro, 2011](#)). En este contexto, la innovación desempeña un papel fundamental porque “es la fuerza motriz detrás del desarrollo económico al impulsar la transformación constante de la producción capitalista y del sistema en su conjunto” ([Schumpeter, 1978, p. 25](#)). La investigación científica desencadena la innovación, por lo que, los profesionales investigan para satisfacer las demandas financieras, económicas y sociales de su entorno ([OCDE, 2007](#)).

Dado el papel crucial de la investigación en la innovación y el desarrollo económico de una nación, la gestión de la investigación se convierte en un elemento de suma importancia para el prestigio de las universidades ([Edukonexion: Connecting students, s.f.](#)). Esta gestión se posiciona como un factor estratégico para vincular de manera efectiva la investigación con los componentes esenciales de la educación superior, incluyendo la investigación científica, la enseñanza y la interacción social, tal como lo establece la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la [UNESCO \(2019\)](#), en consonancia con los planteamientos de [Morin \(1999\)](#).

La incorporación de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación científica en el entorno universitario implica que los universitarios interactúen con comunidades, colectivos, entidades públicas o empresas y se esfuercen por desarrollar la comunicación científica. La gestión de la investigación, en este contexto, habilita a las universidades para diseminar y difundir los resultados de sus investigaciones ante diversas audiencias ([Zapata Zurita, 2019](#)). Por lo tanto, el desarrollo de la investigación científica y su eficiente gestión se han convertido en indicadores de gran relevancia en los rankings universitarios para evaluar la calidad y el impacto de las instituciones académicas ([Albornoz y Osorio, 2018](#)).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta esencial que la investigación no solo forme parte integral del plan de estudios universitarios, sino también que se considere un criterio en la evaluación del desempeño de los docentes en la categorización de sus cargos. Esto contribuirá directamente a la mejora de la calidad

de la enseñanza y el aprendizaje, lo que, a su vez, facilitará la formación de profesionales altamente capacitados y competitivos. Esta perspectiva refleja una cultura institucional respaldada por una gestión universitaria comprometida con el desarrollo de la investigación (Ramos Serpa et al., 2018).

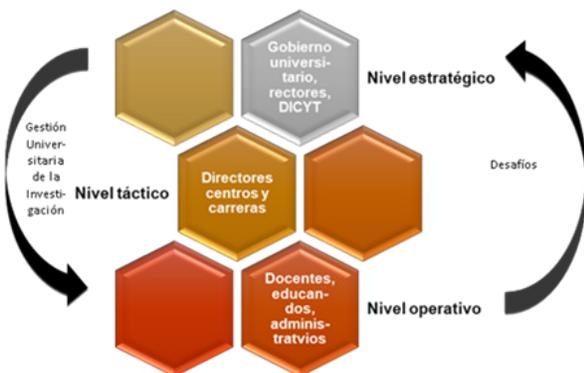
Esta gestión facilita la colaboración con otras universidades y centros de investigación a nivel mundial, lo que amplía el alcance de las universidades y les permite tener un impacto global. Estos logros se traducen en un impacto positivo que las instituciones académicas tienen en la comunidad, contribuyendo a su reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional, lo cual influye directamente en el prestigio de las universidades.

## Discusión

En esta sección, se presenta el aporte crítico y reflexivo sobre la gestión universitaria de la investigación, desde la dimensión institucional, identificando problemas que, desde una perspectiva de pensamiento complejo, se conciben como desafíos interconectados y multidimensionales que requieren soluciones integrales (Rodríguez Zoya, 2017). Estos desafíos se presentan en los niveles operativos, tácticos y estratégicos, conforme la administración del talento humano (López Cabarcos y Grandío Dopico, 2006). En la Figura 2 se presentan los resultados de la investigación, graficado como redes, considerando los postulados del pensamiento complejo.

**Figura 2**

*Redes de los resultados de investigación*



*Nota.* Basado en Tobón Vásquez (2019).

### Desafíos en los niveles operativos

Los niveles operativos involucran a docentes, universitarios y personal administrativo con funciones relacionadas con la investigación. Los desafíos identificados incluyen la falta de recursos financieros, la insuficiente infraestructura y la ausencia de incentivos para la investigación. Estas carencias tienen su origen en decisiones tomadas a niveles estratégicos y tácticos que no asignan recursos para contratar personal calificado, adquirir equipos y materiales, ni establecer laboratorios especializados o adquirir equipos de última generación, entre otras medidas (Zapata Zurita, 2019).

Estas limitaciones afectan negativamente el alcance de los proyectos de investigación, lo que a su vez reduce la cobertura y el impacto de las universidades comprometidas en la investigación. Como resultado, estas instituciones se vuelven menos competitivas en los rankings internacionales (Albornoz y Osorio, 2018).

### **Desafíos en los niveles tácticos**

Los niveles tácticos o coordinadores abarcan a personal de mando medio, quienes tienen la responsabilidad de planificar y evaluar departamentos, unidades o reparticiones en un plazo máximo de una gestión. Esto incluye a directores de institutos de investigaciones, directores de carrera y directores de unidades.

Uno de los desafíos identificados en este nivel, ya fue explicado anteriormente: la confusión entre los objetivos y enfoques entre el subsistema de educación regular y el subsistema de educación superior orientado a la formación profesional. La interconexión percibida entre estos dos subsistemas ha generado dificultades significativas en la gestión y enseñanza de la investigación científica (Maletta, 2000).

La enseñanza de la investigación ha adoptado enfoques didácticos que se asemejan a los utilizados en el subsistema de educación regular, enfocándose principalmente en actividades en el aula de clases (Chaluh, 2012). En gran medida, el subsistema de educación superior orientado a la formación profesional ha seguido este enfoque, ofreciendo la enseñanza de la investigación como una asignatura o serie de asignaturas comúnmente conocidas como "Metodologías de la Investigación", que culminan en la presentación de documentos relacionados con las modalidades de graduación (Miguel Díaz, 1986).

Esta confusión ha llevado a la subordinación de la metodología científica a las técnicas de investigación, lo que ha limitado la exploración de enfoques metodológicos cuantitativos o cualitativos (Vasallo de Lopes, 1998). Por lo que, el investigador prioriza el diseño y aplicación de técnicas como sondeos, encuestas, entrevistas y análisis de contenido, en lugar de preocuparse por construir soluciones efectivas al problema.

Considerando los argumentos contrarios planteados en este ensayo, se observa que los gestores intermedios de la investigación han destinado recursos para la enseñanza de esta en el aula. No obstante, la limitada exploración de enfoques metodológicos no logra satisfacer las demandas del entorno empresarial e institucional (OCDE, 2007).

Fundamentando los argumentos expuestos en el presente ensayo, en el contexto laboral, las expectativas de los posibles empleadores difieren significativamente. Las competencias requeridas para los profesionales abarcan una dimensión más amplia en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, con un enfoque particular en la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico (Zapata Zurita, 2019). Los gestores universitarios de la investigación a menudo hacen hincapié en el desarrollo de investigaciones básicas, que se presentan como tesis de investigación (López Zubieta, 2006), estudios y aproximaciones, expresadas en la redacción de monografías como trabajo final de graduación en los programas de diplomado (Universidad Mayor de San Simón [UMSS], 2022).

### **Desafíos en niveles estratégicos**

Los niveles estratégicos de los gestores universitarios de la investigación están conformados por

los órganos de gobierno, rectorados de las casas superiores de estudio y direcciones superiores dedicadas a la investigación científica en cada universidad.

Según los informes financieros recientes de las universidades bolivianas, con la excepción de las universidades públicas e indígenas, la mayoría de sus ingresos provienen de las colegiaturas pagadas por sus estudiantes. En cambio, el financiamiento de las universidades públicas e indígenas proviene de fondos asignados por el Tesoro General del Estado Plurinacional, según lo estipulado en el Presupuesto General del Estado 2023 ([Ley N° 1493](#)). Los ingresos generados por el uso permitido de sus activos intangibles, derivados de la investigación científica, representan una proporción mínima, es inferior al 10% ([Zapata Zurita, 2019](#)). Estos resultados se deben en gran medida a la limitada inversión realizada por las universidades en el desarrollo y sostenibilidad de actividades de investigación.

La falta de inversión en actividades de investigación ha llevado a que los ingresos generados por activos intangibles resultantes de la investigación sean poco significativos para las universidades bolivianas en comparación con otras instituciones. Por ejemplo, la [Asociación de Universidades Americanas \(2022\)](#) ha informado que más del 35% de sus ingresos provienen del pago de patentes y licencias. Estos datos evidencian la vinculación entre el crecimiento económico y la investigación científica y tecnológica, como señala [Zapata Zurita \(2019\)](#):

La investigación científica y tecnológica genera nuevos conocimientos, publicaciones, procesos, bienes o servicios, en el marco de la innovación. Tales conocimientos, procesos y productos incrementarán la demanda del mercado o población y, por ende, se requerirá una mayor oferta de trabajo. Fuera de ello, una mayor demanda es la oportunidad para las empresas de obtener mayores ingresos. Mayores ingresos establecen un mayor movimiento económico que se traduce en un mayor Producto Interno Bruto. (p. 192)

A pesar de la posibilidad de generar ingresos adicionales, los gestores de las universidades privadas priorizan la asignación de recursos para aumentar los ingresos por matrícula estudiantil sobre la integración de la investigación y la interacción social. Lo anterior es comprensible; sin embargo, no se debe omitir los beneficios de tal integración.

En Bolivia, las estrategias para convencer a las autoridades políticas y al empresariado nacional sobre la importancia de la universidad y la investigación difícilmente funcionan. Por ello, es necesario un cambio que busque aliados en la sociedad, ya que, para satisfacer las necesidades básicas del conjunto social, se requiere de nuevo conocimiento, considerando las palabras de [Aguilar Aguilar et al. \(2013\)](#):

Por ello se requiere convencer sobre algunas ideas básicas respecto de cómo la ciencia puede ser transformada, entonces se abre una oportunidad para que la educación superior pública tenga un futuro más allá de la posibilidad de absorber a un mayor número de jóvenes. (p. 42)

Considerando únicamente a las universidades autónomas y públicas en Bolivia, sus órganos de cogobierno están compuestos por representantes de los sectores docente y estudiantil, con algunas excepciones, como en el caso de la Universidad Nacional Siglo XX. Los órganos de cogobierno están representados en los congresos o asambleas universitarias, consejos universitarios y consejos de facultad o carreras. La elección de gestores y representantes legislativos se realiza mediante elecciones con sufragio co-paritario, con excepción de la Universidad Pública de El Alto.

El acceso a los cargos de nivel estratégico universitario se determina mediante sufragio democrático.

Esto implica que la gestión universitaria está inmersa en un contexto político-electoral que refleja las dinámicas del sistema político nacional, incluyendo sus debilidades (Argandoña Yañez, 2006). Bajo estas circunstancias, la popularidad a menudo prevalece sobre la meritocracia.

Por otro lado, las universidades públicas se enfrentan a restricciones presupuestarias que limitan su capacidad para invertir en investigación científica. Estas limitaciones pueden atribuirse a la reducción de los fondos públicos, el aumento de los costos operativos y la necesidad de atender a un mayor número de estudiantes.

Dentro de este contexto, las universidades públicas se ven obligadas a priorizar sus gastos en actividades que aseguren la estabilidad de sus líderes, incluyendo rectores, decanos y directores en funciones. A pesar de que la investigación científica es esencial para el desarrollo económico del país, a menudo se considera una actividad secundaria debido a que no garantiza directamente la continuidad de la gestión universitaria.

Por lo tanto, es de vital importancia que las universidades públicas encuentren formas de fomentar la investigación científica dentro de las limitaciones presupuestarias, sin comprometer las actividades de enseñanza e interacción social. Esto podría lograrse a través de la búsqueda de fuentes de financiamiento a nivel nacional e internacional, estableciendo conexiones estratégicas y aprovechando oportunidades de colaboración.

### Conclusiones

En virtud del planteamiento expuesto en esta publicación, se consideran las siguientes conclusiones para la problemática abordada:

- Los gestores universitarios deben desarrollar políticas y estrategias claras que involucren a todos los actores relevantes y estén alineadas con los objetivos institucionales. Esto incluye a docentes investigadores, profesores, estudiantes, personal administrativo, el público objetivo y financiadores, todos trabajando hacia metas institucionales como la formación profesional, la generación de conocimiento y la transferencia de tecnología.
- La población universitaria debe reconocer que la gestión universitaria de la investigación es esencial para el crecimiento de las universidades y su reputación. La obtención de financiamiento tanto público como privado para la investigación es posible y atrae a estudiantes y profesores comprometidos con la investigación.
- La sociedad en su conjunto debe comprender que la gestión universitaria de la investigación juega un papel estratégico en el desarrollo económico de la nación. Esto implica fomentar la comunicación científica, promover nuevos conocimientos dirigidos a resolver problemas específicos y mejorar la productividad empresarial, atrayendo inversión extranjera directa.
- Incorporar la enseñanza e investigación de los saberes ancestrales en la gestión universitaria de la investigación es crucial. Esto permite la preservación y difusión de conocimientos tradicionales, contribuye a la formación de estudiantes y profesionales con una comprensión más profunda de las prácticas ancestrales, promueve la colaboración con las comunidades indígenas y enriquece la investigación universitaria al incorporar perspectivas diversas.

En definitiva, al reconocer la importancia de la gestión universitaria de la investigación, la sociedad adquiere un poder significativo para moldear la dirección de la educación superior y la creación de

conocimiento a través de la interacción social. Además, la integración de saberes desde la gestión universitaria de la investigación contribuye de manera sustancial al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo, impulsando avances en diversos aspectos de la vida cotidiana.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar Aguilar, M. Á., Crisanto Campos, Ó. y Sánchez Daza, G.** (2013). Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado? En M. E. Martínez de Ita, F. J. Piñero, & S. A. Figueroa Delgado, *El papel de la universidad en el desarrollo* (pág. 42). Puebla: CLACSO, BUAP, UNCPBA.
- Albornoz, M. y Osorio, L.** (2018). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 13-51. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/48>
- Argandoña Yañez, M.** (2006). *Claroscuro de la autonomía universitaria*. <https://es.scribd.com/document/66324771/sobre-la-autonomia-universitaria>
- Association of American Universities.** (2022). *Research. AAU Universities Conduct Critical Research*. <https://www.aau.edu/sites/default/files/AAU-Images/AAU-By-The-Numbers/2022/Research.pdf>
- Bedoya Campos, Y. Y., Salinas Loarte, E. A., Palomino Torres, E. F. y Sánchez Solís, Y.** (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 207-229. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.168>
- Brooking, A.** (1997). *El capital intelectual: el principal activo de las empresas del tercer milenio*. Barcelona: Paidós.
- Cajas Guijarro, J.** (15 de mayo de 2011). *Definiendo el desarrollo*. <https://rebellion.org/definiendo-el-desarrollo/>
- Chaluh, L. N.** (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 86-105. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/298>
- Díaz Alcaraz, F.** (2002). *Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista*. Cuenca: Printec Spain.
- Edukonexion: Connecting students.** (s.f.). *Rankings de Universidades ¿Qué miden y qué importancia tienen? Obtenido de Proyecto Edukonexion*. <https://www.edukonexion.com/rankings-de-universidades-que-miden-y-que-importancia-tienen/>
- Eslava Cabanellas, C. y Cabanellas Aguilera, M. I.** (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, J. y Clemenza, C.** (2006). Gestión de la Investigación Universitaria: Un Paradigma No Concluido. *Multiciencias*, 6(2), 180-198. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90460213>
- Flores Flores, H.** (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- Ley N°070 de 2010.** *Por la cual se decreta la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*. 20 de diciembre de 2010. Bolivia. <https://www.bivica.org/files/educacion-ley.pdf>
- López Cabarcos, M. A. y Grandío Dopico, A.** (2006). *Capital Humano como Fuente de Ventajas Competitivas*. La Coruña: Netbiblo.

- López Zubieta, P. L.** (2006). Modalidades de titulación y el estado de la investigación en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social Universidad Católica Boliviana «San Pablo» Unidad Cochabamba. *Punto Cero*, 11(12), 25-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421839604003>
- Maletta, H.** (2000). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. Lima: CIES-CEPES-Universidad del Pacífico.
- Miguel Díaz, M. D.** (1986). La investigación educativa en la currícula de la enseñanza universitaria. *Educación* (10), 123-144. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/42175/90073>
- Morin, E.** (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.** (2019). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.** (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.** (2018). *Manual de Frascati 2015. Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. París: OCDE Publishing.
- Ramos Serpa, G., Castro Sánchez, F. y López Falcón, A.** (2018). Gestión universitaria y gestión de la investigación en la universidad: aproximaciones conceptuales. *Revista Venezolana de Gerencia*, (1), 131-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29062781008>
- Rodríguez Zoya, L. G.** (2017). Problematización de la complejidad de los sistemas de pensamiento: un modelo epistemológico para la investigación empírica de los paradigmas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2), e025. <https://doi.org/10.24215/18537863e025>
- Salazar, I. C.** (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social. *Educere*, 8(24), 22-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602404>
- Schumpeter, J.** (1978). *Teoría del Desarrollo Económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tobón Vásquez, G. D.** (2019). *Representaciones sociales de infancia. Pensar la escuela en perspectiva del pensamiento complejo*. [Tesis de Maestría, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin]. <https://multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/PDF/GLORIA%20DEL%20CARMEN%20TOBON.pdf>
- Universidad Mayor de San Simón** (2022). *Reglamento de modalidad de graduación de pregrado Diplomado (Versión IV: actualizada)*. <https://posgrado.hum.umss.edu.bo/wp-content/uploads/2023/03/Regla-Modalidad-Diplomado-actualizado-2023.pdf>
- Valcarcel, N. y Rodríguez, A.** (2008). *De la Gestión y Administración Escolar a la Gestión Universitaria: Para el Cambio en Bolivia*. Cochabamba: Kipus.
- Vasallo de Lopes, M. I.** (1998). La investigación de la Comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos*, 12-27. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25092w/MariaVassallo-libre.pdf>
- Zapata Zurita, J. G.** (2019). *Talita kum: La Gestión Universitaria de La Investigación Científica como factor estratégico en el desarrollo económico de la región*. Cochabamba: Kipus.



## **El Buen Vivir: revisión del modelo de desarrollo desde la perspectiva educativa**

## **Good Living: review of the development model from the educational perspective**

<sup>a,\*</sup> **Mónica Stillo Mello**

<sup>a</sup> [cyc.monica@gmail.com](mailto:cyc.monica@gmail.com). Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo, Uruguay.  
<https://orcid.org/0009-0008-7863-7382>

---

### **Resumen**

Este estudio examina el paradigma del "Buen Vivir" como un marco teórico alternativo para el desarrollo social y su potencial aplicación en la innovación educativa. Partiendo de una revisión crítica de la evolución de los modelos de desarrollo internacional, la investigación analiza cómo estas concepciones han influido históricamente en las prácticas educativas y en la formación ciudadana. El trabajo explora la interrelación entre los modelos de desarrollo, las formas de relación colectiva y la construcción del conocimiento, cuestionando si los paradigmas educativos actuales responden efectivamente a las necesidades contemporáneas de la sociedad y el medio ambiente. Se presta especial atención a los principios fundamentales del "Buen Vivir", evaluando su capacidad para informar y transformar las prácticas pedagógicas. Las variables principales incluyen los axiomas del "Buen Vivir", los modelos de desarrollo internacional, y las prácticas educativas innovadoras. El estudio busca contribuir al diálogo sobre modelos de desarrollo alternativos y su aplicación en el campo educativo, ofreciendo nuevas perspectivas para abordar los desafíos sociales y ambientales del siglo XXI.

*Palabras clave:* buen vivir, desarrollo comunitario, participación, ciudadanía

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19500>

Recibido: 16 de agosto de 2024 | Aceptado: 19 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

This study examines the "Good Living" paradigm as an alternative theoretical framework for social development and its potential application in educational innovation. Starting from a critical review of the evolution of international development models, the research analyzes how these conceptions have historically influenced educational practices and citizen education. The work explores the interrelationship between development models, forms of collective relationships and the construction of knowledge, questioning whether current educational paradigms effectively respond to the contemporary needs of society and the environment. Special attention is paid to the fundamental principles of "Good Living", evaluating their ability to inform and transform pedagogical practices. The main variables include the axioms of "Good Living", international development models, and innovative educational practices. The study seeks to contribute to the dialogue on alternative development models and their application in the educational field, offering new perspectives to address the social and environmental challenges of the 21st century.

*Keywords:* good living, community development, participation, citizenship

## Introducción

### El paradigma del "Buen Vivir" y su aplicación en la innovación educativa

En las últimas décadas, el paradigma del "Buen Vivir" ha emergido como un modelo de desarrollo alternativo, arraigado en las tradiciones y valores de los pueblos originarios de América Latina, particularmente en la región andina. Este enfoque, nacido en países como Perú, Bolivia, Chile y Ecuador, representa una perspectiva novedosa sobre el cambio social y el bienestar común, abordando estas cuestiones desde un marco post-colonial que desafía las concepciones occidentales predominantes.

El "Buen Vivir" se distingue por dos propuestas fundamentales que lo sitúan en oposición directa al individualismo neoliberal. En primer lugar, establece la comunidad como la base esencial de la organización social, recuperando y revalorizando prácticas ancestrales de convivencia y reciprocidad. En segundo lugar, concibe la naturaleza como un ser vivo con derechos propios, promoviendo una relación armónica y respetuosa entre el ser humano y su entorno natural. Esta visión holística integra diversas tradiciones, incluyendo elementos que resuenan con ciertos valores evangélicos profundamente arraigados en la región latinoamericana.

Anclado en un comunismo revisitado, el "Buen Vivir" reimagina los procesos participativos, extendiéndolos a todas las esferas de la vida social. Este enfoque redefine la ciudadanía como un proceso de construcción continua, íntimamente ligado a la comunidad y en armonía con la naturaleza. Al hacerlo, propone un modelo de desarrollo que trasciende las métricas económicas convencionales, priorizando el bienestar colectivo y la sostenibilidad ecológica.

El presente ensayo se propone examinar el "Buen Vivir" como un marco teórico coherente con las necesidades actuales de desarrollo social. Además, busca analizar sus principales axiomas desde la

perspectiva de la innovación educacional, explorando cómo este paradigma puede informar y transformar las prácticas pedagógicas contemporáneas. Esta investigación pretende contribuir al diálogo sobre modelos de desarrollo alternativos y su potencial aplicación en el campo educativo, ofreciendo nuevas perspectivas para abordar los desafíos sociales y ambientales del siglo XXI.

En el contexto de esta investigación, es fundamental explorar cómo evolucionan los modelos de desarrollo en respuesta a las transformaciones políticas y económicas de Occidente. Esta evolución no solo refleja cambios en las estructuras de poder y en los sistemas económicos, sino que también tiene profundas implicaciones en la concepción de la ciudadanía y en los objetivos educativos. Al examinar la historia del desarrollo, podemos obtener valiosas perspectivas sobre cómo los paradigmas educativos se han formado y transformado en respuesta a estas dinámicas cambiantes. Esta reflexión nos lleva a cuestionar: ¿Cómo pueden los modelos de desarrollo social contemporáneos, como el "Buen Vivir", aportar nuevas dimensiones a los marcos educativos, especialmente en lo que respecta a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su comunidad y entorno?

Asimismo, es crucial analizar cómo los modelos de desarrollo influyen en las formas de relación colectiva y con el conocimiento, aspectos que inevitablemente impactan en los modelos educativos. Esta interrelación nos invita a reconsiderar las prioridades y objetivos educativos establecidos, cuestionando si realmente responden a las necesidades actuales de nuestras sociedades y del planeta. En este sentido, la revisión crítica de los modelos de desarrollo puede arrojar luz sobre aspectos de nuestros sistemas educativos que requieren una profunda reconsideración. Surge entonces la pregunta: ¿Es posible repensar nuestros modelos educativos desde la perspectiva de los paradigmas de desarrollo?, ¿Se puede establecer un debate entre ambos campos de saber: desarrollo y educación?

En este sentido, este estudio se propone explorar si los principios fundamentales del modelo del "Buen Vivir" pueden constituir la base para una forma innovadora de educar. Esta perspectiva nos invita a reimaginar la educación no solo como un medio para la adquisición de conocimientos y habilidades, sino como un proceso holístico que integra la formación del individuo con el bienestar comunitario y la armonía con la naturaleza. Al considerar la educación desde esta óptica, podemos vislumbrar nuevas posibilidades para fomentar una ciudadanía global consciente, capaz de enfrentar los complejos desafíos sociales y ambientales de nuestro tiempo. La pregunta central que guía esta exploración es: ¿Pueden los marcos conceptuales del "Buen Vivir" ofrecer fundamentos sólidos para una educación innovadora y transformadora en el siglo XXI?

El siguiente ensayo busca abordar estas preguntas desde los marcos teóricos del Desarrollo Internacional y atendiendo su historia y evolución. En el apartado final, analizamos el modelo sobre el "Buen Vivir" y su capacidad analítica y teórica para aportar a los paradigmas educativos contemporáneos.

## Desarrollo

### Surgimiento de los modelos de desarrollo modernos y sus valoraciones

Después de la 2da. Guerra Mundial el mundo que había sobrevivido se enfrentaba a una organización geopolítica totalmente nueva. Inglaterra, Francia, Italia, Portugal, Bélgica, imperios que marcaron la historia política de Europa durante los siglos XIX y principios del siglo XX, habían dejado de existir paulatinamente o estaban en franca decadencia a fines de la 2da Guerra Mundial. El mundo se encontraba con una cantidad de naciones nuevas (Argelia, Indochina Francesa, Cuba, Sáhara Occidental, Congo) que surgían de las ruinas de las excolonias y la necesidad urgente era la de la inmediata reconstrucción de un nuevo sistema- mundo generado a partir de las cenizas de la guerra.

