

ISSN:2603-5820



MLS EDUCATIONAL RESEARCH

Julio - Diciembre, 2025

VOL. 9 NÚM. 2



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



MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 9 ● Núm. 2 ● Diciembre - December - Dezembro 2025

ISSN: 2603-5820

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

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe

Antonio Pantoja Vallejo - Universidad de Jaén, España.

Editores Asociados / Associate Editors / Editores associados

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

Maria Victoria Martos Pérez. Universidad de Cadiz, España

María Isabel Amor Almedina. Universidad de Córdoba, España

Marlene Zwierewicz. UNIARP, Brasil

Nuria González Castellano. Universidad de Jaén, España

Ramón Garrote Jurado. University of Borås, Suecia

Silvia Pueyo Villa. Universidad Europea del Atlántico, España

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

Beatriz Berrios Aguayo. Universidad de Jaén, España

Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

Cecilia Raschio. Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

Cristiane Porto. Universidade Tiradentes, Brasil

Daniela Saheb Pedroso. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

Flavinês Rebolo. Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Helena Maria Ferreira. Universidade Federal de Lavras, Brasil

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

Jose Hernando Bahamon Lozano. Universidad ICESI, Colombia

Juan Bosco Bernal. Universidad Especializada de las Américas, Panamá

Juan Carlos Tójar Hurtado. Universidad de Málaga, España

Karel LLópez Guerra. Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba

Letícia Paludo Vargas. Universidade do Contestado, Brasil

Lidia Santana Vega. Universidad de la Laguna, España

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

Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Maria José de Pinho. Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno. Universidade Federal de Goiás, Brasil

Oscar Picardo Joao. Arizona State University, Estados Unidos

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

Paul Spence. King's College London, Reino Unido

Pilar Figuera Gazo. Universidad de Barcelona, España

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

Susana Gonçalves. Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana
Universidad internacional Iberoamericana. Campeche (México)
Universidad Europea del Atlántico. Santander (España)
Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto Rico (EE. UU)
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito (Angola)

Colaboran:

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

Portada: Arco iris sobre varios edificios de la Universidad de Jaén.

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

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

▪ Editorial	238
▪ Mindfulness: una herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes de bachillerato.....	240
Mindfulness: a tool for the comprehensive development of high school students	
<i>Mónica Lliquin Peña, Carmen Amelia Yépez Bimboza, María Esther Mejía Lasso, Jimena Reino Calderón. Universidad Nacional de Chimborazo / Universidad Estatal de Milagro. UNEMI / Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL [Ecuador].</i>	
▪ Honestidad estudiantil y el papel de la inteligencia artificial en la presentación de tareas en clases presenciales de lenguas extranjeras	256
Student honesty and the role of artificial intelligence in task submission in face-to-face foreign language classes	
<i>Bessy Mendoza Navas. Universidad Nacional Autónoma de Honduras [Honduras].</i>	
▪ Uso de medios tecnológicos y enfoque constructivista	280
Use of technological media and constructivist approach	
<i>Adriana González Morra, Leonardo Torres-Pagán. Universidad Internacional Iberoamericana [Paraguay] [Puerto Rico].</i>	
▪ Conservando el legado de los mayores: Escritura de relatos orales del Cantón El Pan (Azuay - Ecuador)	296
Preserving the legacy of the elderly: Writing of oral stories from the Canton of El Pan (Azuay - Ecuador)	
<i>Xavier Barrera. Universidad de Cuenca [Ecuador].</i>	
▪ Club de lectura de cuentos inéditos desde la experiencia de los estudiantes de 14 A 15 años del sistema educativo fiscal.....	318
Original tales reading club from the experiences of students aged 14-15 in the public education system	
<i>Viviana Vilma Jordán Macías. Fundación Universitaria Iberoamericana [Ecuador].</i>	
▪ Desafíos de la diversificación en la formación inicial docente desde los principios del DUA: ¿Qué conoce el alumnado?	335
Challenges of diversification in initial teacher training from udl principles: ¿What do pre-service teachers know?	
<i>María Judith Alarcón Barahona, Catalina Argüello-Gutiérrez. Universidad de O'Higgins [Chile] / Universidad Internacional de la Rioja [España].</i>	
▪ Estudio de las causas del estrés laboral en maestros de Educación Infantil.....	353
Study of the causes of job stress in the early childhood education teacher	
<i>Margarita Alcaide Risoto, Lucía Solano Figuerido. Universidad Camilo José Cela [España].</i>	
▪ Nivel de engagement y de autoeficacia percibida por los docentes de las carreras de Odontología en Chile	369

Engagement and perceived self-efficacy of teachers of Dentistry courses in Chile

María Alejandra Hernández Reeve. Universidad el Desarrollo [Chile].

- Una instrucción basada en corpus para el aprendizaje y uso de colocaciones en un programa de traducción e interpretación: Análisis de las percepciones de los estudiantes en formación y los profesores 390
A corpus-based instruction to learning and using collocations in a translation and interpretation program: Analyzing trainee students and teachers' perceptions
Rocío Rivera Cid. Universidad Andrés Bello [Chile].
- Dependencia sensible a las condiciones iniciales: Un rasgo de los sistemas dinámicos complejos que puede ser clave para entender los procesos que intervienen en el desarrollo de la autonomía intelectual 309
Sensitive dependence on initial conditions: A complex dynamical system's key for the understanding of intellectual autonomy's development
Ana María Trigueros Pina. Universidad Internacional de la Rioja [España].
- Análisis de la incidencia del liderazgo distribuido sobre el sentido de pertenencia y compromiso docente en el establecimiento de buenas prácticas..... 328
Analysis of the incidence of distributed leadership on the sense of belonging and teacher commitment in the establishment of good practices
Denisse Apotheloz, Inmaculada García Martínez. Fundación Universitaria Iberoamericana [México] / Universidad de Granada [España].
- Armonización en la Educación Técnica Profesional. La experiencia de CFT UV y CFT Estatal de Valparaíso 346
Harmonisation dans l'enseignement technique professionnel. L'expérience du CFT UV et du CFT de l'État de Valparaíso
Verónica de las Nieves Lorca Caro. Universidad de Valparaíso [Chile].

Editorial

La educación contemporánea enfrenta múltiples retos derivados de los cambios sociales, tecnológicos y culturales de nuestro tiempo. En este segundo número de 2025, la revista reúne investigaciones que evidencian la búsqueda constante de nuevas estrategias pedagógicas, el fortalecimiento del bienestar estudiantil y la reflexión crítica sobre las prácticas docentes en diversos contextos educativos. Los estudios aquí presentados confluyen en un mismo propósito: mejorar la calidad del aprendizaje desde perspectivas innovadoras, inclusivas y humanistas.

El primer artículo aborda las dificultades emocionales que experimentan los estudiantes de bachillerato —estrés, ansiedad y desmotivación—, proponiendo el mindfulness como herramienta clave para el desarrollo integral. A través de un estudio descriptivo con jóvenes ecuatorianos, se demuestra que la atención plena puede favorecer la autorregulación y la reflexión consciente, aunque aún es necesario profundizar en la atención a las sensaciones corporales y al fortalecimiento del vocabulario emocional. Este enfoque revela la importancia de integrar la educación emocional como parte del proceso formativo, consolidando el bienestar personal como base del aprendizaje significativo.

En una línea complementaria, el segundo trabajo analiza la influencia de la inteligencia artificial en el ejercicio académico de estudiantes universitarios hondureños de lenguas extranjeras. Los hallazgos muestran percepciones ambivalentes: si bien la IA ha mejorado calificaciones y facilitado tareas, también plantea riesgos al limitar la autonomía y el pensamiento crítico. Se destaca la necesidad de un uso equilibrado y ético de estas herramientas, reforzando la idea de que la tecnología debe servir al aprendizaje, y no sustituir el esfuerzo y la creatividad humana.

La incorporación responsable de los medios digitales también es tema central del tercer estudio, centrado en docentes de Educación Inicial en Paraguay. Desde un enfoque constructivista, la investigación resalta cómo las tecnologías pueden favorecer el aprendizaje temprano si se aplican con criterio pedagógico. Los resultados evidencian docentes proactivos, curiosos y flexibles, que buscan estrategias para implicar a los niños en experiencias significativas. No obstante, se subraya la urgencia de fortalecer espacios de colaboración entre colegas, elemento clave para consolidar la confianza profesional y el uso responsable de los recursos digitales.

La escritura y la identidad cultural se entrelazan en la siguiente investigación, desarrollada en Ecuador, donde una guía didáctica basada en relatos orales permitió mejorar las competencias escriturales en estudiantes de bachillerato. A través de una secuencia didáctica, los alumnos aprendieron a valorar la escritura como proceso reflexivo, logrando textos más coherentes y estructurados. Esta experiencia muestra el poder formativo de las tradiciones locales como vehículo de aprendizaje y de afirmación cultural.

El quinto artículo reflexiona sobre la lectura como práctica constructiva, analizando el impacto de un club de lectura en adolescentes ecuatorianos. La investigación revela la escasa participación estudiantil en este tipo de espacios, así como la limitada implementación por parte de los docentes. Se propone revitalizar la lectura desde la experiencia personal y la creación literaria, impulsando un enfoque comunicativo que fomente el pensamiento crítico y la expresión individual.

La atención a la inclusión educativa se aborda desde el estudio sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la formación docente chilena. Los resultados indican que, aunque existe conocimiento general del modelo, persisten debilidades en su aplicación práctica debido a la falta de tiempo, recursos y acompañamiento institucional. Esto reafirma la urgencia de fortalecer la formación inicial para consolidar prácticas verdaderamente inclusivas y equitativas en las aulas.

Otro de los trabajos se centra en el estrés laboral de los maestros de Educación Infantil, destacando cómo las presiones del entorno pueden afectar el clima educativo y la calidad pedagógica. Se concluye que el bienestar docente es un factor esencial para garantizar entornos de aprendizaje saludables, lo que requiere estrategias institucionales de apoyo emocional y gestión del estrés.

En el ámbito universitario, un estudio chileno sobre docentes de odontología analiza los niveles de engagement y autoeficacia, encontrando valores moderados pero prometedores. Se observa que la formación de posgrado fortalece la responsabilidad social y la gestión académica, lo que sugiere que la formación continua es indispensable para mantener la motivación y la calidad en la enseñanza superior.

Desde una perspectiva lingüística, otro trabajo examina la instrucción basada en corpus en la enseñanza en Traducción e Interpretación. Los participantes reconocen la efectividad de este enfoque para desarrollar competencias lingüísticas más precisas, y los expertos consultados destacan su potencial pedagógico. Se recomienda ampliar la investigación para consolidar su implementación en la didáctica de las lenguas.

Una mirada teórica de gran originalidad cierra esta sección, proponiendo el análisis del psiquismo humano como sistema dinámico complejo. Inspirado en la teoría del caos, este estudio plantea que la trayectoria educativa puede modificarse incluso cuando las condiciones iniciales son desfavorables. Tal perspectiva ofrece un mensaje esperanzador: la educación, lejos de ser un proceso lineal, es un entramado de posibilidades donde la intervención oportuna del docente puede transformar el destino formativo del estudiante.

Finalmente, dos investigaciones institucionales aportan reflexiones sobre la gestión educativa y el liderazgo. El primero, desarrollado en Uruguay, demuestra que el liderazgo distribuido promueve la profesionalización y el sentido de pertenencia del cuerpo docente, favoreciendo prácticas pedagógicas colaborativas. El segundo, centrado en la educación técnica en Chile, evidencia cómo la armonización entre instituciones de formación superior ha fortalecido la empleabilidad y la transparencia del sistema educativo, beneficiando directamente a los estudiantes más vulnerables.

En conjunto, los estudios que conforman este número reafirman que la investigación educativa latinoamericana avanza hacia un horizonte de innovación, inclusión y responsabilidad social. Las experiencias presentadas invitan a repensar la enseñanza desde la integralidad humana, la ética tecnológica, el liderazgo compartido y la valoración del saber cultural. La educación, en su esencia, sigue siendo el espacio donde el conocimiento se convierte en transformación.

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

MINDFULNESS: UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

MINDFULNESS: A TOOL FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Mónica Lliquin Peña

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

[monica.liquin@educacion.gob.ec] [<https://orcid.org/0009-0004-3866-0554>]

Carmen Amelia Yépez Bimboza

Universidad Estatal de Milagro. UNEMI, Ecuador

[cyepezb3@unemi.edu.ec] [<https://orcid.org/0009-0003-5126-7784>]

María Esther Mejía Lasso

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL, Ecuador

[mariaesther-9@hotmail.com] [<https://orcid.org/0000-0003-1625-4788>]

Jimena Elizabeth Reino Calderon

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

[jimena.reino@educacion.gob.ec] [<https://orcid.org/0009-0008-1025-1504>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 29/11/2024

Revisado/Reviewed: 14/02/2025

Aceptado/Accepted: 12/03/2025

RESUMEN

Palabras clave:

problemas de conducta,
emociones, estrés, mindfulness.

Los estudiantes de bachillerato se enfrentan a numerosos desafíos durante su formación, como el estrés, la ansiedad y las emociones negativas, dificultades que afectan significativamente el rendimiento académico, la conducta y el bienestar emocional. Ante este panorama, resulta crucial implementar herramientas como el mindfulness que promueva su desarrollo integral. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo determinar si los estudiantes de bachillerato pueden desarrollar una mayor conciencia del momento presente, sin emitir juicios sobre sus pensamientos y emociones, y respondiendo de manera más reflexiva a sus experiencias. Para obtener una visión detallada y cuantitativa del fenómeno, se llevó a cabo un estudio de campo descriptivo. La muestra estuvo conformada por estudiantes de bachillerato de una institución educativa ecuatoriana. Mediante la administración de una encuesta, se logró recopilar la información. El análisis de los datos pone de manifiesto un prometedor inicio en el desarrollo de la atención plena entre los estudiantes, sin embargo, revela la necesidad de profundizar en aspectos específicos, si bien existe una buena conciencia de las acciones, es fundamental fortalecer la atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y los procesos mentales. Además, es importante que los estudiantes incrementen el vocabulario emocional y desarrollen habilidades comunicativas efectivas, para construir una mayor

resiliencia y establecer relaciones más saludables consigo mismos y con los demás.

ABSTRACT

Keywords:

behavioral problems, emotions, stress, mindfulness.

High school students face numerous challenges during their education, such as stress, anxiety and negative emotions, difficulties that significantly affect academic performance, behavior and emotional well-being. Given this scenario, it is crucial to implement tools such as mindfulness that promote their comprehensive development. In this context, the present research aimed to determine whether high school students can develop greater awareness of the present moment, without making judgments about their thoughts and emotions, and responding more reflectively to their experiences. To obtain a detailed and quantitative view of the phenomenon, a descriptive field study was carried out. The sample consisted of high school students from an Ecuadorian educational institution. Through the administration of a survey, the information was collected. The analysis of the data reveals a promising start in the development of mindfulness among students, however, it reveals the need to delve deeper into specific aspects. Although there is a good awareness of actions, it is essential to strengthen attention to bodily sensations, environmental stimuli and mental processes. In addition, it is important for students to increase emotional vocabulary and develop effective communication skills, to build greater resilience and establish healthier relationships with themselves and with others.

Introducción

Las conductas son acciones observables y medibles que realizan los individuos en respuesta a estímulos internos o externos, estas acciones pueden ser simples o complejas y están influenciadas por una variedad de factores, como el aprendizaje, la genética, el entorno social y los procesos cognitivos. Según Skinner (1975), es cualquier actuación de un individuo que puede ser observada objetivamente, Bandura (1997), señala que es la interacción de un organismo con su medio ambiente, incluyendo tanto las respuestas observables como los procesos internos que las median.

Las dificultades conductuales que experimentan los estudiantes en la actualidad son el resultado de una intrincada interacción de factores psicológicos (ansiedad, depresión, estrés, traumas, entre otros), biológicos (trastornos del neurodesarrollo, factores genéticos, problemas de salud física, trastornos del sueño, entre otros) y sociales (entorno socioeconómico desfavorable, la exposición a la violencia, la discriminación, las relaciones interpersonales conflictivas, los cambios familiares importantes como divorcios o mudanzas, estilos de crianza inadecuados y las expectativas sociales poco realistas).

Es fundamental reconocer la naturaleza multifactorial de estas dificultades para poder diseñar intervenciones efectivas y personalizadas, tomando en cuenta que la familia, la escuela y la comunidad, así como las experiencias individuales, desempeñan un papel crucial en la manifestación y gravedad de los problemas antes mencionados.

Los problemas de conducta, que suelen iniciarse en la infancia (mentir, engañar, copiarse, entre otros) y agravarse en la adolescencia (robar, entre otros) se caracterizan por la oposición a normas sociales y figuras de autoridad. Estos comportamientos, persistentes y variados según la edad, pueden generar perturbaciones en el entorno, dificultades de adaptación y comportamientos agresivos, si no se abordan adecuadamente, pueden tener consecuencias a largo plazo en las relaciones interpersonales y el bienestar individual (Serrat, 2018).

En este orden de ideas, los problemas de conducta en la infancia y adolescencia son patrones repetitivos que infringen normas sociales y derechos ajenos, manifestándose en agresividad, destrucción de propiedad, mentira, robo y desobediencia (American Psychiatric Association, 2013). Sus causas son multifactoriales, involucrando factores genéticos, neurobiológicos, psicológicos, familiares y sociales (Barkley, 1997; Patterson, 1982), afectando el rendimiento académico, las relaciones sociales y el desarrollo personal. Por lo que es fundamental la intervención temprana (terapia cognitivo-conductual, entrenamiento en habilidades sociales, terapia familiar y, en ocasiones, farmacoterapia) para prevenir la cronicidad y mejorar el pronóstico (Barkley & Wasserstein, 1997).

Las dimensiones de los problemas de conducta (hiperactividad, conductas disruptivas, agresividad, trastornos disociales, trastorno negativista desafiante y violencia) en la infancia y adolescencia representan un conjunto de características interrelacionadas que subyacen a una amplia gama de comportamientos disruptivos y antisociales. Estos problemas, como señala Patterson (1982), a menudo se desarrollan siguiendo patrones de interacción familiares disfuncionales y se mantienen a través de procesos de aprendizaje social.

1. La hiperactividad: es una expresión conductual de una disfunción en los sistemas de autorregulación de cerebro (Barkley & Wasserstein, 1997). Las causas de la hiperactividad son multifactoriales, incluyendo factores genéticos, neurobiológicos (alteraciones en los neurotransmisores y en la estructura

cerebral), y ambientales (exposición prenatal a toxinas, estilo de crianza). Se caracteriza por un patrón persistente de inatención, impulsividad y actividad motora excesiva, los estudiantes con hiperactividad tienen dificultades para mantener la atención en tareas, interrumpen a los demás y se mueven constantemente, afectando el rendimiento académico, las relaciones sociales y la autoestima (Custodio, 2018).

2. Las conductas disruptivas: de acuerdo con Freire (2012), son aquellas conductas inapropiadas que generan retrasos en el proceso educativo y crean situaciones inadecuadas en el aula, afectando las relaciones interpersonales. En ese orden de ideas, Calvo (2003), Cárdenas (2019), Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2016), coinciden en que las conductas disruptivas interrumpen y deterioran el proceso de enseñanza y aprendizaje, diferenciándolas de las conductas agresivas. Abellán (2020), Álvarez et al. (2016) y Díaz-Aguado (2005), señalan que el concepto de conducta disruptiva ha sido utilizado de manera amplia, incluyendo desde interrupciones leves hasta desafíos graves a estudiantes y docentes. Por su parte, Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2016), señalan que un entorno familiar inestable es la base del comportamiento disruptivo de los estudiantes, lo cual se refleja en la falta de apoyo académico y la no presencia paternal, afectando negativamente el rendimiento académico.

Los estudiantes con conductas disruptivas presentan patrones de comportamientos que interfieren con su aprendizaje y sus relaciones sociales. Según Barkley & Wasserstein, (1997) y Hinshaw (2007), estos estudiantes a menudo experimentan dificultades para prestar atención, controlar sus impulsos y seguir las reglas. La impulsividad, la agresividad y el desafío a la autoridad son características comunes (Waschbusch et al., 2007), estas conductas pueden tener un impacto significativo en el rendimiento académico y en el bienestar emocional del estudiante, así como en el clima del aula (Saco-Lorenzo et al., 2022).

3. La agresividad: en el ámbito escolar es un fenómeno complejo y multifactorial, la cual se manifiesta de forma física, verbal o relacional, afectando negativamente el bienestar emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes involucrados. Diversos factores, como los trastornos del neurodesarrollo, los problemas de salud mental, las dificultades de aprendizaje, las dinámicas familiares disfuncionales y un clima escolar hostil, contribuyen a su aparición y perpetuación. Estudios recientes, como los de Salmivalli et al. (2021), han realizado contribuciones significativas a la comprensión y prevención del bullying y la agresión en entornos escolares, han profundizado en la complejidad de estas dinámicas sociales ofreciendo nuevos enfoques para abordarlas.

Para abordar de manera efectiva la agresividad escolar, es necesario implementar programas de prevención basados en la evidencia, como los programas de entrenamiento en habilidades sociales y resolución de conflictos, así como intervenciones individualizadas y familiares (Sabeh et al., 2017). La colaboración entre docentes, psicólogos, trabajadores sociales y otros profesionales es fundamental para crear entornos escolares seguros y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

4. Los trastornos disociales: están cobrando cada vez mayor relevancia en el ámbito de los problemas de conducta. Su característica principal es un patrón repetitivo y persistente de comportamientos que violan los derechos de los demás y las normas sociales. Es fundamental intervenir desde la infancia y adolescencia para abordar estos trastornos, ya que pueden tener consecuencias a largo plazo (González et al., 2020).

5. El trastorno negativista desafiante (TND): se caracteriza por un patrón persistente de comportamiento oposicionista, desafiante y hostil dirigido hacia figuras de autoridad, Custodio (2018), señala que los jóvenes con TND suelen desafiar activamente a los adultos, discutir, enfadarse con facilidad y culpar a los demás de sus problemas. Las causas del TND son multifactoriales: genéticos, neurobiológicos, ambientales y estilos de crianza. Comprender esta compleja interacción entre los distintos factores es fundamental para el desarrollo de intervenciones efectivas, que deben centrarse tanto en modificar las conductas del estudiante como en mejorar las habilidades parentales y las dinámicas familiares.
6. La violencia: según la Organización Mundial de la Salud (OMS), implica el uso intencional de la fuerza física, el poder o las amenazas contra uno mismo u otra persona, este acto deliberado ocasiona diversos daños, que van desde lesiones físicas hasta consecuencias psicológicas profundas (trastornos de desarrollo y emocionales). Además, la violencia priva a las víctimas de sus derechos y, en casos extremos, causar la muerte (Roncero et al., 2017).

Identificar estas dimensiones es crucial para comprender la etiología y la complejidad de los trastornos de conducta (American Psychiatric Association, 2013). Según Barkley (1997), la hiperactividad, las conductas disruptivas, la agresividad, los trastornos disociales, el trastorno negativista desafiante y la violencia son manifestaciones de un mismo problema con raíces multifactoriales, incluyendo factores biológicos, psicológicos y sociales. Por su parte, Bandura (1977) enfatiza el papel del modelado y el refuerzo en el desarrollo de conductas agresivas y antisociales, a través de un enfoque integral (intervenciones tempranas, tratamiento multidisciplinar, programas de entrenamiento en habilidades sociales, terapia cognitivo-conductual, intervenciones familiares y modificaciones del entorno escolar).

Las técnicas para abordar los problemas cognitivo-conductuales (TCC), se basan en la premisa de que los pensamientos, emociones y conductas están estrechamente relacionados, al modificar los pensamientos y conductas, se reflejan en las emociones mejorando la calidad de vida. Olivares y Méndez (2010) establecen una clasificación de estas técnicas que permite organizarlas de manera sistemática y comprender mejor cómo funcionan (tabla 1).

Tabla 1
Técnicas cognitivo-conductuales (TCC)

Técnicas para mantener e incrementar conductas deseables	
Clasificación	Descripción
Refuerzo positivo	Consiste en presentar un estímulo agradable o recompensa inmediatamente después de una conducta deseada, con el objetivo de aumentar la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro.
Economía de fichas	Es un sistema de refuerzo en el que se utilizan objetos (fichas, puntos, etc.) como recompensas inmediatas por realizar conductas deseadas. Estas fichas se acumulan y pueden ser intercambiadas por premios más grandes a largo plazo
Refuerzo negativo	Consiste en eliminar un estímulo aversivo o desagradable inmediatamente después de una conducta deseada, con el objetivo de aumentar la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro. Es importante no confundirlo con el castigo
Modelado	Consiste en aprender una nueva conducta observando, imitando a un modelo. El modelo puede ser una persona real o un personaje ficticio
Moldeamiento	Es un proceso de aprendizaje gradual en el que se refuerzan aproximaciones sucesivas a una conducta deseada. Se utiliza cuando la conducta objetivo es compleja y requiere ser dividida en pasos más pequeños
Contratos de conducta	Es un acuerdo formal entre dos o más personas (terapeuta, docente y estudiante) que establece claramente las conductas objetivo, las consecuencias (refuerzos y castigos)

y las condiciones bajo las cuales se aplicarán.	
Técnicas para disminuir conductas no-deseables	
Extinción	Ocurre cuando un comportamiento previamente reforzado deja de ser reforzado, lo que resulta en una disminución gradual de la frecuencia de ese comportamiento.
Tiempo fuera de reforzamiento	Es una técnica de modificación de conducta que implica la remoción temporal de todas las oportunidades de refuerzo positivo como consecuencia de una conducta inapropiada.
Castigo	Es la presentación de un estímulo aversivo después de una conducta, con el objetivo de disminuir la frecuencia de esa conducta
Reforzamiento diferencial	Consiste en reforzar una conducta específica mientras se extinguen otras conductas similares.
Control de estímulos	Es una técnica que implica manipular el entorno para aumentar o disminuir la probabilidad de que ocurra una conducta específica.
Sobre corrección	Es una técnica de modificación de conducta que implica que la persona realice una respuesta que sea incompatible o contraria a la conducta problema, y que además repare el daño causado por dicha conducta
Saciación	Es una técnica que implica presentar un estímulo reforzador en grandes cantidades hasta que pierda su valor reforzante
Técnicas cognitivas	
Auto instrucciones	Son verbalizaciones internas que se utilizan para guiar a través de situaciones difíciles o para realizar tareas. Son como un diálogo interno que ayuda a mantener enfocados y a controlar las emociones.
Detención del pensamiento	Es una técnica que consiste en interrumpir voluntariamente los pensamientos negativos o rumiantes que generan ansiedad o malestar.
Resolución de problemas	Es un proceso que implica identificar un problema, generar posibles soluciones, evaluar las opciones y seleccionar la mejor alternativa
Autocontrol	Es la capacidad de regular las emociones, pensamientos y conductas para alcanzar metas a largo plazo.
Reestructuración cognitiva	Es un proceso que consiste en identificar y desafiar los pensamientos negativos y distorsionados, reemplazándolos por pensamientos más realistas y adaptivos.
Autorregulación	Es la capacidad de controlar y dirigir las propias acciones, emociones y pensamientos de manera consciente y efectiva.

Nota. Técnicas cognitivo-conductuales Olivares y Méndez (2010)

Las técnicas cognitivo-conductuales (TCC) han evolucionado significativamente con la incorporación del mindfulness. Esta práctica, que implica observar los pensamientos y emociones sin juzgarlos, ha sido fundamental en enfoques como la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT), desarrollada por Segal et al., (2002). La integración del mindfulness en la TCC permite a los estudiantes desarrollar habilidades para manejar el estrés, reducir la ansiedad y mejorar su calidad de vida (Segal et al., 2002).

En este orden de ideas Moix et al. (2021), evaluaron los efectos de un programa de mindfulness en un grupo de estudiantes, señalando que inmediatamente después de la intervención, los jóvenes del grupo de mindfulness experimentaron una disminución significativa en los síntomas de ansiedad, depresión y estrés.