Esto implicó una evolución del otrora colonialismo en nuevas formas políticas, donde ya no podían existir, por antagónicas, las antiguas relaciones de dependencia entre las colonias y sus imperios. Las relaciones internacionales entraban en una etapa nueva, reconfigurando los lazos entre pueblos. Surgían ahora una cantidad de pequeñas naciones en África, Asia y el Caribe, pero que enfrentaban profundos desafíos debido a su pasado colonial. Parte de esa herencia eran sus frágiles instituciones recién nacidas, las enormes deudas heredadas de ese pasado colonial y los profundos problemas internos fruto de definiciones que desafiaban tradiciones y ordenamientos comunitarios. El fin del colonialismo dejaba a las excolonias enfrascadas en complejos problemas frente a su novel independencia.

En tal sentido, se recuerda como un hito para la teoría del desarrollo contemporáneo el discurso de Harry S. Truman en 1947, cuando el entonces presidente de Estados Unidos denominó “áreas subdesarrolladas” a aquellas naciones que necesitaban de los avances científicos y el progreso industrial de los estados desarrollados para poder gozar de un comercio justo, sin el paraguas imperialista (Sachs, 1996). El mencionado discurso fue clave en la historia del pensamiento sobre el desarrollo porque:

1. Ubica un nuevo actor internacional, los Estados Unidos, como protagonistas de los nuevos cambios en materia geopolítica y líder de los procesos de desarrollo.
2. Define que el desarrollo tiene relación con los “avances científicos” y el “progreso industrial” por lo tanto lo asocia al perfeccionamiento tecnológico, la investigación científica y el progreso económico.
3. Aparece un concepto nuevo: “áreas subdesarrolladas”, es decir zonas del planeta que adquieren una categoría que antes no tenían y que las ubica en un lugar sobreentendido como negativo y desfavorable.
4. Se asocia el cambio social al comercio internacional y a una determinada concepción y tradición política: la democracia.

Estas ideas, cargadas de intereses ideológicos, culturales y geopolíticos, marcarían el inicio de un proceso para el resto del mundo, que aún no ha culminado, la búsqueda de sistematizar y gestionar el futuro de las comunidades.

La noción de desarrollo se inscribe, desde su nacimiento moderno, en el horizonte de lo positivo, el mejoramiento (ordenamiento) de las condiciones de vida, la producción y el territorio.

En los años 50, Walter Rostow (Senador en Estados Unidos) propuso su Agenda de Desarrollo como un proceso por fases. Rostow había sido un historiador de la economía y creador de la teoría de las etapas de crecimiento. Según esta teoría, la transición del subdesarrollo se superaría a partir de una serie de escalones, que todos los países debían atravesar. Los países avanzados superaron sus etapas de despegue hacia un crecimiento auto-sostenido; sin embargo, los países subdesarrollados (o que todavía vivían en sociedades tradicionales o en la etapa de las precondiciones) todavía debían seguir una serie de pasos, para lanzarse al futuro (Sachs, 1996). Implícitas, algunas ideas resaltan en esta concepción sobre el desarrollo:

- *Evolucionismo social*: algunos países se encuentran “atrasados” con respecto a otros y deben alcanzarlos a cualquier costo. Esta evolución es natural y obligatoria para cualquier comunidad, que no puede elegir otro camino.
- *Individualismo*: el individuo es responsable de su historia, su destino y capaz de cambiar las circunstancias socio-políticas de su comunidad. Se sobreentiende que se necesita de la competencia para crecer y evolucionar, lo que se extrapola a las relaciones entre naciones.
- *Economicismo*: acceso al ingreso e incremento de capitales y recursos. Una forma de ver el desarrollo como preferentemente materialista, que no considera aspectos sociales (género o etnias), culturales (tradiciones) o medioambientales.
- *Carácter normativo*: el desarrollo aparece como un “deber ser”, una obligación de cualquier nación, una aspiración obligatoria y natural.
- *Carácter instrumental*: como cuestión que se puede poner en práctica a través de una serie de políticas y líneas de acción, recetas y manuales. Una mirada concreta, materialista y funcional de los cambios y procesos sociales.

Gilbert Rist escribe “En el fondo el desarrollo no es otra cosa que la extensión planetaria del sistema de mercado” (Rist, 1997, p. 27). Por su parte, Gustavo Esteva en el Diccionario del Desarrollo, entiende que al subdesarrollo se le ha endilgado una condición indigna y al desarrollo se lo asienta como destino inevitable:

Para que alguien pueda concebir la posibilidad de escaparse de una condición dada, es necesario primero que sienta que ha caído en tal condición. Para aquellos que hoy suman los dos tercios de la población mundial, pensar en el desarrollo – en cualquier tipo de desarrollo- requiere la previa percepción de sí mismos como subdesarrollados, con toda la carga de connotaciones que conlleva. (Esteva como se citó en Sachs, 1996, p. 70)

Para Esteva la categoría “subdesarrollo” es arrojada sobre tres cuartas partes del planeta sin haber sido consciente de qué procesos socio-económicos los han llevado a ocupar ese lugar. Antes, el desarrollo se refería a una filosofía de protectorado colonial garantizando a los nativos unos niveles mínimos de nutrición, salud y educación. Hasta mediados del siglo XX, la relación entre los imperios y las colonias era de protección paternalista (de aquellos sobre éstas) en las cuales se entendía que sostener las mínimas

condiciones que hicieran posible la explotación de recursos era desarrollo. No obstante, a partir de aquel discurso de Truman el desarrollo internacional se convirtió en política, estrategia y obligación moral de unos sobre otros. En tal sentido, Rist agrega:

La palabra siempre implica un cambio favorable, un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a lo mejor. La palabra indica que uno lo está haciendo bien porque está avanzando hacia una meta deseada en el sentido de una ley universal necesaria, ineluctable. (Rist, 1997, p. 75)

Por otro lado, no hay realmente una medida objetiva y contrastable, no ideológica, de lo que implica el desarrollo:

Nadie parece dudar que el concepto aluda a un fenómeno real. No se dan cuenta de que es un adjetivo comparativo cuya base es la asunción, muy occidental pero inaceptable e indemostrable, de la unicidad, la homogeneidad y la unilinealidad evolutiva del mundo. (Rist, 1997, p. 77)

La noción modernizadora de desarrollo supone a su vez que hay una sola forma de entender la historia, el progreso y el cambio. El desarrollo fue en origen la exportación global de un modelo económico específico. Rist nos recuerda que en debates donde se podían escuchar perspectivas más volcadas a la (re)-distribución antes que, al crecimiento, primaban las segundas por formar parte de un consenso internacional:

Estas preocupaciones pragmáticas, así como algunos tempranos y penetrantes vislumbres teóricos que iban más allá de la visión dogmática de los cuantificadores económicos, se veían, sin embargo, ensombrecidas por la obsesión general, y a cualquier coste, por la industrialización y por el crecimiento del PBI, que dominó los cincuenta. (Rist, 1997, p. 79)

Para 1971, este modelo de desarrollo modernizador era abiertamente criticado por sus terribles impactos:

El hecho de que el desarrollo o bien deja detrás suyo – a manera de efecto secundario- o bien incluso crea directamente de alguna manera grandes áreas de pobreza, de estancamiento, de marginalidad y de verdadera exclusión del progreso económico y social, es algo demasiado obvio y demasiado urgente para pasarlo por alto. (Rist, 1997, p. 80)

Caracterizado, entonces, por intervenciones desde arriba hacia abajo (top-down), es decir desde el Estado hacia la sociedad, el modelo modernizador busca instaurar una imagen de progreso marcado por el crecimiento económico y las grandes obras de infraestructura. Un modelo hegemónico durante casi 50 años de pensamiento en desarrollo y cooperación internacional, que aún hoy resiste como marco teórico en muchos emprendimientos del área.

### **Crisis de los paradigmas sobre el desarrollo internacional**

En términos de Desarrollo Internacional, enmarcado en la historia política de occidente, la década de los años 70 constituye la etapa de mayor protagonismo de los países pertenecientes al llamado Tercer Mundo. Si bien fueron años de mucha agitación política, particularmente en América Latina donde empezaron algunas de las más sangrientas dictaduras de la región, en términos teóricos se inició a un pensamiento autónomo sobre el desarrollo.

Por un lado, el Nuevo Orden Económico Internacional fue una expresión acuñada en la VI Asamblea Especial de las ONU en el año 1974, y hacía referencia a las peticiones sobre reglas de funcionamiento de la economía internacional por parte del sur subdesarrollado. Este término vino a sustituir al de "ayuda al desarrollo" e implicó la constatación sobre una determinada estructura u orden económico que perpetuaría cierto estado de pobreza en determinadas regiones. La declaración supuso una clara denuncia del orden económico vigente al afirmar la imposibilidad de alcanzar un desarrollo igualitario y equilibrado de la comunidad de los pueblos.

Los principios claves son el crecimiento económico; expansión del comercio internacional, incremento de la ayuda económica a los países industriales. Por otra parte, la Declaración expresó contundentemente el derecho de todo país a adoptar el sistema económico y social que juzgue más adecuado para su propio desarrollo y a disponer soberanamente de sus fuentes de riqueza naturales. Para conseguir este objetivo se planteó la necesidad de relaciones equitativas entre los precios de exportación e importación, así como llegar a acuerdos internacionales en el funcionamiento de los mercados de materias primas, que constituían la fuente principal de riqueza de los países en desarrollo (Rist, 1997).

Hay varios puntos que conviene resaltar y que se desprenden tanto del documento como del momento histórico en el que aparece. La Declaración supone una crítica al sistema internacional y la aparición de nuevos actores que reclaman nuevas reglas. Paralelamente, implicó que los foros internacionales se hicieran eco de los reclamos de los países más vulnerables. De todos modos, desde el punto de vista resolutivo, el escrito es vago y su impacto fue atenuado por la oposición de los más ricos.

En este contexto, surge también la Teoría de la Dependencia, respuesta teórica a la situación de estancamiento socio-económico latinoamericano en el siglo XX. La Teoría utiliza la dualidad centro-periferia y los esquemas sistema-mundo, para sostener que la economía mundial posee un diseño desigual y perjudicial para los países no-desarrollados, a los que se les ha asignado un rol periférico de producción de materias primas con bajo valor agregado, en tanto que las decisiones se adoptan en países centrales, a los que se ha asignado la producción industrial de alto valor agregado.

En el centro, su estructura es diversificada y homogénea, en la periferia, es una estructura simple y heterogénea. En el centro se concibe el progreso técnico y se aplica, además se beneficia de los incrementos de productividad que este progreso produce tanto para su población como para la exportación. La periferia, por su parte, se encuentra supeditada a los avances que se producen en el mundo desarrollado y se beneficia de los mismos cuando se lo permiten. La periferia permanece retrasada debido a su incapacidad para generar, integrar y gestionar el progreso técnico. Allí, los sectores de escasa productividad, como la agricultura de subsistencia, generan un continuo excedente de mano de obra, que presiona a la baja sobre los salarios del sector moderno, lo que, además de hacer que no crezca el mercado interno, disminuye los precios del sector de exportación.

A su vez, las élites locales son funcionales a esta estructura internacional, encontrando beneficio en los intercambios generados por una mano de obra barata. Se produce una tendencia al desarrollo desigual entre los polos que forman el sistema.

Esta teoría se transforma en una novedad porque:

- Toda su elaboración teórica-crítica proviene de América Latina, por lo tanto, implica un cuerpo teórico y diagnóstico realizado desde el sur;
- Desarma el esquema tradicional de que algunos países deberían trabajar más para alcanzar a otros; y
- Comienza a delinear además las complicidades internas de algunas clases o sectores que encuentran beneficios en este orden de cosas.

A su vez, también empiezan a surgir términos tales como “desarrollo sostenible”, “perdurable”, “sustentable” cuya definición se formalizó, por primera vez, en el documento conocido como Informe Brundtland, del año 1987, fruto de los trabajos de la [Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo \(2024\)](#), creada en Asamblea de las Naciones Unidas en 1983. Empieza a madurar un cambio en la percepción sobre la capacidad de producción de un territorio y su compromiso con el medio ambiente que debe preservarse en vistas a generaciones futuras. En tal sentido, el informe Meadows contiene:

Evolución prevista en el informe respecto a variables como la población mundial, la producción industrial, la disponibilidad de materias primas, la contaminación o la producción de alimentos presentaba perspectivas negativas para las primeras décadas del siglo XXI, en caso de continuar las tendencias observadas. ([Meadows et al., 1972, p. 45](#))

El modelo desarrollista asumía que el subdesarrollo era superable mediante una serie de etapas por las cuales algunos países irían acercándose progresivamente a los niveles de bienestar y consumo de los más avanzados. No obstante, al aceptarse que los recursos acabasen siendo insuficientes, no sería físicamente posible un equiparamiento internacional de los niveles de consumo “hacia arriba”, esto es, una universalización del modelo de desarrollo de los países industrializados.

### **El post-desarrollo: nuevos modelos para el cambio**

Hemos recorrido los aspectos principales del debate sobre el desarrollo internacional: el primer modelo modernizador, los acuerdos y desacuerdos en torno a las relaciones de cooperación, las preguntas por el sistema internacional que explica la pobreza y los desniveles económicos que resisten toda intervención política y parecen inalterables.

Durante los años 90, el centro de la escena fue ocupado por un tipo de reflexión que se preguntaba por los fundamentos ideológicos del debate sobre el desarrollo internacional. Esta corriente ya no entraba en cuestiones sobre el crecimiento, dependencia, soberanía, autonomía o derechos al desarrollo; se preguntaba directamente sobre el carácter ideológico del concepto desarrollo.

Se proponía un quiebre, buscar modelos alternativos e incluso estructuras de pensamiento originales sobre el cambio. Para establecer las bases de esta crítica, sus principales autores, inspirados en la corriente posmoderna y posestructuralista, denunciaron al “desarrollo” (como campo del saber) y sus “hallazgos” como un discurso que articulaba saber-poder. El “desarrollo” (ahora entre comillas para establecer su carácter arbitrario y subjetivo) se concebía como una construcción “no científica” que opera para intereses bien definidos y ubicables.

El “desarrollo” como dominio de conocimiento que instaure las bases para un gobierno social que imponga control. La pobreza a su vez como constructo, institucionalizada como problema, instalándose como categoría que se atraviesa individuos, no importa su historia, cultura o tradiciones. El sujeto “pobre” debe representarse siempre como asistido, débil, endeble, que debe ser cuidado, reformado, contenido y sobre todo cuyo destino y actividades debe ser decidido por otro mejor capacitado. Abordar al “desarrollo” como discurso es asumirlo como un sistema de relaciones arbitrarias que se establecen al nivel de la representación, constituidas y constituyentes, de un sistema de poder que se reafirma en la práctica.

El campo científico del “desarrollo” maduró, como parte de su evolución, un sistema de categorías, principios, modelos y definiciones que, sin relación obligada con la realidad, se han aplicado naturalmente sobre naciones y comunidades. Estas categorías se asumen naturales y científicas. El discurso se funda, entonces, ubicado desde un occidente heterosexual, blanco e industrializado, se establece un espacio restringido donde sólo ciertas cosas pueden ser pensadas, imaginadas y realizadas.

La distancia con los modelos anteriores es total. Entiende que hay que apoyar alternativas endógenas y estimular cambios desde abajo hacia arriba (bottom-up). El modelo modernizador parte de una esencia verticalista y autoritaria. Según este modelo más reciente, los cambios deben ser propuestos por la comunidad misma, según sus prioridades, sus necesidades, sus principios éticos, y luego generar por su propio devenir cambios hacia arriba, hacia la autoridad. Su dinámica es primero horizontal y luego vertical, pero de dirección opuesta a la que planteaba el modelo modernizador.

Los autores del post-desarrollo denuncian que este cuerpo de ideas ha estado orientada a la generación de políticas públicas, agencias locales e internacionales, una multitud de profesionales dedicados a la “solución de problemas” económicos, millones de estadísticas e investigaciones cuya efectividad ha sido desarrollar un corpus teórico que organiza la vida de aquellos que no tienen acceso a los debates. Escobar escribe:

En tiempos coloniales la preocupación por la pobreza era condicionada por la creencia que incluso los “indígenas” podían de alguna manera ser “iluminados” por la presencia del colonizador, no se podía hacer mucho por su condición de pobreza porque su desarrollo económico no tenía sentido. La capacidad de los nativos para la ciencia y la tecnología, la base económica del progreso, era vista como nula. (Escobar, 1995, p. 139)

Este autor, entiende que, si se estudia esta historia, particularmente a partir de los imperios coloniales del siglo XIX, se puede discernir el preciso momento en el que la vida de muchas sociedades empieza a ser catalogada como “primitiva”, proceso que se afianza y profundiza al finalizar la 2da. Guerra Mundial debido a la necesidad de las naciones occidentales de afianzar su influencia sobre los nuevos territorios independientes, surgidos a partir de las cenizas de las colonias:

Mientras que el cambio social ha sido siempre parte de la experiencia humana; fue con la Europa moderna que la “Sociedad” (todas las formas de vida de las personas) se abrió al análisis empírico e hicieron al sujeto un objeto de cambio planificado. Mientras las comunidades en el Tercer Mundo encuentran que hay necesidad de algún tipo de cambio dirigido – en parte para revertir el daño causado por el desarrollo- esto sin duda no tomará la forma de ingeniería social. Esto significa que

las categorías y los significados tienen que ser re-definidos a través de prácticas políticas innovadoras. Nuevos movimientos sociales de varios tipos están embarcados en este proceso de redefinir lo social y el conocimiento en sí mismo. (Escobar, 1995, p. 142)

Las teorías sociológicas, pero en particular las teorías de la cooperación internacional crearon un sujeto subdesarrollado, objeto de sus estudios y diagnósticos, que debía ser encauzado y asesorado. El discurso publicitario y de los medios de comunicación, que en este contexto sirven como agentes de difusión, ha insistido en ciertos ejes:

- Consumo masivo como una perspectiva deseable para todas las sociedades.
- La satisfacción personal e individual como única vía de lograr la felicidad.
- La familia nuclear como única estructura posible de vínculos afectivos.
- La propiedad privada como forma natural y deseable de concebir la organización de recursos en una sociedad.

De esta forma, el debate sobre el desarrollo se vio enriquecido por estos abordajes de deconstrucción, que fundaron críticas sólidas al paradigma modernizador, denunciando modelos implícitos de capitalismo, naturalizaciones burocráticas e institucionalización del paternalismo internacional. Esta corriente fue menos fructífera a la hora de proponer cambios sociales tangibles o concretos.

### **Modelos participativos y abordaje territorial**

En los años 90 se observan diversos cambios socio-económicos que alteran los abordajes sobre el desarrollo que venían aplicándose. De acuerdo con el paradigma modernizador, la comunidad debía permanecer ajena a las etapas de planificación y gestión de sus intervenciones. El desarrollo se entendía como sinónimo casi exclusivo a políticas de Estado, que se aplicaban sobre la población, sin considerar mayormente opiniones o proyectos. Tradicionalmente el sector público había unificado planes o intervenciones que requerían del consenso o la colaboración de la comunidad. Una modalidad escasa, tal vez hasta impensable en la mayor parte de las sociedades ya que suponía una suerte de democracia directa, de difícil gestión.

En otro orden, el declive de la militancia, tanto obrera como estudiantil trajo aparejado la transformación del espacio público como lugar de ejercicio ciudadano; la calle privatizada ya sólo le pertenece al consumidor; la fragmentación y los procesos de segmentación urbana dividen las ciudades y separan entre áreas pobres, ricas, zonas rojas o barrios privados. A su vez, el Estado ha cambiado su rol. Después de los 90, ya no tienen un papel distribuidor e integrador; al Estado, luego del Consenso de Washington, se lo ve como un coordinador del mercado que debe resultar lo más eficiente, versátil y reducido posible. Aquellos ámbitos que habían funcionado como espacios inclusivos e integradores de las clases sociales abandonaron ese rol.

No obstante, ciertas organizaciones sociales de nuevo cuneo y agentes sociales, herederos de otras tradiciones, abrevando de historias más antiguas, incluso originarias, se inclinan por fortalecer el empoderamiento popular. Hijos de la pauperización que provocaron las corrientes neoliberales en la región, pero también de la propia ausencia del Estado en el territorio, surgen nuevos agentes comunitarios, barriales, líderes sociales. Fuera de las órbitas estatales, estos nuevos actores defienden sus demandas,

organizan sus procesos y empiezan a considerar las bases de un desarrollo propio. Las nuevas iniciativas tenderán a vigorizar la participación, la construcción de ciudadanía y el compromiso para un cambio autóctono, local, subjetivo y subjetivante.

Se promueve el diálogo público para articular necesidades y demandas. En tal sentido, el autor europeo Navardeen Pieterse define al desarrollo alternativo-participativo como: “El desarrollo alternativo mira primeramente al desarrollo desde el punto de vista de las raíces locales; mira al desarrollo desde un eje vertical, pero desde abajo hacia arriba” (Navardeen Pieterse, 2001, p. 95). Según el mismo autor, este abordaje se basa en 3 principios:

- Las personas son vistas como agentes de su desarrollo;
- Los ciudadanos son capaces de determinar sus necesidades de acuerdo con el proceso de diálogo;
- Las decisiones que se toman y la distribución de los recursos en las intervenciones de desarrollo deben controlarse desde las bases.

El modelo hace un especial énfasis en el diálogo, la articulación consensuada de necesidades y vías de intervención. El paradigma participativo no propone la modernización, sino la generación de capacidades de incidencia entre ciudadanos. A su vez, este nuevo modelo supone la combinación de la teoría de las necesidades básicas, la auto-suficiencia, sostenibilidad y desarrollo endógeno (de adentro hacia fuera, de lo local hacia lo global). Ideológicamente, se trata de un modelo encuadrado en:

- Anti-modernización: crítica a la ciencia o al desarrollo tecnológico per se, como tecnificación de la vida y las políticas corporativas;
- Vitalidad de estructuras micro, orientando su acción y saber hacia actores locales y pequeñas fuerzas de cambio.
- Sensibilidad anti-autoritaria, defendiendo tecnologías abiertas, procesos y discursos de resistencia, reflexividad, aliento a la generación de redes sociales.

Este modelo es heredero en buena medida del trabajo de [Amartya Sen \(2000\)](#) sobre desarrollo y libertad. Los escritos de Sen ayudaron a definir el campo de la “elección social”, donde pone en cuestión el utilitarismo dominante y propone integrar “bienes” como la libertad y la justicia en el cálculo del desarrollo. Este autor, propuso el concepto de capacidades y libertad positiva, definidos a partir de tres interrogantes sobre el desarrollo, la pobreza y las capacidades de los individuos para salir de esta situación:

- ¿Qué puede hacer una persona por sí misma?
- ¿Cuál es la capacidad real de hacer o no hacer algo?
- ¿Cuáles son las verdaderas oportunidades?

El desarrollo, dice Sen, no debe medirse con otro indicador que no sea el aumento de las libertades de los individuos:

El papel instrumental de la libertad se refiere a la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del hombre en general y, por lo tanto, a fomentar el desarrollo. (...) La eficacia de la libertad como instrumento reside en el hecho de que los diferentes tipos de libertad están interrelacionados y un tipo de libertad puede contribuir extraordinariamente a aumentar otros. (Sen, 2000, p. 30)

Con el tiempo y la experiencia de su creciente utilización, el modelo participativo ha evolucionado, diversificándose en una amplia gama de métodos, que se han tratado de agrupar bajo el concepto paraguas

de Participatory Learning Action (PLA) o Acción de Aprendizaje Participativo. Son metodologías con diferentes niveles de participación popular, lo cual depende en buena medida del tipo de proyecto o de la agencia. Tienen como objetivos facilitar la creación de organizaciones y cooperativas, con las que individuos vulnerables pueden articular y defender sus intereses; contar con interlocutores pares y canalizar esfuerzos para lograr metas comunes. Se busca un abordaje que privilegie el involucramiento, el apoyo mutuo, la integración, donde se dividen tareas y compromisos, pero se coordina en conjunto. Abarcar en una misma lógica sostenible lo macro y lo micro, de carácter multidimensional y estratégico, y cuyos compromisos tengan cierto margen temporal para establecer metas concretas (a mediano y largo plazo) y se vayan definiendo logros durante el proceso. En tal sentido, si bien se reduce a ámbitos territoriales micro (control), y sólo parece contener demandas particularistas; es la confirmación de una estructura social existente que todavía lucha por aquellas demandas que considera justas y necesarias.

Un aspecto esencial es el concepto de territorio, como un espacio donde tienen lugar procesos socio-políticos sinérgicos claves para la población, donde los conflictos y tensiones entre los diferentes intereses sociales adquieren magnitud material. Un enclave de la historia que se actualiza de manera permanente, un lugar para el desarrollo y la apropiación de recursos materiales y simbólicos, un bien social que permite pensar la justicia y la ciudadanía, y el campo de conjunción entre la actividad pública y privada, con sus cooperaciones y sus conflictos.

### **“Buen vivir” como alternativa de desarrollo**

En este contexto de la evolución del pensamiento sobre el desarrollo, se inscribe uno de los aportes contemporáneos más interesantes de América Latina: el proyecto de “buen vivir”, “vida buena” o “vida en plenitud” en tanto reflexión sobre las condiciones para una vida satisfactoria o una forma de estar en el mundo equilibrada y armoniosa.

Gustavo Esteva en su texto “Más allá del desarrollo: la buena vida” describe el proceso de la siguiente forma, dando cuenta de sus protagonistas latinoamericanos:

Descubrieron que, a pesar de todos los despojos del colonialismo y el desarrollo, aún contaban con la bendición de su dignidad, y con ella venía su propia definición de la buena vida, del buen vivir, de sus formas sensatas y conviviales de honrar a la Madre Tierra y de convivir con otros. Descubrieron que, a final de cuentas, el ‘desarrollo’ sólo significaba aceptar una definición universal de la buena vida que, además de inviable, carecía por completo de sentido. Y descubrieron, además, que era enteramente factible llevar a la práctica sus propias definiciones del buen vivir –aunque hacerlo implicaba intensificar la resistencia ante desarrollistas públicos y privados, debilitados por las crisis, pero no eliminados, y luchar a contrapelo de los vientos dominantes. (Esteva, 2009, p. 445)

Pereira da Silva (2019) entiende que se trata de un concepto en disputa, de significaciones abiertas. Desde lógicas pre-modernas, se inspira en los universos simbólicos de pueblos originarios, particularmente las cosmologías andinas, pero conecta con preguntas actuales. Un pasado al que se vuelve en busca de respuestas

El autor portugués De Sousa Santos (2010), en “Hablamos del Socialismo del buen vivir”, lo define como teorías de retaguardia, en tanto un pensamiento alternativo al de la vanguardia desarrollista,

subalterno pero que guarda propuestas factibles para un mundo de devastación desenfrenada. De Sousa Santos sugiere desprenderse de saberes, desaprender, revisar imaginarios implícitos en las teorías de la cooperación internacional imperante, cuestionar certezas, desafiar mandatos, y en algún punto desarrollar una epistemología nueva, una epistemología del sur.

Cada autor agrega algún matiz al proyecto de la buena vida. [Choquehuanca Céspedes \(2010\)](#) realiza una interesante puntualización, se trata de vivir bien, no de vivir mejor:

El desarrollo está relacionado con el vivir mejor, y todos los programas de desarrollo implementados entre los Estados y los gobiernos, absolutamente todos los programas de desarrollo desde la iglesia, nos han orientado a buscar un vivir mejor. ([Choquehuanca Céspedes, 2010, p. 8](#))

En las diversas lecturas se pueden apreciar ejes que atraviesan toda la conversación sobre el “buen vivir”, entre ellos destaco dos: la cuestión comunitaria como condición fundante, opuesta al individualismo neoliberal, y la naturaleza como ser vivo.

La vocación comunitaria híbrida diversas tradiciones, no solamente originarias, incluso con ciertas reminiscencias de valores evangélicos de honda influencia en la región. Anclado en un comunismo revisitado, el pensamiento sobre la “vida buena” vuelve a imaginar procesos participativos que permean todas las instancias de la vida social:

Lo comunitario es el corazón de la propuesta plurinacional y del Sumak Kawsay y la comuna es el espacio de reproducción histórica e ideológica de los pueblos indios en sus ámbitos material, cultural y espiritual. Allí se recrean los principios de reciprocidad, propiedad colectiva, relación y convivencia con la naturaleza, responsabilidad social y consensos. La comuna es entonces, un modelo concreto y en contradicción con el neoliberalismo y el desarrollo/progreso que este implica ([Simbaña, 2011](#)). ([Arteaga Cruz, 2017, p. 911](#))

[Macas \(2010\)](#) destaca algunos aspectos: (1) el principio de la vida en reciprocidad, la redistribución; (2) la organización del trabajo comunitario y (3) los saberes y conocimientos colectivos.

En segundo lugar, la naturaleza como ser vivo antagoniza con el modelo económico que propone a la tecnología y la modernización como únicas fuerzas de crecimiento. [Pereira da Silva \(2019\)](#) entiende que el concepto implica un cambio presente y futuro, mutando hacia una relación holística con la naturaleza que afecta incluso la concepción de tiempo lineal y progresivo legado de la Modernidad capitalista. Este tipo de aportes ontológicos son muy novedosos en la literatura sobre desarrollo, centrada en crecimiento y progreso.

Por ejemplo, el texto de [Lander \(2010\)](#), en “Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria”, interpreta a la naturaleza de la siguiente forma:

En lo que puede ser caracterizado como el asalto final del capital a la llamada “naturaleza”, las principales resistencias a este modelo depredador, a este proceso de acumulación por desposesión ocurre en pueblos y comunidades campesinas e indígenas en todo el planeta, particularmente en el Sur. Son estas experiencias, estas memorias colectivas de que es posible vivir de otra manera, las principales reservas políticas y culturales con las cuales cuenta la humanidad para cuestionar y resistir el avance de este modelo depredador y destructor de la vida. Y sin embargo, la sobrevivencia misma de estas comunidades está siendo amenazada por el avance de este

proceso de asalto global a los bienes comunes. (Lander, 2010, p. 2)

Como desarrollo alternativo al modelo hegemónico, esta corriente contiene modos de estar en el mundo propios de una periferia dependiente del capitalismo internacional, pero con rasgos originales y de acuerdo con marcos vivenciales distintos a los occidentales. Por lo que su temporalidad es múltiple, ya que contiene huellas de un pasado regional que se re-interpretan según las necesidades del presente. A continuación, una cita en portugués de [Pereira da Silva \(2019\)](#):

Nesse sentido, *sumak kawsay/suma qamaña* é, por excelência, uma construção contemporânea de intelectuais indianistas, movimentos camponeses/indígenas e, em grau crescente, de acadêmicos do campo da “teoria crítica” (especialmente de abordagens decoloniais), que passaram a visualizar nele um potencial para conceber uma visão de mundo alternativa. Mas está em conexão com um passado que, de alguma maneira, ainda persiste no presente. Portanto, há duas temporalidades em jogo: reconstrói-se algo que é parte de um passado até certo ponto mitificado, de sociedades pré-capitalistas que seriam coletivas e igualitárias; mas, ao mesmo tempo, traços e adaptações dessas formas de vida e de conceber a si mesmo e ao mundo ainda se materializam, ao menos parcialmente e de forma adaptada, no presente, em um contexto de sociedades abigarradas. Assim, remete-se a um passado que integra o presente ainda que minoritariamente ou em potência. Um passado ao qual se deve retornar para construir uma nova possibilidade de futuro. ([Pereira da Silva, 2019, p. 4](#))

No obstante, la captación del concepto desde trincheras políticas puede vaciarlo de su contenido complejo advierte [Pereira da Silva \(2019\)](#), al reducirlo a condiciones de vida y necesidades de consumo que empobrecen su calado ancestral. Desde el texto original en portugués:

Essa corrente entende o conceito como um “desenvolvimento alternativo”, a exemplo de [Álvarez Lozano \(2012\)](#), não como uma “alternativa ao desenvolvimento”. Progressivamente, hegemonizou os quadros dos governos de esquerda da Bolívia e do Equador, ao menos desde a aprovação das cartas constitucionais. Essa vertente tende a esvaziar o núcleo comunal do conceito e a negar seu sentido epistemológico alternativo, ao associá-lo com “bem-estar” ou “vida melhor”. ([Pereira da Silva, 2019, p. 4](#))

Hemos visto que el proyecto latinoamericano ha estado desde siempre unido a los marcos políticos y culturales de Occidente. La cosmovisión implícita en el “buen vivir” supone la posibilidad de correrse de esos marcos y bucear en la historia ecléctica, intensa y ancestral del continente. Las influencias son muchas y atraviesan la región.

Si bien la mayor parte de los autores observan que su origen se encuentra en las culturas que poblaron los paisajes andinos (Perú, Bolivia, Chile, Ecuador) sus valores han formado parte de la vida cotidiana de muchos pueblos, con otras tradiciones o formatos culturales. El pensamiento social-cristiano de los años 70s resuena entre líneas. Sus valores parecen imbuidos por cierta manera de entender la vida junto al prójimo propio de las ideas cristianas, que en todas sus versiones han tenido y tienen tanta preponderancia y cuya influencia puede rastrearse desde la Teología de la Liberación en adelante. Asimismo, lo comunitario hace eco en las últimas tendencias (Modelo Participativo) en pensamiento desarrollista que revisamos en nuestro texto. Por lo tanto, entendemos que la reflexión sobre la “buena vida” es todavía fértil y queda por verse toda su potencialidad como modelo de desarrollo alternativo.

## **Vinculación con marcos educativos**

Nos interesa en este texto vincular este marco teórico que alude al desarrollo regional con los debates sobre la educación, los contenidos pedagógicos. Entendemos que la conversación sobre los métodos y abordajes educativos puede ser enriquecida por el modelo de desarrollo del "Buen Vivir" como punto de partida. En tal sentido, este ejercicio teórico implicaría explorar cómo los principios fundamentales de este modelo pueden integrarse y fortalecer los procesos educativos. De [Sousa Santos \(2019\)](#) explora este abordaje:

La educación para el inconformismo debe ser ella misma inconformista. El aprendizaje de la conflictividad de los conocimientos, debe ser conflictivo. Por eso, el aula de clases tiene que transformarse en un campo de posibilidades de conocimiento, dentro del cual hay que elegir. Eligen los alumnos tanto como los profesores y las opciones de unos y otros no tienen que coincidir ni son irreversibles. ([De Sousa Santos, 2019, p. 31](#))

Como hemos visto, el modelo del "Buen Vivir" aparece como propuesta de desarrollo de manera tardía. La operación teórica que lo ubica en el centro del debate supone la recuperación de ciertas maneras de estar en el mundo y ponerlas a debatir con ejes y axiomas contemporáneos. En tal sentido, se trata de una propuesta que emerge de cosmovisiones indígenas y aboga por una vida en armonía con la comunidad, la naturaleza y uno mismo. Este enfoque promueve una educación holística, que no solo se centra en el desarrollo cognitivo del individuo, sino también en su desarrollo emocional, social, y espiritual. La educación bajo este modelo debe reconocer y valorar la diversidad cultural, incorporando saberes ancestrales y respetando las diferentes cosmovisiones. Esto implica una educación pluricultural, donde se promueva el respeto y la convivencia entre diferentes cosmovisiones.

A su vez, la educación desde esta perspectiva aboga por una justicia epistémica o una epistemología otra, donde se cuestionan las narrativas hegemónicas y se valoran los conocimientos ancestrales. Esto implica un cambio en la forma en que se enseña y se aprende, promoviendo un diálogo entre diferentes formas de conocimiento y la construcción de saberes situados que respondan a las realidades locales. En tal sentido, es interesante repensar esto en relación con los debates en torno a la educación inclusiva:

La educación inclusiva inaugura un movimiento continuo hacia lo otro, configurando un espacio indeterminado de producción, distanciándose del pensamiento arborescente o normativo rector en la comprensión de variados marcos epistemológicos. Es un saber que se construye en lo no-visto, en aquello que habita más allá de lo instituido. Desafía los medios de producción y los circuitos de legitimidad del círculo de reproducción sancionado por tales marcos heurísticos. ([Ocampo González, 2022, p. 12](#))

El "Buen Vivir" propone dos ideas que se consideran centrales: la sostenibilidad y el respeto por la naturaleza. La educación, por lo tanto, debería incorporar principios de sostenibilidad ambiental, enseñando a los estudiantes a vivir en armonía con la naturaleza y a entender la interdependencia entre el ser humano y el medio ambiente. Esto incluye el fomento de prácticas educativas que enseñen a comprender los impactos humanos en el entorno, y a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia el cuidado del planeta

El "Buen Vivir" enfatiza el bienestar colectivo y el desarrollo de comunidades solidarias y cooperativas. La educación debería promover valores de solidaridad, y participación activa en la comunidad. Esto se traduce en una educación para la ciudadanía, donde se forman individuos conscientes de su papel dentro de la sociedad, comprometidos con la equidad y la igualdad, y preparados para contribuir al bienestar colectivo. La educación no debe verse sólo como un medio para el éxito individual, sino como una herramienta para el fortalecimiento de las comunidades y la sociedad en general.

Sin embargo, la "comunalidad" inherente a este modelo es también una aventura que permite abrirse a otras maneras del ser y avanzar hacia una epistemología nueva. No se trata sólo de crecer entre otros, sino de aprender qué significa crecer entre éstos otros. El carácter vivencial de lo familiar y comunitario permite profundizar una vida social integrada a la tierra, las tradiciones, al trabajo colectivo, al servicio gratuito. En tal sentido, los autores [Ortelli y Sartorello \(2024\)](#) proponen re-pensar el aula como espacio y recinto: "...superar la perspectiva áulica de la enseñanza y abrir el proceso educativo escolar hacia el territorio comunal, así como otorgar un papel activo a los habitantes de la comunidad en los procesos educativos escolares." ([Ortelli y Sartorello, 2024, p. 35](#))

La ética del cuidado, que es central en este modelo, se refiere a la importancia de cuidar no solo de uno mismo, sino también de los demás y del entorno. Esto implica una educación que fomente la empatía, la compasión, y el cuidado mutuo. La educación emocional se vuelve crucial en este contexto, ya que prepara a los estudiantes para gestionar sus emociones, desarrollar relaciones saludables y actuar con empatía y responsabilidad hacia los demás.

El "Buen Vivir" aboga por el desarrollo integral del ser humano en todas sus dimensiones, respetando su autonomía y libertad. La educación debe fomentar el desarrollo de personas autónomas, críticas y reflexivas, capaces de tomar decisiones informadas y de actuar en consonancia. Esto implica un enfoque pedagógico que promueva la creatividad, el pensamiento crítico, y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En relación a este marco teórico, Benito Fernández es un educador y activista que ha escrito extensamente sobre la educación para el buen vivir. En su obra, propone características fundamentales que debe tener una educación orientada hacia este paradigma, enfatizando la necesidad de un enfoque contestatario frente a modelos educativos tradicionales y hegemónicos. En su artículo "Educación popular, calidad educativa y "buen vivir"" analiza la educación popular y emancipadora como un modelo que desafía la hegemonía cultural y educativa tradicional, proponiendo una transformación hacia un sistema basado en el respeto a la diversidad y la justicia social. Enfatiza la necesidad de descolonizar y despatriarcalizar la educación para atender las identidades y subjetividades de comunidades marginadas, incluyendo mujeres, pueblos indígenas, personas jóvenes en situación de vulnerabilidad y la comunidad LGBTQ+. Este enfoque promueve la convivencia armónica y el diálogo intercultural, fomentando una ciudadanía activa y crítica que impulse el Buen Vivir, entendido como un modelo de desarrollo integral que respeta tanto las necesidades humanas como las ecológicas.

En este contexto de debate sobre la "calidad educativa", se da paralelamente otro debate no menos importante, que es acerca del horizonte que se traza la humanidad. Es decir, sobre el sentido global de nuestro ser en el mundo en un contexto de globalización y de crisis planetaria. La crisis económica y financiera, es al mismo tiempo una crisis de sobrevivencia de la especie humana y de la vida en el planeta Tierra. La inseguridad alimentaria, la sobreexplotación de las fuentes energéticas no

renovables, el incremento de la carrera armamentística y los conflictos bélicos, el cambio climático, todo ello con graves consecuencias sobre todo en los países más pobres, donde ha crecido de forma alarmante la brecha entre ricos y pobres, la violencia y la inseguridad ciudadana, y se ha incrementado el desempleo, la pobreza y el hambre, obligando a millones de familias a buscar lugares más seguros, pero muy riesgosos también, a través de la migración masiva. (Fernández Fernández, 2015, párr. 6)

El autor destaca la importancia de vincular los derechos educativos con movimientos sociales más amplios que promuevan la democratización del conocimiento, la equidad de género y la sostenibilidad. Frente a la influencia del capitalismo tecnoneoliberal y sus políticas extractivistas, se propone una educación basada en el aprendizaje colaborativo, la gestión comunitaria y el reconocimiento de saberes locales. Esto implica reorientar las políticas públicas hacia una mayor inclusión y participación ciudadana, asegurando una educación de calidad que sea al mismo tiempo emancipadora y transformadora. Este modelo requiere una reforma educativa participativa, centrada en el diálogo entre gobiernos, docentes y comunidades para construir colectivamente un sistema que responda a las necesidades de todos.

### **Conclusiones**

En este recorrido, hemos examinado los pilares fundamentales del debate sobre el desarrollo internacional, abarcando diversas perspectivas y enfoques que han moldeado este campo a lo largo del tiempo. Comenzamos por analizar el modelo modernizador, que sentó las bases para las teorías subsiguientes. Luego, exploramos las complejas dinámicas de las relaciones de cooperación, revelando tanto los consensos alcanzados como los puntos de desacuerdo persistentes. Profundizamos en las interrogantes cruciales acerca del sistema internacional, buscando comprender los mecanismos que perpetúan la pobreza y las disparidades económicas que parecen resistir toda intervención política y se mantienen aparentemente inmutables. Este análisis nos ha permitido vislumbrar la complejidad y las contradicciones inherentes a los esfuerzos globales por alcanzar un desarrollo equitativo y sostenible.

La vinculación entre el "Buen Vivir" y los modelos educativos radica en la capacidad de la educación para ser un motor de cambio hacia una sociedad más justa, equitativa, sostenible y respetuosa de la diversidad cultural. Incorporar los principios del "Buen Vivir" en el ámbito educativo permite formar individuos y comunidades que no solo buscan el bienestar individual, sino que trabajan activamente por el bienestar colectivo y la armonía con la naturaleza. Este enfoque educativo es fundamental para la construcción de sociedades más humanas, inclusivas y resilientes.

Cuando nos preguntamos ¿es posible repensar nuestros modelos educativos desde la perspectiva de los paradigmas de desarrollo? establecemos una correspondencia, un debate que propone un puente entre dos campos de saber que deben acordar sobre conceptos y ejes comunes. Esto los obliga a constituir narrativas que operen bajo premisas lógicas similares: futuro, justicia, cambio, bienestar y sistematicidad.

Al preguntarnos si ¿Pueden los marcos conceptuales del "Buen Vivir" ofrecer fundamentos sólidos para una educación innovadora y transformadora en el siglo XXI? Hemos visto que varios autores han buscado familiarizar ambas tradiciones, intentando integrar el concepto de buen vivir en el ámbito educativo, proponiendo enfoques que buscan desafiar tanto las prácticas pedagógicas como las políticas educativas en contextos latinoamericanos, ahondando en la construcción de una educación intercultural, alineada a la afiliación de cosmovisiones diversas y valores esenciales

### Referencias bibliográficas

- Arteaga Cruz, E. L.** (2017). Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *Saúde em Debate*, 41(114), 907-919. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406353329020>
- Choquehuanca Céspedes, D.** (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. En América Latina en Movimiento No 452, *Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida* (pp. 8-13). ALAI, Quito, Ecuador. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai452w.pdf>
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo.** (7 de octubre del 2024). *Desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>
- De Sousa Santos, B.** (2010). “Hablamos del Socialismo del Buen Vivir”. En América Latina en Movimiento No 452, *Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida* (pp. 4-7). ALAI, Quito, Ecuador. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai452w.pdf>
- De Sousa Santos, B.** (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.
- Escobar, A.** (1995). *Encountering Development: the Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- Esteva, G.** (2009). *Más allá del desarrollo: la buena vida*. ALAI.
- Fernández Fernández, B.** (2015). *Educación popular, calidad educativa y “Buen Vivir”*. <https://buenaeducacion.redclade.org/index.php/articulos/44-articulo-educacion-popular-calidad-educativa-y-buen-vivir>
- Lander, E.** (2010). Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria. En América Latina en Movimiento No 452, *Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida* (pp. 1-3). ALAI, Quito, Ecuador. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai452w.pdf>
- Macas, L.** (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. En América Latina en Movimiento No 452, *Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida* (pp. 14-16). ALAI, Quito, Ecuador. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai452w.pdf>
- Meadows, D. H.; Meadows, D. L.; Randers, J. y Behrens, W.** (1972) *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortelli, N. y Sartorello, S. C.** (2024). Autonomía, Comunalidad y Buen Vivir: la apuesta por la educación comunitaria indígena en México en J.L. García, S.C. Sartorello y P. Vommaro (Coords.), *Nuevas prácticas, añejas tensiones: alternativaas político-educativas desde el sur*. (pp. 23-47). Editorial CLACSO.
- Pereira da Silva, F.** (2019). Comunalismo nas refundações andinas do século XXI. O sumak kawsay/ suma qamaña. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 34(101). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10760029016>
- Rist, G.** (1997). *The history of development. From Western Origins to Global Faith*. Zed Books.
- Sachs, W.** (1996). *Diccionario del desarrollo. Una guía de conocimiento como poder*. PRATEC.
- Sen, A.** (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.



## **Las clases espejo y los COIL: escenarios cooperativos y colaborativos de la competencia intercultural**

### **Mirror classes and COIL: cooperative and collaborative sceneries of the intercultural competence**

<sup>a,\*</sup> **Ángela Rocío Andrade Fernández**

<sup>a</sup> [angela.andrade@unad.edu.co](mailto:angela.andrade@unad.edu.co). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.  
<https://orcid.org/0009-0009-2115-4678>

---

#### **Resumen**

En este ensayo se dará a conocer la importancia de emplear las estrategias de internacionalización virtual denominadas clases o aulas espejo y los COIL (Collaborative Online International Learning), de forma conjunta, para ser empleados como espacios propicios para enriquecer el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras y desarrollar la competencia intercultural. Para este fin, se evidencia el panorama teórico de cada uno de los términos implicados: competencia intercultural, colaboración y cooperación, poniendo de manifiesto el diálogo entre estos términos y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, se enmarca el desarrollo de la competencia intercultural en el trabajo cooperativo y colaborativo desarrollados en cada estrategia y se evidencia la correlación de los elementos de la competencia intercultural, la colaboración y la cooperación cultural presentes en los intercambios virtuales de los grupos en los que confluyen la educación y la cultura, específicamente en aquellas dinámicas propias de las aulas de lenguas extranjeras.

*Palabras clave:* educación y cultura, comunicación intercultural, enseñanza de idiomas, cooperación cultural

---

\*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19501>

Recibido: 25 de agosto de 2024 | Aceptado: 25 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

In this essay there will be presented the importance of employing virtual internationalization strategies known as mirror classes or classrooms and COIL, jointly, to be used as suitable spaces for teaching foreign languages, in general, and developing intercultural competence. To this end, the theoretical panorama of each of the terms involved is evidenced: intercultural competence, collaboration, and cooperation, highlighting the dialogue of these terms and their importance in language teaching. Furthermore, the development of intercultural competence in cooperative and collaborative work that can be found in each strategy, and the correlation of the elements of intercultural competence, collaboration, and cultural cooperation are in the virtual exchanges of the groups where education and culture converge, specifically in those dynamics typical of foreign language classrooms.

*Keywords:* education and culture, intercultural communication, language teaching, cultural cooperation

## Introducción

En la educación superior, los docentes y miembros de las instituciones (líderes de internacionalización y facilitadores de estrategias COIL) están llevando a cabo estrategias e introduciendo metodologías que incluyan dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje la construcción de lazos con la comunidad internacional, teniendo en cuenta el mundo en expansión de la globalización y las interrelaciones que pueden existir entre las personas dentro de las diferentes comunidades y formas de comunicación que posibilita el internet. Así, los procesos de internacionalización en las universidades comprenden no solamente la movilidad estudiantil, para que los estudiantes que se dirigen físicamente a un país extranjero, sino también, se consideran procesos de contacto con personas extranjeras mediante internet (planificando espacios en línea sincrónicos o asincrónicos). En ese contexto de internacionalización virtual, los escenarios de intercambio internacional online también surgen como espacios de intercambio cultural con estudiantes y docentes de otros países que dan cabida a la importancia del componente intercultural en las aulas, donde participan personas de diversos orígenes.

En este amplio panorama que nos presenta la internacionalización posibilitada a través del internet, encontramos dos estrategias que han sido empleadas ampliamente en experiencias pedagógicas en todo el mundo y, de manera particular, en Latinoamérica: los COIL y las clases espejo o aulas espejo. Estas estrategias se han usado en las clases de lenguas extranjeras, en el ámbito latinoamericano, como espacios de comunicación y reconocimiento de la lengua y la cultura a aprender; pero que son espacios que permiten intercambios interculturales con la comunidad académica del país del par académico con el que se trabaja. Ambas estrategias posibilitan el intercambio cultural con personas de diferentes orígenes y que tienen la disposición a aprender una lengua extranjera. Sin embargo, cada una tiene sus particularidades y es importante diferenciar ambas estrategias (clases espejo y COIL) para poder abordar la pertinencia de cada

una de ellas en la enseñanza de las lenguas extranjeras como el inglés y los elementos importantes de la competencia intercultural que se debe hacer visible en el contacto con otras culturas y el diálogo entre las mismas en escenarios multiculturales en cada una de esas estrategias.

Por tal motivo, el presente escrito pretende dar respuesta al interrogante: ¿por qué se deben emplear las estrategias de clases espejo y COIL en conjunto para desarrollar la competencia intercultural, la cooperación y la colaboración en las asignaturas de lengua extranjera?

### Desarrollo

Inicialmente es importante reconocer los elementos más representativos en el momento inicial del desarrollo de la competencia intercultural en el modelo planteado por [Deardorff \(2006\)](#), que evidencian procesos individuales. En ese primer momento del ciclo de desarrollo de la competencia intercultural, la persona debe potenciar un conjunto de habilidades en relación con otras culturas: respeto, apertura y curiosidad. Estas habilidades en conjunto con el conocimiento de la cultura y los aspectos sociolingüísticos que se pueden percibir desde la otra cultura componen esa primera parte del ciclo de la competencia intercultural. En esta arista que nos presenta [Deardorff \(2006\)](#) del proceso de la competencia intercultural, nos muestra la importancia del trabajo cooperativo en la etapa inicial del contacto con la otra cultura y que se debe propiciar de persona a persona, de forma independiente, pero que únicamente se puede evidenciar en el contacto con otra cultura de la cual conoce, aprende y genera las habilidades que menciona la autora.