Por su parte Sabeh et al., (2017), destaca que el uso constante de tecnología y diversas presiones, genera estrés y tensiones en niños desde edades tempranas, desencadenando conductas agresivas si no se abordan adecuadamente y a tiempo. Ante este escenario, propone la implementación de técnicas de mindfulness como una herramienta eficaz para promover la regulación emocional, la empatía y la convivencia pacífica en los niños. Estos estudios demuestran la necesidad de integrar el mindfulness en las escuelas para mejorar el bienestar de los estudiantes, reduciendo comportamientos agresivos, estrés y ansiedad para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sentando las bases para un desarrollo emocional saludable.

Para definir Mindfulness es necesario hacer mención al budismo que es una tradición con más de 2500 años de antigüedad que ha facilitado todo un cumulo de

enseñanzas relacionadas con la mente. Es un término que hace referencia a la capacidad que tienen todas las personas, en el caso particular los estudiantes, para actuar de manera reflexiva y consciente, educando a través de la meditación su autoconciencia y aceptación (Brito & Araya, 2016).

Zabat-Zinn (2016) formuló las bases de la práctica de la atención plena (Mindfulness), las cuales se basan en siete factores (tabla 2) que tiene estrecha relación con las actitudes de no juzgar, la paciencia, la mentalidad de estudiante, la confianza, el no esforzarse, la aceptación y el ceder, las cuales no son independientes, al contrario, van a depender del grado en que cada persona sea capaz de cultivar las otras, por lo que es necesario cultivarlas con conciencia.

Tabla 2
Factores del Mindfulness

Factores	Descripción
No juzgar	Es necesario asumir una postura imparcial de las experiencias vividas, para ello es importante tomar conciencia de todas esas experiencias internas y externas que muy a menudo atrapan al individuo, sin embargo, lo importante es aprender a salir de ellas.
La paciencia	Aplicar Mindfulness permite al ser humano cultivar la paciencia (mente y cuerpo), necesaria cuando a la mente vienen recuerdos y sucesos que la perturban. Es estar abierto a cada momento o situación y sobre todo aceptar en su totalidad.
Mentalidad de principiante	“O mente dispuesta a verlo todo como si fuese la primera vez”, es importante sentirse libre de esas expectativas fundamentadas en los conocimientos previos, tomar en cuenta que cada uno de los acontecimientos de la vida son distintas y únicos, por eso la importancia de mirar con ojos nuevos.
La confianza	Desarrollar la confianza en uno mismo y en los sentimientos, es parte fundamental de la preparación en la meditación, es importante confiar en la intuición.
El no esforzarse	Cada persona siempre está enfocada en hacer o conseguir algo, en Mindfulness es distinto “es no hacer”, suena contradictorio sin embargo esto conduce a una nueva versión de nosotros mismos en la que el esfuerzo es menor para conseguir ser mejor.
La aceptación	Desde el Mindfulness la aceptación es ver las cosas como son en este momento, eso es lo único que debe contar, no el antes o el después, sino el presente, de esta manera se está creando las condiciones necesarias para la sanación. Aceptar no significa estar de acuerdo con todo (borrar valores, principios, costumbres) o que todo sea del agrado de las personas, o que nada importe.
El ceder	Ejercitar la actitud de ceder, conocida también como la falta de apego, es importante para la práctica de la atención plena (Mindfulness), en este sentido ceder es dejar que las cosas, situaciones o acontecimientos sean como son y lo aceptemos tal cual.

Nota. Tabla elaborada con datos tomados del libro “Vivir con plenitud las crisis”. Kabat-Zinn, 2013.

La práctica del mindfulness en adolescentes ofrece una amplia gama de beneficios que van desde la mejora de su salud mental hasta un mejor rendimiento académico. Al cultivar la atención plena, los jóvenes desarrollan habilidades cruciales como la gestión del estrés y la ansiedad, la regulación emocional, la concentración y la empatía. Esto se traduce en una mayor autoestima, relaciones interpersonales más saludables y una mejor capacidad para afrontar los desafíos de la adolescencia. Además, el mindfulness puede ayudar a prevenir problemas de salud mental como la depresión y la ansiedad, promoviendo un bienestar general y una mayor calidad de vida.

Atendiendo a la necesidad de minimizar los problemas de conducta y su relación con diversas variables psicológicas como el estrés, la ansiedad y el bienestar, el presente estudio se propuso identificar determinar si estos estudiantes pueden cultivar una mayor conciencia del presente, sin juzgar sus pensamientos y emociones, y respondiendo de manera más reflexiva a sus experiencias.

Método

El presente estudio se enmarcó dentro de un enfoque empírico-analítico, empleando un diseño de investigación de campo, de nivel descriptivo. La muestra, de carácter no probabilístico e intencional, estuvo compuesta por 350 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) de una institución educativa ecuatoriana. Esta elección metodológica permitió explorar y describir las facetas de atención plena en la población estudiada (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Una vez revisada la literatura asociada a las Facetas de la Atención Plena (FFMQ), se seleccionó y aplicó la versión traducida por Quintana Santana, (2016)

El Cuestionario de las Cinco Facetas de la Atención Plena (FFMQ) es un instrumento psicológico que evalúa la capacidad de practicar mindfulness a través de cinco dimensiones: observar nuestras experiencias sin juzgarlas, describirlas con palabras sencillas, actuar con conciencia en el presente, no emitir juicios de valor sobre sí mismos o los demás, y no reaccionar de forma automática a los estímulos. Está compuesto por 39 ítems agrupados en las 5 facetas, algunos de los cuales son directos (D) y otros inversos (I). Es una herramienta útil para medir la práctica de mindfulness y su relación con diversas variables psicológicas como el estrés, la ansiedad y el bienestar (Baer et al., 2006).

1. Observación (O): Esta faceta se refiere a la capacidad de prestar atención a los pensamientos, sentimientos y sensaciones del momento presente, tanto internas (pensamientos, emociones, sensaciones corporales) como externas (sonidos, olores, vistas), de manera abierta y sin juicios. Los ítems de esta faceta son: 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31 y 36, todos ellos directos
2. Descripción (D): Implica poner etiquetas a las experiencias de una manera simple y objetiva, sin adornarlas o interpretarlas en exceso. Los ítems de esta faceta son: (2, 7, 27, 32 y 37) directos y (12, 16 y 22) inversos.
3. Actuar con Conciencia (ACC): Esta faceta se centra en realizar las actividades cotidianas con plena atención, estando presente en cada momento y sin dejarse llevar por la mente divagante. Los ítems de esta faceta son: 5, 8, 13, 18, 23, 28, 34 y 38, todos ellos inversos.
4. Ausencia de Juicio (AJ): Implica aceptar las experiencias tal como son, sin etiquetarlas como "buenas" o "malas". Los ítems de esta faceta son: 3, 10, 14, 17, 25, 30, 35 y 39, todos ellos inversos.
5. Ausencia de Reactividad (AR): Esta faceta se refiere a la capacidad de responder a los estímulos internos y externos de manera flexible y no automática, evitando reacciones emocionales impulsivas. Los ítems de esta faceta son: 4, 9, 19, 21, 24, 29 y 33, todos ellos directos.

Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), el instrumento a utilizar en investigaciones cuantitativas debe ser válido y confiable. En este estudio el instrumento fue validado y su confiabilidad fue establecida por Aguado et al. (2015); Cebolla et al. (2012); Baer et al. (2006); Baer et al. (2012); Olivera y González (2018); Quintana (2016), reportando los valores de confiabilidad de 0,88 para la escala total, y para cada faceta: O = 0,81; D = 0,91; ACC = 0,89; A J = 0,91 y AR = 0,80

Con la intención de dar respuesta al propósito de la investigación, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos, tras la recolección de la información, se procedió a su organización y tabulación. Los resultados obtenidos fueron presentados de manera clara y concisa a través de una tabla, lo que permitió una interpretación profunda y significativa de los mismos.

Resultados y Discusión

El Cuestionario de las Cinco Facetas de la Atención Plena (FFMQ) es una herramienta fundamental en la investigación y práctica clínica del mindfulness, desarrollado por Baer et al. (2006), este instrumento permite evaluar de manera precisa y confiable la tendencia de un individuo a responder a las experiencias de vida con atención plena, a través de cinco facetas interrelacionadas: observar, describir, actuar con conciencia, no juzgar y no reaccionar.

Los objetivos principales del FFMQ son: (a) evaluar los niveles individuales de mindfulness y su estructura factorial (Baer et al., 2006); (b) explorar las relaciones entre el mindfulness y otras variables psicológicas y físicas, como el bienestar, la ansiedad y el estrés (Brown & Ryan, 2003); y (c) predecir la respuesta a intervenciones basadas en mindfulness (Fernández, 2019). Además, el FFMQ permite monitorear el progreso en programas de entrenamiento en mindfulness y comparar los niveles de atención plena entre diferentes grupos de población, contribuyendo así a una mejor comprensión de los beneficios de esta práctica en diversos contextos.

Este cuestionario tiene 39 ítems (tabla 3) distribuidos en cinco facetas, el estudiante debe optar por cinco alternativas de respuesta: nunca o pocas veces verdadero (A), raras veces verdadero (B), a veces verdadero (C), a menudo verdadero (D), muy a menudo o siempre verdadero (E). El puntaje máximo del cuestionario es de 195 y el mínimo es de 39. Existen ítems directos (D) e inversos (I), en los ítems inversos las puntuaciones altas significan un nivel más bajo de mindfulness.

Cada faceta del FFMQ proporciona información específica sobre un aspecto particular (observar, describir, actuar con conciencia, no juzgar y no reaccionar), sin que ello implique una dependencia entre ellas. En conjunto, estas facetas ofrecen una visión integral de las habilidades de atención plena y permiten identificar áreas específicas para el desarrollo personal.

Tabla 3

Aplicación del Cuestionario Facetas de la Atención Plena (FFMQ)

N.º	Ítems	A	B	C	D	E
OBSERVACIÓN (O)						
1D	Mientras camino me doy cuenta de las sensaciones de mi cuerpo al moverse.	13,8	14,6	5,9	12,2	12,2
6D	Cuando me ducho o me baño, me doy cuenta de las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.	13,2	10,7	14,9	9,8	14,6
11D	Me doy cuenta de cómo los alimentos y las bebidas afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.	14,7	10,8	11,1	12,2	12,2
15D	Presto atención a las sensaciones, como las del viento en mi pelo o el sol sobre mi cara.	11,4	11,1	16,6	16,3	12,2
20D	Presto atención a los sonidos, por ejemplo, al tic-tac de los relojes, al trino de los pájaros o a los coches que pasan.	11,9	14,5	9,5	15,4	9,8
26D	Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas.	10,8	13,5	15,1	9,8	12,2
31D	Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza tales como colores, formas, texturas, o patrones de luz y sombra.	11,5	13,2	12,8	14,6	14,6
36D	Presto atención a la forma en que mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento.	12,7	11,7	14,1	9,8	12,2
DESCRIPCIÓN (D)						
2D	Soy capaz de encontrar las palabras adecuadas para describir mis sentimientos.	11,5	14,1	16,4	12,8	8,2
7D	Puedo expresar fácilmente con palabras mis creencias, opiniones y expectativas.	12,7	13,2	21,4	4,4	4,1

12I	Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.	12,5	4,4	11,8	22,2	21,6
16I	Tengo dificultad a la hora de pensar en las palabras adecuadas para expresar lo que siento acerca de las cosas.	15,4	13,8	9,6	18,3	19,7
22I	Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me resulta difícil describirla porque no encuentro las palabras adecuadas.	4,8	2,6	14,9	24,6	21,0
27D	Incluso cuando me siento muy contrariado, encuentro una forma de expresarlo en palabras.	15,4	17,4	7,4	5,1	4,9
32D	Tengo una tendencia natural a expresar mis experiencias en palabras.	14,8	15,9	9,6	7,0	7,4
37D	Puedo describir cómo me siento en un momento dado, de forma bastante detallada.	12,9	18,6	8,8	5,5	13,1
ACTUAR CON CONCIENCIA (ACC)						
5I	Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad.	5,4	14,4	14,1	14,1	11,0
8I	No presto atención a lo que hago porque estoy soñando despierto, preocupado con otras cosas o distraído.	15,2	13,4	11,4	13,5	11,9
13I	Me distraigo fácilmente.	9,8	8,2	8,7	13,6	13,7
18I	Encuentro dificultad para estar centrado en lo que ocurre aquí y ahora, en el presente.	14,1	10,3	11,6	12,9	12,6
23I	Tengo la impresión de que “pongo el piloto automático” sin ser muy consciente de lo que estoy haciendo.	10,9	10,3	16,1	11,0	12,5
28I	Realizo actividades sin estar realmente atento a las mismas.	16,3	10,3	9,3	12,6	13,6
34I	Realizo trabajos o tareas de forma automática sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	14,1	15,5	12,8	11,4	12,8
38I	Me sorprende a mí mismo haciendo cosas sin prestar atención.	14,1	17,5	15,9	11,0	11,8
AUSENCIA DE JUICIO (AJ)						
3I	Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.	15,9	19,0	10,2	12,8	12,3
10I	Me digo a mí mismo que no debiera sentirme como me siento.	13,6	14,3	12,6	12,8	12,1
14I	Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y no debería pensar de esa forma.	11,4	9,5	9,1	13,2	12,6
17I	Juzgo si mis pensamientos son buenos o malos.	11,4	16,7	12,6	12,3	12,5
25I	Me digo a mí mismo que no debería pensar de la forma en que lo hago.	11,4	9,5	14,2	12,4	12,4
30I	Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y no debería sentir las.	13,6	11,9	13,4	12,3	12,5
35I	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, la valoración sobre mí mismo es buena o mala, en consonancia con el contenido de ese pensamiento o imagen.	11,4	9,5	11,8	12,1	13,2
39I	Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irracionales.	11,4	9,5	16,1	12,0	12,4
AUSENCIA DE REACTIVIDAD (AR)						
4D	Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellas.	11,4	13,0	15,4	10,9	15,8
9D	Observo mis sentimientos sin enredarme en ellos.	11,2	12,8	14,9	16,4	13,6
19D	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, “paro” y me doy cuenta sin dejarme llevar por ellos.	11,4	11,9	16,2	16,4	11,3
21D	En situaciones difíciles, puedo pararme sin reaccionar de modo inmediato.	10,3	14,7	13,9	14,5	20,4
24D	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, consigo calmarme al poco tiempo.	11,2	14,3	12,1	16,4	15,8
29D	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, soy capaz de darme cuenta sin reaccionar.	11,3	14,6	11,5	14,5	13,6
33D	Cuando tengo imágenes o pensamientos que me perturban, reparo en ellos y dejo que se vayan.	33,2	18,7	16,0	10,9	9,5

Nota. Esta tabla presenta los porcentajes en cada uno de los ítems aplicados a la muestra.

A partir de los datos proporcionados, se observa en la tabla 3 que los estudiantes, en general, presentan dificultades para observar (tienen dificultades para prestar atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y las emociones de manera consciente); describir (les cuesta encontrar las palabras

adecuadas para expresar sus sentimientos y pensamientos); actuar con conciencia (tienden a realizar actividades de manera automática, sin prestar atención plena a lo que están haciendo); ausencia de juicio (se critican a sí mismos por sus pensamientos y emociones); y ausencia de reactividad (les resulta difícil regular sus respuestas emocionales y evitar reaccionar impulsivamente).

En relación a la faceta de observar, la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para prestar atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y las emociones de manera consciente, esto se debe a que su atención está dividida, lo que dificulta la focalización de la atención en una sola cosa. Esto puede llevar a una observación superficial y una menor conciencia de las sensaciones corporales y emocionales (Brown & Ryan, 2003). Además, existe tendencia a la mente divagante, es decir, a que los pensamientos se desvíen hacia el pasado o el futuro, interfiriendo con la capacidad de los estudiantes para permanecer presentes en el momento y observar su experiencia interna y externa (Killingsworth & Gilbert, 2010). Estos resultados coinciden con Chimbo (2023), al señalar que la atención es indispensable para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un porcentaje significativo de estudiantes les cuesta encontrar las palabras adecuadas para expresar sus sentimientos y pensamientos, ya que carecen del vocabulario emocional necesario para expresar con precisión sus sentimientos y pensamientos, lo cual dificulta la identificación y comprensión de sus propias experiencias internas (Harris, 2009). Además, la preocupación por ser juzgados o evaluados puede inhibir a los estudiantes a la hora de compartir sus pensamientos y sentimientos de manera abierta y honesta.

En la faceta actuar con conciencia, se observa que la mayoría de los estudiantes tienen comportamientos automáticos, esto dificulta la realización de tareas con atención plena, es decir, de manera consciente y presente (Baer et al., 2006). A esto se suma la presión por obtener buenos resultados académico, llevando a los estudiantes a realizar las tareas de manera apresurada y descuidada, sin prestar atención a la calidad de sus trabajos académicos.

En la faceta ausencia de juicio, se observa que un porcentaje considerable de estudiantes se juzgan a sí mismos de manera negativa por sus pensamientos y emociones, lo que dificulta la aceptación de sí mismos (Langer, 2007). Si bien el pensamiento crítico es una habilidad valiosa, cuando se vuelve excesivamente autocrítico, genera una gran cantidad de estrés y ansiedad, a esto se suma el perfeccionismo que puede llevar a los estudiantes a establecer estándares altos para sí mismos, generando frustración y desánimo cuando no pueden alcanzarlos.

En la faceta de ausencia de reactividad, que es uno de los pilares fundamental del mindfulness, la cual se refiere a la capacidad de observar los pensamientos propios y emociones sin juzgarlos ni reaccionar de forma automática, se observa que la mayoría de los estudiantes se les dificulta regular las respuestas emocionales y evitar comportamientos impulsivos. Sin embargo, numerosos estudios, como el de Steinberg (2004), evidencian que muchos estudiantes carecen de esta capacidad. La presión académica, la falta de educación en habilidades socioemocionales y los patrones familiares contribuyen a esta dificultad. Como resultado, los estudiantes experimentan dificultades para regular sus emociones, lo que se manifiesta en reacciones desproporcionadas ante situaciones estresantes, conflictos interpersonales y un bajo rendimiento académico. Al cultivar la atención plena, los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia emocional, reducir el estrés y mejorar sus habilidades sociales, lo que a su vez favorece un desarrollo integral y un mayor bienestar.

Tabla 4*Distribución de las facetas del FFQM en la muestra total*

Facetas	Nunca o pocas veces verdadero (A)	Raras veces verdadero (B)	A veces verdadero (C)	A menudo verdadero (D)	Muy a menudo o siempre verdadero (E)
Observar	21,3	36,3	29,4	9,2	3,8
Describir	18,3	27,5	24,2	19,2	10,8
Actuar con conciencia	8,6	7,3	27,1	34,2	22,8
No-Enjuiciamiento	4,6	3,5	15,8	50,2	26,0
No-Reactividad	28,7	34,2	28,2	4,5	4,5

Nota: Esta tabla contiene los porcentajes de cada una de las de FFQM en la muestra total

En relación a la tabla 4 que corresponde a las facetas del FFQM de la muestra total, se observa lo siguiente: Los estudiantes muestran una tendencia a no prestar atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y las emociones de manera consciente, la mayoría (36,3%) indica que son conscientes de estos aspectos. Además, tienen dificultades para encontrar las palabras adecuadas para expresar sus sentimientos y pensamientos, un (27,5%) se ubica en la categoría de raras veces verdadero. Estos resultados coinciden con los estudios de Brown & Ryan (2003). Esta falta de atención a las experiencias internas podría estar relacionada con las demandas de la vida moderna, caracterizada por la multitarea y la distracción constante (Twenge & Campbell, 2009).

Por otro lado, a diferencia de las facetas anteriores, los estudiantes reportan un alto nivel de conciencia en sus acciones, la mayoría (34,2%) indica que a menudo verdadero, lo que indica que realizan actividades de manera automática, sin prestar atención plena, con son puntuaciones inversas significa que presentan un nivel más bajo de mindfulness. Según Bishop et al. (2004), la atención plena implica no solo ser consciente de las acciones, sino también de los pensamientos y emociones.

En este orden de ideas, los estudiantes muestran una tendencia a juzgar sus pensamientos y emociones, un (50,2%) indica que a menudo, se critican a sí mismos por sus pensamientos y emociones, presentando un bajo nivel de mindfulness, lo cual es coherente con los hallazgos de investigaciones previas que sugieren que la autocrítica y la reactividad emocional son obstáculos comunes para cultivar la atención plena (Kabat-Zinn, 1994).

Por último, los estudiantes tienen dificultades para regular sus respuestas emocionales y evitar reaccionar impulsivamente, un porcentaje muy significativo de (34,2%) indica que rara vez verdadero perciben sus sentimientos sin tener que reaccionar ante ellos, lo que sugiere una falta de conciencia emocional y una tendencia a responder de manera desproporcionada a estímulos emocionales, esta falta de regulación emocional trae como consecuencias a largo plazo por lo que es crucial abordar este problema de manera proactiva y desde una perspectiva integral. Esto se alinea con los hallazgos de estudios previos que han relacionado la baja conciencia plena con mayores niveles de ansiedad y depresión (Bishop et al., 2004).

Conclusiones

Finalmente, se presentarán en un último apartado las conclusiones del artículo y posteriormente las principales conclusiones. En su caso, se incluirán limitaciones y propuestas de continuidad. El análisis de los datos revela una diversidad en los perfiles de los estudiantes, evidenciando un buen inicio en el desarrollo de la atención plena, pero también destacando áreas de oportunidad. Si bien muchos estudiantes muestran una buena conciencia de sus acciones, es necesario profundizar en la práctica de la atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y los procesos mentales. Además, resulta crucial enriquecer el vocabulario emocional de los estudiantes para facilitar la expresión de sus experiencias internas y fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva. El estudio sugiere que, aunque existe un interés genuino por el mindfulness, es necesario diseñar intervenciones pedagógicas específicas para fomentar la atención a los objetos, el enriquecimiento del vocabulario emocional y el desarrollo de habilidades comunicativas, con el fin de potenciar el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

Para fomentar un desarrollo integral de la atención plena en los estudiantes, es fundamental promover la aceptación incondicional de todas las experiencias, tanto positivas como negativas, sin emitir juicios de valor. El alto nivel de autocrítica evidenciado en los estudiantes sugiere una tendencia a evaluar sus pensamientos y emociones de manera negativa, lo cual genera estrés y ansiedad. Paralelamente, es necesario desarrollar habilidades de regulación emocional, fomentando respuestas más conscientes y flexibles ante los estímulos internos y externos. Los resultados del estudio revelan una tendencia a reaccionar de manera impulsiva ante las emociones, lo que indica una baja capacidad para gestionarlas de manera efectiva. Al cultivar la aceptación y la regulación emocional, los estudiantes podrán desarrollar una mayor resiliencia, mejorar su bienestar psicológico y establecer relaciones más saludables consigo mismos y con los demás.

Referencias

- Abellán, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa Redie*, 12(22), 30-45.
- Aguado, J., Luciano, J. V., Cebolla, A., Serrano-Blanco, A., Soler, J., & García-Campayo, J. (2015). Bifactor analysis and construct validity of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Frontiers in Psychology*, 6(404). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00404>
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Brito, G. & Araya, C. (2016). Breve historia y estado actual de la práctica de mindfulness y compasión en Chile. *Mindfulness & Compassion* 1, 45-50. <https://www.elsevier.es/es-revista-mindfulness-compassion-188-pdf-S2445407916300106>

- Baer, R., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-4. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/Baer-paper.pdf>
- Baer, R., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7), 755-65.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley, R.A., & Wasserstein, J. (1997). ADHD and The Nature of Self-Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14(1), 111 - 113. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.14.1.111>
- Barkley, R. A. (1997). *Niños desafiantes. Materiales de evaluación y Folletos para los padres.* (Traducción al español: J. J. Bauermeister y asociados). Guilford.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Segal, Z. V. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: science and practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Calvo, T. (2003). Conductas disruptivas y gestión eficaz del aula. *Jornadas para mejorar la convivencia escolar*.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Cárdenas, P. (2019). *Conductas disruptivas comunes que afectan la convivencia en el nivel transición I, del liceo salesianos Manuel Arriarán Barros*. Tesis de maestría. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/91166a1c-03ab-4f89-a50b-228c14423f6a/con>
- Chimbo, M. (2023). *Mindfulness y rendimiento académico en los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa Nicolás Martínez*. Tesis de Maestría. <file:///C:/Users/esther/Downloads/1803977295-MARTHA%20BEATRIZ%20CHI>
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26(2), 118-126. <https://doi.org/10.4321/S0213-61632012000200005>
- Custodio, M. (2018). *Problemas emocionales y de conducta*. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrce/2018/05/22/Custodio-Maria.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación* 37, 17-47. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.pdf>
- Fernández, I. (2019). *Mindfulness y educación: Beneficios y aplicaciones educativas de la atención plena y su relación con el bachillerato internacional*. Tesis de Maestría. Pamplona, España: Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58259/1/Ino%c3%a9%20Fern%c3%a1nde>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, D., Cuenca, E., & Hidalgo, T. (2020). Intervención psicoterapéutica en adolescentes con trastornos disociales. *Correo Científico Médico*, 24(1), 1-22. <https://www.medigraphic.com/pdfs/correo/ccm-2020/ccm2011.pdf>
- Harris, R. (2009). *The happiness trap: How to stop struggling and start living*. Harper. The Happiness Trap: How to Stop Struggling and Start Living
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw Hill

- Hinshaw, S. (2007). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: Clinical research, rating scales, and multi-modal treatment*. New York: Plenum Press.
- Jurado de los Santos, P. & Justiniano Domínguez, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662002.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Kairós. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/Mindfulness-para-Principiantes.pdf>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932-932. <https://scholar.harvard.edu/files/danielgilbert/files/a-wandering-mind-is-an-unhappy-mind-killingsworthe-ma-science-2010.pdf>
- Langer, E. J. (2007). *Mindfulness. La Conciencia Plena*. Paidós.
- Moix, J., Cladellas, M., Gayete, S., Guarch, M., Heredia, I., Parpal, G., Toledo, A., Torrent, D., & Trujillo, A. (2021). Effects of a mindfulness program for university students. *Clínica y Salud*, 32(1), 23-28. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a24>
- Olivares, J. y Méndez, F. (2010). *Técnicas de modificación de conducta*. Biblioteca Nueva.
- Olivera, V. y González, L. (2018). Validación del Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en un grupo de meditadores y no meditadores en Puerto Rico. *Revista Psicología(s)* 2(2), 51-74. [file:///C:/Users/esther/Downloads/manager.+a4%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/esther/Downloads/manager.+a4%20(3).pdf)
- Patterson, G. (1982). *A social learning approach to antisocial behavior*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process: A social learning approach*. (Vol. 3). Castalia Publishing Co.
- Quintana, M. (2016). *Evaluación del "Mindfulness. Aplicación del cuestionario "Mindfulness" de cinco facetas (FFMQ) en población española*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/82a1f20f-cb64-4785-9df0-7fcfa6ae7b00/content>
- Roncero, I., Pérez, A., Martínez, J., Barbero, M., & Elúa, A. (2017). La conducta violenta en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 21(4), 254-260. <https://cdn.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi04/03/n4-254-260 I-Roncero.pdf>
- Sabeh, E., Caballero, V., & Contini, N. (2017). Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: Una perspectiva desde el ciclo vital. *Cuadernos Universitarios. Publicaciones Académicas de la Universidad Católica de Salta*, 10, 77-95. <https://www.ucasal.edu.ar/hm/cuadernos-universitarios/archivos/pdf/06-Sabeh.pdf>
- Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Martín-Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23(28268), 1-12. <https://doi.org/10.14201/eks.28268>
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S.T. and Garandeau, C.F. (2021), Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Press.