Así, en ese primer contacto con la cultura que influye en el individuo y lo motiva a desarrollar habilidades y conocimiento intercultural, el concepto de cooperación es primordial, porque permite a los sujetos implicados comprender mejor su relación con la cultura con la que tiene contacto inicialmente. La cooperación se refiere a relaciones entre las personas que, como plantea [Yang \(2023\)](#), se fundamenta en la confianza mutua, la transparencia y la independencia de los participantes para generar ideas de cada individuo que permitan lograr objetivos compartidos. Así que, si un individuo posee habilidades y conocimientos que forman parte de la competencia intercultural, tendrá también la capacidad de que, partiendo de su iniciativa, todos los participantes de un grupo cooperativo puedan lograr un objetivo común. En el caso de la lengua extranjera, ese propósito se enfocaría en un conocimiento de la lengua extranjera y las habilidades sociales que le permitirán relacionarse con personas de diversos orígenes.

### Las clases espejo: cooperación y competencia intercultural

Considerando esta relación coherente entre cooperación, planteada desde el postulado de [Yang \(2023\)](#) y competencia intercultural propuesta por [Deardorff \(2006\)](#), en su fase inicial, podemos reconocer estos dos componentes que son primordiales en la dinámica de la clase espejo, por eso, es fundamental abordar de qué manera se evidencian los elementos en la estrategia de las clases espejo y por qué es importante identificarlos para aplicar adecuadamente las dinámicas planteadas con los objetivos de aprendizaje y los procesos implicados en el desarrollo de la competencia intercultural.

Para comprender la estrategia de las clases espejo, es importante identificar su definición, tipos y elementos que las integran para poder reconocer la relación de esta estrategia pedagógica con los elementos de cooperación y competencia intercultural en su fase inicial. En primera instancia, de acuerdo con Franco Hip y [Giraldo Ortiz \(2021\)](#), es importante comprender que las clases o aulas espejo son estrategias

pedagógicas que se fundamentan en que dos docentes de asignaturas similares comparten un tema que abordan ambos mediante dos o más sesiones, lo cual les permite enlazar sus contenidos y objetivos comunes de las asignaturas a cargo para enfocarlo en sesiones sincrónicas, empleando herramientas TIC, que se nutren de las perspectivas institucionales y personales de cada uno como pares académicos que dirigen las asignaturas implicadas.

Existen diferentes tipos de clases espejos de acuerdo con la relación entre los participantes y sus roles, de acuerdo con [Arballo et al. \(2024\)](#): unidireccional, bidireccional y participativo. En esta clasificación, se puede evidenciar la cooperación de los pares y estudiantes que llevan a que se consolide el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas: unidireccional, bidireccional y participativa. En el tipo unidireccional, participan en gran medida los docentes con poca participación de los estudiantes. En este tipo, los docentes plantean previamente la clase magistral y abordan una temática para profundizar en ella y los estudiantes escuchan y prestan la atención debida. En el tipo bidireccional, los profesores presentan la temática y los estudiantes participan de forma activa. La característica fundamental es que las actividades y la dinámica de la clase debe generarse a modo de diálogo entre los docentes y estudiantes. En el tipo participativo, se plantean actividades en las que ambos docentes lideran la clase y los estudiantes participan en las actividades planteadas. Es usual que, en el tipo de clase participativa, los estudiantes realicen actividades que aplican los conocimientos presentados e interactúan en grupo. Estas cooperaciones se caracterizan por realizarse en un lapso limitado de tiempo, según las sesiones sincrónicas y permite un contacto específico de los participantes, aspecto que es concretado a partir del objetivo de las sesiones, las temáticas y la dinámica planteada para las sesiones propuestas.

Las clases espejo se pueden visualizar como una estrategia que apoyaría los procesos iniciales para abordar la competencia intercultural, y las relaciones de cooperación internacional, como indican [Franco Hip y Giraldo Ortiz \(2021\)](#), lo cual se enmarca en las características mencionadas de la cooperación y, al ser internacional, también se debe considerar la interrelación entre la competencia intercultural en su fase inicial (los conocimientos y habilidades interiores) y la cooperación como es planteada por [Yang \(2023\)](#). A continuación, se describen de forma detallada los elementos que sustentan la relación entre cooperación y competencia intercultural en las clases espejo con el fin de evidenciarla de manera más tangible

El primer elemento por considerar, en relación con la cooperación evidenciada en las clases espejo, es la importancia del establecimiento de los objetivos compartidos que se plantean los docentes al decidir implementar las clases espejo. Estos objetivos deben estar alineados con los propósitos de las asignaturas que están implicadas en los procesos de la clase espejo. . En lenguas extranjeras hay diversidad de asignaturas: cursos relacionados con un nivel específico de la lengua según el marco común de referencia (A1, A2, B1, B2) o enfocados a una habilidad específica (clubes de conversación o clubes de lectura). Por eso, se deben considerar objetivos reales y alcanzables para los estudiantes considerando su nivel en la lengua extranjera, no solo aquel en el que está clasificado el estudiante sino también el nivel evidenciado en las experiencias de aula. En el momento de plantear los objetivos en sesiones de clase espejo de lengua extranjera también deben tomarse en cuenta: la manera cómo se abordan las habilidades o habilidad (comprensión oral o escrita, expresión oral y escrita); el enfoque de enseñanza que se planteó en la institución (enfoque por tareas, enfoque comunicativo, chunks, postmétodo, método de gramática-traducción, método directo,

aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas); y su diálogo con el del par docente.

Los objetivos se relacionan directamente con la confianza, pilar fundamental de la cooperación en las clases espejo, porque se establece un diálogo entre los dos pares académicos que confían el uno al otro y llegan al común acuerdo de complementar en conjunto la información desarrollada durante las sesiones impartidas por cada docente. En esa participación conjunta de la planeación de las sesiones de clases espejo juega un papel fundamental tanto los conocimientos en el campo a enseñar como la experiencia propia de cada docente, debido a que no solamente se deben tomar en cuenta la pertinencia de los conocimientos en la lengua a abordar, sino que también es importante la experticia del docente en identificar características de sus estudiantes que pueden influir en la manera de comprender los contenidos a desarrollar. Además de la independencia, mencionada por [Yang \(2023\)](#), respecto a los aportes individuales de los docentes en las sesiones, pero que aportan el resultado definitivo de la estrategia de clases espejo.

Los objetivos y las propuestas didácticas también deben tomar en cuenta, como lo indican [Iglesias Casal y Ramos Méndez \(2020\)](#), la forma como el docente va a organizar y a proponer interacciones que le permitan al estudiante reconocer su identidad, la de los estudiantes del otro país y también la de la lengua meta. El espacio de la clase espejo debe posibilitar actividades que promuevan la reflexión que conlleva a la interacción cultural y lingüística de los participantes (tanto las diferentes maneras de uso de la lengua materna como la lengua extranjera). Por ese motivo, no debe perderse de vista la apertura a las otras culturas que también deben tener los docentes participantes y el diálogo constante para enfocar el desarrollo de las clases.

En segundo lugar, retomando la propuesta de [Yang \(2023\)](#) de la cooperación, el otro elemento fundamental es la confianza mutua, vista no solamente como un elemento que dialoga con los objetivos propuestos sino de forma independiente. La confianza mutua es generada inicialmente cuando los encargados de espacios académicos, como las asignaturas de una carrera de pregrado, tienen el interés en realizar las propuestas de las sesiones de clases espejo y cumplir los horarios pactados y los contenidos dialogados, lo que permite planear y poner en marcha propuestas pedagógicas dentro de las sesiones de pregrado. Además de la confianza de los estudiantes en que sus docentes acogen la estrategia de clase espejo para aportar de forma significativa en su proceso de aprendizaje mediante la participación en las actividades, ya sea de forma activa o pasiva.

En tercer lugar, el otro elemento partícipe en ese proceso es la transparencia, ya que los pares docentes académicos interesados en realizar las clases espejo deben mostrar las dudas sobre las dinámicas de las sesiones y las características de sus estudiantes que pueden fortalecer la práctica o aquellos posibles desafíos que se pueden presentar ante factores sociales, cognitivos o locativos.

Es importante identificar en este punto del análisis que se está realizando, la manera cómo, en las clases espejo de las asignaturas de lenguas extranjeras, se deben considerar estos dos elementos (la cooperación y la competencia intercultural en su fase inicial). La cooperación, da a conocer la importancia de la confianza de un par docente con el otro para liderar en conjunto y planear sesiones que permitan construir un conocimiento en la lengua meta, pero también que lleve a los participantes (docentes y estudiantes) a ser conscientes del aprendizaje intercultural que implica el contacto con personas de diferentes países, sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta, y las concepciones culturales

y lingüísticas implicadas en la lengua meta y la lengua materna.

Estos aspectos del trabajo cooperativo que está alineado con la estrategia de clases espejo, deben estar armoniosamente conjugados con la competencia intercultural en la fase inicial. Esta primera fase planteada por [Deardorff \(2006\)](#), se visibiliza en el momento en que los estudiantes y docentes tienen un contacto inicial con la otra cultura y empiezan a desarrollar las actitudes de respeto (en el momento en que se toman en cuenta las ideas de las personas participantes y se observa el punto de vista del otro como un aporte valioso y diferente al propio). Esta actitud de respeto se puede evidenciar cuando los docentes pares planean sus sesiones en conjunto; pero también cuando los estudiantes dan a conocer sus aportes académicos o experienciales durante la sesión y comprenden el valor de identificar perspectivas distintas a la propia cuando se evidencian en el diálogo durante las sesiones. La actitud de apertura lleva a que, sin juzgar la diferencia en la perspectiva del otro, la persona dialogue y escuche al otro; y lo que quiere aportar tanto en la dinámica de la clase (par docente) como en la forma de realizar las actividades o se generan diálogos durante la sesión (docente y estudiantes). Los participantes pueden pensarse como sujetos curiosos y descubridores de experiencias, expresiones y conocimientos disponibles cuando dialogan o escuchan a las personas de la cultura en contacto durante las sesiones de clase espejo.

Las asignaturas de lenguas extranjeras también exploran aspectos de la cultura mediante: los rituales de las personas (rutinas, fechas especiales, festividades); temas a debatir sobre la actualidad o creencias, supersticiones o situaciones que implican dilemas morales o éticos; y la exposición o presentación de un tema de interés o información personal que permita dar a conocer puntos de vista y cómo presentar la identidad ante otras personas. Por tal motivo, estas prácticas, que sugieren formas de abordar el lenguaje en contextos de aula, demuestran la importancia de que las actitudes hacia la otra cultura y conocimientos de la otra cultura sean orientadas por los docentes partiendo de la perspectiva intercultural. En ese sentido, el conocimiento de la cultura del otro se identifica o se diferencia del conocimiento propio y lleva a la conciencia de la cultura propia de cada individuo de forma independiente o en relación con la del otro. A su vez, emerge en esta situación la conciencia sociolingüística que permite que el hablante, en este caso los participantes de la clase espejo, cambien el discurso para que sea comprendido por parte del otro o que creen puentes de comunicación que permitan comprender y evitar los malos entendidos. En la clase de lengua extranjera, esta conciencia sociolingüística se evidencia en el uso de la lengua meta, pero también al emplear referentes que son de la cultura propia de cada individuo.

En el proceso de potencialización de la competencia comunicativa, es importante no solamente promover el desarrollo de habilidades en el individuo, sino que, en el ciclo del desarrollo de la competencia comunicativa, como lo plantea [Deardorff \(2006\)](#), se deben considerar en segundo momento el resultado que da a conocer el empleo de las habilidades y conocimientos que el individuo posee al tener un contacto inicial con la otra cultura. Por tal razón, deberá plantearse la interacción como primordial para un cambio, un aprendizaje por parte del individuo para que, dentro del proceso cíclico de la competencia intercultural, se puedan desarrollar las actitudes de respeto, apertura, curiosidad y descubrimiento dentro del individuo

**COIL: la colaboración y la competencia intercultural.**

En ese punto, es cuando se puede abordar la pertinencia de los COIL en el desarrollo de la competencia intercultural. La estrategia COIL como es mencionada por [Pinto et al. \(2023\)](#), tiene una prioridad: desarrollar competencias que conduzcan al estudiante a la comprensión y construcción de conocimiento.

Por ese motivo, los COIL no solamente abordan un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además ofrecen un espacio de interacción que lleva a relaciones colaborativas entre pares docentes y grupos de estudiantes.

Ahora bien, es importante reconocer las características de los COIL para luego realizar el análisis de esta estrategia en relación con la colaboración y la segunda fase del desarrollo de la competencia intercultural. Los COIL son definidos por [De Castro et al. \(2019\)](#) como actividades o proyectos que llevan a cabo varios docentes de diferentes universidades situadas en puntos geográficos distintos y que, tienen asignaturas en su institución que pueden ser afines (de campos muy relacionados) o distintos, que realizan procesos interdisciplinarios. Estas actividades o proyectos se plantean a partir de un syllabus que se coordina de forma conjunta con todos los docentes participantes para ser propuesto para todo un curso que se aborda conjuntamente o para una parte del curso de la asignatura que se imparte.

En cuanto a los COIL, es primordial abordar el término colaboración. [Yang \(2023\)](#) indica que, cuando un conjunto de participantes busca un resultado, se generan interrelaciones que se fortalecen en un lapso largo de tiempo. Cuando se generan estas relaciones de colaboración, surge el procesamiento de nuevas ideas y valores mutuos que permiten que, aunque los participantes se sientan vulnerables, logren crear de forma conjunta el resultado esperado. Si se consideran estos factores en la colaboración de docentes y estudiantes participantes en el COIL, esta estrategia no solamente considera el desarrollo de un syllabus conjunto que permite el diálogo entre los contenidos y metodologías de dos cursos, sino también da a conocer un diálogo entre las personas que participan y debe tener como objetivo la creación de un producto (visual, audiovisual, escrito u oral) que se genera de forma conjunta y permite evaluar el grado de trabajo en equipo resultante de todo un proceso colaborativo. En ese sentido, los elementos que se pueden considerar a abordar como primordiales y dialógicos con la teoría de la competencia intercultural planteada por [Deardorff \(2006\)](#) son: las habilidades y los conocimientos como punto de partida al interior de los individuos que, posteriormente llevarán a que, durante la interacción, puedan desarrollar habilidades y conocimientos de su cultura en relación dialógica con los de la cultura con la que se tiene contacto.

### **Clases espejo y COIL: el conjunto armonioso entre cooperación y colaboración**

Así, la cooperación (enlazada con las clases espejo) y la colaboración (abordada mediante los COIL) son procesos que se complementan y deben participar armónicamente en la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas participantes en estas estrategias para la internacionalización de la educación superior. Al considerar los planteamientos de [Castañer y Oliveira \(2020\)](#), la colaboración surge en conjunto con la cooperación y la coordinación. En ese momento, la confianza mutua de los participantes posibilita que se lleven a cabo los objetivos propuestos. Así que las clases espejo, al propiciar relaciones cooperativas, permiten desarrollar actitudes y comportamientos que posibilitan la comunicación necesaria para tomar decisiones pertinentes y llevar a cabo el objetivo de aprendizaje planteado, ya sea, en relación con las asignaturas de lenguas extranjeras, para promover las habilidades de comprensión y producción textual; y/o conocimientos lingüísticos específicos.

En especial, la relación cooperativa que permite la estrategia de clases espejo desarrolla las habilidades interpersonales en los participantes (estudiantes y docentes) para ser pertinentes en el trabajo en grupo con el fin de conseguir un objetivo común con otras personas. Adicionalmente, está directamente relacionado con la primera parte del ciclo del desarrollo de competencia intercultural, en el cual se proponen las

actitudes que conducen a reconocer y sentirse curioso ante una cultura diferente. También, la posibilidad de comunicarse y reconocer referentes culturales que le permitan desarrollar eficazmente los objetivos, pese a las diferencias culturales que involucran tanto a la lengua meta como a la convivencia con otras personas

Sin embargo, no se debería retomar únicamente la estrategia de clases espejo aislada, como un proceso independiente a la primera fase del ciclo de competencia intercultural, sino que, los participantes, tendrán un ciclo completo si se complementa la estrategia de clase espejo con la de los COIL. La relación colaborativa que implican las experiencias COIL, tiene como principal enfoque los comportamientos y sus resultados, como se menciona en la recopilación y análisis de la definición de colaboración brindada por [Castañer y Oliveira \(2020\)](#). Los autores plantean dos comportamientos que son primordiales en la cooperación: el trabajo en equipo, establecer reglas en mutuo acuerdo, elegir el equipo de trabajo, ejecutar planes y la creación de relaciones para alcanzar los objetivos comunes. Estos comportamientos producen como resultados, alcanzar las metas que tenían en común los participantes y a su vez la competencia, que se refiere a obtener las metas individuales a partir del trabajo en equipo. Así, los COIL fundamentan una estrategia que, al definirse durante un tiempo prolongado, buscan el trabajo cooperativo sincrónico y el asincrónico para elaborar un producto construido junto con los participantes (resultado), lo que implica que crearán para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos (comportamientos).

Por otra parte, las relaciones colaborativas evidencian una clara conexión entre los comportamientos colaborativos de los participantes, tales como el compromiso, el mutualismo y la reciprocidad presentes en los estudios de [Tsanos et al. \(2014\)](#), y los resultados internos y externos de la competencia intercultural en los participantes como lo propuso [Deardorff \(2006\)](#). Esta parte del proceso de desarrollo de la competencia intercultural puede evidenciarse cuando los participantes en los COIL dialogan y establecen relaciones de compromiso para desarrollar las labores asignadas en el grupo y realizar su producto final de evidencia del aprendizaje. Esa comunicación, que tiene componentes interculturales, tiene como ingredientes principales la flexibilidad y los acuerdos mediados por empatía que permiten desarrollar aportes a la producción escrita u oral, en el caso particular de los COIL en asignaturas de lenguas extranjeras.

Esta correlación entre colaboración-COIL y cooperación-clases espejo, permite hacer énfasis en la relación directa que establecen [Romero y De Miguel \(2022\)](#) entre la competencia intercultural y los componentes: afectivo-actitudinal; cognitivo y metacognitivo; y procedimental. Cada uno de estos componentes abarca los procesos ya mencionados por [Deardorff \(2006\)](#) pero estos autores sugieren la importancia de que, al tener los individuos la curiosidad y reconocer elementos de su propia cultura e identidad, al generar relaciones con otros, es posible evidenciar algunos cambios en la identidad y conceptos de su cultura (resultados internos) que, en la situación que se plantea en las clases espejo, puede permitir reconocer desarrollo de habilidades interculturales de forma observable.

El componente afectivo-actitudinal, según [Romero y De Miguel \(2022\)](#), comprende la forma en que influye la idiosincrasia de las personas y sus actitudes asociadas con su identidad que influyen en la relación con personas de otras culturas, cómo lo son: la apertura a otras culturas, el relativismo cultural, sensibilidad hacia nuevas culturas y hacia nuevas experiencias y conocimientos. También el grado de respeto, empatía, flexibilidad, adaptabilidad y tolerancia hacia rasgos definitorios y valores de las personas de la otra cultura. En los espacios de COIL, los estudiantes, al desarrollar un producto en conjunto, llegan a reconocer sus identidades al observar los rasgos de la otra cultura, pero a su vez, pueden analizar todos

los aspectos que llama [Deardorff \(2006\)](#) como resultados externos y que ya se mencionaron previamente en relación con el grado de respeto, tolerancia, entre otros, que los estudiantes pueden desarrollar al establecer relaciones cooperativas para llegar a los propósitos establecidos para el COIL.

Cuando se refieren [Romero y De Miguel \(2022\)](#) al componente cognitivo y metacognitivo, indican que el contacto e interacción de las personas en espacios que generan interculturalidad, llevan a desarrollar procesos de adquisición de conocimientos sociolingüísticos y socioculturales que pueden modificar la visión de mundo de los participantes. Esta comprensión de la adquisición de conocimientos lingüísticos y culturales permite evidenciar que en los COIL y las clases espejo, puede llegar a evidenciarse una modificación en la manera en que las personas participantes de estos espacios educativos llegan a actuar, ver el mundo y expresarse a partir de las interacciones que se producen durante las sesiones sincrónicas y la comunicación entre los participantes.

El componente procedimental, sugerido por [Romero y De Miguel \(2022\)](#), sugiere elementos como la iniciativa para brindar nuevo conocimiento y la colaboración para que los otros puedan comprender la lengua o el significado que se quiere dar a conocer. En los espacios de COIL y clases espejo se puede evidenciar este proceso mediante el intercambio de referentes culturales y de actividades que generan la reflexión en relación con la lengua empleada y los contextos de las expresiones usadas tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

En el ciclo de competencia intercultural y comportamientos colaborativos y cooperativos, planteados [Deardorff \(2006\)](#), y las esferas de los componentes afectivo-actitudinal; cognitivo y metacognitivo; y procedimental, sugeridas por [Romero y De Miguel \(2022\)](#), se puede identificar que las clases espejo y los COIL deben ser estrategias conjuntas dentro de la planeación en las asignaturas de lengua extranjera en la educación superior, evidenciando que pueden generar procesos de aprendizaje de comportamientos, habilidades y conocimiento intercultural, pero también de actitudes y comportamientos que permiten a los estudiantes participar de forma asertiva en las relaciones interpersonales y ampliar sus campos de acción al aprender a ser pertinentes y efectivos en la comunicación con personas de países extranjeros, pero también desarrollar y terminar proyectos en equipo para crear producciones visuales, audiovisuales, escritas u orales.

### Conclusiones

Teniendo en cuenta todos los elementos que sustentan la importancia de la competencia intercultural, el trabajo cooperativo y colaborativo en las asignaturas de lenguas extranjeras, se puede concluir lo siguiente:

1. La competencia intercultural debe concebirse como un ciclo en movimiento, que permite cambiar las actitudes y conocimientos de quienes se contactan con una cultura diferente. Por tal motivo, es importante reconocer la importancia de las estrategias de clases espejo y COIL como posibilitadoras de ese ciclo, ya que ambas pueden influir en los procesos de aprendizaje de la lengua y la forma en que los participantes de esas estrategias se relacionan.
2. Las estrategias de clases espejo y COIL no deben considerarse aisladas, cuando se aborda la competencia intercultural en las asignaturas de lengua extranjera, ya que las clases espejo permiten promover la cooperación entre los estudiantes, con lo cual, el estudiante puede reconocer su cultura y la de los demás empleando diferentes maneras de expresarse en la lengua meta. Al mismo tiempo, las clases espejo permiten desarrollar actitudes, conocimientos y habilidades que no siempre se

abordarán mediante el COIL. Además, los COIL son espacios que promueven la colaboración y la interacción en un lapso más prolongado, con lo que se pueden establecer relaciones e interacciones entre los participantes que permiten evidenciar los resultados internos del individuo y los externos, al emplear las habilidades y conocimientos culturales en los proyectos o actividades de producción y comprensión.

Tanto la colaboración como la cooperación se pueden evidenciar en la estrategia de COIL y de clases espejo, aunque es claro que el enfoque de los COIL es más colaborativo, mientras que el de clases espejo es más cooperativo. Ambos procesos pueden desarrollar habilidades y actitudes que permiten a las personas ser más eficaces comunicativamente hablando y eficientes en un grupo de trabajo, por lo cual ambos tipos de trabajo deben considerarse dentro de los cursos que se impartan en las aulas de la educación superior

### Referencias Bibliográficas

- Arballo, O., Bonilla, R., Duries, M., Noriega, C. y Sánchez, A.** (2024). Experiencia de Aprendizaje con Clases Espejo Desde las Ciencias de la Salud. *Ciencia Latina Revista científica multidisciplinar*, 8(2), 460-478. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11256](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11256)
- Castañer, X. y Oliveira, N.** (2020). Collaboration, Coordination, and Cooperation Among Organizations: Establishing the Distinctive Meanings of These Terms Through a Systematic Literature Review. *Journal of Management*, 46(6), 965-1001. <https://doi.org/10.1177/0149206320901565>
- De Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. D. y Pe Benito, G. G.** (2019). collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Educator*, 44(4). <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000609>
- Deardorff, D. K.** (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Franco, C. y Giraldo, J.** (2021). *Guía práctica de planificación y ejecución de clases espejo*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/657446>
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C.** (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Pinto, Y, Loa, N. y Abrela, F.** (2023). Perspectivas de la Metodología (Coil) Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea entre Universidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3016-3029. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5548](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5548)
- Romero, E. y De Miguel, E.** (2022) La competencia intercultural procedimental. El componente interaccional. *Revista internacional de humanidades*, 14(6), 2-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4178>
- Tsanos, C., Zografos, K. y Harrison, A.** (2014). Developing a conceptual model for examining the supply chain relationships between behavioral antecedents of collaboration, integration and performance. *The International Journal of Logistics Management*, 25(3), 418-462. <https://doi.org/10.1108/IJLM-02-2012-0005>
- Yang, X.** (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*, 67, 718-728. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>



**En torno a la paz. Un decálogo de principios orientadores de la construcción de espacios para la convivencia pacífica, armónica e inclusiva**

**On peace. A decalogue of guiding principles for building spaces for peaceful, harmonious and inclusive coexistence**

<sup>a,\*</sup> **Jesús Alfredo Morales Carrero**

<sup>a</sup> lectoescrituraula@gmail.com. Universidad de Los Andes, Venezuela.

<https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

---

**Resumen**

Como resultado de una revisión documental de enfoque cualitativo, el objetivo de esta investigación fue integrar las posiciones teóricas, epistémicas, estratégicas y prácticas en torno a la paz, entendida como un valor universal que combina la solidaridad, el encuentro fraterno y la tolerancia crítica, que operativizadas amplían las posibilidades de convivencia humana. Adicionalmente, se propone un decálogo de principios orientadores de edificación de espacios para la convivencia en el marco del pacifismo y la inclusión; seguidamente, se procura responder a ¿por qué educar para la paz? Los resultados indican que la vida en comunidad requiere de esfuerzos comunes en torno a la gestión positiva de conflictos mediante el diálogo fecundo, la comunicación simétrica y la comprensión profunda que a su vez motiven la construcción de relaciones funcionales y respetuosas. Se concluye que, la paz es el resultado de la negociación, el acuerdo y la reconciliación entre los seres humanos, quienes conscientes del operar racional y en el marco de la moral universal, deciden ajustar su proceder a los parámetros del civismo activo que procura dirimir las diferencias y los desencuentros a través del diálogo fecundo, simétrico y condicionado.