- Serrat, D. (2018). *Trastorno de la conducta: una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. <https://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>
- Skinner, B. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella
- Steinberg, L. (2004). *Adolescence*. McGraw-Hill.
<https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/97812600588>
- Twenge, J., & Campbell, K. (2009). *The Narcissism Epidemic Living in the Age of Entitlement*. Free Press.
- Waschbusch, D. A., Carrey, N. J., Willoughby, M. T., King, S., & Andrade, B. F. (2007). Effects of methylphenidate and behavior modification on the social and academic behavior of children with disruptive behavior disorders: The moderating role of callous/unemotional traits. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 629–644.

**HONESTIDAD ESTUDIANTIL Y EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA
ARTIFICIAL EN LA PRESENTACIÓN DE TAREAS EN CLASES
PRESENCIALES DE LENGUAS EXTRANJERAS**
**STUDENT HONESTY AND THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN
TASK SUBMISSION IN FACE-TO-FACE FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

Bessy Mendoza Navas

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

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

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 06/12/2023

Revisado/Reviewed: 19/01/2024

Aceptado/Accepted: 22/02/2024

RESUMEN

Palabras clave:

validez, confiabilidad, inteligencia artificial, honestidad académica, lenguas extranjeras.

La tecnología de inteligencia artificial (IA) está influyendo significativamente en la manera en que los estudiantes de la carrera de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional autónoma de Honduras (UNAH) completan sus tareas. Este estudio explora la percepción y el uso de herramientas de IA en estudiantes universitarios en clases presenciales de lenguas extranjeras. La investigación llevada a cabo se inscribe dentro de los métodos de investigación en aprendizajes de lenguas como un estudio no experimental ex post facto de campo, de nivel mixto exploratorio-descriptivo, sobre una muestra autoseleccionada de 37 sujetos en corte transversal único, a la que se le aplicó un cuestionario mixto auto-administrado con ítems, tanto cerrados como semicerrados sobre el uso, impacto y percepción de la IA en el ámbito académico, se analizaron comportamientos y actitudes de estudiantes respecto a la validez y confiabilidad de sus tareas. Los resultados revelan que el uso de inteligencia artificial (IA) en el entorno académico presenta tanto beneficios como riesgos. Un 64.7% de los estudiantes señala que el uso excesivo de la IA puede limitar el desarrollo de habilidades autónomas y afectar negativamente competencias como el pensamiento crítico. Además, la IA es percibida como poco personalizada, lo que impide un aprendizaje profundo. La supervisión del uso de IA es vista como más estricta en entornos presenciales, lo que plantea la necesidad de mejorar la regulación en modalidades virtuales. Aunque la IA ha mejorado las calificaciones para un 55.9% de los estudiantes, muchos creen que no contribuye significativamente a la adquisición de competencias lingüísticas. El estudio concluye que es esencial un uso equilibrado y ético de la IA en la educación.

ABSTRACT

Keywords:

Artificial intelligence (AI) technology is significantly influencing how students in the foreign languages program at the National Autonomous University of Honduras (UNAH) complete their assignments. This study explores the perception and use of AI tools among university students in face-to-face foreign language classes. The research follows

validity, reliability, artificial intelligence, academic honesty, foreign languages.

non-experimental, ex post facto field methods, using a mixed exploratory-descriptive approach with a self-selected sample of 37 subjects in a single cross-sectional design. A mixed, self-administered questionnaire with both closed and semi-closed items was applied, focusing on the use, impact, and perception of AI in the academic setting. The study analyzed students' behaviors and attitudes regarding the validity and reliability of their assignments. The findings reveal that AI use in the academic environment presents both benefits and risks. 64.7% of students believe excessive AI use can limit the development of autonomous skills and negatively impact competencies like critical thinking. Additionally, AI is perceived as lacking personalization, hindering deep learning. AI supervision is considered stricter in face-to-face environments, highlighting the need for better regulation in virtual settings. While 55.9% of students report improved grades due to AI, many feel it does not significantly contribute to language skill acquisition. The study concludes that a balanced and ethical use of AI in education is essential.

Introducción

La aparición de herramientas digitales y de inteligencia artificial ha transformado la manera en que se presentan y desarrollan las tareas académicas. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, los estudiantes tienen acceso a múltiples recursos tecnológicos que pueden facilitar el proceso de aprendizaje, pero también generan preocupaciones en cuanto a la validez y confiabilidad de las tareas presentadas. La honestidad académica es un componente crucial para garantizar una evaluación justa y significativa del desempeño de los estudiantes, y la influencia de la IA plantea preguntas sobre su impacto en el desarrollo de competencias reales en lenguas extranjeras.

Este estudio tiene como objetivo explorar cómo la IA está siendo utilizada por los estudiantes de la carrera de lenguas extranjeras de la UNAH en la presentación de tareas y cómo esto afecta la percepción de validez y confiabilidad por parte de docentes y estudiantes. Se pretende analizar si el uso de la IA contribuye a una mejora en el aprendizaje o si, por el contrario, propicia conductas que afectan la integridad académica.

Para completar el marco teórico del artículo "*Validez y Confiabilidad en la Era Digital: honestidad Estudiantil y el papel de la Inteligencia Artificial en la presentación de Tareas en clases Presenciales de Lenguas Extranjeras*", es fundamental hacer una revisión bibliográfica de estudios recientes que aborden la honestidad académica, el uso de inteligencia artificial (IA) en la educación, y cómo estos factores afectan la validez y confiabilidad de las evaluaciones en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Honestidad académica y validez en la evaluación de lenguas extranjeras

La honestidad académica en el contexto educativo es crucial para garantizar la validez de los resultados de aprendizaje y la autenticidad de las competencias desarrolladas por los estudiantes. Según Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) (2017), la integridad académica se define como un compromiso de actuar con ética y honestidad en todos los aspectos relacionados con la educación. La honestidad en la presentación de tareas es esencial para mantener la confianza en los procesos de evaluación y garantizar que se evalúen las habilidades reales de los estudiantes.

El estudio realizado por Löfström, E., & Bosström, K. (2021), acerca de los desafíos relacionados con la integridad académica; los autores encontraron que el fácil acceso a recursos en línea, herramientas de traducción, y plataformas de intercambio de información, como foros o redes sociales, plantean desafíos significativos para la integridad académica. Esto es porque estas herramientas facilitan el plagio, la falta de originalidad y el uso indebido de material sin el desarrollo de habilidades autónomas en la lengua meta. Tanto los docentes como los estudiantes perciben que el uso de tecnología en tareas lingüísticas puede, en ocasiones, afectar la autenticidad de los resultados. Los estudiantes tienden a ver el uso de herramientas digitales como una manera de facilitar su trabajo, mientras que los docentes expresan preocupación por la autenticidad de las competencias demostradas.

Los autores sugieren que es crucial desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la integridad académica, como:

- Educar a los estudiantes sobre las implicaciones éticas del uso de herramientas digitales en el aprendizaje de lenguas.
- Crear actividades y evaluaciones que valoren el proceso de aprendizaje y sean difíciles de completar con herramientas automáticas.

- Fomentar la autonomía y el desarrollo de competencias lingüísticas reales, minimizando la dependencia de herramientas digitales para completar tareas.

Los docentes deben establecer una comunicación clara sobre las expectativas en torno a la honestidad académica y diseñar tareas que evalúen tanto el proceso como el producto del aprendizaje para detectar y prevenir el uso indebido de tecnología.

En conclusión, el estudio de Löfström & Bösström resalta la necesidad de equilibrar el uso de herramientas digitales con la promoción de la integridad académica en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y propone enfoques didácticos que pueden ayudar a mitigar los riesgos asociados con el uso indebido de la tecnología.

Uso de inteligencia artificial (IA) en la educación

El auge de la IA ha traído beneficios significativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, como la personalización de contenidos y el acceso rápido a información relevante. Sin embargo, también plantea preguntas sobre su impacto en la autonomía de los estudiantes y la autenticidad de su trabajo. Selwyn (2019) argumenta que la IA puede generar tanto oportunidades como desafíos en la educación, dependiendo de cómo se use y de la ética con la que se incorpore en el proceso de aprendizaje.

En su estudio titulado "Should robots replace teachers? AI and the future of education," se examinan los efectos potenciales de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo, analizando tanto sus beneficios como sus riesgos. El estudio se enfocó principalmente en cómo la IA transforma la enseñanza y el aprendizaje, y cómo estas transformaciones pueden influir en el futuro de la educación. En los resultados se encontraron

La IA tiene el potencial de adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede facilitar un aprendizaje más personalizado y efectivo. Herramientas de IA pueden asumir tareas administrativas y rutinarias, como la corrección de exámenes, gestión de registros y evaluación de trabajos. Esto permite a los docentes centrarse más en la enseñanza y la interacción con los estudiantes. La IA puede proporcionar un acceso rápido y eficiente a recursos educativos, además de ofrecer apoyo mediante tutores virtuales y plataformas de aprendizaje que faciliten la adquisición de conocimiento.

Selwyn plantea preocupaciones éticas relacionadas con el uso de datos personales de los estudiantes y la privacidad. Las tecnologías de IA dependen de grandes cantidades de datos, lo que suscita preguntas sobre cómo se recopilan, almacenan y utilizan esos datos.

Si bien la IA puede automatizar ciertos aspectos del trabajo docente, también se debate si puede sustituir la complejidad de la enseñanza humana, especialmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales y pensamiento crítico. Existe preocupación sobre la influencia de la IA en la autonomía de los estudiantes, ya que un uso excesivo de estas herramientas podría llevar a una disminución en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y pensamiento independiente. Selwyn argumenta que, si bien la IA tiene el potencial de transformar la educación, debe ser vista como una herramienta para complementar la labor docente y no como un reemplazo. Se enfatiza la necesidad de un enfoque equilibrado en el que la tecnología potencie las capacidades de los docentes y fomente una interacción significativa entre estudiantes y maestros.

El estudio recomienda un enfoque crítico y ético hacia la implementación de IA, asegurando que estas tecnologías apoyen las necesidades de los estudiantes y los docentes de manera inclusiva y justa. Además, Selwyn sugiere que los educadores deben desarrollar competencias para manejar y evaluar el uso de IA en el aula, evitando una dependencia excesiva y garantizando la integridad del proceso educativo.

El estudio concluye que la IA presenta tanto oportunidades como desafíos para el futuro de la educación, y subraya la importancia de considerar aspectos éticos, pedagógicos y sociales al integrar estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

IA y su efecto en la presentación de tareas

El uso de IA para completar tareas ha generado preocupación sobre la validez y confiabilidad de las evaluaciones. Buckingham Shum et al. (2018) señalan que, si bien la IA puede facilitar el proceso de aprendizaje, también puede afectar la percepción de esfuerzo y desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes. La IA puede ayudar a mejorar la redacción, la traducción y la gramática, lo que puede llevar a que los resultados presentados no reflejen con precisión las competencias reales del estudiante en el idioma.

El estudio de Buckingham Shum et al. (2018), titulado "Artificial Intelligence, Learning Analytics, and Ethics: A Question of Trust," analiza el impacto de la inteligencia artificial (IA) y las herramientas de análisis de datos en la educación superior y secundaria, poniendo énfasis en los dilemas éticos y en la percepción de validez y confiabilidad de las evaluaciones. En este estudio se encontró que la IA y el análisis de datos pueden proporcionar retroalimentación detallada y en tiempo real, lo que ayuda a personalizar la experiencia de aprendizaje. Estos sistemas permiten a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades, lo que puede llevar a una mejora en sus resultados académicos.

Las herramientas de IA son cada vez más usadas por los estudiantes para completar tareas, mejorar redacción, traducir textos y verificar gramática. Este uso tiene un impacto directo en la calidad de los trabajos presentados y en la experiencia educativa de los estudiantes. El uso generalizado de IA para completar tareas plantea preguntas sobre si las tareas entregadas reflejan verdaderamente las habilidades y competencias de los estudiantes. Esto afecta la percepción de validez y confiabilidad de las evaluaciones, ya que los resultados pueden no corresponder al esfuerzo o habilidades reales del estudiante. El uso de IA también introduce desafíos éticos, como la posibilidad de dependencia excesiva de las herramientas digitales y la potencial disminución de la integridad académica. La capacidad de la IA para mejorar automáticamente trabajos y corregir errores podría llevar a evaluaciones que no reflejen la competencia real de los estudiantes en ciertos contenidos, como habilidades lingüísticas o comprensión de la materia.

El estudio señala que, si bien las herramientas de IA pueden ser valiosas para el aprendizaje, la confianza en estos sistemas por parte de docentes y estudiantes es fundamental para que tengan un efecto positivo. La falta de comprensión de cómo funcionan estas tecnologías puede generar desconfianza y cuestionamientos sobre su uso ético y justo. Es importante que las instituciones educativas desarrollen políticas claras sobre el uso de IA y el análisis de aprendizaje para garantizar la integridad académica y promover un uso ético y responsable de la tecnología. Esto incluye educar a los estudiantes sobre cómo usar estas herramientas de manera adecuada y ética.

El estudio sugiere que la IA debe utilizarse como un apoyo para el aprendizaje y no como un sustituto de habilidades fundamentales. La integración de IA en la educación debe ir acompañada de un enfoque equilibrado que fomente la autonomía de los estudiantes y que las herramientas tecnológicas se usen como medios para mejorar el aprendizaje, sin comprometer la autenticidad de las tareas y evaluaciones.

En resumen, Buckingham Shum et al. (2018) destacan que, aunque la IA y el análisis de datos tienen un gran potencial para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza, existen importantes preocupaciones sobre su impacto en la validez y confiabilidad de las

evaluaciones, la ética en su uso, y la necesidad de fomentar una cultura de integridad académica en un contexto educativo cada vez más digitalizado.

Enfoques para promover la integridad y responsabilidad en el uso de IA

En la enseñanza de lenguas extranjeras, es crucial promover un uso ético y responsable de la tecnología. Soto-Santiago et al. (2020) sugieren que, al abordar el tema de la integridad académica y el uso de IA, los docentes deben fomentar discusiones sobre la ética, desarrollar actividades que evalúen tanto el proceso como el producto de aprendizaje, e implementar estrategias de detección de plagio.

El estudio de Soto-Santiago et al. (2020), titulado "Digital Literacy and Academic Integrity: The Role of Technology in Higher Education," explora la relación entre la alfabetización digital, el uso de tecnología (especialmente IA), y la integridad académica en el contexto de la educación superior en Puerto Rico y otras regiones de América Latina.

Los autores señalan que la alfabetización digital es clave para fomentar el uso ético de la tecnología. Cuando los estudiantes comprenden las implicaciones del uso de herramientas digitales y el respeto a la propiedad intelectual, están más capacitados para evitar prácticas deshonestas, como el plagio o el uso indebido de la IA para completar tareas. Existe la necesidad de educar a los estudiantes sobre cómo usar la tecnología de manera ética. Esto incluye enseñarles a distinguir cuándo es apropiado usar herramientas de IA y cómo estas pueden complementar (pero no reemplazar) sus procesos de aprendizaje.

Algunos desafíos encontrados en la promoción de la integridad académica con el uso de IA:

Dificultades para monitorear el uso de tecnología: Los docentes y las instituciones enfrentan el reto de identificar cuándo los estudiantes usan herramientas de IA de forma inapropiada. Esto puede ser especialmente difícil con el crecimiento de plataformas y aplicaciones que realizan tareas complejas, como corregir gramática, parafrasear textos y traducir en tiempo real.

Influencia de la cultura académica: El estudio resalta que la promoción de la integridad académica está influenciada por factores culturales y sociales. En los contextos de América Latina, las actitudes hacia la tecnología y la educación pueden variar, lo que requiere enfoques específicos para enseñar y promover la ética digital.

Los autores recomiendan diseñar tareas y evaluaciones que se centren en el proceso de aprendizaje y no solo en el producto final. Esto permite a los docentes evaluar las habilidades reales de los estudiantes y fomenta la autorreflexión y el compromiso con el aprendizaje autónomo. Incorporar discusiones y actividades centradas en la ética digital y la integridad académica en los planes de estudio puede ayudar a sensibilizar a los estudiantes sobre el uso adecuado de la tecnología y las posibles consecuencias del mal uso de herramientas digitales. Se sugiere la implementación de herramientas de detección de plagio y recursos para monitorear el uso de la tecnología como parte de un enfoque preventivo para mantener la integridad académica. Además, los autores destacan la importancia de establecer políticas claras sobre el uso de IA y tecnologías digitales en la realización de tareas y evaluaciones.

El estudio de Soto-Santiago et al. (2020) resalta que la promoción de la integridad académica en la era de la IA y las herramientas digitales requiere una combinación de alfabetización digital, educación ética, y diseño de evaluaciones centradas en el proceso de aprendizaje. Destaca la necesidad de enfoques adaptados al contexto cultural y tecnológico de los estudiantes para fomentar el uso responsable y ético de la tecnología en la educación superior.

Impacto de la tecnología en la evaluación y enseñanza de lenguas extranjeras

La evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto impactada por la tecnología y el uso de herramientas de IA, lo que ha llevado a debates sobre la validez y confiabilidad de estas evaluaciones. Chapelle & Voss (2020) discuten cómo la tecnología puede ser tanto un aliado como un reto en la enseñanza de lenguas, y resaltan la importancia de diseñar tareas y evaluaciones que promuevan el aprendizaje auténtico.

El estudio de Chapelle & Voss (2020), titulado "Validity Argument in Language Assessment: The Role of Technology," examina cómo la tecnología afecta la evaluación de lenguas extranjeras, abordando específicamente la validez y confiabilidad de las evaluaciones en contextos educativos que incorporan herramientas digitales.

El estudio muestra que el uso de tecnología ha transformado significativamente las prácticas de evaluación de lenguas extranjeras. Las evaluaciones tradicionales (como exámenes escritos y orales) están siendo complementadas o reemplazadas por pruebas en línea, software de corrección automática, y otras herramientas digitales, lo que ofrece nuevas oportunidades para medir habilidades lingüísticas.

Los autores subrayan la necesidad de garantizar que la tecnología utilizada en las evaluaciones de lenguas mantenga un alto grado de validez. Esto significa que las pruebas deben medir con precisión las competencias lingüísticas reales de los estudiantes y reflejar el uso práctico del idioma, sin que el medio tecnológico distorsione los resultados.

1. Beneficios y retos del uso de tecnología en la evaluación:

- Beneficios: La tecnología permite evaluaciones más eficientes, accesibles y adaptables a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, las pruebas en línea pueden ajustarse automáticamente al nivel de habilidad del estudiante, lo que permite una evaluación más personalizada.
- Retos: Sin embargo, la dependencia de la tecnología puede presentar desafíos en cuanto a la interpretación de los resultados. Factores como la familiaridad de los estudiantes con las herramientas digitales, la calidad de los recursos tecnológicos y la posible automatización de ciertas respuestas pueden afectar la validez y confiabilidad de la evaluación.

2. Rol de la tecnología en diferentes habilidades lingüísticas:

- Los autores analizan cómo la tecnología afecta la evaluación de habilidades específicas (como comprensión auditiva, oral, escrita y de lectura). Cada habilidad puede beneficiarse de diferentes herramientas tecnológicas, pero también enfrenta retos únicos. Por ejemplo, las pruebas de comprensión oral pueden ser más efectivas en un formato digital que permite la reproducción de audio, pero la evaluación del habla y la pronunciación presenta retos para la tecnología automatizada de evaluación.

3. Recomendaciones para integrar la tecnología de manera efectiva:

- Equilibrio entre tecnología y objetivos de aprendizaje: Chapelle & Voss proponen que la tecnología debe integrarse de manera que sirva a los objetivos de aprendizaje y evaluación, y no al contrario. Las evaluaciones deben diseñarse teniendo en cuenta tanto el potencial de la tecnología como la necesidad de medir competencias lingüísticas reales.
- Desarrollo de competencias digitales para estudiantes y docentes: Para asegurar la validez de las evaluaciones, es crucial que tanto los estudiantes como los docentes desarrollen competencias digitales. Esto incluye la capacidad de utilizar herramientas tecnológicas de manera efectiva y la comprensión de cómo estas herramientas impactan el proceso de evaluación.

El estudio concluye que la tecnología tiene el potencial de enriquecer la evaluación de lenguas extranjeras, siempre que se mantenga un enfoque crítico hacia su implementación y se asegure la validez de las evaluaciones. La integración cuidadosa y equilibrada de herramientas digitales puede mejorar la precisión y adaptabilidad de las evaluaciones, pero es necesario abordar los desafíos éticos, técnicos y pedagógicos para mantener la confiabilidad y validez de los resultados.

Método

Diseño

La investigación llevada a cabo se inscribe dentro de los métodos de investigación en aprendizajes de lenguas como un estudio no experimental ex post facto de campo, de nivel mixto exploratorio-descriptivo, sobre una muestra autoseleccionada de 36 sujetos en corte transversal único, a la que se le aplicó un cuestionario mixto auto-administrado con ítems, tanto cerrados como semicerrados. Si bien la muestra es pequeña, proporciona una perspectiva inicial que podría compararse con estudios similares en otros contextos.

Aparte de la frecuencia de respuesta de cada ítem, presentada en forma tabular y gráfica, también se efectuaron análisis de diferencias de media, de varianza, correlacional y factorial, que permitirán establecer patrones de respuesta significativos.

Participantes

El estudio se realizó con estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras, específicamente de inglés y francés. Se seleccionaron estas clases debido a que constituyen el ámbito en el cual me desempeño como docente. Este entorno me ha permitido observar de cerca las inquietudes de los profesores respecto a la autenticidad de las tareas presentadas por los estudiantes, así como el posible uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en su elaboración.

Instrumento

Para este trabajo de investigación se utilizó el cuestionario como instrumento de investigación. Este cuestionario se publicó en línea a través de Googleform (<https://docs.google.com/forms>). Los primeros planteamientos para las preguntas se originaron con las representaciones de las prácticas docentes de colegas y profesionales durante sesiones de reuniones en chats y en conferencias. Se llevó a la realización de entrevistas informales a estudiantes de la carrera de lengua, lo cual ayudó con la creación de las opciones que incluiremos en el cuestionario. Para la validación del cuestionario, se utilizaron seis procedimientos:

Construcción del cuestionario, validación de expertos, aplicación de la prueba piloto, Alfa de Cronbach, aplicación de los cuestionarios y análisis de resultados.

Para este cuestionario se propusieron cinco objetivos:

a. Recolectar información sobre las herramientas de IA utilizan los estudiantes para tareas y proyectos académicos en sus clases de lenguas.

b. Recolectar datos concernientes a la frecuencia y en qué tipos de tareas los estudiantes emplean herramientas de IA en su trabajo académico.

c. Recolectar información sobre las amenazas percibidas a la validez y honestidad en el trabajo académico como resultado del uso de herramientas de IA.

d. Recolectar información sobre las opiniones de los estudiantes sobre el nivel de supervisión en el uso de IA en diferentes modalidades de aprendizaje (presencial vs. virtual).

e. Recopilar comentarios sobre los beneficios y desventajas percibidos de utilizar herramientas de IA en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

f. Recopilar sugerencias de los estudiantes sobre cómo las herramientas de IA podrían incorporarse y utilizarse mejor para mejorar su experiencia académica y de aprendizaje de lenguas.

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

Análisis de datos

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

a. Elaboración y aplicación de un cuestionario para recoger información previa acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el rol e impacto de las herramientas de IA en el entorno académico y de aprendizaje de lenguas desde la perspectiva de los estudiantes.

b. Tras elaborar la primera versión del cuestionario y después de obtener las respuestas para la realización de la evaluación piloto, se envió una invitación a las autoridades, profesores, estudiantes por egresar y expertos del Departamento de Lenguas de la UNAH para que tomaran el cuestionario y aportaran retroalimentación. El cuestionario fue voluntario y anónimo para tratar de controlar posibles limitaciones del estudio piloto.

c. Se utilizó el servicio en línea de Googleform para crear un primer cuestionario, al que se accedió a través de un enlace, ya que esta empresa permite elegir plantillas totalmente flexibles para realizar la encuesta de manera individualizada y elegir el formato que se considere más apropiado. Antes de realizar el estudio piloto, se consultó con tres expertos en la enseñanza de idiomas: dos profesores del área de inglés y un profesor del área de francés. Estos especialistas revisaron el formato del instrumento y proporcionaron observaciones para asegurar su validez y confiabilidad en la medición de las variables establecidas. Tras la implementación del instrumento, los datos recopilados fueron procesados, organizados, codificados y tabulados estadísticamente, garantizando así un análisis riguroso y estructurado.

Siendo un estudio exploratorio-descriptivo, las respuestas al cuestionario fueron procesadas mediante diferentes técnicas de análisis. En primer lugar, se consideró describir cada uno de los ítems por separado, con la finalidad de conocer la distribución de frecuencias de las respuestas emitidas por los estudiantes; esto se realizó mediante la elaboración de tablas y gráficos, y nos permitió dar respuesta a las interrogantes de la investigación.

Resultados

La incorporación de herramientas de inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha revolucionado la forma en que los estudiantes enfrentan sus tareas académicas, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas tecnologías, que van desde correctores automáticos hasta generadores de texto y asistentes virtuales, ofrecen una gran variedad de recursos que facilitan la producción escrita, organización de ideas, y la presentación formal de los trabajos. Si bien estas herramientas son ampliamente valoradas por su capacidad para mejorar la calidad técnica de las tareas, su

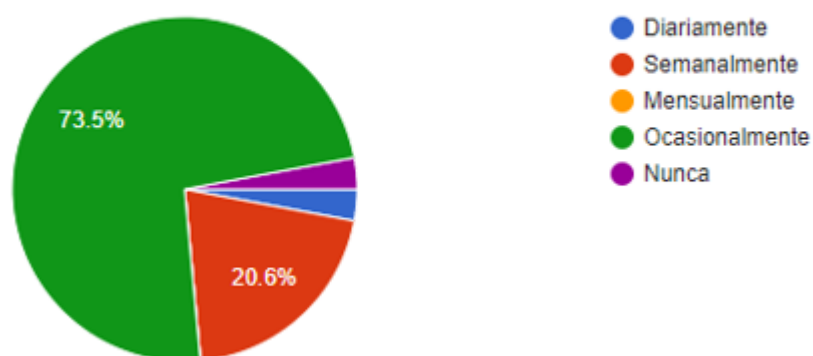
uso ha generado preocupaciones sobre su impacto en el aprendizaje auténtico y la adquisición de competencias lingüísticas.

Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de herramientas de IA en el contexto de sus clases de lenguas extranjeras, evaluando tanto los beneficios como las limitaciones percibidas. A través de una encuesta, se exploró cómo los estudiantes utilizan la IA para mejorar sus tareas, su impacto en la calidad y estructura de los trabajos presentados, y la posible dependencia tecnológica que pueda surgir en el proceso. Además, se investigó las implicaciones que este uso tiene sobre la autenticidad de las habilidades lingüísticas, con un enfoque en cómo la IA puede afectar la práctica activa y la retención de conocimientos en el aprendizaje de un idioma.

Los resultados revelan que, si bien un porcentaje significativo de estudiantes reconoce el valor de la IA para optimizar sus trabajos, existe una creciente preocupación por su potencial para debilitar el desarrollo de habilidades autónomas y auténticas en el uso del idioma. Esto pone de relieve la necesidad de equilibrar el uso de la tecnología con estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje profundo y activo en lenguas extranjeras.

Figura 1

Frecuencia de uso de IA



Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes (73.5%) utiliza herramientas de inteligencia artificial (IA) de manera ocasional, mientras que un (20.6%) lo hace semanalmente. Este dato refleja que más del 90% de los estudiantes recurren a la IA con cierta frecuencia, lo cual indica una integración considerable de la tecnología en su proceso académico.

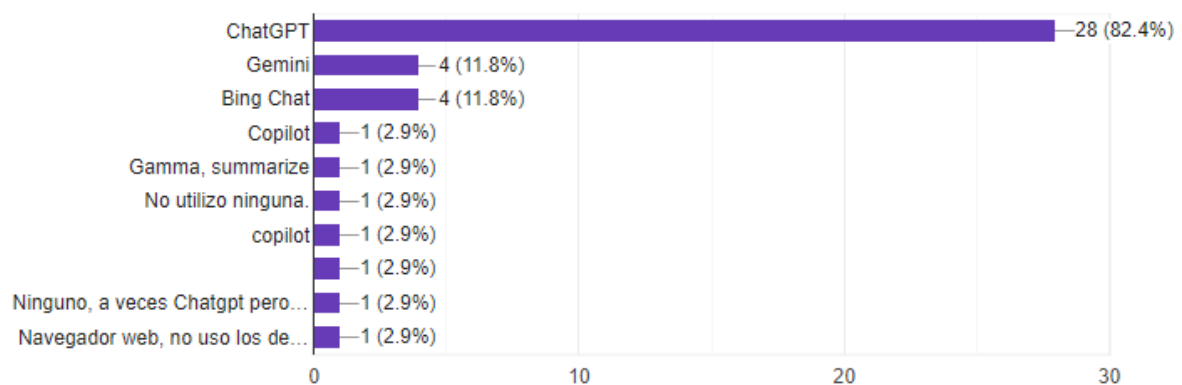
Aunque el uso diario de la IA no es común, este patrón de uso moderado-frecuente sugiere que los estudiantes están utilizando estas herramientas principalmente para tareas académicas específicas, como la investigación, el análisis de datos, la generación de ideas o la producción de contenido escrito. Estos resultados son consistentes con otros estudios, como el de Löfström & Bosström (2021), que muestran que los estudiantes tienden a adoptar la IA de manera dirigida y selectiva, en lugar de usarla de forma intensiva y diaria. Esto refleja la naturaleza puntual de las tareas académicas que requieren asistencia tecnológica y la tendencia de los estudiantes a emplear la IA solo cuando es necesaria para actividades particulares.

Además, la adopción de IA con frecuencia moderada puede estar vinculada a la percepción de la IA como una herramienta complementaria en el proceso educativo, más que como un recurso indispensable en el día a día. Los estudiantes parecen recurrir a estas herramientas principalmente cuando necesitan apoyo adicional para la recopilación de información, análisis de datos complejos o la generación de ideas, especialmente en momentos donde la carga académica es mayor, como antes de exámenes o en la preparación de trabajos de investigación.

Este hallazgo subraya el papel cada vez más importante de la IA en la educación superior y plantea la necesidad de seguir explorando cómo estas herramientas pueden optimizarse para ofrecer un mayor apoyo académico sin generar dependencia excesiva.

Figura 2

Herramientas de IA más utilizadas

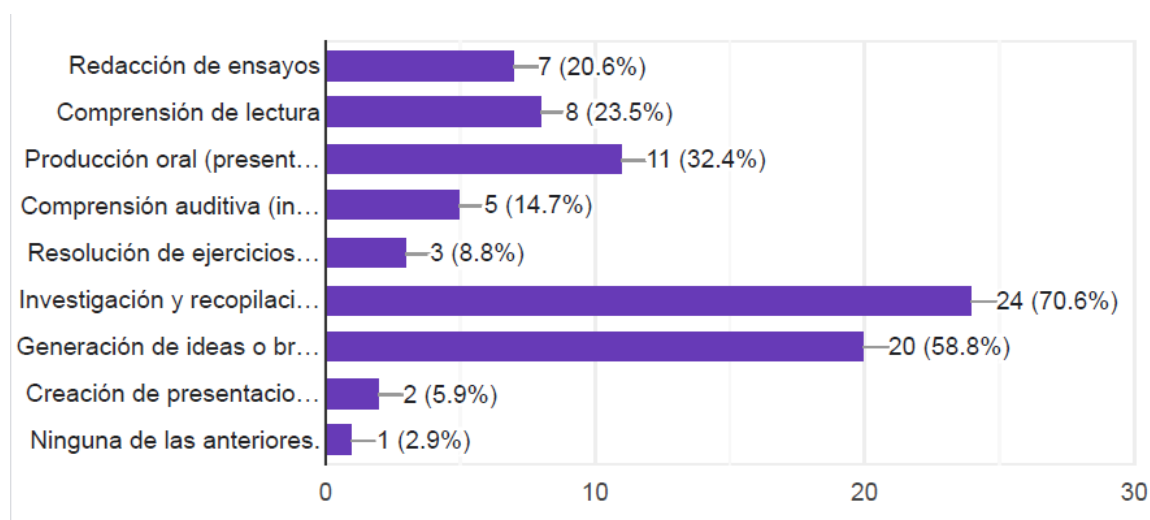


El estudio muestra que ChatGPT es la herramienta de inteligencia artificial más utilizada entre los estudiantes, con un 82.4% de los encuestados que indican su preferencia por esta plataforma. Le siguen Gemini y Bing Chat con un 11.8% cada una. Este predominio de ChatGPT podría estar relacionado con su facilidad de acceso, ya que se trata de una plataforma ampliamente disponible y fácil de utilizar, características que los estudiantes valoran altamente en herramientas tecnológicas. Además, la popularidad de ChatGPT se ha incrementado debido a su capacidad para generar respuestas rápidas y precisas, lo que mejora la eficiencia de las tareas académicas.

Estos resultados coinciden con estudios previos que destacan la tendencia de los estudiantes a preferir herramientas que proporcionen una experiencia intuitiva y amigable. Según Buckingham Shum et al. (2018), las plataformas que combinan facilidad de uso con la entrega rápida de resultados precisos tienden a ser las más populares entre los usuarios, especialmente en entornos educativos, donde la rapidez y la exactitud son esenciales para la investigación y la resolución de problemas.

Además, el uso extendido de ChatGPT puede deberse a su versatilidad en una variedad de aplicaciones, desde la recopilación de información hasta la generación de ideas y producción escrita. Esto sugiere que, más allá de la facilidad de uso, los estudiantes están reconociendo el valor de ChatGPT como una herramienta integral que les permite abordar múltiples aspectos de sus estudios de manera eficiente.

Este hallazgo subraya la necesidad de seguir explorando cómo los estudiantes interactúan con estas herramientas y el impacto que tienen en su desempeño académico, lo cual podría guiar futuras decisiones sobre la integración de tecnologías IA en el ámbito educativo.

Figura 3*Tipos de Tareas*

En el estudio realizado, se identificó que las herramientas de inteligencia artificial (IA) tienen un impacto significativo en diversos aspectos del proceso educativo. Los datos revelan que la mayoría de los encuestados utilizan estas herramientas principalmente para investigación y recopilación de información (70.6%), lo que refleja la relevancia de la IA en la accesibilidad y eficiencia para obtener conocimiento actualizado y preciso.

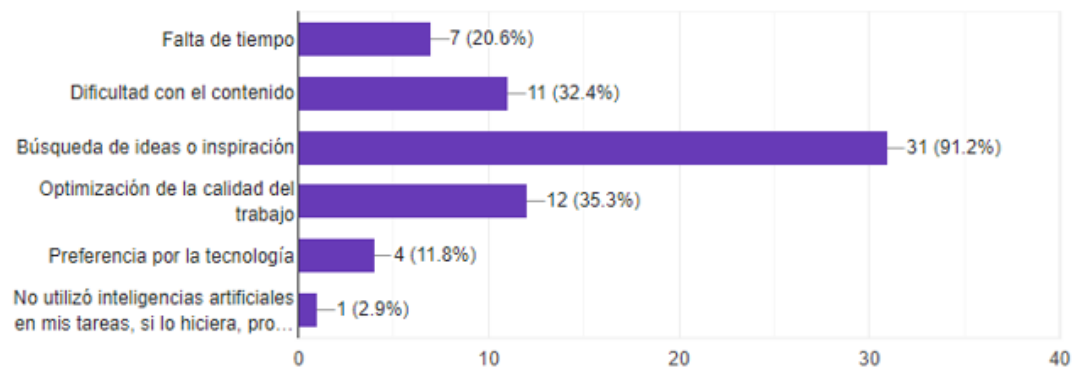
Asimismo, se destaca el uso de la IA para la generación de ideas (58.8%), lo que sugiere que estas herramientas juegan un papel crucial en el apoyo a la creatividad y el pensamiento crítico, facilitando la innovación y el desarrollo de soluciones originales en diversas disciplinas.

En menor medida, las herramientas de IA también se emplean en la producción oral (32.4%), lo que pone de manifiesto su utilidad en el desarrollo de habilidades comunicativas, como la pronunciación, la fluidez y la corrección del discurso oral. Este uso, aunque menos frecuente que los anteriores, subraya el potencial de la IA para complementar el aprendizaje de idiomas y mejorar la competencia lingüística de los usuarios.

Este hallazgo evidencia que, aunque las herramientas de IA se emplean de manera diversa en el ámbito educativo, existe un fuerte enfoque en el apoyo a la investigación y la innovación, con un crecimiento potencial en áreas como la producción oral y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Figura 4

Motivos de uso



Este hallazgo destaca varias razones clave por las que los estudiantes recurren a las herramientas de inteligencia artificial (IA) en su proceso académico. La razón más común es la búsqueda de ideas o inspiración, reportada por el 91.2% de los encuestados, lo que subraya la función creativa de la IA como una fuente de apoyo para la generación de ideas novedosas y el enriquecimiento del pensamiento crítico. Esta tendencia indica que los estudiantes ven en la IA una manera efectiva de superar bloqueos creativos y encontrar nuevas perspectivas que puedan aplicar a sus trabajos académicos.

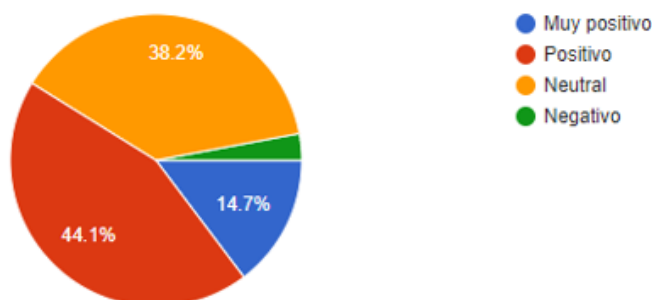
Además, un 35.3% de los estudiantes utiliza la IA para la optimización de la calidad de su trabajo, lo que implica que estas herramientas son percibidas como un medio para refinar y mejorar la precisión de sus tareas, desde la corrección de errores gramaticales hasta el perfeccionamiento del estilo de redacción o la organización de ideas. Este hallazgo resalta la creciente importancia de la IA no solo como un recurso creativo, sino también como una herramienta que garantiza la excelencia académica.

La dificultad con el contenido es otra razón significativa para recurrir a la IA, mencionada por un 32.4% de los estudiantes. Esto sugiere que la IA está siendo utilizada como un recurso compensatorio para abordar temas complejos o difíciles de comprender, ofreciendo explicaciones claras y accesibles que ayudan a los estudiantes a superar barreras en su proceso de aprendizaje.

Por último, el 20.6% de los estudiantes señaló la falta de tiempo como un motivo para usar IA, lo que pone de relieve la función de estas herramientas en la gestión del tiempo y la eficiencia académica. Esto es consistente con investigaciones previas, como la de Selwyn (2019), quien identifica que la mejora de la calidad y el ahorro de tiempo son motivaciones comunes entre los estudiantes para adoptar herramientas tecnológicas en sus estudios. La capacidad de la IA para ofrecer respuestas rápidas y optimizar el proceso académico permite a los estudiantes cumplir con plazos ajustados sin comprometer la calidad del trabajo.

En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que las herramientas de IA se están consolidando como recursos multifacéticos, que no solo mejoran la eficiencia y la calidad del trabajo, sino que también sirven como una fuente clave de apoyo académico en áreas donde los estudiantes enfrentan dificultades, ya sea por falta de tiempo o complejidad del contenido.

Figura 5
Impacto en la calidad de tareas



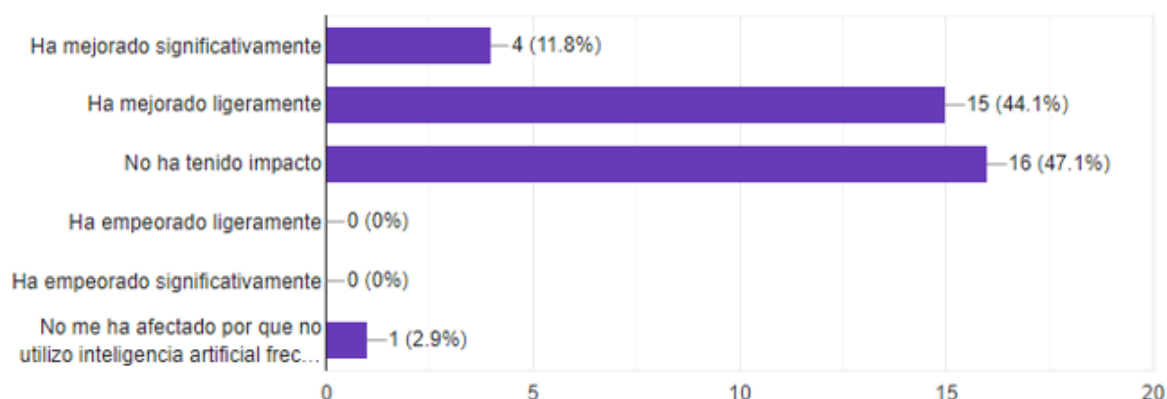
El estudio revela que un 44.1% de los estudiantes considera que el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) tiene un impacto positivo en la calidad de sus trabajos académicos, mejorando especialmente aspectos como la presentación y la estructura de los mismos. Estos estudiantes valoran la IA por su capacidad para organizar ideas de manera coherente, corregir errores gramaticales y estilísticos, y ayudarles a presentar trabajos más pulidos y profesionales.

Sin embargo, el estudio también destaca que un porcentaje significativo de los encuestados reconoce que el uso de estas herramientas puede tener limitaciones. Algunos estudiantes expresan que la IA, aunque útil en aspectos formales, puede restringir su comprensión profunda del contenido, lo que sugiere que su dependencia excesiva podría afectar la autenticidad del aprendizaje. Esto se alinea con las preocupaciones planteadas en estudios previos, como el de Soto-Santiago et al. (2020), quienes advierten sobre el riesgo de que el uso frecuente de herramientas tecnológicas pueda generar un aprendizaje más superficial y basado en la eficiencia más que en la asimilación crítica de los conceptos.

Este hallazgo pone de manifiesto una paradoja en el uso de la IA en entornos académicos: por un lado, los estudiantes valoran su capacidad para mejorar el producto final de su trabajo, pero por otro, reconocen que puede haber una disminución en la profundidad de su comprensión conceptual. Esto refleja la necesidad de encontrar un equilibrio en el uso de estas herramientas, de modo que se puedan aprovechar sus beneficios sin sacrificar la calidad del aprendizaje.

Además, este hallazgo podría sugerir que los estudiantes están cada vez más conscientes de los beneficios y riesgos asociados con la IA. Mientras que valoran el apoyo que proporciona en la mejora de la calidad formal de sus tareas, también están atentos a las posibles limitaciones en su desarrollo intelectual y personal. Esto destaca la importancia de diseñar estrategias educativas que integren de manera más consciente las herramientas de IA, fomentando un uso más crítico y reflexivo que promueva tanto la mejora de la calidad como el aprendizaje profundo.

Figura 6
Efecto en el proceso de aprendizaje

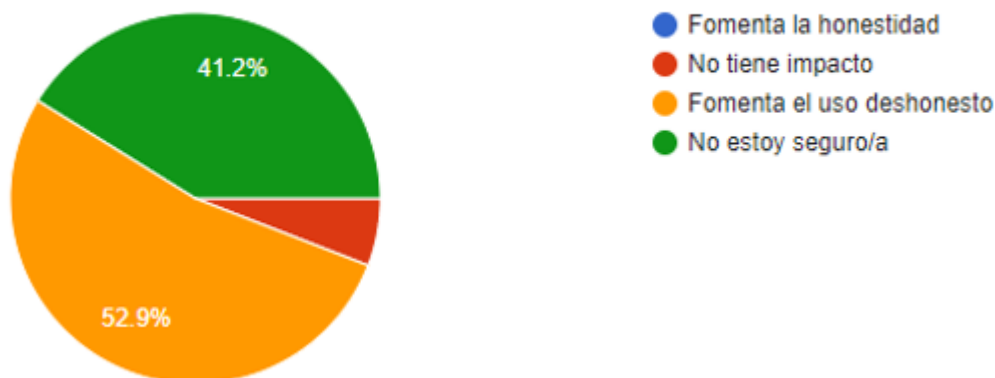


La mayoría de los estudiantes en el estudio reporta que el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) afecta poco su proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua. Aunque recurren a la IA para mejorar la calidad de sus tareas, muchos no consideran que estas herramientas tengan un impacto significativo en el aprendizaje profundo del idioma. Este hallazgo sugiere que, para los estudiantes, la IA es vista más como una herramienta de apoyo técnico que como un recurso pedagógico que fomente la competencia lingüística. A pesar de su utilidad para la corrección gramatical, la mejora en la presentación de ideas y la estructura de los textos, los estudiantes parecen percibir que la IA no contribuye de manera directa a su desarrollo de habilidades comunicativas o su comprensión del idioma a un nivel más avanzado.

Por otro lado, la percepción del impacto de la IA en el rendimiento académico es más diversa. Un 44.1% de los estudiantes cree que ha habido una mejora en sus calificaciones, ya sea significativa o leve, lo que refleja que la IA puede contribuir a optimizar ciertos aspectos de sus tareas y trabajos, como la claridad de las ideas y la corrección de errores, elementos que probablemente repercuten de manera positiva en su evaluación académica. Estos estudiantes valoran la IA como un recurso que facilita la calidad del producto final, permitiéndoles obtener mejores resultados en asignaciones escritas o presentaciones.

Sin embargo, un 47.1% de los estudiantes señala que la IA no ha tenido un impacto notable en su proceso de aprendizaje. Esto podría estar relacionado con la naturaleza del uso que le dan a estas herramientas, principalmente para la optimización de tareas en lugar de su utilización como un instrumento para la práctica activa del idioma o la profundización en conceptos lingüísticos. Este grupo de estudiantes podría estar utilizando la IA de manera más mecánica, sin explotar todo su potencial para el aprendizaje autónomo o el desarrollo de competencias lingüísticas más complejas.

Este hallazgo pone de manifiesto una dualidad en la percepción de los estudiantes sobre la IA: aunque muchos reconocen mejoras en la calidad de sus trabajos y en sus calificaciones, no necesariamente sienten que estas mejoras se traduzcan en un aprendizaje más profundo o en un progreso notable en su adquisición del idioma. Esto resalta la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que integren de manera más efectiva el uso de la IA para apoyar tanto el desarrollo académico como el aprendizaje de lenguas, potenciando su uso no solo como una herramienta técnica, sino también como un recurso para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la competencia lingüística.

Figura 7*Influencia en la honestidad académica*

La mayoría de los estudiantes (52.9%) percibe que el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en el ámbito académico fomenta conductas deshonestas, lo que refleja una creciente preocupación sobre la integridad académica en un entorno donde estas tecnologías se están volviendo más comunes. Este hallazgo sugiere que muchos estudiantes ven en la IA una vía para automatizar tareas de manera que podrían reducir la autenticidad de su trabajo, recurriendo a la tecnología no solo como apoyo, sino como un sustituto directo del esfuerzo académico, lo que plantea serios desafíos éticos.

Además, una parte considerable de los estudiantes cree que los profesores no pueden identificar con facilidad el uso de IA en las tareas presentadas, lo que puede estar contribuyendo a un uso más frecuente y descontrolado de estas herramientas sin temor a consecuencias. Esta percepción pone en relieve la brecha tecnológica que puede existir entre estudiantes y docentes, con los primeros sintiéndose más familiarizados con las tecnologías emergentes y los segundos enfrentando dificultades para detectar cuándo y cómo se utilizan.

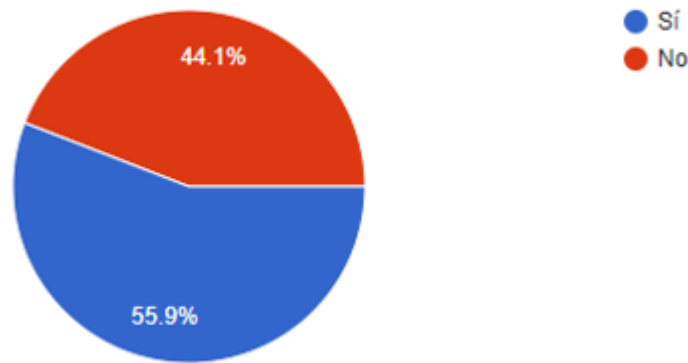
En este sentido, muchos estudiantes consideran que la regulación del uso de IA debería ser más clara y estructurada por parte de los docentes, sugiriendo que no existe suficiente orientación o control en el uso de estas herramientas dentro del aula. Esta falta de regulación puede estar generando una dependencia excesiva de la IA, contribuyendo al uso inadecuado de la tecnología en detrimento del aprendizaje genuino y el desarrollo de habilidades críticas.

Estos hallazgos están alineados con estudios como el de Chapelle & Voss (2020), que advierten sobre la tendencia de los estudiantes a depender excesivamente de la tecnología para completar tareas académicas. Este uso no regulado puede, en última instancia, comprometer la capacidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento autónomo y habilidades académicas auténticas, ya que confían más en la tecnología para realizar tareas que deberían fomentar el aprendizaje activo y el esfuerzo cognitivo.

Por tanto, este estudio resalta la necesidad de establecer políticas claras en torno al uso de la IA en el contexto educativo, promoviendo un uso ético y consciente de estas herramientas. Los docentes deben asumir un papel más activo en la regulación y educación tecnológica de los estudiantes, proporcionando tanto límites como orientación sobre cómo utilizar la IA de manera que complemente, pero no reemplace, el proceso de

aprendizaje. Esto permitiría reducir los riesgos de conductas deshonestas y al mismo tiempo, optimizar el potencial educativo de la IA dentro de un marco ético y responsable.

Figura 8
Impacto en las calificaciones



Un 55.9% de los estudiantes encuestados cree que el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) ha tenido un impacto positivo en sus calificaciones. Este dato subraya el papel de la IA en la optimización de los resultados académicos, ya que permite a los estudiantes mejorar la presentación de sus trabajos y garantizar que se ajusten a los estándares formales requeridos, como la corrección gramatical, la coherencia en la estructura y la claridad en la exposición de ideas. Sin embargo, a pesar de este beneficio en la evaluación académica, existe una discrepancia respecto a su impacto en el proceso de aprendizaje.

Un 44.1% de los estudiantes considera que, aunque la IA mejora la calidad formal del producto final, no afecta de manera significativa su adquisición de la lengua extranjera. Esto indica que muchos estudiantes perciben la IA como una herramienta útil para refinar y presentar mejor sus tareas, pero no necesariamente como un recurso que fomente un aprendizaje profundo o que potencie sus habilidades lingüísticas. La dependencia de estas herramientas para correcciones rápidas o para generar contenido estructurado parece limitar la interacción activa con el idioma, que es esencial para la adquisición y el dominio de una lengua extranjera.

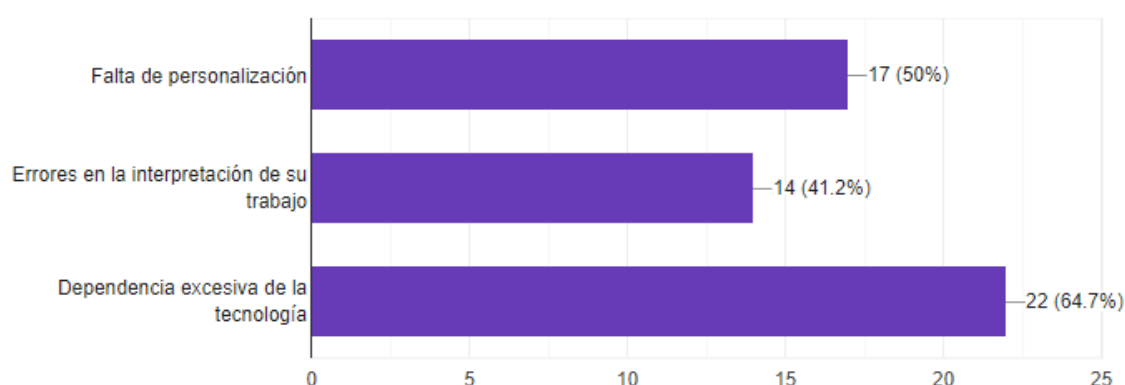
Este hallazgo refleja un posible desbalance entre el impacto positivo en el rendimiento académico y el aprendizaje genuino. Aunque la IA puede facilitar una mejor presentación de los trabajos, el proceso de aprender un idioma requiere práctica activa, reflexión crítica y esfuerzo cognitivo, aspectos que no siempre son promovidos por el uso de la IA. De hecho, el uso constante de estas herramientas podría estar disminuyendo la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ya que dependen de la tecnología para realizar tareas que anteriormente requerían más dedicación personal.

Este fenómeno se alinea con investigaciones que señalan que el uso de la IA en la educación puede tener un efecto mixto: mejora en los resultados inmediatos, pero una limitación en el aprendizaje a largo plazo. Si bien los estudiantes ven mejoras tangibles en sus calificaciones, este beneficio puede ser superficial, ya que no necesariamente refuerza las competencias lingüísticas fundamentales que son necesarias para el dominio real de un idioma.

Por tanto, este hallazgo sugiere que, si bien la IA es una herramienta poderosa para mejorar el rendimiento académico visible, es crucial que los docentes y estudiantes comprendan la importancia de equilibrar su uso con métodos que promuevan una inmersión más profunda en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto podría incluir actividades que integren la IA de manera más activa y participativa, de modo que los estudiantes no solo mejoren sus resultados, sino que también desarrollen sus habilidades comunicativas y comprensión integral del idioma.

Figura 9

Amenazas a la Validez de la Evaluación:



El estudio señala que una de las principales amenazas percibidas en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) es la dependencia excesiva de la tecnología, identificada por un 64.7% de los estudiantes. Este hallazgo sugiere que muchos estudiantes reconocen que, si bien la IA puede ser un recurso útil, existe el riesgo de que su uso continuo pueda minar el desarrollo de habilidades autónomas y limitar la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos sin asistencia tecnológica. La dependencia excesiva de la IA podría reducir la iniciativa personal y la capacidad de resolución de problemas, habilidades que son fundamentales no solo para el aprendizaje académico, sino también para el desarrollo profesional a largo plazo.

Otra amenaza importante es la falta de personalización en el uso de herramientas de IA, lo cual puede afectar la capacidad del estudiante para desarrollar un aprendizaje más auténtico y adaptado a sus necesidades individuales. Aunque la IA puede ofrecer soluciones rápidas y respuestas eficientes, muchas veces estas respuestas carecen de un enfoque personalizado que considere el estilo de aprendizaje y las áreas de desarrollo específicas de cada estudiante. Esto puede llevar a que el proceso de aprendizaje se convierta en un ejercicio mecanizado, donde los estudiantes simplemente reciben respuestas predeterminadas en lugar de involucrarse en un proceso reflexivo y crítico que fomente el verdadero dominio de los conceptos.