*Palabras clave:* justicia social, participación igualitaria, interrelación positiva, tolerancia crítica, derechos humanos

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19502>

Recibido: 3 de agosto de 2024 | Aceptado: 15 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

As a result of a documentary review with a qualitative approach, the objective of this research was integrating theoretical, epistemic, strategic and practical positions regarding peace, understood as universal value that combines solidarity, fraternal encounter and critical tolerance, when operationalized, expand the possibilities of human conviviality; additionally, a decalogue of guiding principles for building spaces for conviviality within the framework of pacifism and inclusion is proposed; then, an attempt is made to answer the question: why educate for peace?. The results indicate that community life requires common efforts around positive conflict management through fruitful dialogue, symmetrical communication and deep understanding that in turn motivate the construction of functional and respectful relationships. It is concluded that peace is the result of negotiation, agreement and reconciliation between human beings who, conscious of rational operation and within the framework of universal morality, decide to adjust their conduct to the parameters of active civility that seeks to resolve differences and disagreements through fruitful, symmetrical and conditioned dialogue.

*Keywords:* social justice, equal participation, positive interrelation, critical tolerance, human rights

## Introducción

Un acercamiento comprensivo al constructo de paz indiscutiblemente involucra la visión del ideal al que aspiran las comunidades humanas a nivel global este planteamiento, que, robustecido por la necesidad de coexistir en armonía, ha instado a la dimensión institucional y a la sociedad en la tarea compleja de erradicar la violencia en sus diversas manifestaciones (Galtung, 2003b). Enfrentar estos desafíos como cometidos mundiales, comporta uno de los propósitos no solo de todos los tiempos, sino que es la consigna generalizada que insta a la humanidad a la praxis del civismo, del pacifismo y de la solidaridad crítica como antídotos para afrontar con efectividad la construcción de un mundo mejor.

Sin embargo, esta no es la única posición existente en torno a la paz, pues la posición predominante la ha dejado ver como una utopía estrechamente relacionada con la no violencia, el diálogo intercultural y el reconocimiento de los derechos que le asisten al otro (Ferrajoli, 2016; Maalouf, 1999; Morín y Delgado, 2017), elementos refieren tanto a la consolidación de una vida digna como a la operativización de valores universales de los que depende desempeño autónomo (Camps, 1999; Fisas Armengol, 1998), entre los que se precisan: la tolerancia activa, la libertad positiva, la justicia social inclusiva y la solidaridad crítica (Berlín, 1998; Morales, 2024a). Este cúmulo de principios por su amplio contenido moral, se necesitan como parte de los requerimientos para impulsar la denominada convivencia pacífica, en la que la interacción de voluntades permite el cumplimiento de intereses diversos, que mediados por el acuerdo, dan lugar tanto al civismo como a la convivencia.

Estas perspectivas, en modo alguno contrapuestas sino complementarias, suponen la necesidad de formar ciudadanos con un elevado nivel de conciencia crítica, cuyas capacidades para dialogar con el

mundo le permitan hilvanar las condiciones de convivencia; es decir, las posibilidades esperanzadoras de contraponer el interés colectivo por encima del individualismo, antídoto a través del cual organizar relaciones funcionales cimentadas en el pacifismo sustentable.

Construir la paz duradera pasa por la orquestación de voluntades en torno al mismo propósito, el uso del diálogo como recurso al servicio de la gestión de la conflictividad que permea a la sociedad; pero, además, la ocupación enfática de la ciudadanía con respecto a la praxis de normas sociales, de buena conducta y modeladoras de actitudes públicas que, como virtudes personales y colectivas refuercen la vida en comunidad pacífica y solidaria (Camps y Giner, 2014).

Como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, esta investigación se propuso como objetivo poner en diálogo los referentes teórico-conceptuales, posturas epistémicas, así como algunas ideas que dejan ver algunas formas de operativizar estratégicamente y desde un enfoque práctico posibilidades para construir un acercamiento a la paz como valor universal; del mismo modo, se enlistan una serie de principios a través de los cuales impulsar la edificación de contextos funcionales para el desarrollo de la convivencia enmarcada en los parámetros del pacifismo y la inclusión; finalmente, se procura responder a la pregunta ¿por qué educar para la paz?

## Desarrollo

### En torno a la paz...

La edificación de los cimientos de la paz constituye no solo uno de los desafíos más complejos a los que se enfrenta tanto el aparato institucional como la sociedad en general, pues entraña como intencionalidades la promoción de relaciones funcionales comprometidas con el diálogo fraterno, en el que la disposición recíproca emerja como una posibilidad para construir acuerdos de coexistencia, es decir, principios morales y éticos que orienten el proceder actitudinal hacia fines colectivos que superponen el bien común, la justicia social inclusiva y la equidad.

Este nivel de madurez al que se aspira conducir a la humanidad en general comporta entre otros aspectos la capacidad para debatir, para pensar desde la autonomía y fortalecer el cuestionamiento que en su sentido operativo permitan hilvanar lazos de encuentro fraterno. Es decir, posiciones ecuanímes e inclusivas cuyo objetivo no sea más que valorar las pertenencias, creencias y cosmovisiones hasta determinar significados que aporten a la construcción de una postura flexible, abierta y dispuesta a manejar las diferencias como punto de partida para ejercitar la tolerancia crítica (Cortina, 2021).

En otras palabras construir espacios en los que prime la paz, exige potenciar la actuación tanto responsable como activa de la sociedad en torno a vivir y convivir; estos procesos que implican aprender a dialogar con las diferencias con el propósito de ampliar la visión del mundo (Cely Fuentes, 2021); en la que la praxis de la comprensión profunda dé paso a la aceptación del otro, sustituyendo de este modo las

actitudes excluyentes por competencias pacificadoras que le permitan a la humanidad tener posibilidades de encuentro, de negociación y reconciliación.

Visto de este modo, el viraje actitudinal hacia cometidos empáticos y altruistas comporta el potencial para armonizar posturas sociales, ideológicas y culturales con el firme cometido de configurar la cultura de paz que el mundo requiere para alcanzar su entendimiento pleno (Berlín, 2017b). Este estado ideal exige el deber moral de reconocer la valía personal, la dignificación de la existencia y la convicción en torno a resguardar la integridad moral, de valores depende significativamente el alcance de la justicia social inclusiva (Cortina, 2013). Debido a lo expuesto, este apartado tiene como intencionalidad en primer lugar, realizar un acercamiento a la paz como constructo entretejido por diversas posiciones teóricas, prácticas y epistémicas; en segundo lugar, se propone un decálogo de principios a partir de los cuales construir espacios para la paz, así como la respuesta a la interrogante ¿por qué educar para la paz? Finalmente, se expone una breve discusión en torno a la paz y su importancia para la trascendencia futura de la humanidad.

Por ende, construir un acercamiento teórico-conceptual sobre la paz como ideal universal constituye un ejercicio integrador de varios valores universales, principios éticos y morales, así como aspectos jurídicos y políticos asociados con los derechos fundamentales, a decir: la justicia social inclusiva, el ejercicio de las libertades individuales, la democracia participativa, la no-violencia, el diálogo simétrico, el bien común y el trato digno cimentado en la reciprocidad (Camps, 2000; Cortina, 2009; Ferrajoli, 2016). Estos componentes al ser operativizados no solo amplían las posibilidades de alcanzar el entendimiento entre posiciones disímiles y contrapuestas, sino entre actitudes que por ser el resultado de una herencia social, cultural e ideológica invitan un diálogo comprensivo que conduzca al compromiso ineludible de relacionarnos sin condicionamientos prejuiciosos (Morales, 2024b).

Esta aproximación generalizada sobre los cometidos tangenciales de la paz no deja ver en modo alguno la inexistencia de conflictos, pero si deja sobrentendida la necesidad de edificar los cimientos de una existencia fundada en la empatía y, por consiguiente, que sea ajena a la violencia, a la discriminación, la intolerancia y la xenofobia; como son fenómenos socio-históricos a los que se le adjudica la vulneración no solo de la integridad moral sino también de la dignidad humana.

En estos términos, la búsqueda del estado de plenitud supone uno de los propósitos de la paz, la cual a su vez, se entiende como el estado de felicidad, unidad y libertad para actuar sin limitaciones (Berlín, 2014); pero además, desde la comprensión profunda que insta a la humanidad a revisar con sentido crítico las pertenencias, creencias y rasgos que particularizan al otro, en un intento por identificar elementos en razón de los cuales justificar el encuentro hasta trascender al estado dinámico de reconciliación.

En palabras de Galtung (1984), la paz no solo se entiende como el ideal sobre el cual cimentar la construcción esperanzadora de un futuro armónico e inclusivo, sino un proceso que por estar en recurrente construcción requiere la unificación de esfuerzos y la disposición sinérgica de la voluntad humana para estrechar lazos de hermandad entre sujetos distanciados por las controversias heredadas de generaciones

sumidas en el conflicto; en tal sentido, la paz se entiende como la fuerza revitalizadora de los vínculos humanos, pues en esta subyace la intencionalidad de instar a la sociedad a hacer las paces, a asumir la reconciliación como el camino hacia un mundo mejor.

En sentido positivo, la no es más que el resultado de la valoración rigurosa del origen propio, de las pertenencias que permean y configuran la propia vida, la existencia. Es decir, la revisión profunda que posibilite aportar respuesta a las interrogantes ¿quiénes somos? ¿de dónde venimos? ¿qué nos une al otro? y ¿qué nos ubica en el plano de la semejanza, de lo común con quienes comparten nuestro contexto de vida mediato e inmediato? Entonces, la paz vista desde su percepción positiva comporta la determinación de las contradicciones que han condicionado la existencia, en un intento por hilvanar oportunidades de encuentro fraterno.

En tal sentido, la paz positiva inicia como la conjugación de esfuerzos humanos en torno a la erradicación de las injusticias; este proceso supone la adherencia a la praxis del reconocimiento recíproco, de la tolerancia crítica y de la equidad sostenible. Por sus implicaciones en la vida social, estos principios dan lugar a la construcción de la justicia social inclusiva, en la que el énfasis no es más que la participación igualitaria que, como eje medular de la cohesión humana no solo redundante en el afrontamiento de la desigualdad, sino también en el redimensionamiento del espíritu de cooperación que anima tanto la interdependencia como la complementariedad.

Lo referido deja ver a la paz positiva como la conjugación de la cooperación y la interacción entre sujetos con posiciones diferentes sobre el mundo, pero, además, como la ausencia de la trama propia de la violencia estructural a la que se le adjudica el trato vejatorio, que transgrede la integridad psicológica, emocional y moral del ser humano. [En Galtung \(2009\)](#), la paz genuina procura establecer en el contexto social la unidad que haga posible la aceptación del otro sin condicionamientos prejuiciosos y sí, en cambio, desde la compasión que les aporta trascendencia a las relaciones.

En un sentido amplio, también es importante destacar que la paz es el resultado del pensar crítico, que no solo le permite a la humanidad precisar las bondades de vivir en armonía, sino la importancia de afrontar desde una posición firme las imposiciones que históricamente han trascendido de generación en generación; este proceder crítico también se estima como el mecanismo para velar por el bienestar del otro, para reconocer lo colectivo por encima del individualismo así como asumir como principio de vida el mantenimiento del diálogo simétrico que haga posible la neutralización de las actitudes excluyentes ([Berlín, 2009](#)).

Este nivel de conciencia crítica no es más que el resultado de la interacción con el mundo, con otras cosmovisiones, con creencias e ideologías de las cuales precisar comprensivamente las razones sobre las que se sustentan, lo elementos que justifican su existencia y las coincidencias que le permitan a la humanidad lograr el encuentro tolerante. En otras palabras, la inserción en el mundo del otro se precisa como un requisito orientador de la convivialidad, que da lugar a la construcción de ideales compartidos

que coadyuven en el afloramiento de virtudes cívicas.

Es preciso indicar, que esta conciencia crítica no es más que la capacidad para ir tras la búsqueda ecuánime y objetiva de la verdad, disponiendo para ello de esfuerzos cognitivos asociados con la determinación de la información cierta sobre el otro, sobre sus pertenencias (Morín, 2015); pues es a partir de este proceder acucioso es que es posible construir lazos sólidos de hermandad, de fraternidad plena como requerimientos en razón de los cuales impulsar actuaciones tolerantes que redunden en la edificación de espacios mediados por la libertad de pensamiento, de decisión y acción.

Por consiguiente, entender la paz como fin sobre el que se ciñen las aspiraciones institucionales, parte del establecimiento de puentes de confianza (Maalouf, 1999), en los que la mediación de los afectos, las afinidades y los sentimientos funjan como eslabones desde los que se construya el entretejido de nexos pacificadores que hagan posible la emergencia de la conciencia espontánea, como recurso potenciador de las libertades individuales y de la defensa del sentido de comunidad humana sustentada en el respeto solidario, en el diálogo tolerante y en la comunicación simétrica.

Lo planteado deja por sentado el compromiso con el ejercicio de competencias sociales, entre las que se precisan la comunicación en el marco de la asertividad, y del diálogo simétrico y constructivo que reitera como principal objetivo alcanzar la convivialidad saludable; como el estado de plenitud que por estar entretejido por la solidaridad y el respeto, insta a la humanidad a militar en el pacifismo como un estilo de vida a través del cual hilvanar la armonía social, la coexistencia democrática y la manifestación de los pluralismos son restricciones (Berlín, 2011).

Desde la perspectiva de Delors (2000), en su sentido operativo, la paz implica el ejercicio del diálogo democrático, como el recurso que, aunado a potenciar la participación de todos en las mismas condiciones, también posibilita el acercamiento entre sujetos con pertenencias diversas que, puestas en una interacción profunda, amplíen los horizontes de la cohabitación sensible y empática. Este énfasis en el diálogo democrático constituye un mecanismo estratégico que no solo abre el camino para el manejo de las diferencias, sino para el redimensionamiento del proceder cívico y ciudadano, en cuya esencia se precisa como hilo conductor: aprender a vivir juntos.

En consecuencia, edificar la paz perpetua se entiende no sólo como un desafío de todos los tiempos, sino como el valor universal que insta a la humanidad a asumir la tarea de construir un proyecto común en el que el sentido de lo colectivo, la actuación proactiva y la corresponsabilidad en los asuntos públicos, se conciben como códigos y principios rectores del entendimiento pleno. En palabras de Delors (2000), el funcionamiento social pacífico no es más que el resultado de esfuerzos sinérgicos en torno a la construcción de soluciones consensuadas que permitan la gestión oportuna de los problemas socio-históricos, culturales e ideológicos.

## **Decálogo de principios orientadores de la construcción de espacios para la convivencia pacífica, armónica e inclusiva**

1. Principio de respeto a la dignidad. La valoración crítica de la integridad moral y el resguardo de la dignidad humana comportan dos aspectos ampliamente reconocidos por las agendas globales, entre otras razones, por entrañar la protección, creación y priorización del bienestar humano integral por encima de cualquier condicionamiento prejuicioso. En palabras de [Camps \(1999\)](#), esto se refiere a la aceptación amplia de la individualidad, el respeto por su desempeño funcional en cualquier contexto, así como la insustituible necesidad de velar por la consolidación de su autonomía.

En virtud de lo expuesto, procurar la dignificación humana implica ampliar el abanico de posibilidades para que todo individuo alcance su realización, despliegue sus capacidades y goce de las mismas oportunidades. Es decir, impulse sus objetivos personales hacia la consolidación de una existencia libre, pacífica y armónica que aporte en la tarea de fusionar esfuerzos comunes en torno a la transformación activa de su contexto mediato e inmediato ([Morín y Delgado, 2017](#)). Dignificar la existencia humana desde la paz, significa también, operar en el marco de convicciones sólidas que coadyuven en el compromiso compartido de superponer el estatus moral, en favor de impulsar la voluntad hacia fines sostenibles y trascendentales.

2. Principio de autoridad. Convivir en tiempos convulsos exige de la humanidad disposición plena para actuar en correspondencia con reglas, normas y pautas jurídicas a través de las cuales crear nuevos escenarios en los que prime el interés común. Implícitamente, esto se entiende como una invitación a la convivencia sustentada en el respeto al aparato institucional, como ente del que depende la edificación de sociedades democráticas en las que el pluralismo y la participación hagan de la existencia una posibilidad para ampliar el desempeño humano pleno.

En estos términos, sustentar la vida pacífica en sociedad pasa por la adherencia de la humanidad al proyecto común de orientar la conducta hacia propósitos generadores de bienestar y calidad de vida. Esto implica ajustar actitudes y modelar acciones en torno al habitar en el marco de un orden democrático, que mediado por normas e instituciones haga posible la relación efectiva entre los sujetos y su contexto de vida mediato o inmediato. En otras palabras, se trata de construir una identidad colectiva en la que los miembros de la sociedad adopten responsabilidades individuales con respecto al resguardo de la integridad moral del otro, definiendo de este modo el verdadero sentido de la convivencia.

3. Principio de orden. Organizar la existencia en comunidad supone el establecimiento de normas, de pautas y reglas de existencia que redimensionan la responsabilidad social de practicar la convivencia estructurada, en la que el eje común gire en torno a aprender a ser ciudadanos, a adoptar el civismo y a adherir su proceder en correspondencia con el proyecto común de la humanidad: Vivir bien, convivir consciente y con responsabilidad.

Para [Delors \(2000\)](#), la convivencia organizada depende significativamente de la disposición para reflexionar sobre lo trascendental, sobre lo que realmente requiere priorización y sentido proactivo,

pues de su consolidación se desprende la trascendencia de la vida en condiciones dignas. Actuar en esta dirección requiere la instrumentación de la participación sinérgica que junto al común acuerdo permitan direccionar el proceder humano hacia fines incluyentes, justos y anclados sobre el bien común.

4. Principio de aprendizaje permanente y a lo largo de la vida. Edificar los cimientos de la paz perpetua como ideal generalizado parte de la apropiación de consignas comunes y de la capacidad para renovar cognitivamente las posiciones frente al mundo. Este proceso complejo comporta la adherencia a la praxis de la democracia que procura, entre otros aspectos garantizar la protección sostenida de la dignidad humana mediante la reformulación de los juicios, es decir, a través de la disposición para cuestionar las posiciones intransigentes y arbitrarias propias como de terceros.

Aprender a lo largo de la vida, es entonces, reformular esquemas mentales con la intencionalidad de modificar actitudes negativas. Esto con el propósito de trascender hacia una coexistencia que reconoce al otro sin más condicionamientos más que los establecidos por la justicia social inclusiva y los parámetros de la democracia participativa, entre los cuales se precisa: la jerarquía de responsabilidades, la capacidad de agencia para actuar, decidir y opinar sobre las controversias comunes, y el manejo de alternativas que integren intereses compartidos.

Insertar al sujeto en la praxis de este cúmulo de requerimientos generalizados para la construcción de espacios pacíficos, exige el desarrollo de criterios personales que junto al pensamiento reflexivo le permitan al ciudadano reconocer en cada interacción los elementos necesarios para organizar actuaciones cónsonas con la solidaridad y la tolerancia. Esto significa, adoptar el enfoque pluralista del aprendizaje, en el que todos los miembros de la sociedad logren conocer e informarse sobre la cultura general que se requiere para desenvolverse en el marco del pacifismo ([Galtung, 2003c](#)).

5. Principio de respeto a la diversidad. Reconocer las particularidades sociales, ideológicas, culturales e históricas propias de cada pertenencia constituye un ejercicio tangencial asociado con la integración social plena, en la que el diálogo entre sujetos con cosmovisiones múltiples que posibilite el establecimiento de puntos de encuentro, de posiciones ecuanímes y racionales que dejen a un lado los prejuicios para hilvanar un mundo compartido ([Maalouf, 1999](#)).

Lograr este nivel de madurez supone un propósito complejo en el que la proclama común no es más que la defensa del derecho a manifestar la posición propia sobre la vida, sobre el vivir y el convivir. Esto implica aprender a valorar al otro desde la aceptación sin restricciones, desde la comprensión profunda de sus rasgos identitarios, como elementos que favorecen la emergencia de actitudes sólidas en torno a la existencia que procura el bien común ([Morín, 1999](#)).

6. Principio de participación. La actuación en los asuntos de todos constituye uno de los cometidos no solo de la educación ciudadana, sino del proceder cívico. A su vez, esto comporta el compromiso con la vida pública, es decir, con los asuntos de todos, en los que la unificación de voluntades con respecto

a propósitos comunes se erige como la fuerza transformadora, cuyas repercusiones trascendentales dan como resultado la construcción cotidiana del proyecto común: la comunidad humana sensible e inclusiva

Participar es entonces, volverse uno con el otro mediante la disposición sinérgica de esfuerzos, de competencias y de recursos personales que orientados en torno a la consolidación de una vida plena para todos sustancie las posibilidades del bienestar sostenible. En estos términos vivir en paz se precisa como el resultado de la unificación de convicciones en razón de crear un mundo libre, en el que convivir se configure como el eje medular de una existencia mediada por el respeto mutuo; en tal sentido, habitar en condiciones pacíficas no es más que el resultado de la reflexión permanente, que adicionados tanto a la acción como a la expresión posibilitan la edificación de una ciudadanía ajustada al cumplimiento de deberes y funcionalmente operativa en lo referente al goce de deberes.

7. Principio de cooperación y negociación. La búsqueda de la paz parte, en principio, tanto de la adopción de la comprensión profunda del otro como de la capacidad para consolidar acuerdos responsables. En tal sentido, cooperar supone la renuncia al individualismo para adoptar posiciones abiertas a la suma de esfuerzos sostenidos, que convertidos en procesos sinérgicos redunden en la consolidación del espíritu de grupo, en la unificación de voluntades y en el trazado común de horizontes que no solo concreten las fuerzas cohesionadoras necesarias de las que depende la vida en comunidad.

Por su parte, negociar constituye no solo una competencia personal sino el resultado de la flexibilización actitudinal para acercar con disposición plena el interés personal al colectivo. Es decir que, la negociación como actitud refiere a la sustitución de los propósitos personales por cometidos comunes, en lo que se vean reflejados los intereses de todos, pero además, donde se precisen los aspectos tangenciales desde los cuales es posible edificar un mundo fundado en el acuerdo; negociar guarda estrecha relación con la democratización de la existencia que dé paso a fines no solo constructivos en la dimensión social, sino a la consolidación de vínculos amistosos que alienten el encuentro (Berlín, 2022).

8. Principio de educación con perspectiva de género. La búsqueda del reconocimiento paritario como elemento medular de los procesos de enseñanza suponen fomentar una existencia entrelazada por el proceder recíproco en el que el respeto y resguardo de los derechos humanos y de los deberes ciudadanos motiven hacia la construcción de un clima incluyente, fundado en la estimación profunda de la dignidad humana, la integridad moral y la valía personal por encima de cualquier condicionamiento prejuicioso.

9. Principio de diálogo y escucha activa. La revisión de las particularidades sociales, ideológicas, históricas y culturales depende significativamente del nivel de interacción entre sujetos con pertenencias diversas. Este acercamiento provechoso y fecundo involucra como intencionalidad la superposición del autoconocimiento, así como el conocimiento profundo sobre el otro, en un intento por edificar cimientos democráticos (Berlín, 2018), en los que todos en igualdad de condiciones alcancen a manifestar sus opiniones, sus ideales y creencias hasta lograr el clima de convivencia no sólo cordial sino funcional.

El diálogo como estrategia al servicio del entendimiento supone la ampliación de las posibilidades inherentes al acuerdo recíproco, en el que los sujetos parte de una controversia alcancen a determinar puntos de encuentro, elementos comunes y aspectos compartidos debido a los cuales pueden justificar la construcción de un mundo en el que todos hallen cabida (Calderón, 2009; Galtung, 1998). Dialogar como el recurso del que se vale la paz para edificar vínculos sólidos, también se asocia con la expresión libre de sentimientos, de desacuerdos, de inconformidades, y de requerimientos que, sometidos a una valoración conjunta, potencian la construcción de nuevas realidades en las que impere el pacifismo.

Dialogar es entonces, un ejercicio en el que se fortalece la jerarquización de prioridades, la organización coherente de recursos y mecanismos asociados con el accionar sinérgico, en el que la escucha activa juega un papel fundamental al aportar la precisión de las exigencias comunes desde las cuales desplegar el poder transformador del entorno de vida inmediato.

10. Principio de ciudadanía mundial y derechos humanos. Ejercer la libertad en el marco de la responsabilidad se precisa como el eslabón desde el que es posible edificar el clima favorable para la convivencia humana. En tal sentido, gozar de derechos y ajustar el repertorio actitudinal al cumplimiento de deberes y obligaciones, supone motivar el desarrollo de competencias básicas asociadas con el quehacer democrático, la participación activa y el desempeño autónomo.

En estos términos, construir la paz se sustenta en la orientación de actitudes y comportamientos en torno a pautas normativas, en las que el reconocimiento del otro como sujeto de derecho le permita a la humanidad redimensionar el respeto, la inclusión y la tolerancia crítica, valores cuyas implicaciones prácticas dan lugar al establecimiento de límites saludables en función de los cuales garantizar el mundo es posible (Rodríguez, 2009). Por ende, la praxis de la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos como ejes dinamizadores de la paz duradera constituyen no solo el antídoto para lograr la convivencia pacífica, sino, además, el medio para reconstruir horizontes fraternos en los que las hostilidades y las intolerancias se desdibujan para dar paso a los ideales inherentes a la reconciliación.