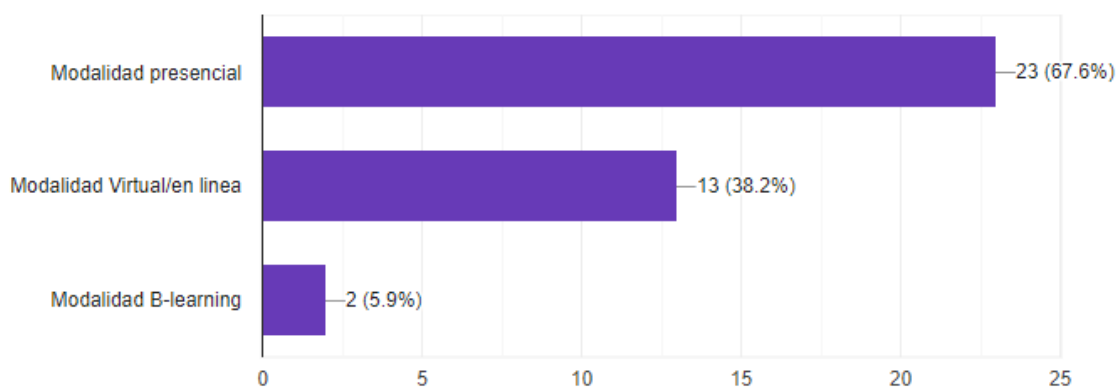
La combinación de dependencia tecnológica y falta de personalización puede llevar a un aprendizaje superficial, donde los estudiantes completan tareas sin realmente comprender a fondo los temas abordados. Este fenómeno puede limitar la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades cognitivas avanzadas como el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones independientes. Además, la falta de oportunidades para personalizar el aprendizaje puede inhibir el desarrollo de una identidad académica propia, ya que los estudiantes no están teniendo suficiente espacio para experimentar con diferentes enfoques y descubrir cuál es su estilo de aprendizaje más efectivo.

Estas amenazas están alineadas con investigaciones previas que alertan sobre los peligros de un uso desmedido de la tecnología en la educación. Estudios han señalado que, si bien la IA puede ser una herramienta eficaz para mejorar la eficiencia y precisión en ciertas tareas, su uso prolongado sin la adecuada integración pedagógica puede tener un impacto negativo en la autonomía del estudiante y en su capacidad para aprender de manera activa y autorregulada. En lugar de ser un complemento para el desarrollo de habilidades, la IA podría convertirse en una muleta que impide el crecimiento académico y personal.

En resumen, estas amenazas resaltan la importancia de utilizar la IA de manera equilibrada y estratégica, asegurando que los estudiantes no se vuelvan excesivamente dependientes de la tecnología y que continúen desarrollando habilidades autónomas y auténticas a través de métodos de aprendizaje personalizados. Para lograr esto, es fundamental que los docentes incorporen la IA dentro de un marco educativo que fomente la autorregulación, el pensamiento crítico, y la reflexión individual, permitiendo que los estudiantes utilicen la tecnología como un recurso complementario, pero no como un sustituto de su esfuerzo intelectual.

Figura 10

Modalidad de Supervisión y Uso Responsable



El estudio revela que la supervisión del uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) es significativamente más estricta en la modalidad presencial, con un 67.6% de los estudiantes indicando que los profesores ejercen un mayor control sobre el uso de estas tecnologías en clases presenciales. Este mayor nivel de vigilancia puede deberse a la capacidad de los docentes de observar de manera directa cómo los estudiantes interactúan con la IA durante el desarrollo de las actividades, lo que permite un seguimiento más cercano y la detección temprana de conductas inapropiadas como el uso indebido de estas herramientas para copiar contenido o para evitar el esfuerzo personal en la realización de las tareas.

En contraste, los estudiantes perciben que, en modalidades no presenciales, como el aprendizaje en línea o híbrido, la supervisión es mucho más laxa, lo que puede dar lugar a un uso más desenfrenado o irresponsable de la IA. La falta de control en estos entornos virtuales podría incentivar conductas deshonestas, como el plagio o la dependencia excesiva de la tecnología para realizar tareas de forma automática. Esto subraya la importancia de diseñar estrategias de supervisión adecuadas para entornos de aprendizaje en línea, de modo que los estudiantes se sientan igualmente comprometidos a utilizar la IA de manera ética y responsable.

Los estudiantes también recomiendan un enfoque más crítico y consciente del uso de estas herramientas, sugiriendo que la IA debería ser vista como un apoyo para la

investigación autónoma y no como una herramienta para copiar contenido sin esfuerzo personal. Esta recomendación refleja una comprensión creciente de que la IA, cuando se utiliza correctamente, puede potenciar el proceso de aprendizaje independiente, ayudando a los estudiantes a explorar nuevas ideas, organizar información y desarrollar habilidades analíticas. Sin embargo, el riesgo de que la IA sea utilizada simplemente para reproducir contenido sin reflexión sigue siendo alto si no se promueven prácticas más reflexivas y críticas en su implementación.

El uso crítico implica que los estudiantes deben ser alentados a interactuar activamente con la IA, empleándola no solo para generar respuestas, sino también para evaluar, interpretar y contextualizar la información obtenida. Este enfoque fomenta el aprendizaje autónomo y la autorregulación, permitiendo que los estudiantes se beneficien del apoyo tecnológico sin comprometer su capacidad para desarrollar habilidades intelectuales más profundas. Además, la supervisión estricta, tanto en el contexto presencial como en el virtual, debe ir acompañada de educación tecnológica sobre los límites y potencialidades éticas del uso de la IA, garantizando que los estudiantes comprendan su responsabilidad en el uso de estas herramientas.

Este hallazgo está alineado con la creciente preocupación por cómo las nuevas tecnologías pueden afectar la integridad académica si no se usan adecuadamente. Estudios previos destacan la importancia de fomentar un uso ético y crítico de la tecnología, donde la IA no sea una muleta que reemplace el esfuerzo, sino un recurso complementario que potencie la curiosidad intelectual y el pensamiento independiente. Así, el éxito en la integración de la IA en la educación depende tanto de una supervisión adecuada como de una pedagogía reflexiva que capacite a los estudiantes para usar estas herramientas de manera responsable y constructiva.

Los resultados de este estudio coinciden con investigaciones previas que identifican tanto las ventajas como los riesgos del uso de IA en entornos educativos. El trabajo de Selwyn (2019) y Buckingham Shum et al. (2018) también resaltan el potencial de la IA para mejorar la eficiencia en el aprendizaje, pero a la vez advierten sobre la falta de autenticidad y la posible dependencia excesiva de la tecnología. Además, estudios como el de Soto-Santiago et al. (2020) destacan la necesidad de fomentar una alfabetización digital y ética en el uso de la IA, educando a los estudiantes sobre cómo utilizar estas herramientas de manera responsable para complementar su aprendizaje.

Para mejorar la validez y confiabilidad en la evaluación de competencias lingüísticas, se recomienda incorporar estrategias pedagógicas que evalúen tanto el proceso como el producto del aprendizaje. La inclusión de tareas que sean difíciles de completar con IA podría contribuir a un desarrollo de habilidades más auténtico. Es importante desarrollar políticas y pautas claras sobre el uso de la IA en entornos académicos. La creación de actividades que promuevan la reflexión crítica y la producción original ayudará a minimizar la dependencia de la tecnología. Además, capacitar a los docentes en el uso ético y educativo de estas herramientas es crucial para asegurar que se conviertan en un recurso que potencie el aprendizaje y no en un sustituto del esfuerzo personal del estudiante.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos presentados en este estudio arrojan luz sobre las dinámicas cambiantes en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) dentro del entorno académico y sus implicaciones tanto positivas como negativas para el aprendizaje. A partir de los datos obtenidos, es posible identificar una serie de tendencias clave y

desafíos que requieren atención por parte de docentes, estudiantes e instituciones educativas.

Dependencia tecnológica y su impacto en el aprendizaje

Uno de los temas más destacados es la preocupación sobre la dependencia excesiva de la tecnología. Un porcentaje significativo de estudiantes (64.7%) reconoce que el uso constante de la IA puede limitar su capacidad para desarrollar habilidades autónomas y autenticidad en su aprendizaje. Este hallazgo es especialmente importante, ya que refleja una tendencia emergente hacia el uso de la IA como un sustituto del esfuerzo personal, lo que puede impactar negativamente en la adquisición de competencias cognitivas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. A largo plazo, esto podría llevar a una generación de estudiantes más tecnológicamente dependientes y menos capacitados para afrontar retos de manera independiente.

La falta de personalización en el uso de la IA también ha sido identificada como una amenaza. Aunque la IA puede proporcionar respuestas rápidas y precisas, muchos estudiantes perciben que estas soluciones tienden a ser genéricas y no adaptadas a sus necesidades individuales, lo que impide un aprendizaje auténtico y significativo. Esto pone de manifiesto la necesidad de desarrollar herramientas de IA que puedan adaptarse mejor a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo una interacción más reflexiva y contextualizada con el contenido.

Supervisión y regulación del uso de la IA

Otro hallazgo importante indica que los estudiantes consideran que la supervisión del uso de la IA es más estricta en la modalidad presencial (67.6%), mientras que en los entornos virtuales perciben una menor vigilancia. Esta situación podría facilitar el uso inadecuado de estas herramientas, como el plagio o la automatización excesiva de tareas. La discrepancia observada entre las modalidades presenciales y virtuales subraya la necesidad de implementar estrategias de supervisión efectivas y equitativas en ambos contextos. Esto permitiría fomentar un uso ético de la IA por parte de los estudiantes, independientemente del formato de aprendizaje.

Los estudiantes también recomiendan un uso más crítico y consciente de la IA, donde estas herramientas se empleen como un apoyo para la investigación autónoma en lugar de un recurso para copiar contenido. Este enfoque sugiere que los estudiantes son conscientes de los beneficios de la IA, pero también reconocen los riesgos asociados si no se utiliza de manera reflexiva. El fomento de un uso responsable y ético de la IA debe ser una prioridad para los docentes, quienes deberían integrar esta tecnología dentro de un marco pedagógico que promueva la autorregulación y la reflexión crítica en el uso de las herramientas digitales.

Impacto en el rendimiento académico

Aunque un 55.9% de los estudiantes cree que la IA ha tenido un impacto positivo en sus calificaciones, existe una notable discrepancia respecto a su impacto en el proceso de aprendizaje. Muchos estudiantes (44.1%) consideran que, si bien la IA mejora la presentación de sus trabajos finales, no contribuye significativamente a la adquisición de la lengua extranjera. Este desbalance entre la mejora en las calificaciones visibles y el aprendizaje genuino plantea un desafío importante para los docentes, quienes deben encontrar maneras de utilizar la IA no solo para mejorar el rendimiento académico inmediato, sino también para fomentar un aprendizaje profundo y duradero.

La IA, cuando se usa de manera estratégica, puede potenciar el proceso educativo al ayudar a los estudiantes a organizar información y generar ideas, pero su uso debe

complementarse con actividades que promuevan la interacción activa con el contenido. La integración de la IA debe enfocarse en que los estudiantes participen de manera crítica en su aprendizaje, en lugar de depender de la tecnología para obtener respuestas automáticas y superficiales.

En resumen, los hallazgos sugieren que, aunque las herramientas de IA tienen el potencial de mejorar ciertos aspectos del rendimiento académico, su uso excesivo o inadecuado puede limitar el aprendizaje profundo y el desarrollo de habilidades autónomas. Es fundamental que los docentes y las instituciones educativas adopten un enfoque más equilibrado y regulado en la integración de la IA, promoviendo un uso ético y consciente de estas herramientas.

Para optimizar el potencial educativo de la IA, es esencial que las políticas académicas establezcan límites claros y que se fomente una pedagogía reflexiva que involucre a los estudiantes en un aprendizaje activo. El objetivo debe ser utilizar la IA como un recurso complementario, no como un sustituto del esfuerzo personal o la reflexión crítica. Con un enfoque adecuado, la IA puede ser una herramienta poderosa para enriquecer el proceso educativo sin comprometer la integridad académica ni la autonomía de los estudiantes.

Futuras líneas de investigación

Los hallazgos de este estudio abren múltiples oportunidades para la investigación futura, particularmente en el campo de la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación. A continuación, se presentan algunas líneas de investigación clave que podrían seguirse para explorar más a fondo el impacto de la IA en los procesos de aprendizaje, la ética académica y el desarrollo de habilidades autónomas.

1. Impacto a largo plazo del uso de la IA en el aprendizaje profundo

Si bien este estudio revela una discrepancia entre la mejora en las calificaciones y el aprendizaje profundo, se necesitan estudios que exploren los efectos a largo plazo del uso de la IA en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas. Investigaciones futuras podrían examinar cómo el uso frecuente de la IA afecta la retención de conocimientos y la transferencia de habilidades a contextos más avanzados y complejos. También sería importante analizar si los estudiantes que utilizan IA de manera regular desarrollan patrones de aprendizaje superficial y cómo estos patrones impactan en su capacidad para dominar conceptos más complejos en fases posteriores de su educación.

2. Personalización de las herramientas de IA en el aprendizaje

Una de las principales preocupaciones identificadas en el estudio es la falta de personalización en las herramientas de IA. Una línea de investigación relevante sería explorar cómo la personalización de las plataformas de IA puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto incluiría la investigación de herramientas de IA que puedan adaptarse a los estilos de aprendizaje individuales, ofrecer retroalimentación más contextualizada y proporcionar orientación más personalizada para tareas específicas. Este tipo de estudios podría ayudar a identificar cómo se pueden desarrollar herramientas que ofrezcan un aprendizaje más auténtico y profundo, en lugar de simplemente mejorar la presentación de tareas.

3. Desarrollo de estrategias pedagógicas para el uso crítico y ético de la IA

Dado que los estudiantes recomiendan un uso crítico y consciente de la IA, una línea de investigación importante sería explorar estrategias pedagógicas que promuevan el uso ético y reflexivo de estas herramientas. Esto podría incluir el desarrollo de currículos tecnológicos enfocados en capacitar a los estudiantes para evaluar críticamente la información generada por la IA, reconocer sus limitaciones y fomentar un aprendizaje autónomo. Además, sería valioso investigar cómo estas estrategias pueden

integrarse en diversas áreas académicas, especialmente en campos como las humanidades y las ciencias sociales, donde el pensamiento crítico y la interpretación profunda son clave.

4. Evaluación de la efectividad de la supervisión en el uso de IA

La diferencia en la supervisión del uso de la IA entre las modalidades presencial y virtual plantea preguntas sobre la efectividad de las estrategias de supervisión actuales. Investigaciones futuras podrían enfocarse en desarrollar y evaluar métodos innovadores para la supervisión del uso de IA en entornos de aprendizaje en línea y a distancia. Esto incluiría explorar el uso de herramientas tecnológicas avanzadas que permitan a los docentes detectar de manera más eficiente el uso de IA en las tareas académicas, así como estrategias que promuevan la responsabilidad del estudiante y la autorregulación en la utilización de estas herramientas.

5. Relación entre el uso de IA y el desarrollo de habilidades autónomas

Este estudio revela que la dependencia de la IA puede afectar la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades autónomas. Una línea de investigación crucial sería examinar cómo el uso de la IA afecta el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Los estudios futuros podrían explorar la manera en que el uso regular de la IA influye en la autorregulación del aprendizaje, así como identificar qué tipos de herramientas o metodologías ayudan a equilibrar la asistencia tecnológica con el desarrollo de la autonomía.

6. Análisis comparativo entre diferentes grupos de estudiantes

Otra línea interesante sería llevar a cabo un análisis comparativo entre diferentes niveles educativos o contextos culturales para ver cómo varía la percepción y el impacto de la IA en el aprendizaje. Este tipo de investigación podría examinar si los estudiantes de áreas disciplinarias específicas, como las ciencias exactas versus las humanidades, presentan patrones de uso diferentes y si estos influyen en su aprendizaje y desarrollo académico de manera distinta. Además, una comparación entre estudiantes de diferentes contextos culturales podría ofrecer información valiosa sobre cómo las normas sociales y expectativas académicas afectan la forma en que la IA es percibida y utilizada en la educación.

7. Efectos del uso de IA en la integridad académica y la ética

Dado que muchos estudiantes en el estudio reconocen que la IA puede fomentar conductas deshonestas en el contexto académico, sería esencial investigar más a fondo cómo la integración de la IA afecta la integridad académica y qué medidas pueden ser eficaces para promover un uso ético. Esto podría incluir estudios sobre la implementación de políticas educativas que fomenten un uso responsable de la tecnología y exploraciones sobre cómo educar a los estudiantes acerca de los riesgos éticos asociados con el uso inapropiado de la IA.

8. Exploración de nuevos modelos de evaluación que integren IA

Con el aumento del uso de IA en la educación, una línea de investigación clave sería explorar nuevos modelos de evaluación que integren la tecnología de manera efectiva. Investigaciones futuras podrían enfocarse en cómo diseñar evaluaciones más dinámicas que no solo midan la capacidad de los estudiantes para producir resultados, sino también su proceso de aprendizaje y su interacción crítica con la IA. Esto podría incluir la evaluación del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para analizar y contextualizar información generada por IA.

Conclusión

Estas líneas de investigación tienen el potencial de ampliar el conocimiento sobre cómo la IA está transformando el panorama educativo y ofrecer soluciones innovadoras para enfrentar los desafíos actuales. El objetivo de futuras investigaciones debe ser optimizar el uso de la IA en la educación, asegurando que promueva no solo el rendimiento académico, sino también un aprendizaje profundo, ético y autónomo. Con un enfoque riguroso y multidimensional, los estudios futuros podrán arrojar luz sobre cómo aprovechar al máximo las capacidades de la IA sin comprometer el desarrollo intelectual y la integridad académica de los estudiantes.

Referencias

- Buckingham Shum, S., Ferguson, R., & Martinez-Maldonado, R. (2018). Artificial intelligence, learning analytics, and ethics: A question of trust. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, (pp. 7-16). <https://doi.org/10.1145/3170358.3170421>
- Bretag, T. (2019). *A handbook of academic integrity*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1049-3>
- Chapelle, C. A., & Voss, E. (2020). *Validity argument in language assessment: The role of technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003122443>
- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1469787413514649>
- García-Peñalvo, F. J., & Conde, M. Á. (2015). The impact of a mobile learning application on students' learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 63(4), 651-672. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9381-2>
- Löfström, E., & Bösström, K. (2021). Challenges in academic integrity in language education: A critical review. *Journal of Educational Integrity*, 17(2), 53-66. <https://doi.org/10.1007/s1162-021-9363-4>
- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: A review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230. <https://doi.org/10.2307/3588141>
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 154-166. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614952>
- Soto-Santiago, S., Flores-Meléndez, G., & Ramírez-Torres, L. (2020). Digital literacy and academic integrity: The role of technology in higher education. *Journal of Educational Technology*, 17(3), 255-270. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1716358>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency [TEQSA]. (2017). *Academic integrity in higher education: A comprehensive overview*. Australian Government Publishing Service.

USO DE MEDIOS TECNOLÓGICOS Y ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA USE OF TECHNOLOGICAL MEDIA AND CONSTRUCTIVIST APPROACH

Adriana González Morra

Universidad Internacional Iberoamericana, Paraguay

[adriana.gonzalez@doctorado.unini.edu.mx] [<https://orcid.org/0009-0002-2520-1338>]

Leonardo Torres-Pagán

Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico

[mathpr@gmail.com] [<https://orcid.org/0000-0002-4757-6109>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 20/03/2025

Revisado/Reviewed: 25/05/2025

Aceptado/Accepted: 11/06/2025

RESUMEN

Palabras clave:

tecnología,
constructivismo,
docencia,
estrategias,
educación.

La conectividad digital está transformando la vida y la educación no puede permanecer ajena a esto. En este contexto se señala la importancia del rol de la escuela y los docentes, ya que ambos ejercen gran impacto en la primera infancia. El presente estudio explora la relación existente entre los medios tecnológicos utilizados por docentes de Nivel Inicial de cinco instituciones educativas de Paraguay y el enfoque de enseñanza-aprendizaje constructivista, analizando qué herramientas metodológicas utilizan para involucrar a sus estudiantes en un proceso tecnológico responsable. La presente investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, con predominancia cualitativa. El tipo de estudio seleccionado fue descriptivo, correlacional. Para ello se empleó un cuestionario y una entrevista semi-estructurada diseñados para la investigación, ambos fueron aplicados a la población seleccionada mediante muestreo no probabilístico de tipo incidental. Desde el enfoque constructivista, este estudio invita a comprender con mayor profundidad y compromiso el impacto que puede tener el uso de medios tecnológicos en el desarrollo de los niños. Los resultados revelaron cómo las escuelas desarrollan estrategias eficaces y pertinentes en la Educación Inicial, destacando la proactividad, la flexibilidad, la curiosidad y la iniciativa como habilidades claves de sus docentes. Además, se resaltó la necesidad de fortalecer espacios entre colegas para intercambiar experiencias, pedir ayuda y aprender juntos. De este modo los docentes ganan mayor confianza y seguridad para el uso responsable de los medios tecnológicos.

ABSTRACT

Keywords:

technology,
constructivism,
teaching,
strategies,
education.

Digital connectivity is transforming life, and education cannot remain aloof from this phenomenon. In this context, the importance of the role of schools and teachers is highlighted, as they have a significant impact on early childhood. This study identified the relationship between the technological media used by initial-level teachers from five educational institutions in Paraguay and the constructivist teaching-learning approach, analyzing the methodological tools used to involve students in a responsible technological process. The study employed a descriptive, correlational, and non-experimental design, using a questionnaire and a semi-structured interview. The results revealed that the use of

technological media expands access to educational content at a low cost, motivating and enabling more meaningful and effective learning. From a constructivist perspective, this study provides a deeper understanding of the positive impact technology can have on child development. The findings highlighted the development of effective and relevant strategies in initial education, emphasizing proactivity, flexibility, curiosity, and initiative as key teacher skills. Additionally, the need to strengthen spaces for peer exchange, help-seeking, and collaborative learning was emphasized, enabling teachers to gain greater confidence and security in the responsible use of technological media.

Introducción

La Educación Infantil se enfrenta a uno de los desafíos más importantes: descubrir cómo integrar la tecnología para potenciar el aprendizaje. Los docentes deben ser conscientes de los riesgos asociados a los medios tecnológicos y actuar como profesionales capaces y competentes. Es fundamental que optimicen el proceso de alfabetización digital en el aula y minimicen efectos nocivos. Actualmente, el uso de los medios tecnológicos es crucial para el desarrollo de muchas habilidades propias del siglo XXI, la Educación Infantil es un factor relevante del desarrollo social porque las funciones que la escuela tiene encomendadas son sustanciales, por ello debe estar preparada para ofrecer una formación y preparación adecuada para los futuros ciudadanos.

El enfoque constructivista brinda un escenario propicio para que los docentes puedan desarrollar propuestas educativas de calidad. Este enfoque considera el desarrollo de habilidades claves como la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Además, ofrece un marco metodológico flexible y enriquecedor que se ajusta a las diferentes realidades educativas. De esta manera, cada alumno puede dirigir su propio aprendizaje, lo que genera una experiencia significativa. La figura del docente en este enfoque orienta y facilita el proceso, para potenciar el aprendizaje activo y autónomo.

El estudio realizado es Descriptivo, Correlacional y No Experimental, con enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, con predominancia cualitativo. Toma como universo y muestra la población de docentes de Nivel Inicial de cinco instituciones educativas privadas de Paraguay, cuyos estilos educativos promueven la implementación de métodos de enseñanza-aprendizaje constructivista. Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental, logrando abarcar al 70% de la muestra, con el objetivo de que los datos recopilados reflejaran las actitudes de la población seleccionada de manera representativa. Para la recopilación de información, se emplearon cuestionarios y entrevistas previamente validados por un panel de expertos. Estos instrumentos fueron aplicados respetando principios éticos, de confiabilidad y la participación voluntaria de los docentes.

Los hallazgos de esta investigación proporcionan valiosa información para orientar el desarrollo de estrategias metodológicas efectivas para mejorar la práctica educativa en Nivel Inicial contemplando tres áreas fundamentales: desarrollo de competencias digitales adecuadas, fortalecimiento de la seguridad del docente en el uso de medios tecnológicos y creación de espacios de intercambio y colaboración profesional.

La Sociedad. Conocimiento y Aprendizaje

En los últimos años, las pantallas tomaron gran importancia, convirtiéndose en protagonistas en muchos escenarios. Desde la pandemia COVID-19, la relación con la tecnología experimentó un cambio significativo: se comprobó su potencial, pero también quedó en evidencia la fuerte dependencia del ser humano hacia ellas (Consultoría de Investigación Social y Comunicación - GAD3, 2021). Ahora bien, los medios tecnológicos tienen un papel extraordinario en el campo educativo, por eso los docentes deben desarrollar habilidades claves que les permita elaborar propuestas adecuadas con madurez y reflexión (Marzal et al., 2021). Entender la educación como un proceso integral implica realizar un análisis de cómo los medios tecnológicos pueden complementar el proceso educativo, el objetivo es fomentar el máximo desarrollo de los estudiantes de Nivel Inicial en una sociedad tecnológica e interconectada, equilibrando el tiempo frente a las pantallas con actividades como el juego, el contacto con la naturaleza, el ejercicio físico, el vínculo familiar y la socialización (L'ecuyer, 2017).

El tiempo de uso de los diferentes medios tecnológicos ha aumentado notablemente, diferenciándose únicamente en el objetivo del mismo. También ha crecido el interés de los docentes en incorporar medios tecnológicos al aula, pero muchas veces no están seguros de cómo hacerlo o no cuentan con las herramientas necesarias.

El principal interés de esta investigación se centra en cómo el docente vincula los medios tecnológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque constructivista, por su carácter innovador para transformar la educación y generar espacios creativos y colaborativos en la comunidad educativa (GAD3, 2021).

La escuela cumple un papel fundamental en el desarrollo de muchas habilidades fundamentales necesarias para convivir en sociedad (Torres et al, 2017). Los niños con mayor frecuencia se inician en el uso de dispositivos desde temprana edad; pero lo hacen de manera informal y sin guía adecuada, convirtiéndose entonces en una población vulnerable en un escenario de riesgo y potencialmente nocivo para su desarrollo. La escuela es un espacio clave para incorporar la tecnología, potenciar el pensamiento, la autorregulación y la conciencia social. A su vez, considera el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación y lo ubica como eje fundamental del crecimiento económico y el progreso social (Rubio y Jiménez, 2021).

La tecnología. Impacto en el Desarrollo Infantil

Los medios tecnológicos ejercen impacto más fuerte en aquellas poblaciones más vulnerables como los niños (Marzal et al., 2021). Este estudio busca generar conciencia sobre la importancia de la alfabetización digital como una prioridad en la agenda educativa, en el desarrollo de políticas y en la elaboración de lineamientos institucionales (Pérez, 2020). La motivación para realizar esta investigación surge de la necesidad de abordar el tema en edades tempranas con una mirada más amplia. La necesidad de que los niños desarrollen competencias digitales es una realidad, por lo que esta investigación reflexiona sobre cómo ayudar a profesionales, docentes y académicos en la creación de espacios de encuentro para preparar a las próximas generaciones para un mundo que ya es impulsado por la tecnología.

La mejor herramienta que posee el docente es su mirada sobre sus estudiantes. Los medios tecnológicos no son más que un elemento que motiva y facilita el proceso de enseñanza (O'Connor, 2018). Además, estos medios favorecen el desarrollo de una educación basada en el constructivismo (Ramírez et al., 2020). La relevancia del tema de estudio apunta al abordaje de aspectos relacionados con la comprensión de una cultura tecnológica que implica procesos de innovación (Decoud, 2021). No es suficiente entregar medios tecnológicos a los estudiantes u optimizar un laboratorio, sino que hay que generar un plan de capacitación acorde a los desafíos planteados (Miranda, 2018) que introduzca los enfoques pedagógicos del siglo XXI en las escuelas y se ocupe de capacitar a los docentes que no tienen preparación adecuada (Acuña et al., 2022).

La Educación Inicial cumple un rol decisivo para los niños, pero la sociedad actual exige replantear el modelo de escuela hacia uno que genere espacios de trabajo colaborativos conectados con el entorno social y cultural, incorporando medios tecnológicos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Juntos por la Educación, 2023). Se enfatiza la necesidad de extremar esfuerzos en formación docente, investigación y establecimiento de redes colaborativas de trabajo para fomentar una experiencia digital educativa segura y responsable (Quiroga et al., 2019).

La Educación Inicial es una etapa crucial en la que se desarrollan aprendizajes básicos (Vega, 2022). Es esencial no solo para sentar las bases de un desarrollo sano, sino también para promover una sociedad más justa y equitativa (Juntos por la Educación, 2023).

Propuesta Constructivista

El constructivismo es una teoría sobre el conocimiento, según la cual la mente humana funciona como filtro de las diferentes informaciones que llegan al individuo, con el fin de favorecer procesos de construcción de significado (Reyero, 2019). Sus ideas toman fuerza ante la necesidad del ser humano de mantener relaciones más activas con su entorno que está en constante cambio. El conocimiento está en construcción permanente y encuentra significado en las interacciones con la sociedad (Rubio y Jiménez, 2021).

La escuela constructivista cuenta con todos los elementos necesarios para posicionarse como protagonista de la transformación social. Sin embargo, el cambio pedagógico no proviene únicamente de la mera aplicación de las tecnologías (Tamayo et al., 2023) sino a través del uso de estrategias variadas que combinan herramientas virtuales y no virtuales. Estas estrategias permiten aprovechar los recursos físicos y tecnológicos disponibles, con el fin de potenciar el desarrollo de habilidades que sirvan de base para futuros aprendizajes (Vega, 2022).

La teoría constructivista se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto (Reyero, 2019), los medios tecnológicos pueden ser muy útiles si se integran con metodologías adecuadas. El uso de medios tecnológicos no debe reemplazar procesos importantes para el desarrollo como el movimiento, la exploración de la naturaleza, la actividad al aire libre, la interacción con la familia, la curiosidad natural y la interacción con otros niños (GAD3, 2022), sino que debe ofrecer apoyo para desarrollar la independencia, tomar un papel activo, analizar información, solucionar problemas y comunicarse efectivamente (Reyero, 2019).

El Docente como Elemento Clave

El uso de medios tecnológicos y la información a disposición por sí solos no guían; Como se mencionó anteriormente, la labor del docente es importante, ya que tiene un rol fundamental para acompañar a los niños en el desarrollo de sus habilidades acorde a las exigencias propias del siglo XXI (Decoud, 2021; Carneiro et al., 2019). Además, los docentes enfrentan el gran desafío de reinventarse y de renovar sus formas de enseñanza, abriéndose a un mundo bastante desconocido (Wehrle, 2020). Los docentes acompañan el potencial de las siguientes generaciones ofreciendo propuestas pedagógicas significativas, en las que los estudiantes puedan avanzar en el desarrollo de sus competencias digitales, pero también en la consolidación de habilidades personales y sociales (Díaz et al., 2021).

La tecnología debe estar equilibrada con otras propuestas interesantes, como el juego al aire libre, la comunicación con sus pares y el movimiento (Casablanco et al., 2021). Los docentes deben estar actualizados para poder utilizar estrategias adecuadas (Barrera et al., 2020), pero muchos no tienen las competencias necesarias o no se sienten preparados para diseñar e implementar ambientes de aprendizaje ricos en tecnología (GAD3, 2021). Los niños en etapa preescolar han estado expuestos a pantallas desde su nacimiento y lo estarán durante toda la primera infancia como algo inevitable; por eso, la utilización debe ser orientada y acompañada por el adulto (Padilla, 2020). Las familias, por su parte, se encuentran un poco perdidas ya que sus hijos avanzan a pasos agigantados (Díaz et al., 2021). Los niños necesitan adultos empáticos y referentes, capaces de fortalecer su autoestima (Ramírez et al., 2020).

El objetivo de esta investigación es determinar el grado de relación existente entre las variables método de enseñanza-aprendizaje constructivista y la utilización de medios tecnológicos en docentes de Nivel Inicial de cinco instituciones educativas de Paraguay.

Para plantear el problema se busca responder a la pregunta de investigación: ¿Existe relación entre las variables método de enseñanza-aprendizaje constructivista y la utilización de medios tecnológicos en docentes de Nivel Inicial de cinco instituciones educativas de Paraguay?

Método

Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, enfoque mixto, con predominancia cualitativa buscando obtener una comprensión profunda del tema de estudio guiado por la teoría del constructivismo. La metodología empleada se basó en la recopilación y análisis de datos a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas. Se eligió este enfoque para poder explorar en detalle las experiencias y perspectivas de los participantes.

Tipo de investigación: descriptivo – correlacional – no experimental

Hipótesis de investigación

H₁: La correlación existente del nivel de relación entre el método de enseñanza-aprendizaje constructivista y la utilización de medios tecnológicos del docente es positiva.

H₀: La correlación existente del nivel de relación entre el método de enseñanza-aprendizaje constructivista y la utilización de medios tecnológicos del docente no es significativa.

Población y muestra

Área: La investigación se realizará en 5 colegios privados con métodos de enseñanza-aprendizaje constructivista, ubicados en Paraguay, en diferentes barrios de Asunción. *Universo:* La población de docentes de estudio está compuesta por 113 de Nivel Inicial de cinco instituciones educativas privadas de Paraguay. Estos docentes se distribuyen en conglomerados correspondientes a cada centro educativo de la siguiente manera: En la institución 1 hay 22 docentes que forman parte del estudio. La institución 2 cuenta con 25 docentes, mientras que la institución 3 tiene 23 docentes, la institución 4 está integrada por 19 docentes y la Institución 5 tiene un total de 24 docentes.

Muestra: Teniendo en cuenta que el universo es reducido (113 docentes), se buscó abarcar gran parte del mismo, obteniendo como muestra el 70% del plantel docente de Nivel Inicial. Se consideró como margen de error el 3%, con un nivel de confianza del 95%, esperando que la muestra, compuesta por 79 docentes, refleje fielmente las actitudes de la población seleccionada y apuntando a la obtención de resultados significativos. El tipo de muestreo utilizado para la selección de los participantes de este estudio es no probabilístico, accidental o por comodidad.

Asimismo, se determinó como *criterio de inclusión* ser docente en ejercicio del Nivel Inicial de alguna de las instituciones seleccionadas y poseer al menos un año de experiencia en aula para participar en el estudio. También los docentes que decidieron participar otorgaron su consentimiento informado aceptando su participación voluntaria en el proyecto. Se estableció como *criterio de exclusión* tener menos de un año de experiencia en aula, no ser docente de Nivel Inicial o no ser miembro activo de las comunidades educativas seleccionadas. Además, se excluyó a aquellos docentes que, aun cumpliendo con los criterios de inclusión, no estuvieron dispuestos a participar o no otorgaron su consentimiento.

La investigación se centró en el estudio de la relación entre los medios tecnológicos y el método constructivista. Para ello se definieron las siguientes variables:

Variable Dependiente: Método constructivista. Método de enseñanza aprendizaje que asume que el conocimiento es una construcción mental, resultado de la actividad cognoscitiva del sujeto que aprende. Se midió el método constructivista a partir de un cuestionario en el contexto educativo.

Variable Independiente: Medios tecnológicos. Herramientas de desarrollo digital caracterizadas por su interactividad, diversidad, digitalización, interconexión e innovación, que facilitan y enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este estudio, se examinó su uso a través de una entrevista semiestructurada diseñada como instrumento para evaluar la variable en un contexto educativo general.

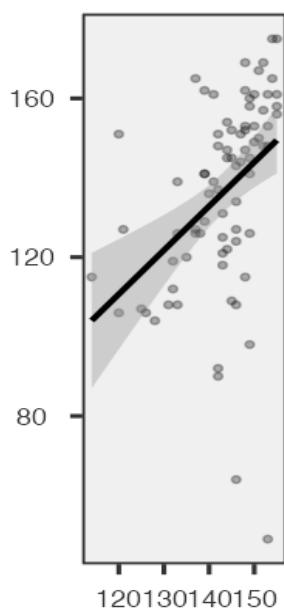
Para esta investigación, se han elaborado dos instrumentos con el fin de alcanzar los objetivos planteados. El primer instrumento es el *Cuestionario sobre Utilización de Medios Tecnológicos*. Este cuestionario se basa en una entrevista semiestructurada diseñada para recabar información sobre varios aspectos relevantes con el uso de medios tecnológicos y la experiencia de los docentes en las instituciones educativas. Algunos de los temas abordados incluyen el estilo educativo de la institución, tipo de formación profesional, área de docencia, años de enseñanza y los medios tecnológicos que utilizan. El segundo instrumento es el *Cuestionario sobre Método de Enseñanza-Aprendizaje Constructivista*, este cuestionario es un autoinforme simple y específico para evaluar el enfoque de las prácticas docentes en el contexto educativo. Consta de ítems que exploran aspectos personales, metodológicos y actitudinales relevantes para la práctica docente constructivista, permitiendo a los docentes reflexionar sobre su enfoque pedagógico y su aplicación en el aula.

Resultados

Al analizar el *objetivo general* que consistía en determinar el grado de relación existente entre las variables método de enseñanza-aprendizaje constructivista y utilización de medios tecnológicos en docentes de Nivel Inicial de cinco instituciones educativas de Paraguay, se comprobó que existe una relación entre ambas y es positiva, como puede observarse en la Figura 1. Esta relación sugiere que a medida que los docentes orientan su enseñanza desde el método constructivista, tienden a utilizar más medios tecnológicos para apoyar el aprendizaje.

Figura 1

Correlación entre métodos de enseñanza-aprendizaje y uso de medios tecnológicos.



El análisis de correlación de Pearson reveló una relación positiva de magnitud moderada, con un coeficiente de correlación de $r=0,410$. De acuerdo con los criterios propuestos por Cohen (1988), este valor indica una asociación significativa que indica que el uso del método constructivista y la incorporación de tecnologías en el aula pueden ser complementarios para favorecer el aprendizaje. En este sentido, se observa que los docentes, al adaptarse a la nueva cultura de enseñanza-aprendizaje, desarrollaron habilidades digitales más sólidas (Acuña et al., 2022). Además, lo anterior sugiere que aquellos que adoptan un enfoque constructivista en su enseñanza tienden a estar más dispuestos a integrar tecnologías en su práctica pedagógica (Rubio y Jiménez, 2021).

Desde esta relación también se puede comprender que la utilización de medios tecnológicos puede ser un complemento efectivo para aquellos docentes que trabajan actualmente desde método constructivista (Espinoza, 2023). Este hallazgo tiene implicaciones significativas, pues sugiere que, para asegurar la efectividad de las estrategias planteadas, los docentes deben estar familiarizados con el constructivismo.

El análisis de la regresión lineal, reveló una relación muy fuerte entre las variables independientes y el uso de medios tecnológicos en el aula. El modelo arrojó un coeficiente de correlación de $R^2=0,870$ lo que indica que aproximadamente el 87% de la variabilidad en el uso de medios tecnológicos puede explicarse a partir de las variables incluidas en el modelo (métodos de enseñanza-aprendizaje, centro de formación, área de docencia, edad de alumnos y años de ejercicio docente).

Este resultado sugiere una relación estadísticamente significativa y de gran magnitud, aunque es importante señalar que la regresión lineal muestra asociación, no causalidad. Es decir, no se puede afirmar que estas variables causen directamente un mayor uso de medios tecnológicos, sino que se relacionan de forma explicativa dentro del modelo.

Los docentes mencionaron que los conocimientos adquiridos se dieron a través de cursos de actualización docente, entrenamientos en herramientas específicas y compartiendo experiencias con colegas. Algunos mencionaron ser autodidactas y haber desarrollado habilidades con mayor fuerza durante la pandemia. En cuanto al área de

docencia, algunos docentes tienen diferentes roles y formas de contratación. Estas variables también deben ser estudiadas considerando la estabilidad laboral, la trayectoria profesional ya que esto podría relacionarse la posibilidad de adquirir medios tecnológicos propios (Tirocchi, 2019).

Otra variable relevante a considerar es la experiencia profesional de los docentes. La trayectoria, tal como se presenta en la Tabla 1, desempeña un papel fundamental en la incorporación de tecnologías en el aula. Los docentes con mayor antigüedad suelen poseer un conocimiento más consolidado, lo que, junto con su experiencia acumulada, les permite integrar de manera más efectiva y pertinente diversos recursos tecnológicos, en función de los objetivos pedagógicos que persiguen. Esta experiencia no solo se ha fortalecido a través de la práctica, sino también mediante instancias de formación continua y el intercambio de conocimientos con sus pares (Ávalos, 2020). En este sentido, la diversidad en los años de ejercicio profesional contribuye a enriquecer la discusión pedagógica y la colaboración entre docentes, favoreciendo la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fuenzalida, 2020).

Tabla 1

Frecuencia de años de ejercicio en la docencia

Años de ejercicio en la docencia	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
0 a 5 años	13	16.5 %	16.5 %
11 a 15 años	20	25.3 %	41.8 %
16 a 20 años	8	10.1 %	51.9 %
6 a 10 años	23	29.1 %	81.0 %
Más de 20 años	15	19.0 %	100.0 %

En cuanto al grado de formación se pudo observar que el 55,7% de los docentes posee una licenciatura, el 21,5% posee formación de profesorado, el 16,5% ha continuado sus estudios de posgrado y el 6,3% ha alcanzado otros grados de formación como se aprecia en la tabla 2. En general, la mayoría cuenta con una base académica sólida para ejercer la docencia. Esto se refleja en su compromiso con la mejora continua, evidenciado en el interés de muchos por seguir perfeccionándose a través de estudios de posgrado. En las entrevistas, los docentes destacaron la importancia de dominar diferentes herramientas tecnológicas y mencionaron su participación en programas de actualización y desarrollo profesional orientados a mejorar su práctica pedagógica (Quiroga et. al., 2019).

Tabla 2
Frecuencia de grado de formación profesional

Grado de formación	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Licenciatura	44	55.7 %	55.7 %
Maestría	13	16.5 %	72.2 %
Otro	5	6.3 %	78.5 %
Profesorado	17	21.5 %	100.0 %

El análisis del centro de estudios donde los docentes obtuvieron su formación profesional revela que el 79,7% ha realizado sus estudios en la universidad. Estos resultados sugieren que el acceso a la una formación universitaria de calidad permite a los docentes desarrollar competencias adecuadas para afrontar el desafío que implica diseñar propuestas pedagógicas más completas y enriquecedoras. En este contexto, los docentes utilizan diversas herramientas y plataformas tecnológicas para planificar sus clases, diseñar materiales y crear escenarios de aprendizaje virtual.

El 84,2% investiga sobre modelos educativos que incorporan medios tecnológicos para potenciar el aprendizaje en la primera infancia. Entre los medios tecnológicos utilizados con mayor frecuencia se menciona el proyector, la notebook, la computadora, así como tabletas y celulares. En cuanto a las plataformas o aplicaciones refirieron Padlet, Lumosity, YouTube, Word Wall, Google Classroom, Meet, Drive, Magic School, Ed Puzzle, Prezi, Canva, Genially, Progrentis. También se mencionaron otros recursos tecnológicos fueron altavoces, televisores y reproductores de sonido (Tirochi, 2019). Al hacer referencia la tipo de material, los docentes mencionaron juegos, videos, músicas, cuestionarios web, documentos informativos y diapositivas (Díaz, et al., 2024).

Dimensión personal

La mayoría de los docentes utilizan medios tecnológicos en su vida personal (Leliwa y Marpegán, 2020). El 81% manifestó sentirse competente en su uso y tener un alto nivel de confianza (Rubio y Jiménez, 2021). Asimismo, el 70,9% dispone de dispositivos propios que le permiten incorporar tecnologías en sus prácticas pedagógicas, lo que les brinda oportunidades para experimentar, construir o adaptar sus estrategias de enseñanza (Mateus, 2023). Por otro lado, el 68,4% señala que estas herramientas facilitan la realización de tareas docentes, optimizan los procesos de planificación y enseñanza y mejoran la gestión del tiempo. Todo ello contribuye a aumentar el bienestar profesional, familiarizarse con la tecnología y elevar la calidad educativa (Rubio y Jiménez, 2021).

La experiencia laboral tiene un impacto significativo en la seguridad para utilizar medios tecnológicos (Quiroga et. al., 2019). Por ello, es fundamental fortalecer habilidades personales que permitan un uso más efectivo de estas herramientas (Reyero, 2019). En este sentido, los docentes mantienen una actitud de indagación permanente, lo que fomenta el aprendizaje de competencias y el desarrollo de la investigación en el ámbito educativo (Decoud, 2021). Además, el 75,9 % de los docentes busca de forma constante herramientas para seguir avanzando en su práctica profesional. Otro aspecto relevante es la flexibilidad, ya que el 72,2% de los encuestados manifiesta ser capaz de adaptar los

contenidos a los intereses y necesidades de los estudiantes (Juntos por la Educación, 2023).

El 88,6% de los docentes posee conocimiento del enfoque constructivista, lo cual impacta en la calidad educativa al generar experiencias significativas para los estudiantes (Acuña et. al., 2022). Por otro lado, el 83,5 % manifestó la importancia del comportamiento proactivo ante diferentes situaciones, considerándolo una característica de una cultura de aprendizaje positiva (Bernal, 2020). En este tipo de cultura, los docentes se sienten preparados para enfrentar retos, adaptarse a diversas realidades y están abiertos a innovar y renovar sus prácticas pedagógicas (Decoud, 2011).

Dimensión profesional

La mayoría ha realizado un aprendizaje autónomo e intercambio entre colegas, además de buscar cursos de actualización y formación. Los docentes que han recibido entrenamiento se mostraron más confiados y seguros en su capacidad para incorporar la tecnología en su práctica (Rubio y Jiménez, 2021). También demostraron mayor apertura y flexibilidad para adaptarse, lo cual está relacionado con la búsqueda constante de nuevas herramientas y la capacidad de diálogo (Espinoza, 2023). En ambos casos, el 83,5% posee dichas habilidades claves y las utiliza en diferentes situaciones de su ejercicio profesional.

Para aplicar estrategias pedagógicas que incluyan el uso de la tecnología, los educadores deben estar actualizados y capacitados para diseñar objetivos claros (Barrera et. al., 2020). El 51,9% expresó que, en los últimos cinco años, participó de programas de actualización sobre metodologías innovadoras y participativas, reconociendo la importancia de mantenerse al día en sus conocimientos (Bernal, 2020).

Comunicación Institucional

La comunicación institucional virtual es una herramienta poderosa que permite la interacción entre los docentes y las familias. La mayoría de los docentes han incluido en sus prácticas el estar en comunicación con las familias. El 59,4% acompaña escenarios de comunicación institucional virtual como grupos y/o redes. Además, el 78,5% plantea una comunicación frecuente con las familias a través de medios tecnológicos. Por otro lado, el 77 % orienta sobre el uso adecuado de plataformas educativas a los niños y sus familias para facilitar una interacción más amigable. El uso de medios tecnológicos permite que la información enviada esté accesible con mayor rapidez, lo que posibilita tomar acciones oportunas con mayor efectividad. Esto es clave para que los padres manejen información precisa sobre sus hijos (Ramírez y Aguaded, 2020).

El aprendizaje activo es un eje principal, un 96,2% de los docentes afirma que trabaja en ello (Bernal, 2020), y el 79,7 % utiliza conocimientos y experiencias previas para sentar las bases del pensamiento (Reyero, 2019). En este escenario, los medios tecnológicos pueden ofrecer rutas enriquecedoras para el desarrollo de habilidades específicas desde un enfoque constructivista (Fuenzalida, 2020). Además, los docentes encuestados ponen gran esfuerzo en promover la fluidez de ideas, la flexibilidad y el pensamiento creativo. En este sentido, el 77,2 % prepara a los niños desde pequeños para resolver problemas cotidianos de su realidad, fortaleciendo su confianza y autoestima (Fernández, 2018).

Dimensión pedagógica

En las entrevistas, los docentes mencionaron que ponen gran esfuerzo y compromiso en atender, responder y encauzar las preguntas, inquietudes y la curiosidad

de los estudiantes, de modo que el proceso de indagación natural encuentre su propio ritmo, favoreciendo así el aprendizaje significativo. Asimismo, evitar el uso inadecuado de los medios tecnológicos es tan importante como generar prácticas significativas para aprovechar su potencial. El cambio pedagógico no surge simplemente por la aplicación de las tecnologías, sino que se deben desarrollar competencias profesionales adecuadas (Tamayo et. al., 2023). En ese sentido, el 86,1% de los docentes incluyó en su formación profesional temas relacionados con el constructivismo, participando en capacitaciones y actualizaciones constantes (Fontal et. al., 2020). Además, el 92,4% investiga estrategias metodológicas que permitan potenciar el aprendizaje en la primera infancia, mientras que el 72,2 % estimula el desarrollo del pensamiento crítico mediante preguntas sencillas. Por último, el 98,8% considera el contexto de aprendizaje para plantear estrategias de trabajo.

En este escenario, la trayectoria profesional también se ve favorecida, pues tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades para desenvolverse en el contexto (Decuypere et. al. 2021). Así 51,9% incorpora herramientas tecnológicas en el plan de clase de acuerdo a los objetivos, 98,8% identifica el nivel de desarrollo de cada niño dentro de su aula, 89,9 % toma en cuenta diferencias individuales detectadas para planificar la clase. La mayoría se muestra competente para realizar ajustes acordes a la realidad de sus estudiantes. Este es un punto fundamental de la planificación para atender a la diversidad, considerando niveles de desarrollo, características personales y grupales para el desarrollo de los contenidos, actividades y evaluaciones (Marzal et al., 2021).

Dimensión actitudinal

El 70,9 % expresa que el debate sobre el uso de medios tecnológicos ocupa un lugar importante, mientras que el 64,6% se percibe como un docente que transforma su práctica en aula al utilizar estas herramientas. Estas percepciones positivas, generan una oportunidad para crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y estimulante para los niños (Fuenzalida, 2020). Asimismo, el 68 % manifiesta sentirse satisfecho al incorporar estrategias educativas que incluyan medios o aplicaciones tecnológicas, y el 60,8 % observa una mejora en el proceso de aprendizaje gracias a su uso. Esta satisfacción hace referencia al valor positivo que atribuyen a la experiencia (Mateus, 2023). Finalmente, el 73,4% considera que los medios tecnológicos fomentan la reflexión y el desarrollo del pensamiento de los niños siempre que sean acompañados por un adulto de referencia (Ávalos, 2020; Vega, 2022).

El enfoque constructivista ofrece un marco adecuado para la incorporación de medios tecnológicos en el aula. El 74,7% toma en cuenta el tiempo de trabajo, respetando diferencias individuales promoviendo la aplicación de lo aprendido. Además, el 83,5% manifiesta que potencia la autonomía, mientras que el 79,7% expresa que refuerza de forma positiva la iniciativa de los alumnos. La mayoría de los docentes utilizan los medios tecnológicos como un estímulo para fomentar la iniciativa y participación. La responsabilidad, el profesionalismo y la capacidad de supervisión del docente son fundamentales para que el niño pueda comprender, utilizar los medios tecnológicos de manera apropiada y regular el tiempo de uso, obteniendo así beneficios, cuidando el impacto del uso excesivo (Mateus, 2023).

Dimensión social

Los docentes ponen mucho empeño en promover espacios de aprendizaje donde el respeto y la empatía cobren fuerza. El 83,5% promueve el diálogo entre los estudiantes respetando las diferencias, y el 81% promueve el aprendizaje cooperativo entre los niños. Los medios tecnológicos son un recurso interesante para reforzar el aprendizaje cooperativo en el aula, ya que facilitan la comunicación, promueven el trabajo

colaborativo y contribuyen al desarrollo de habilidades sociales (Casablanca et. al., 2021).

La mayoría de los docentes dedica gran cantidad de tiempo al desarrollo de las habilidades colaborativas de sus estudiantes, 78,5% impulsa el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales, considerando el Nivel Inicial una etapa escolar clave para el desarrollo de estas habilidades. 96% de los docentes manifiesta que fomenta la interacción con el entorno social y cultural de cada estudiante, valorando los medios tecnológicos como un recurso para ayudar a conectar con su entorno social y cultural (Ziegler, 2019). Los docentes perciben los medios tecnológicos como herramientas efectivas para fomentar la autonomía y motivación. Además, el 79,7% de ellos promueve el uso responsable de estas tecnologías, teniendo en cuenta las normas legales vigentes, respetando los derechos del niño y su familia. Por otro lado, el 73,4% comparte materiales educativos y recursos propios en entornos o equipos virtuales. Este intercambio se realiza tanto en espacios formales e informales (Bernal, 2020).

Discusión y conclusiones

Las instituciones participantes han realizado transformaciones significativas en sus propuestas pedagógicas, lo que ha implicado la implementación diversos procesos de innovación, con un enfoque especial en la formación del docente. Esta investigación contribuye significativamente a la comprensión de la integración de medios tecnológicos en el aula en la Educación Inicial. Además, sienta bases sólidas para futuras investigaciones al destacar la importancia del enfoque constructivista como eje fundamental para articular y construir nuevas realidades educativas. La tecnología forma parte integral de la vida cotidiana de los docentes, quienes la utilizan para comunicarse con las familias, intercambiar información con colegas, planificar, diseñar actividades áulicas, preparar materiales y compartir recursos.

Los docentes entrevistados mostraron actitudes positivas hacia la integración de la tecnología, pero también identificaron desafíos importantes, los cuales deben superar para lograr prácticas pedagógicas sólidas. La tecnología puede ser una herramienta poderosa para promover la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, pero es importante que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que se centren en la resolución de problemas y la reflexión crítica desde edades tempranas.

Esto implica crear un entorno de aprendizaje que fomente la colaboración, la comunicación asertiva y el desarrollo de habilidades sociales claves en esta etapa, como la expresión de las emociones, la interacción con sus pares, el juego y la comprensión de normas propias de la clase. También, es necesario que los docentes acumulen experiencia de aula desde un enfoque constructivista, con actualización constante, para consolidarse con un alto grado de competencia profesional para que así se puedan producir procesos de innovación.

La planificación y la evaluación formativa se conforman como ejes fundamentales para la inclusión efectiva de medios tecnológicos en el aula. Incluir tecnologías, por sí solo, no garantiza mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que su impacto dependerá, en gran medida, del uso pedagógico que se les dé, así como de las actitudes y creencias que los docentes tengan respecto a su integración. Los resultados de este estudio tienen implicaciones prácticas importantes, destacando la necesidad de un proceso de sensibilización exhaustivo para garantizar que los docentes se sientan cómodos al utilizar los medios tecnológicos para luego poder compartir sus experiencias con el apoyo de la comunidad educativa.

Los docentes son figuras clave en el desarrollo de los niños y también son modelos referentes en cuanto al uso responsable de las tecnologías, por lo que es preciso que comprendan la importancia que posee este rol como orientador del bienestar digital del niño. Por ello, es primordial que los docentes desarrollen herramientas personales y trabajen con convicción para ofrecer experiencias de aprendizaje de calidad. Asimismo, resulta imprescindible que puedan fortalecer su confianza y seguridad personal, ya que estos elementos son fundamentales para enfrentar el reto de integrar los medios tecnológicos en el aula. De este modo, podrán superar los obstáculos que actualmente dificultan este proceso y avanzar hacia una práctica pedagógica más innovadora y contextualizada. También es cierto que muchas experiencias quedan aisladas perdiendo impacto por lo que sistematizar experiencias debe ser una prioridad.

En resumen, es fundamental que los docentes, las escuelas y las comunidades educativas trabajen juntos para aprovechar el potencial de la tecnología para mejorar la educación. Esto requiere una visión compartida, una planificación estratégica y una implementación efectiva que incluya el registro de los avances y mejoras. De esta manera se pueden crear entornos de aprendizaje más inclusivos, accesibles y relevantes para los niños, asegurando que la educación sea una herramienta poderosa de desarrollo personal, social y económico de la sociedad.

Es primordial que investigadores educativos, docentes y diseñadores de medios tecnológicos trabajen de manera conjunta para desarrollar un enfoque viable que facilite la integración de la tecnología en la Educación Infantil. Los resultados de este estudio contribuyen a este propósito al ofrecer información valiosa que destaca la necesidad de un enfoque colaborativo y del compromiso de toda la comunidad educativa para lograr una implementación efectiva de los medios tecnológicos en este nivel. La investigación ha evidenciado que la participación activa de docentes, directivos y familias resulta fundamental para apoyar el aprendizaje de los alumnos y asegurar la sostenibilidad de prácticas pedagógicas innovadoras.