### **¿Por qué educar para la paz?**

Enfrentar la conflictividad humana y los embates de las situaciones que esta comporta constituye uno de los desafíos más complejos a los que se enfrentan las políticas institucionales y los programas para la promoción de una vida libre de violencia. Vivir en paz no solo significa erradicar la intolerancia y la discriminación, sino, además, adherir a la sociedad al compromiso de desarrollar su conciencia crítico-reflexiva sobre la existencia del otro, sobre sus creencias y cosmovisiones, en un intento por alcanzar la denominada comprensión profunda entre posiciones disímiles.

En tal sentido, educar para la paz supone también educar para el conflicto, es decir, para la precisión de los factores socio-históricos, ideológicos y culturales que transmitidos de generación en generación han ocasionado el distanciamiento destructivo de la humanidad. Entonces, es allí donde radica la importancia

de motivar la vida en comunidad como elemento modulador de actitudes y posturas flexibles ante la diversidad, pues es en este contexto en el que se aprende no solo a vivir bien, sino, además, a operativizar el respeto y lograr el entendimiento sin condicionamientos prejuiciosos.

En estos términos, lograr el acuerdo entre sujetos con pertenencias contrapuestas implica motivar el desarrollo de la sensibilidad y del sentido de apertura hacia el otro, con la finalidad de impulsar la disposición constructiva de ver en lo divergente una oportunidad esperanzadora para la convivencia; es decir, una justificación que haga posible descubrir cómo vivir mejor, teniendo como horizonte común la práctica de la paz (Berlín, 2017c). Visto de este modo, la educación para la paz entraña insertar al sujeto en la tarea de asumir el conflicto no solo desde una perspectiva constructiva, sino como un medio a través del cual ejercitar la creatividad para reparar los daños y lograr la reconciliación.

Es así, que promover la convivencia pacífica implica también movilizar la disposición para meditar en los conflictos, con el propósito de identificar salidas provechosas y comunes para todos; en las que las partes involucradas alcancen a ver la representación de sus intereses, pero más aún la visión compartida de resguardar la integridad moral y la dignidad humana (Arango, 2007). Dicho de otro modo, se trata de generar puntos de encuentro en los que la participación equitativa permita la trascendencia hacia el consenso, hacia el entendimiento de la diversidad de posiciones y, hacia la búsqueda de soluciones asociadas con el bien común.

Lo referido, como parte de los elementos que giran en torno al abordaje preventivo de los enfrentamientos y las pugnas que se dan en el contexto socio-educativo, deja por sentada la necesidad de formar para hacer del conflicto una oportunidad para operativizar competencias sociales asociadas con la negociación, el acuerdo y la reconciliación. En otras palabras, se trata de ver en el conflicto los nodos que requieren resolución inmediata para trascender a la compatibilidad de intereses, estado en el que las diferencias toman una connotación constructiva que permite dilucidar soluciones creativas que garanticen la progresiva coexistencia (Sandoval, 2023).

Educar para la paz debe asumirse como el proceso que procura flexibilizar el pensamiento y las actitudes de quienes se encuentran inmersos en una disputa, aportándoles el instrumental cognitivo para determinar elementos negativos y positivos que se desprenden de la persistencia del conflicto, pero, además, identificar con profundo sentido de la corresponsabilidad qué nivel de participación se requiere en el proceso de resolución. Esto como parte de la capacidad reflexiva que debe anteponerse en la gestión de soluciones, permite tanto redefinir cursos de acción como resignificar intencionalidades, en un intento por fortalecer vínculos solidarios que respondan a los requerimientos comunes.

En un sentido amplio, cabe destacar que esta capacidad reflexiva debe estimarse como la disposición plena para ir en profundidad sobre las controversias, permitiendo la construcción de una mirada no solo más sólida sino más objetiva (García, 2000; Mendoza y Ledesma, 2011).

De este modo, se garantiza una postura asertiva que coadyuve en el proceso de mediar soluciones que satisfagan requerimientos e intereses de las partes involucradas.

En consecuencia, a la educación para la paz se le pueden adjudicar dos cometidos tangenciales asociados con la formación de actores pacíficos, cuya capacidad para gestionar soluciones le adhieran no solo a los más elevados intereses morales y éticos, sino a la disposición actitudinal para enfrentar los desafíos propios de cada disputa.

El primer cometido se refiere a la adopción del compromiso negociador, en cuya esencia se precisa la intencionalidad enfática y sinérgica de aportar a la construcción de salidas beneficiosas.

El segundo cometido consiste en emprender con sentido proactivo la gestión de necesidades tangenciales, que le den respuesta inmediata y mediata a las controversias derivando implicaciones que unifiquen de manera cooperativa esfuerzos compartidos que, al motivar la construcción de una visión compartida sobre los conflictos, también inste a la modelación de actitudes altruistas y empáticas (Morales, 2024a).

Estos principios mediadores de una vida pacíficamente sostenible se precisan como recursos que, por sus implicaciones en la existencia en comunidad, dan paso al denominado clima armonioso, así como al pluralismo positivo, valores desde los cuales es posible edificar la vida en democracia.

En consecuencia, vivir en comunidad humana exige el redimensionamiento de la solidaridad que propicia echar los cimientos de una convivencia mediadora, abierta a asumir la dirección de los asuntos de todos, es decir, a la disposición de la voluntad colectiva que dé lugar a la operativización de la cultura de paz que la humanidad requiere para garantizar su trascendencia (Centro de Documentación del Indesol, s. f.). Esto deja por sentada la necesidad de articular experiencias donde el elemento modulador sea la tolerancia crítica activa que suprima la violencia y, en su lugar potencie el civismo que la sociedad requiere para dignificar la existencia de sus miembros.

Visto de este modo, educar para la paz comporta también motorizar el respeto por la diversidad como el recurso valioso del que depende que la humanidad consolide el interés positivo de comprender las diferencias desde una perspectiva tanto constructiva como abierta a la edificación de lazos comunes de interdependencia, que hagan aflorar las virtudes humanas más elevadas que redimensionan la capacidad de aceptar posiciones disímiles y en ocasiones contrapuestas; en un intento por acentuar con especial énfasis la búsqueda de la unidad entretejida por la praxis de las libertades individuales y los derechos fundamentales que asisten a todos los seres humanos.

Educar para la paz es entonces, ampliar el horizonte de la existencia humana mediante el despliegue común de recursos actitudinales asociados con la gestión de las diferencias en el plano del diálogo sensible, profundamente comprensivo y permeado de asertividad; plano en el que todos los seres humanos alcancen posibilidades constructivas cuyo impacto en la convivencia eleve el sentido de comunidad que haga del

futuro un espacio de interacción de iniciativas asociadas con el entendimiento mutuo (Galtung, 2003a; Morín, 2011).

## Discusión

Convivir y aprender a vivir constituyen procesos plenamente diferenciados que determinan las posibilidades para habitar en el mundo. Ambos guardan estrecha relación con la construcción de espacios para la paz pues configuran las condiciones necesarias para estrechar lazos, definir actitudes positivas que redunden en la convivialidad humana y proceder coherentemente frente a las exigencias pacificadoras de un mundo que amenaza con desmoronarse, como resultado de la incomprensión.

En razón de lo expuesto, aprender a vivir supone, entre otros aspectos apropiarse de convenciones, de reglas y normas comunes que en esencia tienen como intencionalidad fortalecer los vínculos fraternos, en los que el ejercicio de la comprensión profunda se asuma no sólo como un valor común, sino como la fuerza revitalizadora que unifique a la humanidad en torno a la edificación de iniciativas que hagan de cada contexto una posibilidad para enriquecer la confianza, la certidumbre y la sensación de seguridad (Battistessa, 2018; Salinas, 2023).

Por otra parte, convivir guarda estrecha relación con la reducción de las posiciones individualistas, en un intento por trascender hacia fines compartidos que le permitan a la humanidad “superar los conflictos, armonizar las voluntades, alcanzar acuerdos, hacer concesiones” (Camps y Giner, 2014, p. 16). En un sentido estricto, como parte de los cometidos de la paz, esto se debe comprender como actitudes sustentadas en el sentido de la flexibilidad y apertura, como el estado de sensibilidad desde el que es posible enfrentar la conflictividad.

Lo expuesto implica la potenciación de la fraternidad como el principio a través del cual hilvanar el compromiso de la humanidad en lo atinente a la edificación de la vida en comunidad, espacio en el que, por su dinamismo, se requiere la actuación de todos en correspondencia a las normas de conducta; en las que es posible ver reflejados los intereses personales que transformados en colectivos amplían el abanico de alternativas para vivir en armonía, en paz sostenible (Barragán, et al., 2020).

Lograr estos cometidos se asocia estrechamente con la construcción de un mundo mejor, en el que alcanzar la convivencia plena supone no solo un ideal sino una posibilidad esperanzadora en torno a la cual lograr transformaciones significativas que ayuden en el combate del individualismo, en el que el énfasis en la superposición de intereses personales y las apetencias ajenas al sentido colectivo sean sustituidas por la unidad persistente. Es decir, el deseo de cohesionar de modo sostenible las voluntades hasta lograr la construcción de vínculos funcionales que procuren la inclusión sin condicionamientos (Diez, 2024; Fisas Armengol, 1998).

En estos términos, la búsqueda de la seguridad y la configuración de escenarios en los que impere

la confianza recíproca se precisa como una manera de resguardar la integridad moral del otro, al ofrecerle posibilidades de coexistencia que aporten tanto calidez como la compatibilidad entre posiciones distantes o divergentes. En palabras de [Camps \(1999\)](#), es la recuperación del verdadero sentido de comunidad el responsable de aportar los recursos para hilvanar una vida común; en la que impere no solo el reconocimiento de las libertades individuales sino el ejercicio de los derechos fundamentales, que le permitan al individuo fortalecer la autonomía como imperativo categórico .

Esto implica trascender hacia un nuevo esquema de convivialidad, en el que la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico emerjan como aspectos asociados con la construcción de la paz trascendental, a la que se precisa como el estado dinámico a través del cual aprender a lidiar con la intolerancia ideológica, así como el deterioro de los nexos positivos que se han cultivado a lo largo de la historia y, que invitan a la armonización no solo de cometidos sino de intereses de los que depende el alcance de la unidad plena.

Visto de este modo, la búsqueda de una vida congruente supone la coordinación de esfuerzos en torno a la cohabitación en un mundo que requiere el ejercicio de la responsabilidad, de la solidaridad y de la tolerancia, como principios universales desde los cuales es posible entrecruzar cosmovisiones contrapuestas en una suerte de diálogo que justifique el encuentro ([Aarón et al., 2017](#); [Berlín, 2019](#)). En tal sentido, educar para la paz supone alcanzar interacciones positivas y sostenibles entre los seres humanos, en el que la cordialidad coadyuve en la tarea común de superponer el proceder racional que haga y la sensibilidad, como el antídoto para hilvanar redes humanas tanto inclusivas como comprometidas con la realización.

En consecuencia, alcanzar la integración de diversas posiciones se precisa como la fuerza revitalizadora de los lazos de fraternidad entre los seres humanos, en el que la adherencia a fines compartidos se convierta en un cometido para gestionar experiencias de convivialidad, en las que prime la instauración de una existencia fundada en el reconocimiento de la interdependencia y la complementariedad que redunde en el vivir juntos. Esto implica convertir la diversidad en una oportunidad para aprender del otro, para valorar las diferencias desde una postura positiva, en la que predomine el transitar hacia el enriquecimiento de los medios para comprender en profundidad las pertenencias hasta consolidar la vida pacífica.

Este énfasis en la construcción de la paz como valor común y universal implica de la humanidad un elevado compromiso con el resguardo de al menos dos aspectos tangenciales para su concreción; en primer lugar, la praxis de una existencia mediada por el reconocimiento de los derechos y garantías que le asisten al otro; y, en segundo lugar, la orientación actitudinal hacia esquemas democráticos en los que la participación activa potencie el verdadero sentido de comunidad global a toda escala.

Lo referido guarda estrecha relación con la potenciación de la vocación cosmopolita, en la que esfuerzos e intereses individuales alcancen la unificación plena en torno al vivir y convivir sin restricciones prejuiciosas, a las que históricamente se le ha adjudicado el establecimiento de la trascendencia nociva de la desigualdad, de la intolerancia y de la superposición de jerarquías nocivas ([Berlín, 2017a](#)). De allí, que la educación para la paz procure establecer no solo un clima de paz en el que primen el trato justo e

igualitario, sino, además, como condición sine qua non para modelar la denominada comunidad de destino que movilice voluntades hacia fines colectivos, empáticos y altruistas.

Esto deja por sentado el potencial pacificador que entraña la unificación de criterios en torno al vivir bien, pues de su operativización depende significativamente la emergencia de acuerdos funcionales cuya trascendencia no solo aporte en lo referente a la reducción de las asimetrías, sino, además, en la disposición para adoptar la cooperación que haga posible la participación plena en un mundo que requiere de condiciones éticas mínimas para alcanzar los ideales de la realización humana.

En síntesis, convivir en paz como uno de los grandes desafíos de todos los tiempos exige de la humanidad la adherencia a convicciones profundas en torno a la existencia en condiciones no solo armónicas sino dignas, en las que todos los sujetos conscientes de su corresponsabilidad ciudadana asuman el compromiso de fundar su proceder en la gestión de las diferencias, asumiendo para tal fin criterios de respeto recíproco, inclusión así como el sentido de comunidad que haga posible el encuentro fraterno. Esto supone formar sujetos con vocación cosmopolita, tolerantes de la diversidad y con una identidad colectiva global que les permita dialogar con el mundo desde una postura cívica, democrática y crítica.

## Conclusiones

Como ideal de convivencia y valor universal, transitar hacia la construcción sinérgica de espacios para la paz implica la revalorización de la existencia en la comunidad humana; este deber ser el contexto dinámico en el que la solidaridad crítica y la tolerancia activa se erijan como principios que por ser aportes a la convivialidad funcional, rompan con las barreras socio-históricas, culturales e ideológicas que han sustanciado tanto la discriminación como la exclusión de quienes no comparten la misma cosmovisión.

Educar para la paz es entonces, un proceso revitalizador de los lazos de fraternidad humana, en el que el hilo conductor no es más que el entendimiento fundado en la reciprocidad; pero, además, en el diálogo que procura el establecimiento de acuerdos racionales en cuya esencia se precisa como objetivo compartido el resguardo del patrimonio común de la humanidad, su dignificación permanente. Esto como un continuum que involucra la formación de sujetos con profundas convicciones ciudadanas, capaces de pensar al otro, al diferente desde su inclusión sin condicionamientos y sí, en cambio, desde el espíritu de apertura que procura justificar la unidad a partir de la negociación, de la reconciliación y de la praxis del civismo.

En tal sentido, mantener la paz inicia con la comprensión tanto profunda como empática hacia el otro, en un intento por precisar alternativas frente a la conflictividad tanto recurrente como emergente que no solo convulsiona a la sociedad, sino que somete a vejaciones sistemáticas a la dimensión moral de la humanidad. Frente a este desafío la educación de la ciudadanía parte de la promoción de la tolerancia activa, como antídoto a través del cual transformar el conflicto desde una postura constructiva que haga

converger la diversidad y el pluralismo en torno a la idea de convivencia libre de prejuicios.

Esto constituye una invitación al despliegue de la conciencia crítica y del pensamiento flexible, como operaciones desde las cuales comprender el mundo en un sentido amplio, es decir, desde una actitud tolerante capaz de impulsar experiencias dialógicas, fecundas y comprometidas con la gestión de las discrepancias en el plano del entendimiento; proceder que procura, entre otros aspectos, consolidar la interconexión entre sujetos con posiciones divergentes, contrapuestas e irreconciliables, en un intento por motivar la aceptación del otro ejercitando de este modo tanto la sensibilidad profunda, así como la capacidad empática y altruista a la cohesión humana y, por ende a la recuperación del tejido social.

Convivir en paz, es entonces, emprender la acción colectiva de manejar el diálogo como el recurso más valioso para consolidar el respeto mutuo, en el que la multiplicidad de posiciones, cosmovisiones y pertenencias alcancen a expresar en libertad, en igualdad de condiciones y en el marco de la equidad sostenible; es decir, con la disposición consciente y con la responsabilidad de hacer del espacio mediato o inmediato un lugar para la convivialidad pacífica.

Sin lugar a dudas, este proceder desafiante comporta para la humanidad una posibilidad esperanzadora para interactuar funcionalmente, en la que las actitudes adheridas a la justicia social inclusiva emerjan como garantes de una coexistencia orientada por la inquietud común a construir un futuro posible; en el que la comprensión crítica no solo funja como medio para alcanzar la paz, sino como una competencia para reafirmar y consolidar lazos democráticos que redunden en la operatividad de la unidad fraterna.

### Referencias bibliográficas

- Aarón, A., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Ediciones Panamá Viejo.
- Barragán, F., Maćkowitz, J., Szarota, Z. y Pérez, D. (2020). *Educación para la paz, la equidad y los valores*. Ediciones Octaedro.
- Battistessa, D. (2018). Johan Galtung y el método transcend: experiencias y prácticas de resolución de conflictos con métodos pacíficos en América Latina. *Cuaderno Jurídico y Político*, 4(2), 60-72. <https://doi.org/10.5377/cuadernojurypol.v4i12.11120>
- Berlín, I. (1998). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Editorial Alianza.
- Berlín, I. (2009). *El estudio adecuado de la humanidad*. Turner Publicaciones.
- Berlín, I. (2011). *Filosofía de la razón plural*. Biblioteca Nueva.
- Berlín, I. (2014). *Dos conceptos de libertad. El fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual*. Alianza Editorial.
- Berlín, I. (2017a). *El sentido de la realidad. Sobre las ideas y su historia*. Taurus.

- Berlín, I. (2017b). *El poder de las ideas. Ensayos escogidos*. Página Indómita.
- Berlín, I. (2017c). *Sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Berlín, I. (2018). *Lo singular y lo plural*. Página Indómita.
- Berlín, I. (2019). *El fuste torcido de la humanidad*. Ediciones Península.
- Berlín, I. (2022). *Sobre la libertad y la igualdad*. Página Indómita.
- Calderón, P. (2009). Teoría del conflicto de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2(2), 60-81. <https://revistaseug.urg.es/index.php/revpaz/article/view/432/477>
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Editorial Crítica.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Editorial Anaya.
- Camps, V. y Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Editorial Planeta.
- Centro de Documentación del Indesol. (s. f.). *Manual de cultura de paz y derechos humanos*. Colegio de Guanajuato para el Desarrollo, A.C.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós
- Cely Fuentes, D. (2021). Teoría de la resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Tecnología-Educativa 2.0*, 11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.252>
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana-UNESCO.
- Diez, J. (2024). In Memoriam Johan Galtung (1930-2024). *Revista Española de Ciencias Sociológicas*, 187, 3-6. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.187.3-6>
- Ferrajoli, L. (2016). *Los derechos y sus garantías*. Editorial Trotta.
- Fisas Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Galtung, J. (1984). *¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Tecnos.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Red Gernika.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia Cultural*. Guernika-Lumo, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003c). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend – Quimera.

- Galtung, J.** (2009). *Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratzuz y Working Papers Munduam Paz y Desarrollo.
- García, V.** (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos en medios pacíficos. *Cuadernos de Estrategia*, (111), 125-159 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595158>
- Maalouf, A.** (1999). *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial.
- Mendoza, M. y Ledesma, C.** (2011). *Manual para la construcción de la paz en el aula*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Morales, J.** (2024a). Derechos humanos y educación en ciudadanía global. Alternativa para un mundo posible. Telos: *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 240-258. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9290653.pdf>
- Morales, J.** (2024b). Derechos humanos, cultura de paz y educación en ciudadanía global: triada de una política pública garante de la convivencia humana. *Revista DYCS VICTORIA*, 6(2), 38-52. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v6i2.207>
- Morín, E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E.** (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morín, E.** (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Morín, E. y Delgado, C.** (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Ediciones desde Abajo.
- Rodríguez, M.** (2009). *Educación para los derechos humanos, para la democracia y para la paz*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Sandoval, B.** (2023). Teoría de la paz de Johan Galtung en la educación. *Revista de Investigación y Praxis en Cs Sociales*, 2(3), 171-176. <https://doi.org/10.24054/ripes.v2i3.2392>
- Salinas, B.**(2023).Educación para la paz desde Galtung.*Análisis*, 55(102), 1-27. <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>



## **Aplicación del aprendizaje basado en preguntas en el curso FA-0230 de la Licenciatura en Farmacia en la Universidad de Costa Rica**

### **Application of question-based learning in the FA-0230 course of the Bachelor of Pharmacy at the Universidad de Costa Rica**

<sup>a,\*</sup> **Juan José Mora Román**

<sup>a</sup> [juanjose.moraroman@ucr.ac.cr](mailto:juanjose.moraroman@ucr.ac.cr). Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0001-9148-3025>

---

#### **Resumen**

En la asignatura de Fundamentos de Biotecnología Farmacéutica (FA-0230) de la Licenciatura en Farmacia que se imparte en la Universidad de Costa Rica, en el 2022 se tomaron las medidas requeridas contra el COVID-19 para que las lecciones fueran impartidas de manera presencial. Se optó por el aprendizaje basado en preguntas para el proceso de aprendizaje del tema sobre anticuerpos monoclonales. El objetivo es mostrar la experiencia académica y estudiantil de este aprendizaje durante el período de marzo a julio de 2022, que correspondió al primer semestre de clases presenciales tras dos años de educación virtual. En la primera clase sobre este tema, se solicitó a cada equipo de trabajo que, al finalizar las sesiones magistrales, elaborara un cuestionario sobre aspectos que consideraba oportunos preguntar en el examen donde se evaluaría tal temática. Posteriormente, cada equipo facilitó sus interrogantes al docente, quien creó un único archivo y lo compartió a través de la plataforma digital del curso. Al finalizar la asignatura, se administró un cuestionario para conocer la opinión acerca de la estrategia didáctica empleada. En la evaluación académica, la media fue 80/100. Por su parte, las manifestaciones positivas del estudiantado implicaron mejor entendimiento sobre la información que debía comprender para el examen, el estudio con mayor anticipación y el sentimiento de formar parte de su aprendizaje.

*Palabras clave: aprendizaje basado en preguntas, farmacia, biotecnología farmacéutica, estudiantes universitarios*

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19503>

Recibido: 19 de mayo de 2024 | Aceptado: 4 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

## Abstract

In the course of Fundamentals of Pharmaceutical Biotechnology (FA-0230) for the Bachelor's Degree in Pharmacy offered at the Universidad de Costa Rica, necessary measures against COVID-19 were implemented in 2022 to ensure that classes were conducted in person. A question-based learning approach was chosen for the topic on monoclonal antibodies. The objective is to present the academic and student experience of this learning from March to July 2022, corresponding to the first semester of in-person classes after two years of virtual education. In the first class on this topic, each work team was asked to create a questionnaire about aspects they considered relevant to include in the exam evaluating this subject, upon completion of the lectures. Subsequently, each team submitted their questions to the instructor, who compiled a single document and shared it through the course's digital platform. At the end of the course, a questionnaire was administered to gather feedback on the teaching strategy used. In the academic evaluation, the average score was 80/100. Positive feedback from the students indicated a better understanding of the information they needed to comprehend for the exam, earlier study habits, and a sense of being active participants in their learning.

*Keywords: question-based learning, pharmacy, pharmaceutical biotechnology, university students*

## Introducción

El curso de Fundamentos de Biotecnología Farmacéutica (FA-0230) se ubica en el séptimo ciclo de la Licenciatura en Farmacia de la Universidad de Costa Rica (UCR), y es desarrollado en la sede universitaria Rodrigo Facio, ubicada en San Pedro de Montes de Oca. Sus contenidos comprenden las herramientas esenciales aplicadas en la biotecnología farmacéutica y la manera en que han cambiado los cimientos tradicionales de la industria farmacéutica, en lo referente con el diseño, la fabricación, las aplicaciones, y la regulación sanitaria de productos biológicos y biotecnológicos.

En dicha asignatura las lecciones se brindaron de manera virtual durante 2020 y 2021, producto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, como lo declaró la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 (Cucinotta y Vanelli, 2020). Tal situación se debió a que una de las medidas sanitarias implementadas a nivel global para impedir la propagación de la enfermedad fue el desarrollo de lecciones remotas para continuar con el aprendizaje estudiantil (Selvaraj et al., 2019).

En el primer ciclo de 2022 (marzo-julio), se elaboraron los protocolos pertinentes para que las clases se impartieran nuevamente de manera presencial (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2022). Si bien la aprobación del curso ha sido del 100 % desde que se imparte en el 2017, como consecuencia de que el estudiantado tenía dos años de no asistir a las aulas universitarias, se desconocía la manera cómo iba a estudiar para las distintas evaluaciones por ser efectuadas a lo largo del ciclo lectivo. Esta preocupación tuvo su asidero en el hecho de que durante el segundo semestre de 2021 (el curso FA-0230 no se brindó en ese ciclo) las asignaturas experimentaron una disminución considerable en su aprobación, porque si

bien las clases eran virtuales, los exámenes se aplicaron de forma presencial. Ante este panorama, se decidió emplear el aprendizaje basado en preguntas como estrategia para facilitar el proceso de aprendizaje para el tema sobre anticuerpos monoclonales en el grupo de estudiantes.

De esta forma, el objetivo es mostrar la experiencia académica y estudiantil a partir del aprendizaje basado en preguntas durante el primer ciclo de 2022 en el curso FA-0230 de la Licenciatura en Farmacia de la Universidad de Costa Rica.