La investigación en este ámbito es especialmente relevante en la niñez temprana, ya que se trata de un periodo crítico de desarrollo educativo en el que las experiencias pueden tener un impacto duradero en el futuro de los niños. La adopción de métodos pedagógicos que promuevan el aprendizaje activo, como el trabajo colaborativo, es fundamental para alcanzar prácticas significativas. Sin duda, la apropiación por parte del docente constituye un pilar esencial para que el enfoque constructivista en la educación pueda desarrollarse de manera adecuada.

Los resultados de este estudio se obtuvieron en instituciones educativas destacadas de Paraguay, con estudiantes y docentes que cuentan con entornos socioeconómicos privilegiados y acceso a formación de calidad. No obstante, es importante reconocer que estos resultados pueden no ser generalizables a otros contextos. Sin embargo, estos resultados pueden servir como base para contribuir a fundamentar estrategias para abordar desafíos educativos locales, como la brecha digital, la desigualdad en el acceso a la educación y la necesidad de desarrollar habilidades para el siglo XXI. Las limitaciones del estudio pueden provenir de su diseño, como se trata de un estudio cualitativo, la información obtenida podría ser subjetiva y no reflejar completamente los puntos de vista de todos los maestros en la región. También es cierto que los docentes pueden sentir la presión de presentarse como profesionales competentes y pueden exagerar o minimizar sus experiencias con la tecnología en la clase para evitar la crítica. Esto puede llevar a información que no sea completamente precisa y puede distorsionar los resultados.

Además, el tamaño de la muestra limita la generalización de los resultados, ya que los hallazgos son de un grupo reducido de maestros y esto puede no ser necesariamente

representativo de la población docente paraguaya. Es importante destacar que la implementación de estas estrategias debe tener en cuenta las necesidades y características específicas de cada institución educativa y comunidad, por lo que se requiere una mayor investigación y evaluación para determinar la efectividad de estas estrategias en diferentes contextos. También es importante aclarar que el presente estudio se centró en el entorno escolar visto desde la perspectiva de los docentes. Para obtener una comprensión más completa del uso de medios tecnológicos en el aula, es esencial investigar desde otras perspectivas.

Referencias

- Acuña, D., Denis, M y Palacios, R (2022). *Uso de las TIC durante el 2020 y 2021 para la enseñanza: Caso en una zona rural de Itapúa-Paraguay*. Grupo Comunicar. <https://acortar.link/LtWExf>
- Aguaded, I., & Delgado-Ponce, A. (2021). La cyberconnessione come cultura dei media. Social network, competenza mediale, cittadinanza. *Mediaeducation*, 12(1), 3-4. <https://doi.org/10.36253/me-10843>
- Ávalos, M. (2020). Las TIC en el Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Barrera-Rea, E., García-Herrera, D., Mena-Clerque, S., & Erazo-Álvarez, J. (2020). *Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura en niños de 5 a 7 años*. CIENCIAMATRIA, 6(1), 464-484. [10.35381/cm.v6i1.342](https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.342)
- Bernal, J. F. (2020). *Tecnologías para un aprendizaje activo: Recursos digitales para innovar en el aula*. Ediciones de la U Colombia.
- Carneiro, R. Toscano, J y Díaz, T (2019). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Casablanco, S., Pose, M. M., Raynaudo, G. (2021). Evidencias acerca del uso, comprensión y aprendizaje con tecnología digital en la primera infancia. En L. Crescenzi-Lanna, Grané, M. *Infancia y pantallas, Evidencias actuales y métodos de análisis*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16283>
- Díaz-Herrera, L., Salcines-Talledo, I., y González-Fernández (2021). *El impacto de las tecnologías en el ocio de la primera infancia*. Revista Fuente, 23(2), 138-149. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12753>
- Decoud, C. (2021). *Uso de las TIC en el aula con enfoque CTS*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) – Paraguay. https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u38/Uso-de-las-TIC-en-el-aula-con-enfoque-CTS-C-D..pdf
- Decuyper, M., Grimaldi E., & Landri P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16, <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Espinoza Vera, G. L. (2023). *Efectos de la educación a distancia sobre la planificación de docentes de Nivel Inicial de colegios privados en la zona céntrica de Encarnación*. Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED), 4(1), 117–128. <https://orcid.org/0009-0001-5470-6629>
- Fernández, E. (2018). *Tecnopedagogías para la educación del siglo XXI*. Editorial Uniminuto.
- Fontal-Merilla, O., García-Cevallos, S., & Aso-Morán, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales

- como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fuenzalida, V. (2020). Constructivist TV reception in the children's classroom. In J.C. Mateus, P. Andrada, & M.T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America* (pp. 211-224). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- GAD3. (2021). El impacto de las pantallas en la vida familiar tras el confinamiento. Retos educativos y oportunidades. *Empantallazos.com*. <https://empantallados.com/estudio-4edicion/>
- Juntos por la Educación (2023). *Propuestas para la Gobernanza y Agenda Educativa 2023-2028*. Asunción, Paraguay. Juntos por la Educación
- L'ecuyer, C. (2017). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- Leliwa, S., y Marpegán, C. M. (2020). *Tecnología y educación: Aquí, allá y más allá. Un futuro que es presente*. Editorial Brujas.
- Mateus López, N. A. (2023). De la página impresa a la pantalla: utilización de las TIC para fomentar la comprensión lectora entre estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3051-3068. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5552
- Miranda, F. (2018). Políticas de infraestructura educativa y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes: Un análisis comparado en países de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 154-174.
- O'Connor, P. (2018). How school counselors make a world of difference. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 35-39.
- Padilla-Domínguez, H. (2020). Tecnologías de información y comunicación como estrategia de apropiación de la lectura en niños de primaria. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 102-114.
- Quiroga, L. P., Vanegas, O. L., y Pardo, S. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación "Desde la primera infancia hasta la educación superior". *Revista de educación y pensamiento*, 26, 77-85.
- Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (12), 111-127. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.244>
- Rubio Gaviria, D. y Jiménez Guevara, J. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 111-127. <https://doi.org/10.19053/01227238.12854>
- Tamayo Meza, L. del S., Cardona Moscote, N. J., Molina Manosalva, M. M., & Tobos Valderrama, M. E. (2023). Concepciones de Ambientes Virtuales en la Educación Infantil Iberoamericana. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 4(1), 97-116.
- Tirocchi, S., Taddeo, G., & Albano, E. (2022). Innovation Paths in Italian Schools: From Cl@ssi 2.0 to 4.0 Technologies. In *Cases on technologies in education from classroom 2.0 to society 5.0* (pp. 205-212). IGI Global.
- Torres Cañizales, P. y Cobo Beltrán, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educare*, 21(68), 31-40.
- Vega, N. (2022). Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 3(2), 58-65.
- Wehrle, A. (2020). Docentes en Paraguay: características generales. *Observatorio Educativo Ciudadano*. <https://www.observatorio.org.py/especial/22>
- Ziegler-Degado, M.M. (2019). El Tiempo de las Humanidades Digitales: Entre la Historia del Arte, el Patrimonio Cultural, La Ciudadanía Global y la Educación en Competencias Digitales. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 52, 29-47. <https://bit.ly/3Pycf4E>

CONSERVANDO EL LEGADO DE LOS MAYORES: ESCRITURA DE RELATOS ORALES DEL CANTÓN EL PAN (AZUAY - ECUADOR)
PRESERVING THE LEGACY OF THE ELDERLY: WRITING OF ORAL STORIES FROM THE CANTON OF EL PAN (AZUAY - ECUADOR)

Xavier Barrera

Universidad de Cuenca, Ecuador

[edgarxbarrera@yahoo.com] [<https://orcid.org/0000-0002-7465-2760>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 09/05/2025

Revisado/Reviewed: 11/08/2025

Aceptado/Accepted: 20/09/2025

RESUMEN

Palabras clave:

escritura, secuencia didáctica, tradición oral, Bachillerato, intervención didáctica

Esta investigación se enfoca en fortalecer los procesos de escritura mediante una guía didáctica. La intervención implementada, aprovechó como material educativo, los relatos de la tradición oral preservados en la memoria colectiva de los habitantes locales del cantón El Pan (Ecuador). Estas narraciones se consideran un valioso patrimonio cultural de la comunidad. El propósito central del estudio fue potenciar las habilidades de escritura en estudiantes de tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa "El Pan" mediante la aplicación de una secuencia didáctica (SD). La metodología adoptó un enfoque cualitativo dentro del marco de investigación-acción buscando desarrollar las capacidades escriturales a través de la composición de mitos y leyendas que constituyen parte fundamental de las tradiciones del cantón. Los hallazgos obtenidos pueden observarse en las distintas fases de la secuencia implementada. Durante las etapas iniciales, los borradores revelaron deficiencias significativas en la construcción textual. Sin embargo, tras la intervención didáctica, se evidenció una transformación notable debido a que los textos finales demostraron mayor coherencia y cohesión, una estructuración adecuada de párrafos y una correcta aplicación de normas ortográficas, puntuación y acentuación. Este proceso permitió que los estudiantes comprendieran la escritura como una labor compleja que requiere dedicación, enfatizando la importancia del proceso de producción textual más allá del resultado final, aspecto frecuentemente descuidado en la enseñanza tradicional. La implementación completa de la secuencia didáctica logró perfeccionar y consolidar significativamente las competencias de composición escrita en los participantes.

ABSTRACT

Keywords:

writing, didactic sequence, oral tradition, high school, didactic intervention

This research focuses on strengthening writing processes through a didactic guide. The implemented intervention utilized oral tradition stories preserved in the collective memory of the local inhabitants of the El Pan canton (Ecuador) as educational material. These narratives are considered a valuable part of the community's cultural heritage. The central purpose of the study was to enhance

the writing skills of third-year high school students at the "El Pan" Educational Unit through the application of a didactic sequence (DS). The methodology adopted a qualitative approach within the framework of action research, seeking to develop writing abilities through the composition of myths and legends that constitute a fundamental part of the canton's traditions. The findings obtained can be observed in the different phases of the implemented sequence. During the initial stages, the drafts revealed significant deficiencies in text construction. However, after the intervention, a remarkable transformation was evident, as the final texts demonstrated greater coherence and cohesion, appropriate paragraph structure, and correct application of spelling, punctuation, and accentuation rules. This process allowed students to understand writing as a complex task requiring dedication, emphasizing the importance of the text production process beyond the final result—an aspect frequently neglected in traditional teaching. The complete implementation of the instructional sequence significantly improved and consolidated the participants' writing skills.

Introducción

Hablar de secuencia didáctica (SD) implica una estrategia educativa novedosa e innovadora. Es un método de enseñanza aprendizaje ausente en el contexto educativo del país, en las distintas disciplinas, tanto en la educación básica como en el bachillerato. Por ello, la presente investigación, plantea el proyecto de escritura que se enfoca en el proceso de composición escrita mediante la aplicación de una SD que, para Ramírez (2006), la propuesta didáctica debe integrar actividades específicas que fomenten la participación activa y dinámica de los estudiantes, promoviendo una interacción constante durante cada sesión formativa dentro del aula.

Para que el trabajo sea innovador, creativo y novedoso, se llevó la tradición oral al salón de clases. En este sentido, se aplicó el proceso de composición escrita mediante la intervención didáctica, tanto de mitos como leyendas que están presentes en las costumbres y tradiciones de las comunidades. Margarita Ramírez indica: “no tenemos que ir muy lejos, tampoco tenemos que invertir en recursos materiales y financieros, tan sólo necesitamos el recurso humano que está disponible en nuestras aulas y alrededor de ellas: los estudiantes, sus familias y la comunidad” (2013, p. 13). Así, las narraciones de la tradición oral constituyen un recurso pedagógico valioso que puede implementarse efectivamente en el desarrollo de la competencia escrita dentro del contexto educativo, teniendo en cuenta que la tradición oral es un acervo cultural e histórico que se guarda en la memoria de los habitantes de las distintas comunidades.

La UNESCO (2016) asevera, la expresión escrita satisface diversas necesidades y abarca múltiples dimensiones del individuo. Facilita la recopilación, conservación y difusión de información variada en diversos contextos cotidianos. Mediante la escritura, las comunidades logran construir su memoria colectiva y establecer un legado cultural compartido.

Asimismo, la investigación se centra en el método cualitativo, enmarcado en la investigación-acción, con el objetivo de diseñar, elaborar e implementar una secuencia didáctica para mejorar y fortalecer el proceso de escritura, mediante la composición y producción de mitos y leyendas que forman parte de las tradiciones y costumbres que aún se conservan en la memoria de los habitantes de las comunidades del cantón El Pan.

La secuencia didáctica se implementó con estudiantes del tercer año de bachillerato de la especialidad en Ciencias en la Unidad Educativa El Pan, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura, durante períodos pedagógicos de cuarenta minutos. Para la recolección de los borradores elaborados durante la aplicación de la secuencia didáctica, se creó un repositorio digital utilizando la plataforma Google Classroom. Esta metodología resultó en un perfeccionamiento significativo de las habilidades escriturales de los participantes involucrados.

Tradición oral y secuencia didáctica: La tradición oral ha perdurado a través del tiempo gracias a su transmisión verbal intergeneracional. Según la UNESCO (2003), este patrimonio inmaterial comprende una amplia diversidad de manifestaciones orales como proverbios, acertijos, cuentos, canciones infantiles, así como leyendas y mitos. Estas expresiones y tradiciones orales funcionan como vehículos de transmisión de conocimientos colectivos, valores culturales y sociales.

La CRESPIAL (s.f.) afirma que, la oralidad ha experimentado transformaciones en respuesta a su contexto sociocultural, contribuyendo al fortalecimiento de nuestra identidad y sentido de continuidad histórica, al establecer conexiones entre el pasado y el futuro a través del presente. Este proceso resulta esencial para la preservación de las tradiciones culturales entre los miembros de una comunidad.

Como indica Ramírez (2012) “las tradiciones orales han existido desde la más remota antigüedad y, con frecuencia, han sido el único medio que han podido valerse las sociedades carentes de medios de registro para conservar y transmitir su historia cultural” (p. 131), Este fenómeno cultural adquiere relevancia por haber facilitado la transmisión de narraciones, saberes y valores tradicionales del pasado que han logrado preservarse en la memoria colectiva de las comunidades.

Aspectos de la oralidad son el mito y la leyenda, que mediante sus narrativas ofrecen interpretaciones sobre los orígenes cósmicos y existenciales, así como acontecimientos vinculados a las vivencias de los habitantes de diversas localidades. Con el transcurso del tiempo, estas manifestaciones se han consolidado como componentes fundamentales del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos (Rocha y Sierra, 2016).

A través de la tradición oral se consolida la identidad cultural, ancestral y étnica de una colectividad o región específica. Velásquez (2019) señala que, “por medio de la oralidad los niños, niñas y jóvenes; aprenden, construyen y transmiten los valores culturales y las memorias del grupo comunitario al que pertenecen” (p. 15). La palabra como elemento dinámico sustenta el peso de la tradición y asegura la persistencia temporal de la memoria, formando en las generaciones futuras el encuentro del individuo con su propia historia. Sobre este aspecto, Velásquez (2019) señala que:

Existen comunidades tradicionales, como los indígenas, donde la tradición oral es la principal fuente de saber e información, por encima de la escritura o la lectura. Estas comunidades suelen conocerse como sociedades orales, por medio de la oralidad se conservan los detalles de la vida cotidiana, las tradiciones, costumbres e historias de la comunidad (p. 9).

Amu y Gamboa (2019) sostienen que, algunos mitos y leyendas son universales, se adaptan al entorno particular de cada localidad. Sin embargo, distintos relatos combinan elementos fantásticos con determinadas creencias, dando lugar a costumbres, sistemas ideológicos y prácticas rituales que han suscitado en la mentalidad humana ciertos enigmas. En esta línea, Rodríguez (2017) destaca la existencia de comunidades con rico acervo oral, donde relatos sobre lagunas encantadas, apariciones sobrenaturales y diversas manifestaciones fantasmagóricas persisten en la memoria de los ancianos.

Para Ana Pelegrin, (citado en Gutiérrez 2016) “la memoria oral contempla la herencia cultural y la transmisión de saberes populares de las sociedades” (1982, p. 65). Con el devenir histórico, numerosas narraciones de la tradición oral comunitaria han experimentado transformaciones por parte de los pobladores. Se han incorporado nuevos elementos aportados por los adultos mayores en sus relatos. En cierto modo, han experimentado una paulatina pérdida de autenticidad con el paso generacional. Los textos de tradición popular no deben caer en el olvido pues contienen las tradiciones y costumbres que gradualmente se han ido desvaneciendo de la memoria histórica colectiva (Rocha y Sierra, 2016).

Una dificultad contemporánea radica en la penetración tecnológica que está desplazando estas narraciones de la memoria colectiva juvenil, provocando que los relatos orales gradualmente caigan en el olvido. La problemática no reside necesariamente en una falta de interés estudiantil por conocer esta tradición oral, ni en la falta de atractivo de las historias. El abandono de la oralidad se crea porque no existe una razón significativa que lleve a los espacios educativos institucionales para su valorización y consecuente permanencia en la memoria de las generaciones actuales (Rodríguez, 2017).

Niño (2015) afirma que las instituciones educativas deberán potenciar cada una de estas particularidades mediante la propuesta de actividades académicas orientadas a formar estudiantes que asuman el rol de líderes y defensores de sus comunidades y de las

manifestaciones culturales que conforman su identidad colectiva. La tradición oral fortalece los vínculos familiares y contribuye a la preservación de la memoria compartida (Amu y Gamboa, 2019). Con este propósito, Cuero y Longa (2019) sugieren que:

(...) la transmisión oral de los saberes ancestrales se convierta en un método de aprendizaje muy importante para lograr el desarrollo integral, al permitirles reconocer sus potencialidades étnicas y sus valores culturales. Se sugiere salir del aula como único espacio en el que se aprende a disfrutar del entorno natural y seguir construyendo estrategias didácticas que permitan ofrecer una enseñanza pertinente (p. 11).

Los mitos y leyendas perduran en la memoria colectiva mediante la transmisión oral. Este mecanismo permite que los futuros descendientes accedan al patrimonio cultural contenido en estas narraciones, garantizando su continuidad a través del tiempo y diferentes generaciones.

La secuencia didáctica como estrategia para la escritura de relatos orales: Los mitos y leyendas han sido incorporados como recursos educativos con el propósito de renovar las prácticas docentes en el aula y despertar en los estudiantes el interés por nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en la tradición oral. López, Enabo, Moreno y Jerez (2003) sostienen que tanto el mito como la leyenda constituyen un excelente punto de partida para potenciar la creatividad e imaginación desde el ámbito de la producción escrita.

En los alumnos se debe formar un escritor, con la intención de producir textos. permitir desarrollar capacidades cognitivas que facultan a los estudiantes para crear y transformar en texto escrito, la tradición oral característica de su entorno (Caicedo, Marín, y Méndez, 2017).

Diversos investigadores (Chivita, 2015; Cárdenas, 2019; Hernández y Fabra, 2020) indican que, mediante intervenciones pedagógicas, los estudiantes generan sus propias producciones textuales basadas en mitos y leyendas regionales transmitidas por abuelos, tíos u otros adultos de la comunidad, con el objetivo de recopilar material que contribuya al patrimonio cultural inmaterial de las zonas rurales. Los alumnos muestran receptividad e interés por mejorar sus aprendizajes y apertura hacia las sugerencias y estrategias implementadas en cada sesión, las cuales involucran habilidades de planificación, textualización, redacción y revisión; permitiéndoles reflexionar sobre sus producciones con el propósito de perfeccionar sus procesos de composición escrita (Herbas, 2015).

Según Chivita (2015) “el desarrollo de los sistemas de escritura de los educandos se evidencia con mayor solidez mientras se estudian sus producciones espontáneas a partir de secuencias narrativas” (p. 9). Enfocados en los procesos de escritura que los estudiantes desarrollan a lo largo de la secuencia didáctica. Es posible afirmar que:

Este tipo de trabajo establece un diálogo constante entre el estudiante y el docente pues van generando relaciones que les permiten trabajar en torno al mejoramiento de las habilidades, no solo en cuanto a la producción escrita sino también frente a las comunicativas pues contribuye al mejoramiento de los aspectos formales y conceptuales de la escritura (Cuero y Longa, 2019, p. 43).

Es fundamental permitir que la tradición oral familiar se integre en los espacios educativos para enriquecer y fortalecer las creaciones estudiantiles. Constituye un valioso recurso didáctico para estimular la enseñanza de la escritura mediante mitos y leyendas. Compartir estas narraciones orales y establecer vínculos con aspectos culturales y que los alumnos valoren su patrimonio literario. Los educadores enseñan desde sus experiencias, recuerdos y vivencias; transmitiendo esas emociones a sus estudiantes (Perea, Clemente, Nisperuza, 2018; Benavides y Urrea, 2019). Margarita Ramírez afirma que la tradición oral:

Permite a los estudiantes crear, construir y recrear valores culturales, morales y éticos de forma individual y grupal; estimulando la comprensión y el respeto entre personas de diferentes grupos. Los alumnos tienen la oportunidad de llevar los saberes y conocimientos cotidianos a la clase, estableciendo un enlace entre la cultura popular y el saber científico (2009, p. 27).

Los educadores contemporáneos, independientemente de su área de especialización, deben comprometerse a presentar la escritura como una actividad atractiva para los estudiantes, considerando que, desafortunadamente, esta práctica ha sido catalogada y percibida como compleja, poco atrayente en los contextos educativos tanto de nivel primario como secundario (Perea, Clemente y Nisperuza, 2018). Esta situación constituye uno de los factores por los cuales los alumnos en los niveles educativos superiores llegan con notables deficiencias en el desarrollo de composiciones escritas. Es por tal motivo que:

Como docentes, el reto de llegar al estudiante no es fácil, cuando sabemos que existen factores externos que están acompañando el proceso de formación de nuestros estudiantes, agentes como hogares disfuncionales, problemas de drogadicción, niños inmersos y víctimas de un sinnúmero de conflictos; pero es allí, donde está el reto de darle significación a nuestras prácticas de enseñanzas, porque como orientadores del saber no solo tenemos que luchar contra el desamor o interés por el área de conocimiento sino también con todos los factores ya mencionados y es entonces cuando debemos equiparnos de una serie de estrategia que dinamicen el proceso de formación. (Perea, Clemente y Nisperuza, 2018, p. 20).

Morote (2007) considera que se debe “convertir al aula de clase en un microespacio de recepción, investigación, creación y recreación de la oralidad, donde se libera la expresión escrita y se da lugar a un goce estético” (p. 88). Es por esta razón que, López, Enabo, Moreno y Jerez (2003) mencionan que, “a la hora de plantear estrategias de uso en las aulas, tenemos que buscar recursos que supongan una significativa aportación para el aprendizaje del alumnado; en dicha constante indagación podemos hallar los mitos como recurso didáctico” (p. 123). Por todas las razones expuestas anteriormente, resulta imperativo considerar a la escritura como una práctica sociocultural que requiere ser fomentada en todos los niveles formativos para perfeccionar las competencias escriturales desde la infancia y consolidar dichos conocimientos en las etapas educativas superiores.

La tradición oral como patrimonio cultural ecuatoriano: El Ecuador posee un vasto y heterogéneo patrimonio cultural. Las diversas comunidades distribuidas en las distintas regiones del país conservan un extenso repertorio de mitos, leyendas, costumbres y tradiciones que permanecen vigentes principalmente entre los adultos mayores. Estas narraciones de tradición oral se han transmitido verbalmente a través de sucesivas generaciones. Todo este acervo cultural forma parte integral de la cotidianidad de los habitantes de cada localidad. La estructura familiar funciona como el nexo fundamental para la transmisión de mitos y leyendas, facilitando su preservación y resistencia a desaparecer, pese a las transformaciones aceleradas provocadas por los avances tecnológicos simultáneos.

La relación existente entre la comunicación oral y la escritura presenta variaciones significativas entre los diversos grupos étnicos y culturales. En Ecuador, ciertas comunidades de la región amazónica mantienen una oralidad prácticamente inalterada, al no haber experimentado influencia directa ni contacto sustancial con sistemas de escritura. Este fenómeno se observa particularmente en los pueblos Awa y Waroni, donde

la tradición oral se conserva en su forma original, especialmente entre los miembros de mayor edad.

Por el contrario, en la región andina, la tradición oral ha experimentado transformaciones graduales a través del tiempo. En comunidades Kichwas, por ejemplo, se han producido modificaciones debido a su interacción cercana con la cultura escrita, inicialmente como consecuencia de la conquista española y posteriormente por el contacto continuo con la población mestiza. Contreras sostiene que: “dentro de los mismos pueblos indígenas existen notables diferencias en sus condiciones de oralidad, que dependen de variables como la proximidad a centros poblados mestizos y la edad de las personas” (2010, p. 12).

Todos los conocimientos, prácticas y costumbres de una comunidad o población se transmiten -ya sea de manera intencional o espontánea- cotidianamente dentro del tejido social comunitario, lo que permite a los jóvenes identificarse, aceptarse y reconocerse como integrantes legítimos de dicha comunidad (Rueda, 2015). Desde la perspectiva de Aguilar, la tradición oral constituye:

Un extenso abanico narrativo que da cuenta de la diversidad de culturas y cosmovisiones que integran la identidad ecuatoriana. En el país aún existen culturas ágrafas, como es el caso de algunas nacionalidades amazónicas, lo que implica que la tradición oral es la única forma de mantener viva su cultura (2014, p. 3).

Es fundamental reconocer el valor de la tradición oral familiar, la cual se sustenta en el entramado cultural y el universo simbólico que cada núcleo familiar. En este contexto emergen los valores, costumbres y saberes que configuran la identidad cultural familiar como componente integral de una colectividad. De la Cruz asevera que:

La sociedad actual está atravesando por una crisis de valores y con ello, la pérdida de costumbres y tradiciones de un determinado pueblo que forman parte de la identidad nacional, haciendo de este modo que se pierda el encanto y la historia narrada en la boca de nuestros ancianos que las mantienen como tesoros heredados por sus antepasados y que guardan celosamente la vivencia de aquellas épocas combinando el misticismo y veracidad (2018, p. 5).

La aproximación al patrimonio cultural mediante la tradición oral consolida la identidad de los individuos como miembros de una comunidad que mantiene su vitalidad y continúa reinventándose constantemente para permanecer vigente en la memoria colectiva. Gran parte de la identidad cultural reside en la conservación y difusión de sus narrativas míticas y legendarias, preservando así las creencias y manifestaciones culturales de sus habitantes. Resulta esencial que los miembros de una comunidad narren sus historias y que las generaciones emergentes conozcan los relatos, tanto históricos como imaginarios, vinculados a sus lugares de origen.

La tradición oral en el contexto educativo: Las manifestaciones orales tradicionales pueden transformarse en un valioso recurso pedagógico aplicable en los diversos niveles educativos. Las narraciones orales han persistido adaptándose a las nuevas condiciones existenciales de la contemporaneidad. Esta situación demuestra que “la tradición oral es un hecho cultural vivo, dinámico y actual que se rehúsa a desaparecer gracias a la rica imaginación y desarrollo cultural que posee la población” (Santamaría, 2015, p. 8).

Vergara (2019) propone una metodología orientada a la implementación de estrategias de escritura creativa mediante un taller o secuencia estructurada cuyo propósito es potenciar la expresión escrita a través del desarrollo de aptitudes escritas, buscando integrar el pensamiento creativo en las actividades planificadas y transformar al estudiante en un escritor competente.