### Antecedentes teóricos

La relevancia de la metodología docente en el rendimiento académico estudiantil es señalada por gran parte de la comunidad educativa (Rodríguez García y Arias Gago, 2022). Por ende, se ha mostrado un interés por el desarrollo de modelos didácticos innovadores para responder a las necesidades de la población estudiantil en la sociedad actual (Sagástegui Bazán, 2021).

Por ello, se ha plasmado, mediante varias investigaciones, la necesidad de establecer un proceso donde las personas sean receptoras activas y críticas de contenidos. El aprendizaje activo pretende involucrar a los estudiantes a pensar de manera reflexiva, creativa y crítica, motivando su involucramiento dentro y fuera del aula, optimizando la expresión mediante la escritura y desarrollando oportunidades de retroalimentación con el personal docente (Torres Toukoumidis et al., 2020).

Uno de los modelos didácticos es el enfoque basado en la indagación, con un base constructivista, pues los individuos aprenden de una forma activa y experimental. Difiere significativamente de las teorías conductistas, centradas en el docente y con el estudiante con un papel de simple receptor de conocimientos (Rodríguez García y Arias Gago, 2022). La teoría del aprendizaje constructivista se desarrolló en el siglo XX y fue promovida por figuras clave como Jean Piaget, Lev Vygotsky y John Dewey (Díaz Linares, 2023).

John Dewey, de los formadores iniciales en ciencias en los Estados Unidos, presentó el concepto de indagación en 1910 (Mora Cortes y Siso Pavón, 2021). De acuerdo con este educador, los problemas estudiados bajo tal premisa deben tener una relación directa con la experiencia de los estudiantes, y deben estar dentro de su nivel intelectual y académico para fomentar su conversión en aprendices activos en busca de sus propias respuestas (Reyes Cárdenas y Padilla, 2012).

En el ámbito internacional, esta práctica empezó a recibir atención en los años 1960s y su protagonismo se plasmó en los 1990s con la publicación de los Estándares Nacionales de Educación Científica de América (Romero Ariza, 2017). Dentro de los pioneros principales en su desarrollo está Jerome Bruner, mediante la promoción de un enfoque educativo basado en la exploración y el pensamiento crítico. Otros pioneros valiosos son David Ausubel y Howard Gardner (Díaz Linares, 2023).

La clasificación del aprendizaje basado en la indagación se basa en la guía brindada por el docente. A partir de lo indicado por Avsec y Kocijancic (2014), se han establecido los siguientes tipos de indagación (de mayor a menor grado de guía):

- Indagación confirmatoria: el estudiantado recibe determinadas preguntas y procedimientos, y los resultados esperados se conocen de forma previa.

- Indagación estructurada: el estudiantado recibe un problema y una guía para su resolución.
- Indagación guiada: el estudiantado debe encontrar un método para solucionar la problemática planteada.
- Indagación abierta: el estudiantado debe formular las interrogantes por sí mismos.

La indagación como estrategia para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias está siendo empleada como un elemento para mejorar la forma en la cual se enseña a nivel educativo. Algunos objetivos asociados son el mejoramiento de la imagen y la actitud hacia el componente científico, la contribución a la alfabetización científica y el incentivo hacia las vocaciones científicas (Aguilera Morales et al., 2018). Dentro de las prácticas asociadas a esta aproximación pedagógica se mencionan el diseño y la conducción de experimentos, el análisis de información y la obtención de conclusiones (Toma, 2022).

Una de las formas mediante las cuales se lleva a cabo la indagación es el aprendizaje basado en preguntas. Consiste en elaborar preguntas que impliquen diversos escenarios tales como respuestas literales de un texto e inferencias como relacionar, combinar, interpretar, opinar, plantear hipótesis, transformar, generalizar, construir, entre otras. Para la construcción de las interrogantes, el personal docente guía a los individuos en su redacción (Sánchez Soto, 2017).

Las preguntas se deben comprender como un enunciado con una naturaleza interrogativa para obtener información sobre un aspecto de relevancia para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Benoit Ríos, 2020). Por ejemplo, para la experiencia llevada a cabo la idea era que los estudiantes formularan preguntas acordes a lo que consideraban ser aspectos indispensables que se debían comprender del tema sobre anticuerpos monoclonales en el curso FA-0230.

De acuerdo con Sánchez Soto (2017), los tipos de preguntas por ser desarrolladas abarcan:

- Fáticas: interrogantes cerradas o de única respuesta correcta, asociadas a información o el recordatorio de ciertos aspectos de memoria.
- Comprensivas: respuestas correctas cerradas, al requerir de un concepto para llegar a determinada resolución.
- Creativas: extraen una idea o solución original, fomentando su producción. Son las más abiertas de los tres tipos.

Dos de las funciones comunes de una pregunta son la evaluación y la generación de conocimiento (Heick, 2021). No obstante, también facilita y promueve la participación de las personas y su aprendizaje, porque conducen las argumentaciones, fijan la atención e ideas y clarifican planteamientos erróneos (Reza García, 2006).

Para cumplir satisfactoriamente los objetivos deseados con esta herramienta, se ha dispuesto una serie de etapas. Su secuencia, según Heick (2021), consta de siete pasos:

1. Elección del tema.
2. Revisión de la rúbrica aclaratoria: se hace después de elegir el tema. Promueve un determinado aprendizaje y no busca ocultar las ideas, los pensamientos y la investigación.

3. Formulación de las preguntas: el estudiantado elabora una lluvia de ideas, seleccionando aquellas que destacan después del período asignado.
4. Adquisición de nuevos conocimientos (aprendizaje): el proceso está dictado por circunstancias relacionadas con la actividad como el tiempo o la duración de esta, el entorno de trabajo (digital o físico) y la complejidad relativa del tópico.
5. Refinación o mejoramiento de la pregunta según el aprendizaje: este momento es trascendental para apreciar las evidencias de los cambios que se van realizando a las interrogantes, observando la evolución y las causas que justificaron las variaciones ejecutadas.
6. Reflexión: cada persona puede reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, incluyendo donde inició y donde concluyó, cómo cambiaron las preguntas y las razones asociadas a estas variaciones, y lo que se aprendió en relación con los contenidos, la naturaleza del aprendizaje y la investigación, y los hábitos metacognitivos de cada estudiante.
7. Documentación y curación: los individuos documentan el proceso de investigación real, pudiendo ser a través de una escritura expositiva. Se trata de un momento trascendental, dado que es preponderante internalizar en el proceso de indagación, requiriendo reflexionar sobre todas las fases y no únicamente sobre el contenido.

Desde el estudio pedagógico, la comprensión sobre la formulación de las preguntas tiene un impacto considerable. Cuando el estudiantado es capaz de elaborar cuestionamientos a partir de la lectura de un texto, la información brindada en la clase, la observación de una presentación o los resultados de una experiencia, se propicia la reflexión, el planteamiento de problemáticas o hipótesis, la expresión tanto escrita como oral, la comunicación con las personas, la atención y un ambiente promotor del aprendizaje (Zuleta Araujo, 2005). De forma paralela, se desarrollan habilidades de pensamiento crítico mediante el mejoramiento de actividades mentales, incluyendo la interpretación, el análisis, la evaluación, la explicación, la inferencia y la autoregulación (Wale y Bishaw, 2020).

### **Descripción de la experiencia y resultados**

El tipo de indagación concebida para esta experiencia docente fue una indagación estructurada. Para ello, en la primera clase se le indicó a cada equipo de trabajo, constituido por cuatro o cinco personas (19 estudiantes en total), que al finalizar las dos sesiones magistrales del tema sobre anticuerpos monoclonales debían elaborar un cuestionario referente a aspectos que consideraban oportunos preguntar en el segundo examen parcial para tal temática. Las preguntas por elaborar incluían selección única o múltiple, verdadero o falso, complete y desarrollo, entre otras. Posteriormente, cada equipo facilitó su banco de preguntas al docente, quien creó un único archivo, el cual fue compartido a todos los individuos mediante la plataforma digital del curso. Estas servirían de base para formular aquellas que se harían para el examen parcial, implicando que no necesariamente serían las mismas, pero sí comprenderían aspectos similares. Asimismo, para corroborar la utilidad de la estrategia, se hizo una comparación entre las preguntas elaboradas en años previos para este tema respecto a las facilitadas por el estudiantado. La similitud de dicha comparación

mostró que los participantes lograron extraer los elementos esenciales del tema por ser evaluado. Al finalizar el curso, se facilitó un cuestionario a cada persona (Anexo 1). El propósito fue conocer su opinión acerca de la estrategia didáctica empleada.

Los resultados asociados con esta experiencia fueron productivos tanto desde el ámbito académico como el estudiantil. Con relación a la evaluación del tema sobre anticuerpos monoclonales en el segundo examen parcial de FA-0230, la media para dicho tópico fue un 80 (nota máxima: 100), por lo cual se observó, sin lugar a duda, su beneficio.

A continuación, se conoció la valoración estudiantil mediante el cuestionario del Anexo 1. Lo primero fue consultar sus características demográficas, específicamente la edad y el sexo. Los datos recopilados mostraron que el primer rubro osciló entre 21 y 30 años. Adicionalmente, se contó con 12 personas de sexo femenino y siete de sexo masculino (63 % y 37 %, respectivamente).

Seguidamente, respecto a la confección de la herramienta de aprendizaje, los cuatro rubros solicitados ejemplificaron que los estudiantes experimentaron un grado de satisfacción elevado en cuanto al tiempo dedicado a la actividad (4,6), seguimiento del docente (4,6), utilidad de las clases presenciales para la elaboración de los cuestionarios (4,7) e importancia de aplicar la estrategia en futuros semestres (4,7), dado que la nota máxima era 5.

Otro componente de la opinión del estudiantado fue referente a si la herramienta cumplió su objetivo, específicamente su utilización como insumo durante el estudio del tema para el examen parcial del curso. La primera pregunta asociada con esta sección del cuestionario fue si la estrategia didáctica fue un insumo consultado para estudiar el tópico sobre anticuerpos monoclonales. De forma satisfactoria, 18 personas contestaron afirmativamente (94,7 %) y únicamente una respondió que no fue considerada como elemento para prepararse para la evaluación académica correspondiente.

Además, se consultó sobre tres elementos puntuales que la persona cambiaría sobre la metodología educativa planteada. Las respuestas más frecuentes fueron categorizadas, como se exhibe en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Categorización de las respuestas asociadas a los elementos puntuales que cambiaría el estudiantado en la utilización del aprendizaje basado en preguntas para la actividad llevada a cabo*

<b>Categoría</b>	<b>Cantidad de opiniones</b>
Distribución de los subtemas o elaboración de un documento colaborativo para evitar la repetición de preguntas	9
Preguntas con sus respectivas respuestas	8
Revisión de los cuestionarios por parte del docente	8
Definición del tipo o formato de preguntas que pueden elaborarse	6
Establecimiento de un límite de preguntas por equipo de trabajo	5
Aplicación de la estrategia didáctica a otros temas	3

Penalización a los equipos de trabajo que no brinden las respuestas correctas o hacer las correcciones correspondientes luego de la revisión	2
Otras respuestas	3

A los 18 estudiantes con respuestas afirmativas se les solicitó que indicaran cuál era su grado de concordancia con la afirmación “La herramienta de aprendizaje me permitió una mejor comprensión de los contenidos a estudiar”. Ocho personas estuvieron de acuerdo con el inciso, mientras que 10 se mostraron totalmente de acuerdo. Así, se brindó una acogida muy positiva hacia el aprendizaje basado en preguntas para este tema en la asignatura.

Finalmente, se pidió una nota a la estrategia en general, usando una escala de 1 a 10, siendo este último valor la calificación máxima. El promedio obtenido fue de 9,1. Adicionalmente, 9 fue la respuesta más frecuente (11 personas), y el menor valor registrado correspondió a 8.

### Discusión

Como acota [Benoit Ríos \(2020\)](#), el personal docente debe emprender el hallazgo de estrategias óptimas para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del estudiantado. Seguidamente, debe buscar formas para ponerlas en práctica para luego evaluar su efectividad, y llevarlas a otros procesos de enseñanza y de aprendizaje. Partiendo de estos hechos, la formulación de preguntas crea una relación entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes con sus pares.

En cuanto a la opinión del estudiantado, las características demográficas de la población consultada, específicamente la edad y el sexo, son esenciales. La información resultó indispensable, pues, a partir de la teoría de Kolb (activo, reflexivo, teórico y pragmático), se ha planteado la posibilidad de la existencia de diferencias entre los estilos acorde al sexo ([Acevedo Pierart y Rocha Pavés, 2011](#)). Algunas investigaciones han revelado que no existen diferencias significativas en las destrezas de indagación científica y otras detallan que las mujeres cuentan con una mayor capacidad para ciertos elementos referentes a tal forma de aprendizaje ([Izquierdo Sanchís y Solaz Portolés, 2022](#)). Bajo estas premisas, se esperaba que la técnica planteada en el curso FA-0230 fuera útil para toda la población estudiantil, pues los dos elementos encontrados no se contradecían, sino que eran complementarios.

Con los valores numéricos obtenidos sobre el empleo del aprendizaje basado en cuestionarios, cuyos promedios oscilaron entre 4,6 y 4,7, se desprende que las personas se sintieron sumamente satisfechas con la metodología promovida y se dispuso de un primer indicio sobre su aplicabilidad para próximos semestres en los cuales se imparta el curso.

Para profundizar en estos elementos, la pregunta cuatro del cuestionario consultó acerca de aquello que más gustó de la estrategia. Siete personas mencionaron que a través de los cuestionarios se familiarizaron mejor con la información que debían estudiar para el examen y centrarse en los elementos de mayor relevancia. Tal categorización confirma lo indicado en la literatura, ya que en una atmósfera donde hay

presencia de la indagación científica las personas se vuelven más comprometidas con su aprendizaje, adquieren niveles superiores de entendimiento y desarrollan habilidades del proceso científico ([Şensoy y Güneş, 2023](#)). Al respecto, una estudiante apuntó que: “Me ayudó a que pude estudiar la materia de una mejor manera, pude enfocarme en algunos aspectos de mayor importancia y aprendérmelo más fácil.” Adicionalmente, otra estudiante añadió que:

"Me gustó que para poder hacer las preguntas era necesario estudiar y comprender la materia, entonces ayudó a estudiar ese tema con tiempo y, además, responder las preguntas de todos los compañeros, aunque fuera repetitivo me ayudó a memorizar algunas cosas y analizar otras de forma diferente."

Otro elemento correspondió a que con su desarrollo las personas debieron estudiar con mayor anticipación y organizarse en la manera de hacerlo. Tal idea es plasmada por una persona, al establecer que: “me generó presión para estudiar anticipadamente la materia, me ayudó a discriminar entre la materia de mayor importancia y a comprender mejor conceptos básicos.” También aporta que “al momento de estudiar la guía de preguntas me ayudó a repasar conceptos,” sustentando que el aprendizaje basado en preguntas apoya a los individuos al desarrollo de conexiones entre sus ideas, y relacionarlas con conceptos y métodos científicos relevantes ([Avsec y Kocijancic, 2014](#)). En total, cinco personas mencionaron esta manera de prepararse al momento de estudiar, pues se les “obligó a sacar el tiempo en priorizar los temas más importantes y a organizarme a estudiar,” y “permitió revisar con mayor detenimiento el tema.”

Un tercer hallazgo fue sentirse parte de su aprendizaje, dejando de lado el que está basado en el docente. Seis personas se sintieron imprescindibles para que el proceso de aprendizaje se ejecutara de forma apropiada, dado que se tuvo “el poder considerar que era lo que consideraba más importante del tema y que el profesor le dio mayor énfasis.” Otras dos ideas entorno a tal forma de abordar el estudio del tema hacen referencia a “analizar a nuestra manera la información brindada durante las lecciones y formular las preguntas” y “permitir que, mediante la comparación con compañeros, se hiciera una autoevaluación de los aspectos más importantes de un tema.” Con estos pensamientos se confirma una nueva filosofía educativa en las universidades, donde los estudiantes asumen un papel dominante, siempre con la guía docente ([Sun, 2023](#)). Siguiendo este mismo pensamiento, la experiencia evidencia que, al implicarse en el proceso, las personas son capaces de edificar conexiones significativas entre su conocimiento del tópico, sus destrezas y su futura vida profesional de un modo efectivo ([Servicio de Innovación Educativa, 2020](#))

Otras cosas que gustaron correspondieron a la integración de conocimientos de cursos previos, específicamente el de Fundamentos de Inmunología, y la comparación sobre lo que es interesante para determinadas personas y para otras no.

A pesar de los sentires positivos, muchos obstáculos limitan la indagación. Se pueden mencionar la falta de recursos, el pesado contenido curricular y el conocimiento pedagógico limitado ([Toma, 2021](#)). Por eso, se examinó sobre aquello que no les gustó de este aprendizaje. La mayoría de las opiniones señalaron que no todas las personas brindaron respuestas a las preguntas elaboradas en los cuestionarios (cinco personas). Un estudiante habría preferido que para las preguntas elaboradas se contara con “más respuestas de las mismas, para lograr entender bien que planeaba la persona que redactó la pregunta.” Otros dos estudiantes brindaron opiniones similares, porque “había compañeros que proporcionaban respuestas y otros que no” y hubo “compañeros que no pusieron respuestas y esto aumenta la cantidad

de tiempo a invertir.”

Si bien esta instrucción no formaba parte de la labor que debían realizar, se convierte en un elemento a considerar para futuras ocasiones en que se desarrolle un trabajo similar. La inclusión de respuestas puede facilitar que las personas comparen sus respuestas con las dadas por sus pares, y podría ocasionar mayor interacción con ellos y con el docente, enriqueciendo el tema más allá de las horas lectivas.

Además, cuatro personas evidenciaron que algunas preguntas no se encontraban bien redactadas. Con ello, es posible reflexionar hasta dónde debe llegar la intervención del personal docente. La idea fundamental de formular las preguntas fue respetar este ejercicio asumido por cada equipo de trabajo. Aunque a algunas personas les puede generar molestias brindar una mayor libertad al estudiantado y minimizar la intervención docente en su redacción, puede servir para que las personas interioricen que la elaboración de preguntas no es un tema sencillo. En los ambientes pedagógicos la pregunta es una parte natural y a veces no se le presta atención. No obstante, su utilización debe propiciar momentos de reflexión, orientación y replanteamiento (Obando Arias, 2021), para convertirse en un componente para la propiciación de los resultados óptimos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje buscados a nivel universitario.

Dos estudiantes apuntaron hacia el esfuerzo grupal, algo que lamentablemente es difícil de controlar, ya que no todas las personas participan de la misma forma en el trabajo requerido. Una estudiante externó esta preocupación porque “uno se esfuerza más que otro o quiere entregarlo antes y hay personas que casi no aportan o lo hacen a último minuto.” Lo anterior es contradictorio, dado que los equipos de trabajo se conformaron ocho semanas antes de esta actividad (inicio del semestre), y se decidieron mantener, esperando que en ese lapso ya se comunicaran adecuadamente para ejecutar una labor de dicha naturaleza. Sin embargo, es necesario recalcar que la comunicación debe darse en todo momento o de lo contrario no habrá coordinación real entre estudiantes al realizar las preguntas, como lo externó uno de ellos. Adicionalmente, este desafío es frecuente en dicho aprendizaje, dado que su implementación requiere mayor tiempo y esfuerzo por parte de la población estudiantil. Usualmente, el incremento de la complejidad y el requerimiento de mayor disponibilidad para completar las actividades de forma satisfactoria puede resultar desalentador para algunos individuos (Díaz Linares, 2023).

Otros tres detalles mencionados en esta parte del cuestionario abarcaron la variabilidad en el nivel de dificultad de las preguntas redactadas, el formato inadecuado de algunas de ellas y el tiempo invertido en su ejecución. Como corolario, cinco personas no respondieron o no tuvieron aspecto alguno que les generara malestar.

Para concluir con esta parte de la entrevista, se consultó acerca de tres elementos puntuales que les gustaría cambiar si repitieran la estrategia. A partir de la Tabla 1, dos elementos de las categorías llaman la atención. Uno de ellos confirma lo indicado en las exploraciones previas. La participación docente como guía durante estas experiencias debe ser constante, ya sea distribuyendo los subtemas, elaborando el documento colaborativo con el cual se va a generar la guía, revisando los cuestionarios o estableciendo el límite de preguntas por equipo de trabajo. Si bien existe el aprendizaje basado en indagación de tipo abierto, donde el trabajo puede recaer mayoritariamente en el estudiantado, el mayor rendimiento académico se ha observado en la indagación guiada, con una intervención activa del personal

docente (Rodríguez García y Arias Gago, 2022).

Por su parte, es imprescindible establecer las preguntas que pueden plantear los grupos de trabajo. Sánchez Soto (2017) expone una categorización a los tipos de preguntas, cuya fundamentación puede servir de guía para brindarla en futuras ocasiones. Abarca las categorías de interpretación, aplicación, análisis y evaluación.

### Conclusiones

El aprendizaje basado en indagación, y más específicamente en preguntas, fue considerado para familiarizar a los estudiantes con su inserción en un ambiente universitario presencial, a diferencia de lo vivido en los dos años previos, como consecuencia de la pandemia del COVID-19. La experiencia planteada en el curso FA-0230 para el tema sobre anticuerpos monoclonales fue apropiada desde el componente académico, arrojando una media de 80/100.

En lo respectivo a la opinión estudiantil, el grado de satisfacción fue igual o mayor a 4,6 (siendo 5 la nota máxima) para tiempo dedicado a la actividad, seguimiento del docente, utilidad de las clases presenciales para la elaboración de los cuestionarios e importancia de aplicar la estrategia en futuros semestres. Las manifestaciones positivas de las personas apuntaron hacia el mejor entendimiento sobre la información que debían comprender para el examen, el estudio con mayor anticipación y la correspondiente organización para hacerlo, y el sentimiento de formar parte de su aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones encontradas, se circunscribieron a que no todos los equipos de trabajo brindaron respuestas a las preguntas elaboradas en los cuestionarios (aun cuando no era obligatorio para efectos de la actividad), la redacción incorrecta de las preguntas y el esfuerzo desigual de sus integrantes. Por eso, plantearon oportunidades de mejora en torno a distribuir los subtemas o elaborar un documento único para evitar la repetición de interrogantes, redactarlas con sus respectivas respuestas, revisar los cuestionarios (labor asignada al docente) y definir en mayor medida los tipos de preguntas que podrían elaborarse.

En cuanto a la aplicación de la herramienta, 18 personas la utilizaron en su preparación para la prueba escrita y este grupo señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en torno a que permitió una mejor comprensión de los contenidos por estudiar. Tal escenario vertió una calificación promedio de 9,1 (siendo 10 la nota máxima) en cuanto a su valoración general.

### Referencias bibliográficas

- Acevedo Pierart, C. G. y Rocha Pavés, F. (2011). Estilos de Aprendizaje, Género y Rendimiento Académico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 71-84. <https://doi.org/10.55777/rea.v4i8.937>
- Aguilera Morales, D., Martín Páez, T., Valdivia Rodríguez, V., Ruiz Delgado, A., Williams Pinto, L., Vilchez González, J. M. y Perales Palacios, F. J. (2018). La enseñanza de las ciencias basada en indagación. Una revisión sistemática de la producción española. *Revista de Educación*, 381, 259-284. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-388>

- Avsec, S. y Kocijancic, S. (2014). The effect of the use of an inquiry-based approach in an open learning middle school hydraulic turbine optimization course. *World Transactions of Engineering and Technology Education*, 12(3), 329-337. <https://core.ac.uk/download/pdf/35129482.pdf>
- Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Cucinotta, D. y Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomedica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Diaz Linares, G. L. (2023). Aprendizaje basado en indagación (ABI): una estrategia para mejorar la enseñanza - aprendizaje de la química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 27(41). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4378](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4378)
- Izquierdo Sanchis, E. y Solaz Portolés, J. J. (2022). Capacidad de indagación científica del profesorado de primaria en formación: efectos del género y de la formación previa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 109-120. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3207>
- Heick, T. (5 de agosto de 2021). *Question-Based Learning: A Definition*. Teach Thought. <https://www.teachthought.com/learning/what-is-question-based-learning/>
- Mora Cortes, Y. y Siso Pavón, Z. (2021). La indagación científica promovida en el aula de ciencias naturales: estudio de caso en educación básica y media. *Revista Franz Tamayo*, 3(7), 228-260. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v3i7.582>
- Obando Arias, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-21. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- Rectoría de la Universidad de Costa Rica. (2022). *Resolución de Rectoría R-49-2022*. Universidad de Costa Rica.
- Reyes Cárdenas, F. y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*, 23(4), 415-421. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v23n4/v23n4a2.pdf>
- Reza García, C. (2006). La importancia de las preguntas en el aprendizaje. *Revista Cubana de Química*, 18(2), 15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443543704006>
- Rodríguez García, A. y Arias Gago, A. R. (2022). ¿El aprendizaje basado en indagación mejora el rendimiento académico del alumnado en ciencias? Análisis basado en PISA 2018. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 53-74. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12232>
- Romero Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92050579001.pdf>
- Sagástegui Bazán, L. G. (2021). La metodología indagación y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 804-822. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3406>

- Sánchez Soto, I. R.** (2017). Aprendizaje Basado en Preguntas y su Impacto en las Estrategias de Aprendizaje en Física. *Enseñanza de las Ciencias, N° Extraordinario*, 1903-1908.
- Selvaraj, A., Vishnu, R., Nithin, K. A., Benson, N. y Mathew, A. J.** (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85, 102444. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102444>
- Şensoy, A. y Güneş, M. H.** (2023). Guided inquiry-based learning practices. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(3), 471-487. <https://doi.org/10.14686/buefad.795391>
- Servicio de Innovación Educativa.** (2020). *Aprendizaje Basado en Investigación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Sun, F.** (2023). Effects of Inquiry-Based Teaching on Learning Efficiency in an Augmented Reality Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(15), 23-35. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i15.41357>
- Toma, R. D.** (2021). Effect of confirmation and structured inquiry on attitudes toward school science. *School Science and Mathematics*, 122, 16-23. <https://doi.org/10.1111/ssm.12505>
- Toma, R. D.** (2022). Confirmation and Structured Inquiry Teaching: Does It Improve Students' Achievement Motivations in School Science? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 22(1), 28-41. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00197-3>
- Torres Toukoumidis, A., Caldeiro Pedreira, M. y Mäeots, M.** (2020). Aprendizaje basado en la indagación en el contexto educativo español. *Luz*, 19(3), 3-18. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589165783001/html/>
- Wale, B. D. y Bishaw, K. S.** (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00090-2>
- Zuleta Araujo, O.** (2005). La Pedagogía de la Pregunta: Una Contribución para el Aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

## Anexos

### Anexo 1

*Encuesta efectuada al estudiantado del curso Fundamentos de Biotecnología Farmacéutica para conocer su opinión sobre la estrategia de aprendizaje implementada*

#### Evaluación de la estrategia de aprendizaje

Estimado (a) estudiante del curso Fundamentos de Biotecnología Farmacéutica (FA-0230):

La siguiente encuesta breve tiene como objetivo conocer su experiencia a partir de la estrategia didáctica aplicada durante este primer semestre de 2022 con respecto al aprendizaje basado en preguntas. Las repuestas brindadas permitirán apreciar las fortalezas y las debilidades de su implementación, junto con las oportunidades de mejora para un futuro cercano. Cabe resaltar que, en la medida de lo posible, las respuestas deben ser brindadas con la mayor veracidad y sinceridad posibles. Esto enriquecerá el curso y al docente que lo imparte. Gracias de antemano por su ayuda.

Por favor complete los siguientes enunciados:

1. Edad: \_\_\_\_\_ años
2. Género: ( ) Masculino ( ) Femenino

Las siguientes preguntas se refieren a la valoración de la persona estudiante respecto a la confección de la herramienta de aprendizaje (cuestionarios).

3. Seleccione de 1 a 5 cada uno de los siguientes aspectos referentes al uso del aprendizaje basado en cuestionarios, siendo 1 nada satisfecho, 2 poco satisfecho, 3 satisfecho, 4 bastante satisfecho y 5 muy satisfecho.

Tiempo dedicado a la actividad: 1 2 3 4 5

Seguimiento del docente: 1 2 3 4 5

Utilidad del insumo (clases presenciales) para la elaboración de la herramienta de aprendizaje:

1 2 3 4 5

Importancia de aplicar la estrategia en futuros semestres: 1 2 3 4 5

4. ¿Qué fue lo que más le gustó de la estrategia?
5. ¿Qué fue lo que menos le gustó de la estrategia?
6. ¿Cuáles serían tres cambios que le haría a la estrategia?

Las siguientes preguntas se refieren a la valoración de la persona estudiante respecto a la utilización de la herramienta de aprendizaje (cuestionarios) para el examen.

7. ¿Empleó esta estrategia didáctica como insumo para estudiar el tema sobre anticuerpos monoclonales?

( ) Sí (pase a la pregunta 8) ( ) No (pase a la pregunta 9)

8. Indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “La herramienta de aprendizaje me permitió una mejor comprensión de los contenidos a estudiar”.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

En acuerdo

Totalmente de acuerdo

9. ¿Qué nota le daría a la estrategia de 1 a 10, siendo 1 la nota mínima y 10 la máxima?



## Celebrando el legado invaluable de Kant a 300 años de su nacimiento

### Celebrating Kant's invaluable legacy on the 300th anniversary of his birth

<sup>a,\*</sup>Renán Rápalo Castellanos

<sup>a</sup> rrapalo@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

<https://orcid.org/0009-0007-3801-2495>

---

El mundo académico ha estado de fiesta este año, sobre todo en Alemania, celebrando a lo grande el tricentenario del nacimiento de Immanuel Kant, uno de los filósofos más influyentes en la historia del pensamiento humano. A lo largo de estos tres siglos, las ideas de Kant han perdurado y continúan resonando en campos que van desde la ética y la epistemología hasta la teoría política, dejando un legado perdurable que sigue iluminando el camino del conocimiento y la reflexión intelectual en un mundo cada vez más oscuro.

Kant nació el 22 de abril de 1724, en la pequeña localidad de Königsberg (Prusia Oriental entonces, y hoy dentro del territorio ruso). Nacido de una familia humilde, posiblemente de ascendencia escocesa, fue el cuarto hijo de un total de once. Fue educado en el espíritu religioso del pietismo. Con mucho esfuerzo, Kant estudió filosofía, matemáticas y teología en la Universidad de Königsberg, donde tuvo como maestro a Martin Knutzen, que le encaminó hacia los estudios de matemáticas, de filosofía y de la física newtoniana. Después de completar los estudios universitarios, se empleó como preceptor en un par de familias nobles y luego ocupó una plaza de ayudante de bibliotecario. En 1770 fue nombrado profesor titular de lógica y metafísica de la universidad donde estudió. Kant ejerció este cargo hasta su muerte el 12 de febrero de 1804, cumpliendo con gran escrupulosidad sus deberes académicos y teniendo fama de ser un profesor excelente.

Al igual que muchos filósofos, Kant se pasó la vida intentando comprender nuestra relación con la realidad. Su interés particular se centraba en los límites del pensamiento; los límites de lo que podemos conocer y comprender. Se trataba de una obsesión para él. En su libro más famoso, *Crítica de la razón pura* (1781), exploró estos límites hasta llegar a las lindes de lo que tiene sentido.

\*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19505>

Recibido: 13 de julio de 2024 | Aceptado: 14 de agosto de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

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

Esta obra no es precisamente una lectura fácil: el propio Kant la describió como árida y oscura; y tenía razón. Muy pocos pueden decir que la han leído completa, mucho menos que la hayan entendido. Pero lo que sí es claro es que, en ella, Kant desafió las concepciones tradicionales sobre el conocimiento y la percepción humana. En lo que él mismo llamó “revolución copernicana en el conocimiento,” propuso que nuestro entendimiento no solo recibe pasivamente la información sensorial, sino que también la organiza activamente a través de categorías innatas de la mente. Esta distinción entre fenómeno y noúmeno, entre lo que percibimos y lo que realmente es, ha sido fundamental en la epistemología moderna, inspirando debates sobre la naturaleza de la realidad y los límites del conocimiento humano en todos los campos del saber.

Además de su contribución a la epistemología, Kant también es muy reconocido por su contribución revolucionaria a la ética moderna a través de obras como *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785) y *Crítica de la razón práctica* (1788). Su concepto de imperativo categórico, que sostiene que las acciones morales deben ser guiadas por el deber y la universalidad de la ley moral, ha sido fundamental en el desarrollo del pensamiento ético contemporáneo. Kant nos recordó que la moralidad no debe basarse en el deseo o en las consecuencias, sino en el respeto por la dignidad y la autonomía de cada individuo.

En línea con lo anterior, Kant pensaba que la moral no debía mezclarse con las emociones; que dispongamos o no de estas es, en gran medida, una cuestión de suerte. Hay personas que sienten compasión y empatía, otras no. Hay personas que son malas y a las que les cuesta sentirse generosas; otras se desprenden fácilmente de su dinero y sus posesiones para ayudar a los demás. En cualquier caso, ser bueno debería ser algo que cualquier persona razonable debería conseguir a través de sus propias elecciones: Para Kant, si ayudas a alguien porque sabes que es tu deber, se trata de una acción moral. Es lo correcto porque es lo que debería hacer cualquiera que se encontrara en esa situación.

Para Kant, los sentimientos únicamente crean confusión e impiden ver si alguien realmente está haciendo lo correcto o únicamente lo parece. O, visto de un modo más positivo: Kant hizo que la moral estuviera al alcance de cualquier persona racional, independientemente de si tenían la suerte de poseer sentimientos que la empujaran a actuar bien. Tal vez las éticas de tipo deontológico como la kantiana no estén muy de moda hoy, pero aun las éticas comunitarias, consecuencialistas, minimalistas, nihilistas o dialógicas siempre se definen en oposición o en apoyo a la ética kantiana.

Kant también dejó un profundo legado en el ámbito político con obras como *Paz perpetua* (1795) y *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785), donde abogaba por la instauración de un orden político basado en la libertad, la igualdad y el respeto por los derechos individuales. Su visión de una federación de estados democráticos, regidos por el imperio de la ley y dedicados a la promoción de la paz mundial, ha influido en la teoría política moderna y en los esfuerzos por construir un orden internacional más justo y pacífico. No es por casualidad que la obra de filosofía política más importante de nuestro tiempo, *Una Teoría de la Justicia* (1971) de John Rawls, esté inspirada y basada en la filosofía política de Kant.

Al conmemorar el legado de Kant en el tercer centenario de su nacimiento, nos inspiramos en su compromiso con la razón, la libertad y la moralidad, valores que continúan siendo relevantes en nuestro tiempo. Sus ideas siguen siendo una guía para enfrentar los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de una era marcada por la incertidumbre y el cambio constante. Que este aniversario nos recuerde la importancia de la reflexión crítica y el compromiso con la búsqueda de la verdad y la justicia en nuestro camino hacia un mundo más ilustrado y humano.



## De los Autores

- 01 Brandon Solís Chaverri.** bransolis92@gmail.com. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0003-2962-1786>. Docente e investigador de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional de Costa Rica. Máster en Currículum y Docencia Universitaria, Licenciado en Educación Comercial. Posee amplia experiencia en educación universitaria en la formación de profesionales en Asistencia Administrativa, Administración de Oficinas y Educación Comercial; así como, a nivel de secundaria en enseñanza técnica profesional en las especialidades de Secretariado Ejecutivo y Ejecutivo Comercial y de Servicio al Cliente.
- 02 Ana Arán Sánchez.** ana.aran@enrrfm.edu.mx. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” Saucillo, Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>. Docente e investigadora a tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, máster en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de la Rioja y doctora en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Sus líneas de investigación son la lingüística aplicada y la educación intercultural.
- 03 David Manuel Arzola Franco.** david.arzola@cid.edu.mx. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>. Es profesor-investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación y Docencia, institución de posgrado dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Doctor en Educación otorgado por el Centro Universitario de Tijuana. Maestro en educación en el campo de la “Investigación Educativa”. Es miembro fundador del Centro de Investigación y Docencia, institución en la que se ha desempeñado como profesor-investigador. Fue, además, Subdirector Académico y Director de esa institución. Es coordinador del Cuerpo Académico de “Política y Gestión en Educación” y Coordinador del “Doctorado en Ciencias de la Educación” del Centro de Investigación y Docencia.
- 04 Zuly Marlene Fernández López.** zuly.fernandez@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-9451-9548>. Profesora titular II del departamento de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula (UNAH CORTES), máster en Psicología Clínica, con amplia experiencia docente a nivel de grado y posgrado, asesora de tesis en diversas instituciones a nivel de maestría, con vasta experiencia profesional en el área de la Psicología Industrial.
- 05 Carmen Siomara López Santos.** carmen.lopez@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-6142-2547>. Profesora titular II del departamento de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula (UNAH CORTES), máster en Psicología Educativa, con amplia experiencia docente a nivel de grado y posgrado, asesora de tesis en diversas instituciones a nivel de maestría, con vasta experiencia profesional en el campo de la Psicología Social.
- 06 Alba Luz Zelaya Guardado.** alba.zelaya@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-7750-0431>. Profesora titular II del departamento de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula (UNAH CORTES), máster en Psicología Social, con amplia experiencia docente y administrativa a nivel de grado y posgrado, asesora de tesis en diversas instituciones a nivel de maestría, pasante del doctorado en Psicología Social. Experiencia profesional en el área social.

- 07 Carmen María Zúniga Valle.** carmen.zuniga@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-6158-3874>  
Profesora titular II del departamento de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula (UNAH CORTES), Doctora en Psicología Clínica, máster en Psicología Educativa, con amplia experiencia docente a nivel de grado y posgrado, asesora de tesis en diversas instituciones a nivel de maestría. Con experiencia profesional en el campo de la Psicología Educativa
- 08 Elvia Estela Ramírez Escobar.** elviaramirez@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0008-1152-5829>  
Profesora en la Enseñanza del Español en el grado de licenciatura por la UPNFM. Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico. Máster en Formación de Formadores para Docentes de Educación Básica por la UPNFM. Con experiencia laboral en el primer, segundo y tercer ciclo de Educación Básica, así como en Educación Media, en Honduras. Actualmente docente del área de español en el Departamento de Educación Básica de la UPNFM, Sede Central.
- 09 Fidelia Geraldina Carías Cáliz.** fcarias@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0005-6151-8000>  
Maestra de Educación Primaria por la Escuela Normal España, Villa Ahumada Danlí, Honduras. Licenciada en Informática Administrativa por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. M.Sc. en Investigación Educativa por Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Laboró como docente en la Escuela Normal España, Villa Ahumada Danlí. Actualmente, se desempeña como docente en el Centro Regional Universitario de Danlí – UPNFM.
- 10 Oscar Javier Varela.** oscarjaviervarela1488@gmail.com. Universidad Cristiana Evangélica Nuevo Milenio, Honduras. <https://orcid.org/0009-0006-4949-5325>  
Profesor de Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Máster en Gestión Educativa por la Universidad Nicaragüense Martín Luther King Jr. Actualmente se desempeña como Director del Centro Regional UCENM-Choluteca. Docente del instituto “José Cecilio del Valle”; docente de la UPNFM CRU-Choluteca, Programa PFC. Docente de diplomado en Formación Docente con: UNAG, UCENM y UDH. Egresado del programa de Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación Científica, ofertado por UNAN Managua.
- 11 Carolina Gordillo Grisales.** carogordillo@gmail.com. Universidad Manuela Beltrán, Colombia. <https://orcid.org/0009-0001-1215-0191>  
Fisioterapeuta con especialización en ejercicio físico para la salud y gerencia integral de servicios de salud de la Universidad del Rosario; Magister en tecnologías digitales aplicadas a la educación de la Universidad Manuela Beltrán, Colombia. 15 años de trayectoria en terapia física y 7 años de experiencia en docencia universitaria, cátedra y práctica.
- 12 Ricardo Luciano Chaparro Aranguren.** ricardo.chaparro@umb.edu.co. Universidad Manuela Beltrán, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5157-6910>  
Diseñador Industrial por la “Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. Especialista Diseño y Gerencia en Multimedia por la “Universidad Santo Tomas”. Magíster en Informática Educativa por la “Universidad de la Sabana”. Coordinador de Investigaciones de la “Universidad Manuela Beltrán”. Experiencia de 15 años en investigación en educación, diseño multimedia, m-learning, realidad aumentada, formación por competencias y diseño de instrucciones.
- 13 Jorge Alberto Briceño Vanegas.** jorge.briceno@docentes.umb.edu.co. Universidad Manuela Beltrán, Colombia. <https://orcid.org/0009-0004-3225-1119>  
Docente investigador. Biólogo por la Universidad Nacional de Colombia. M.Sc. en Saneamiento y desarrollo ambiental por la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. M.Sc. en Neurología por la Universidad de Cambridge. Docente universitario de la Universidad Manuela Beltrán, Departamento de Ciencias Básicas.

**14 Maricela Alvarado Villa.** maricela.alvarado@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.  
<https://orcid.org/0009-0000-1000-6594>

Es una profesional en educación y comunicación con un enfoque en el arte. Es M. Sc. en Metodología de la Investigación Económica y Social. Es Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Su carrera profesional se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), donde trabaja desde 2015 como Asistente Operativo en la Carrera de Música y fue Coordinadora de Comunicación del Departamento de Arte. Ha participado en múltiples conferencias y capacitaciones, con experiencia en docencia, investigación y gestión cultural. Su trabajo abarca la elaboración de propuestas, rediseño curricular, publicaciones científicas, gestión de eventos y comunicación estratégica en plataformas digitales.

**15 Andrés Ricardo Alayón Rodríguez.** ara\_ndo23@hotmail.com. Institución Educativa Jorge Villamil Ortega Gigante, Huila, Colombia. Universidad de Quindío, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5477-3653>

Es docente en Educación Física y Filosofía en la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega, en Gigante, Huila, Colombia, donde trabaja con las estudiantes de la residencia escolar Dorian Sierra Ríos. Es licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física por la Universidad de Cundinamarca. Profesional en Filosofía y Letras por la Universidad de La Salle. Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Actualmente, cursa un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad del Quindío.

**16 José Gunnar Zapata Zurita.** jzapataz@doc.emi.edu.bo. Escuela Militar de Ingeniería “Mariscal Antonio José de Sucre”, Bolivia. g.zapata@umss.edu. Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. jzapata@ucb.edu.bo. Universidad Católica Boliviana, Bolivia. <https://orcid.org/0000-0003-2079-6061>

Doctor en Educación, Magister en Gestión Empresarial, Especialista en Innovación Pedagógica de la Docencia universitaria. Profesor titular en la Escuela Militar de Ingeniería “Mariscal Antonio José de Sucre” y Universidad Católica Boliviana. Catedrático e investigador senior en la Universidad Mayor de San Simón. Consultor y gestor empresarial. Especializado en líneas de investigación en Administración de empresas de Comunicación, Gestión Universitaria y Derecho a la Información.

**17 Mónica Stillo Mello.** cyc.monica@gmail.com. Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo, Uruguay. <https://orcid.org/0009-0008-7863-7382>

Docente universitaria en áreas tales como la Comunicación, la Educación y el Desarrollo. Licenciada en Comunicación. M. Sc. en Estudios en Comunicación por la Universidad de Leeds, Inglaterra (1999). M. Sc. En Desarrollo Internacional realizada en la Universidad de York en Toronto, Canadá (2010). Actualmente, cursa la maestría en Estudios Latinoamericanos de las Universidades UDELAR y Complutense de Madrid. Desde hace más de 20 años se desempeña como profesora e investigadora en diferentes centros de estudios terciarios, tanto en Uruguay como en la región. Ha colaborado con organizaciones sociales, tanto locales como internacionales, así como con diversas dependencias estatales.

**18 Ángela Rocío Andrade Fernández.** angela.andrade@unad.edu.co. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. <https://orcid.org/0009-0009-2115-4678>

Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, con trayectoria investigativa en educación, desde la primera infancia hasta la formación docente. Su investigación abarca la pedagogía, el aula, la interculturalidad, la motivación, los enfoques de aprendizaje de las lenguas extranjeras, la lingüística cognitiva y la lingüística aplicada. Tiene una Maestría en Lingüística Aplicada de la Pontificia Universidad Javeriana y es Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Actualmente, es docente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), en la escuela del INVIL, adscrita al centro José Acevedo y Gómez, en Bogotá.

**19** **Jesús Alfredo Morales Carrero.** lectoescrituraula@gmail.com. Universidad de Los Andes, Venezuela.  
<https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

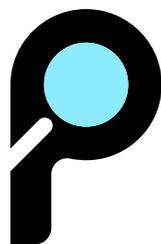
Licenciado en Educación y Politólogo (U.L.A). Magister en Educación mención Orientación Educativa (U.P.E.L) y Magister Educación mención Lectura y Escritura (U.L.A). Investigador Emérito-reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (P.E.I) y por el Programa de Estímulo a la Docencia (P.E.D). Candidato a Doctor en Antropología (U.L.A). Docente del Departamento Psicología General y Orientación en la Universidad de Los Andes, Venezuela.

**20** **Juan José Mora Román.** juanjose.moraroman@ucr.ac.cr. Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0001-9148-3025>

Licenciado en Farmacia por la Universidad de Costa Rica. Licenciado en Docencia Universitaria y Maestría en Bioquímica por la Universidad de Chile. Profesor asociado, con 14 años de experiencia en el Departamento de Farmacia Industrial de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con más de 60 publicaciones en libros y revistas, tanto de Costa Rica como a nivel internacional, de las cuales algunas están relacionadas con estrategias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la docencia universitaria.

**21** **Renán Rápalo Castellanos.** rrapalo@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.  
<https://orcid.org/0009-0007-3801-2495>

Doctor en Filosofía y Teoría Social por la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Cuenta con el Diplomado en Educación y Desarrollo de la Universidad de Harvard. Ha sido profesor en la educación superior hondureña por más de 30 años. También ha trabajado como consultor e investigador en temas de desarrollo humano, pobreza, educación y capital humano para diversas organizaciones internacionales incluyendo las Naciones Unidas, Banco Mundial, BID y USAID. Cuenta con diversas publicaciones en el ámbito educativo y de desarrollo.



## Acerca de Paradigma

Paradigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició en el año de 1992 bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación, hoy convertida en Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

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

Las colaboraciones podrán ser:

1. Artículos: resultados de informes de investigación educativa original e inéditos: artículos de investigación en los que se den a conocer los resultados, generales o parciales, de una investigación empírica.
2. Ensayos y/o reflexiones: análisis teóricos concretos y originales, no reseñas bibliográficas, sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o socio pedagógica.
3. Sistematización de prácticas educativas: intervenciones educativas que tengan como objetivo el cambio o innovación en el quehacer pedagógico.
4. Reseñas: revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.
5. Cartas al editor: ofrece explicaciones, contribuciones o un análisis sobre un artículo previamente publicado o sobre otro tema de interés particular para la revista. Entre 600 y 1000 palabras. Opcionalmente, de 3 a 6 referencias bibliográficas.

# Norma Editorial

## I. Estructura del Documento

### **Título**

El título del manuscrito debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va en negrita, centrado y primeras letras en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés (se reciben también en portugués).

### ***Autor (es) incluyan***

- Nombres completos de los autores.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores.
- Código ORCID de cada autor/a. Puede solicitarlo en <https://orcid.org/>.
- Resumen biográfico de cada uno de los autores (100 palabras máximo, priorizar formación académica y desempeño profesional).

**NOTA:** esta información se subirá en la plataforma. No agregar en el archivo del envío.

### **Reconocimientos**

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se deber escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento y/o el nombre del proyecto.

### **Resumen**

Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras.

### **Abstract**

El abstract se escribe en inglés y debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras, recomendamos que este apartado venga revisado por un experto en inglés o portugués, según lo amerite el caso.

### **Palabras clave**

Las palabras clave o descriptores del documento deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio, las mismas deberán ser seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el Tesauro de la UNESCO <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es>, o de la Base de Datos ERIC. Deben escribirse en minúsculas (salvo nombres propios) y separadas por comas. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés (Keywords).

## **Introducción**

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

## **Discusión Teórica**

La fundamentación teórica o discusión teórica, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las normas de APA 7. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

## **Métodos y Materiales**

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

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

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

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

## **Resultados**

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

## Conclusiones

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

## Recomendaciones (si aplican)

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

## II. Formato General del Texto

El texto debe redactarse tomando en consideración las siguientes normas:

- El texto del artículo tendrá, entre 20 y 30 páginas de contenido, incluyendo referencias, en papel tamaño carta, márgenes de 2.5 cm en los cuatro lados, espaciado a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, en formato Word.
- Los párrafos deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá con la primera letra en mayúscula, negrita, centrado, sin punto final. Las subsecciones de segundo nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, primeras letras en mayúscula, sin punto final. Las subsecciones de tercer nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, en cursiva, primeras letras en mayúscula, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en el centro de la parte inferior.
- El uso de color está permitido y recomendado. Las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice el mismo tipo de letra del texto, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciado sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.
- Las figuras y tablas deberán diagramarse, titularse y enumerarse siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association (APA 7).

**NOTA:** Aplicar las normas APA 7 en la inclusión de figuras, tablas, notas a pie de página y citas/referencias.

### III. Referencias

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

El número de referencias que contendrá el artículo será de 15 como mínimo y 30 como máximo. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales y deben de ser ordenadas de acuerdo a las normas de APA 7.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las referencias dependiendo de su tipología:

#### Libro:

Arteaga, C. y Urbina, M. (2020). *Edición de textos científicos*. Editorial Universitaria.

#### Revista:

Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. *Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología*, 7(12), 45–49. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>

#### Tesis:

Flores Carranza, Z. G. (2017) *Propuesta de metodología para la implementación del alumbrado público*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://tesis.upnfm.edu.hn/10578/>

#### Página web:

Riera, M. (20 de febrero de 2021). *Re: Invertir en emociones [Comentario en foro en línea]*. <https://www.em.com/preguntas/>

#### Instituciones:

Secretaría de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNB.pdf>

#### Informes/reportes:

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *La dinámica de la urbanización de África 2020: Áfricapolis, mapeando una nueva geografía urbana*. Estudios de África occidental, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en>

#### IV. Envío

Envío simultáneo del manuscrito a: [paradigma@upnfm.edu.hn](mailto:paradigma@upnfm.edu.hn) y <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

- Envíe la primera copia junto con su CV a: [paradigma@upnfm.edu.hn](mailto:paradigma@upnfm.edu.hn)
- Una segunda copia de su documento totalmente anónimo, para garantizar que se cumple con el doble arbitraje académico ciego, el autor la cargará a la plataforma: <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

En la plataforma se realiza todo el proceso de recepción, arbitraje, aprobación o rechazo del documento, según dictámenes de los expertos académicos que analizarán su envío.

**Para mayor información diríjase a:**

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).

Edificio 14, 4to Piso, Biblioteca Central.

Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.

Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A



## Política Editorial

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

### 1. Cesión de Derechos de Autor (copyright)

- El autor o autora, al enviar el trabajo, manifiesta que es su voluntad ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de su trabajo.
- Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.
- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a las entidades editoras de la Institución.

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

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

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

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

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

## **4. Política anti plagio. Turnitin**

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

## **5. Política de gratuidad. Sin APCs**

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

## **6. Ubicación de los trabajos. DOI**

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

## **7. Fe de erratas. Errata**

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

## **8. Política de acceso abierto. Open Access OA**

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