El taller de escritura implementado mediante secuencias didácticas que incorporan narraciones orales, constituye una estrategia innovadora que no se aplica frecuentemente. Estos recursos metodológicos requieren dedicación y trabajo sostenido tanto del educador como del estudiante. Frecuentemente, los profesores se limitan a utilizar actividades convencionales o aquellas sugeridas por los materiales didácticos oficiales, restringiéndose a seguir dichas pautas, sin incorporar innovaciones en su práctica pedagógica. Arias (2013) sugiere trabajar mediante:

Un proceso de producción textual, partir de situaciones comunicativas reales, y trabajar todas las propiedades textuales, como son: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, estilística, presentación, aplicación; porque sólo así estaremos cumpliendo con todos los requisitos que debe tener el texto para que su mensaje sea claro y preciso (p. 12).

Es fundamental que los estudiantes comprendan que la escritura es un proceso dinámico que involucra reflexión, construcción y reconstrucción del texto. Para ello, es necesario seguir una serie de etapas, como la planificación, redacción, revisión y publicación. En el aula, la producción escrita debe promoverse de manera colaborativa y cooperativa, permitiendo que los alumnos aprendan unos de otros de forma recíproca (Arias, 2013). En este contexto, Peña (2018) señala que el docente debe asumir el rol de guía y facilitador del conocimiento, mientras que los estudiantes han de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La supervisión y orientación del profesorado es clave para potenciar los logros académicos de los alumnos, ya que su motivación es un factor determinante en el desarrollo de la escritura.

El papel del docente es esencial para despertar el interés del estudiante por la escritura. López (2016) dice que, "la motivación por parte del docente es importante en la construcción de textos escritos ya que, un estudiante motivado desarrolla su creatividad, imaginación, inteligencia y destrezas para organizar las ideas de la mejor manera y así conseguir la meta propuesta" (p. 12). El educador, para lograrlo, es necesario emplear estrategias adecuadas que estimulen su creatividad y lo animen a redactar sus propios textos de manera original e innovadora al educando. Es fundamental que el aprendizaje de la composición escrita no limite la imaginación del alumno, sino que, por el contrario, fomente su expresión creativa.

A través de la oralidad, el estudiante accede al acervo cultural de su comunidad, transferido de generación en generación a través de la memoria colectiva. En este sentido, los mitos y leyendas pueden convertirse en recursos valiosos para fortalecer la escritura. La aplicación de una secuencia didáctica permite a los alumnos familiarizarse con el proceso de composición escrita de manera progresiva. Integrar la oralidad en el aula representa una alternativa innovadora en la enseñanza, ya que brinda un propósito auténtico a la escritura, más allá de ser solo una actividad escolar. De este modo, además de conocer y valorar su cultura, los estudiantes convierten la escritura en una práctica sociocultural significativa.

Método

Los participantes involucrados en este proyecto de escritura residen en diversas comunidades del cantón El Pan, provincia del Azuay (Ecuador). Son estudiantes de tercer año de bachillerato en la especialidad de Ciencias de la Unidad Educativa "El Pan", con edades comprendidas entre 16 y 17 años. Para la recopilación de textos pertenecientes a la tradición oral, los estudiantes establecieron contacto con personas de la tercera edad, principalmente familiares directos como bisabuelos, abuelos, tíos y tías; todos ellos

habitantes originarios de El Pan, quienes actuaron como transmisores de los mitos y leyendas locales.

En numerosas sociedades, los adultos mayores de las comunidades cumplen la función de custodios y preservadores de las tradiciones orales. Se les reconoce como depositarios de la memoria colectiva, al ser los transmisores de conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones, otorgando continuidad e importancia a las narraciones orales para mantener la identidad y el patrimonio cultural comunitario, transmitidos mediante la comunicación verbal a través de las distintas épocas (UNESCO, 2003).

La presente investigación se fundamenta en el método cualitativo, que comprende el estudio, utilización y recolección de diversos materiales empíricos como: estudios de caso, experiencias personales, historias de vida, entrevistas y textos observacionales. De esta forma, Marshall y Rossman (1999) sostienen que la investigación cualitativa es “pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas” (pág. 26), mientras que Creswell (1998) define la investigación cualitativa “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas” (pág. 24). Una característica distintiva de este método radica en que el investigador (docente) participa activamente en el proceso investigativo mediante la interacción directa con los estudiantes (sujetos de estudio).

Adicionalmente, el estudio se inscribe en el paradigma de la investigación-acción, cuyo propósito fundamental es resolver problemáticas cotidianas y optimizar las prácticas educativas en curso. Hernández, Fernández y Baptista (2010) conceptualizan la investigación-acción como el análisis de una situación social con el objetivo de mejorar la calidad de la intervención, mediante un proceso investigativo con etapas en espiral; se investiga simultáneamente mientras se implementan soluciones al problema identificado.

Como plantea Daniel Cassany (1993) “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. El estudiante debe ser capaz de expresar información de manera coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13). En el proceso de escritura, los estudiantes implementarán una secuencia didáctica orientada a perfeccionar los procesos de producción de textos narrativos, específicamente mitos y leyendas. En esta propuesta de intervención, Ochoa et al. (2010) señalan la necesidad de transformar la concepción según la cual escribir consiste meramente en plasmar en papel los pensamientos.

Diseño de la secuencia didáctica: La elaboración y puesta en práctica la SD, constituye una herramienta didáctica que transforma progresivamente las capacidades lingüísticas de los estudiantes. Esta metodología requiere que el aprendiz genere productos escritos, evitando ejercicios rutinarios o monótonos (Díaz-Barriga, 2004). Dolz y Shneuwly (s.f.) indican que, en la SD las actividades y ejercicios deben ser específicos y en cada fase, permitiendo al estudiante, comprender que los textos escritos siempre pueden ser reestructurados y perfeccionados en un proceso de mejora continua.

Apertura, conocimientos previos: El proceso inicia con la activación de conocimientos previos de los estudiantes, con el propósito de identificar sus saberes y profundizar sus competencias lingüísticas respecto a los textos narrativos, como son los mitos y leyendas: “las actividades de inicio permiten abrir el clima de aprendizaje” (Días-Barriga, 2013, p. 6).

Brousseau (2007) indica que el docente formula interrogantes destinadas a que los alumnos respondan desde sus conocimientos previos o estableciendo relaciones contextuales. Para este propósito, se solicita a los estudiantes que respondan preguntas como: ¿A qué tipología textual consideras que pertenecen el mito y la leyenda? ¿Conoces algún mito o leyenda? ¿Quién te lo narró? ¿Te interesaría redactar un mito o leyenda

transmitido por un habitante de tu localidad? ¿Por qué resulta significativo conocer la tradición oral de las comunidades de un determinado cantón? Los cuestionamientos planteados activarán en los estudiantes diversos conocimientos almacenados, ya sea por su formación académica previa o por sus experiencias cotidianas (Díaz-Barriga, 2013).

Producción de los textos: En esta etapa, se orienta a los estudiantes en la composición y elaboración de textos, siguiendo el diseño establecido en la SD. Este proceso incluye diversas actividades que se desarrollan en cada una de sus fases, con el propósito de fortalecer las habilidades de escritura y mejorar la producción textual.

Planificación: El punto de partida para la producción textual consiste en que el mito o leyenda sea narrado por un adulto de la comunidad donde reside el estudiante. Esto permite obtener una versión escrita inicial que constituye el primer borrador a ser desarrollado durante la intervención didáctica. Moreno conceptualiza el proceso de producción escrita como:

El placer de enfrentarse a un texto para transformarlo, se convierte en un gran incentivo para escribir. Por otro lado, estaría el hecho de que cualquier actividad de modificación de un texto debe partir de su comprensión, tanto en el plano pragmático, sintáctico, semántico y estilístico. Sin un análisis previo del texto elegido para transformarlo no serían posible dichas actividades (2008, p. 206).

Escritura individual: Una vez que el estudiante ya tiene su primer borrador, como actividad subsecuente, se propone trabajar en la estructura narrativa del mito o leyenda (planteamiento, desarrollo y desenlace) con el objetivo de configurar adecuadamente la producción textual. Paralelamente, se procede a la revisión de aspectos fundamentales como la coherencia, cohesión, puntuación, construcciones gramaticales, eliminación de redundancias y corrección ortográfica. García (2015) enfatiza que el escritor debe considerar aspectos ortográficos, selección léxica, construcción sintáctica y organización textual; prestando especial atención a la articulación y elaboración creativa y original del texto en función del destinatario (lector) de la composición textual.

Escritura grupal: Para que los estudiantes analicen el mito y/o la leyenda, se sugiere una estrategia de intercambio textual donde los escolares, organizados en pequeños grupos, analizan las composiciones escritas. En estas comunidades de aprendizaje, los participantes formulan sugerencias y propuestas de modificación para los textos examinados. El propósito fundamental es proporcionar a cada estudiante la oportunidad de enriquecer su producción textual mediante las contribuciones de sus pares, perfeccionando así cada narración. Según señalan Ochoa et al. (2010), una revisión integral implica que los estudiantes desarrollen la capacidad de evaluar si la interrelación entre personajes, acciones, tiempo, espacio y acontecimientos se articula cohesivamente en la estructura narrativa. De esta manera, el aprendizaje colaborativo propicia una evaluación global de los textos, permitiendo que los propios aprendices interactúen constructivamente para optimizar la calidad de las producciones textuales.

Reescribir: La lectura recurrente constituye una práctica indispensable para que el estudiante examine críticamente su propia producción textual y la contraste con versiones anteriores, con el propósito de superar deficiencias formales y sustantivas en sus composiciones. Para supervisar eficazmente el proceso de escritura, resulta fundamental que el docente proporcione modelos que ejemplifiquen metodologías de corrección, considerando aspectos temporales y procedimentales, facilitando así la superación de las dificultades inherentes a la producción textual (Corden, 2003). Esta fase está orientada a que los estudiantes refinen, modifiquen, eliminen y reorganicen elementos textuales con la finalidad de obtener un producto escrito con mayor grado de elaboración en comparación con los borradores iniciales.

Compartir en plenaria: La exposición colectiva constituye una estrategia metodológica frecuentemente implementada para recibir retroalimentación constructiva sobre el trabajo realizado. Ochoa et al. (2008) señalan que posterior a una corrección grupal, los estudiantes identifican errores relacionados con la estructura de sus producciones e intentan subsanarlos. Una vez finalizada la reescritura de los textos elaborados por los estudiantes, se propone compartir en plenaria las experiencias vinculadas a los procesos de redacción, revisión y corrección. Esta actividad enfatiza los aspectos susceptibles de mejora para la presentación definitiva del producto textual.

Producción final del texto: Tras haber transitado por las diversas fases de aplicación de la secuencia didáctica orientada a la obtención de un texto debidamente estructurado, el estudiante procede a la elaboración de la versión definitiva de su composición. Esta etapa contempla la consideración integral de elementos como la estructura narrativa del mito o leyenda, la organización de los párrafos, la coherencia y cohesión textual, las construcciones gramaticales, y los aspectos ortográficos y de acentuación, dimensiones abordadas sistemáticamente durante la intervención didáctica. Registro y recolección de datos del diseño: Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que el investigador cualitativo emplea diversas técnicas para recopilar datos, tales como la “observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida e interacción con grupos o comunidades” (pág. 52). Para documentar y compilar adecuadamente las producciones textuales generadas por los estudiantes en cada una de las actividades propuestas durante la implementación de la secuencia didáctica, se establece una organización tripartita: la fase inicial, el desarrollo procesual de la secuencia y la culminación del proceso de escritura.

En la fase inicial, se obtiene la narrativa primaria directamente de la persona que relata el mito o leyenda perteneciente a su comunidad. Posteriormente, utilizando este texto como fundamento, se desarrolla una serie de producciones escritas que evolucionan a través de la implementación de la secuencia didáctica, incluyendo ejercicios de redacción individual, procesos de revisión colaborativa y sesiones de socialización colectiva. Finalmente, se destina una tercera etapa a la elaboración definitiva del texto, siguiendo metódicamente las pautas establecidas en la secuencia didáctica.

Con el fin de recopilar las composiciones escritas generadas a través de la implementación de la intervención didáctica durante las diversas sesiones de clase, se consideró necesario estructurar un portafolio digital. Según Juan Carlos Barrera (2017):

Una estrategia metodológica de seguimiento y evaluación donde se recopilan distintos tipos de evidencias que muestran la evolución del proceso enseñanza – aprendizaje. Permite dar cuenta de los aprendizajes generados por los estudiantes, y a su vez se puede utilizar como una forma de seguimiento cualitativo del proceso desarrollado en la secuencia didáctica (p. 40).

Para este propósito, se utilizó la plataforma Classroom de Google, a través de la cual se fueron reuniendo las producciones textuales derivadas de la aplicación de la secuencia didáctica en cada una de sus fases, con el objetivo de evaluar el progreso y cumplimiento de los aprendizajes en el proceso de escritura.

Estrategias de análisis: Las metodologías implementadas en el proceso de composición escrita se diseñaron con el propósito de que los educandos conceptualicen la escritura como una labor que requiere comprensión profunda y perfeccionamiento continuo en cada una de las fases propuestas.

Figura 1*Fases implementadas de la secuencia didáctica*

Inicio – Apertura	Desarrollo - Intervención didáctica	Finalización - impacto de la implementación
- Comprensión y saberes previos de la tradición oral (mitos y leyendas), planificar el primer texto que sirve como punto de partida para la implementación de la SD.	- Aplicar la intervención didáctica: producción textual individual y grupal, revisar, reescribir y compartir en plenaria las producciones escritas.	- Comparar con versiones previas para reforzar el proceso de redacción. - Elaboración definitiva de los textos.

Para realizar un análisis riguroso de los textos, es adecuado establecer categorías que permitan identificar los elementos más significativos y relevantes de los datos obtenidos mediante la secuencia didáctica. Esto facilita el análisis sistemático, tanto de la composición como de la producción de textos narrativos (mitos y leyendas) elaborados por los estudiantes participantes en este proyecto de escritura. Con este propósito, se expone el siguiente esquema analítico.

Figura 2*Análisis de las creaciones textuales*

Categoría	Contexto
Coherencia	La estructuración de las ideas debe ser coherente y garantizar una relación adecuada entre las oraciones que se redactan.
Cohesión	El desarrollo del texto sigue un esquema lógico y bien organizado, asegurando que las ideas se presenten de manera clara y secuencial.
Párrafos	Cada párrafo se construye alrededor de una idea central, respaldada por oraciones secundarias, utilizando correctamente los signos de puntuación para mejorar la claridad y coherencia del mensaje.
Ortografía	Es fundamental seguir las reglas ortográficas al redactar, asegurándose de aplicar correctamente la acentuación y la ortografía de las palabras.

Para Monje (2011) “los datos recogidos necesitan ser agrupados en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente” (p.195). En esta perspectiva, se estructura un análisis lógico que posibilita la síntesis, confrontación y establecimiento de correlaciones entre las producciones textuales generadas por el alumnado.

Resultados

De acuerdo con lo establecido en la metodología de la investigación, para analizar los resultados de la implementación de la SD, se eligieron los tres momentos planteados para llevar a cabo la intervención didáctica: etapa inicial (planificación y contextualización), etapa de desarrollo (implementación de la intervención didáctica) y etapa final (elaboración del texto definitivo). Para cada fase se examinaron sistemáticamente las composiciones elaboradas por los estudiantes, aplicando un esquema que contempló las siguientes dimensiones: coherencia discursiva, mecanismos de cohesión textual, estructuración de párrafos, corrección ortográfica y adecuada acentuación.

Inicio: planificación y apertura de la intervención didáctica. - En esta primera etapa de la (SD), el investigador-docente presentó a los participantes la estructura y objetivos del proyecto de escritura. El punto de partida consistió en la elaboración de una versión preliminar del texto, basada en la narración oral proporcionada por un adulto de la comunidad. Esta producción textual inicial constituyó el elemento base para el desarrollo subsecuente de la SD. Para facilitar el proceso de análisis, se asignó a cada participante del grupo objetivo un código alfanumérico específico.

Por lo tanto, se va identificando y se extrae muestras de los errores frecuentes en los borradores iniciales producidos por los estudiantes. En esta fase se observó en la mayoría de las producciones textuales una significativa ausencia de signos de puntuación, deficiencias en la acentuación y diversos errores ortográficos, como se evidencia en los casos representativos de los estudiantes identificados como E.1 y E.4.

Figura 3

Primer borrador

E. 1. "Cuenta la señora Carmen Ajila que ase mucho tiempo en un bosque muy lejano habia un oso que se avia enamorado de una mujer esta mujer tenia un hijo de 15 años".

E. 4. "Se cuenta la leyenda de un señor que vivia con la famosa huaca era muy conocido en la comunidad de la merced era una mujer pequeña de cabello dorado sentada sobre una roca grande peinando su larga cabellera dorado con un peine de oro".

Por otro lado, en ciertas ocasiones, las producciones escritas incluyen comas, aunque estas no se emplean de manera adecuada.

Figura 4

Signos de puntuación

E. 15. (...) Regina y Roberto, se dirigieron a la casa de Don Manuel, para preparar una comida y esperar a Maria y Rosario, que llegarían después de misa.

En eso Regina y Roberto, le dijeron a Don Manuel, que irían a llamar a su yerno Meliton, para que estuviera presente en su festejo (...)

Se identifica una evidente dificultad para elaborar enunciados con adecuada coherencia textual y corrección gramatical. Una característica predominante es la ausencia de composición de párrafos, limitándose a producir oraciones excesivamente extensas donde la coma constituye prácticamente el único recurso de puntuación empleado. Adicionalmente, se observa una inadecuada concordancia temporal en la conjugación verbal, que compromete la cohesión del discurso. Un ejemplo ilustrativo es

el uso del término "atrevio", que carece de la tilde, necesaria (atrevió) para establecer correctamente la referencia temporal y mantener la coherencia en la construcción textual. Estas deficiencias se manifiestan en las producciones textuales de los estudiantes codificados como E.5, E.10 y E.17, que fueron seleccionadas como casos representativos.

Figura 5

Composición textual

E. 5. "(...) una vez que han llegado ahí al niño le han amarrado pies y manos y el diablo es decir las miras le ha jurar de que ya no va a desobedecer a la mama y el niño a prometido y a jurado que hoy en adelante le voy a obedecer a mi mama por que no quiero que el diablo me vaya cargando".

E.10. "Habia una chica a pastar borregos en las montañas, serca de una laguna se aparecio una señora con pollera color amarillo, chompa amarilla, apareció como tres días, entonces los papás les fueron buscando alrededor de la laguna alrededor de tres días".

E. 17. "Comenzaron el camino desde Sevilla de Oro por las faldas de la montaña y darse en el cerro negro, (...), en el transcurso de la trayectoria se toparon con un río caudaloso llamado rio negro, en ese río no tenían como pasar, entonces se dieron en cuenta que la tarabita no funcionaba entonces tumbaron un árbol y el único que se atrevio a cruzar fue el señor Manuel Cabrera".

Los errores más frecuentes en la primera versión de los textos elaborados por los estudiantes incluyen la ausencia de párrafos y un uso limitado de los signos de puntuación, estas deficiencias dificultan su comprensión. Para abordar estas dificultades, el docente comparte en clase las producciones textuales de los alumnos, ofreciendo observaciones y análisis de los errores con el propósito de que los estudiantes corrijan y mejoren su redacción. A medida que avanzan en el proceso, se brindan sugerencias y estrategias para eliminar, modificar y perfeccionar sus textos.

Desarrollo: aplicación e intervención didáctica. - Posterior a la elaboración inicial del relato, se efectúa la revisión crítica de las producciones. Este proceso reflexivo permite que los educandos desarrollen competencias metacognitivas mediante el análisis de sus propios textos, generando aprendizajes transferibles a futuras composiciones y evitando la reincidencia en errores previamente identificados. La construcción del segundo borrador implica un ejercicio comparativo entre versiones, incorporando las recomendaciones proporcionadas para el perfeccionamiento textual.

Las sesiones de clases sirven como espacios de clarificación y resolución de interrogantes surgidas a partir del análisis del borrador inicial. Este acompañamiento al estudiante enfatiza el correcto uso de elementos ortográficos como signos de puntuación y tildes, además de promover la organización textual en párrafos cohesionados. Esto contribuye significativamente a la elaboración de textos con mayor nivel de orden y calidad compositiva.

A medida que avanzan en el proceso, se proporcionan sugerencias y pautas para que los estudiantes puedan revisar, modificar y mejorar sus textos. La coherencia y la cohesión se analizan de manera conjunta, ya que la coherencia se refiere a la estructura global del texto, mientras que la cohesión implica la correcta organización de las oraciones para formar párrafos. A continuación, se presenta un fragmento del texto de E.9., donde se evidencia una mejora en la coherencia y cohesión en comparación con la etapa anterior.

Figura 6
Coherencia y cohesión

E. 9. Cuentan que hace 200 años, en la comunidad de Toluca, vivía una señora llamada Lucrecia. Era una costurera reconocida por su excelente trabajo en la confección de ropa. Habitaba junto a sus dos hijas, quienes disfrutaban jugando con muñecas. La familia se caracterizaba por su avaricia y ausencia de creencias religiosas.

Del mismo modo, es fundamental considerar que un párrafo está conformado por un conjunto de oraciones construidas en torno a un tema específico, con una idea central y otras que la complementan. En el aula, se presentan ejemplos para ilustrar cómo se organiza un párrafo mediante textos similares. Una vez explicados los principios fundamentales de la construcción del párrafo, los estudiantes tendrán que modificar sus textos. Para valorar los avances logrados en la organización de ideas y la redacción, se analiza el texto de E. 12., que evidencia un progreso notable. En dicho texto, las ideas están elaboradas de manera lógica, siguiendo un esquema que incluye una idea principal y sus ideas de apoyo. Además, se observa un adecuado uso de los signos de puntuación, así como un cuidado especial en la ortografía y la gramática.

Figura 7
Estructuración y composición de ideas

E. 12. Hace años, el centro cantonal se veía perturbado por rumores constantes sobre brujería, siendo don Juan de Dios Bermeo un caso emblemático. Este hombre padecía persistentes malestares y agudas dolencias corporales; en cierta ocasión, un dolor estomacal lo inmovilizó completamente, manifestándose con tal intensidad que desconocía cómo mitigarlo. Este incidente propagó rápidamente la afirmación: "A don Juan de Dios Bermeo le han hecho brujería", provocando considerable alarma entre los habitantes del cantón.

Al finalizar cada borrador en las distintas etapas de la secuencia didáctica, se debe realizar una revisión integral para evaluar si el texto ha mejorado con respecto a las dificultades identificadas durante el proceso de escritura. Una lectura constante de la producción escrita permite evitar la repetición de errores y fortalecer el desarrollo de la escritura.

Para la elaboración del segundo y tercer borrador, se sugiere el trabajo colaborativo, organizando a los estudiantes en grupos o parejas. Según Tapia et al. (2012), esta metodología ofrece diversas ventajas, entre las cuales se destacan:

El desarrollo de las competencias lingüístico – comunicativas y el mejorar las competencias sociales y cognitivas de los aprendices. Este tipo de aprendizaje es descrito como un conjunto de procedimientos y técnicas pedagógicas que llevan al alumno a aprender conceptos y a desarrollarse socialmente (p. 558).

El propósito es que se intercambien los textos. Para ello, a través de una lectura previa de las composiciones escritas y mediante el trabajo en grupo, se busca que aporten ideas, planteen sugerencias de mejora y propongan ajustes con el fin de fortalecer tanto el proceso de escritura como la calidad del texto. A continuación, se presentan fragmentos de los escritos de los estudiantes E.08 y E.15, en los cuales se evidencia un progreso en comparación con los borradores elaborados en etapas anteriores de la intervención.

Figura 8

Revisión trabajo colaborativo

E. 08. Don Aurelio Flores narra que hace muchísimo tiempo en el sector de Osorrancho vivía una niña llamada Lucrecia. De extraordinaria belleza, ojos claros y cabello largo, su actitud desafiante hacia sus padres y constante desobediencia provocaron la aparición de un duende. Se describe al duende como un cholito maltón de aproximadamente setenta centímetros, sumamente desagradable a la vista, con nariz prominente, frente triangular, ojos saltones y un sombrero desproporcionadamente grande.

Cierto día, Lucrecia, desacatando las órdenes parentales de realizar las tareas domésticas, escapó hacia el puente de Cayguas para reunirse con sus amigos. (...)

E. 15. Un agricultor llamado Juan vigilaba su ganado en los potreros cuando el cielo se oscureció, presagiando una inminente tormenta.

Preocupado, solicitó a sus hijas Rosa y Bertha que condujeran los animales hacia la granja. Las jóvenes cumplieron rápidamente el encargo, resguardando las reses en el establo. De pronto, advirtieron junto a ellas una extraña criatura: un ser diminuto, de nariz prominente, orejas puntiagudas y larga cabellera grisácea.

Aterrorizadas, las muchachas gritaron desesperadamente, pero nadie acudió en su auxilio. (...)

A través del trabajo colaborativo, se observó que los estudiantes demostraron atención a la ortografía y el uso adecuado de los signos de puntuación en las producciones escritas de sus compañeros. Además, cuando surgían dudas sobre modificaciones o mejoras en la construcción de un párrafo, consultaban entre sí para asegurarse de emplear las palabras más adecuadas y precisas. El grupo de trabajo realizaba correcciones justificadas cuando identificaba fallas en la coherencia y cohesión de sus textos. Además, recurrían a las versiones anteriores para contrastar los cambios y verificar si estos aportaban mejoras a la composición final.

En el tercer borrador, los estudiantes lograron organizar sus textos integrando los elementos fundamentales de la tradición oral, tales como: protagonistas, seres divinos o héroes—producto de la imaginación colectiva a lo largo de generaciones—, así como la narración de acontecimientos históricos o religiosos vinculados a una comunidad específica. Durante cada etapa de la secuencia didáctica, el docente investigador brindó acompañamiento continuo para supervisar y orientar el desarrollo de la composición escrita.

El progreso de los estudiantes en la escritura fue documentado mediante la aplicación Classroom de Google. A través de esta plataforma, se evidenció la evolución de los borradores generados durante la intervención didáctica. Estos documentos permitieron analizar el proceso de composición escrita y evaluar su avance en cada una de las fases. Asimismo, la revisión constante facilitó la identificación y corrección de dificultades, asegurando que cada nueva versión de la producción textual, reflejara una mejora progresiva en la escritura en los estudiantes.

En el siguiente texto del estudiante E. 09, su borrador antes de finalizar la intervención didáctica, se observa que la narración ya sigue un esquema. Además, se identifican los componentes esenciales que permiten que su texto forme parte de la tradición oral.

Figura 9

Producción textual – estructura del relato

<i>La laguna encantada</i>	<u>Título</u>
<p><i>En la comunidad de la Merced, habitaba una familia compuesta por Juana y sus padres. Ellos poseían un rebaño numeroso de ovejas. Juana salía cada mañana al cerro conocido como Maylas.</i></p>	<u>Planteamiento</u>
<p><i>Un día, mientras pastoreaba su rebaño, Juana descubrió entre las imponentes montañas una enorme laguna de agua transparente y cristalina, visible a varios kilómetros de distancia. Al acercarse, notó algo brillante que captó su atención. Observó con curiosidad y distinguió a una señora que reposaba plácidamente en una gigantesca paila de oro. La muchacha quedó maravillada ante el resplandor del lago. Tras esta extraña experiencia, regresó a su hogar y relató lo sucedido a sus padres, quienes sin mucha sorpresa le explicaron que se trataba de la huaca y le advirtieron que no se acercara.</i></p>	<u>Nudo</u>
<p><i>Al amanecer siguiente, Juana se dirigió al cerro como de costumbre. Impulsada por la curiosidad, se aproximó nuevamente a la laguna, donde presenció otra vez a aquella señora. Ahora lucía una pollera, vestía una chompa con hilos dorados y sostenía un peine de oro en sus manos; además, su rostro permanecía cubierto con una manta bordada con exquisitos detalles áureos.</i></p>	
<p><i>La huaca, al percibir su presencia, se acercó a la orilla. Al encontrarse frente a frente, le propuso a la joven quedarse, ofreciéndole varias piezas de oro a cambio. Juana huyó atemorizada hacia la cabaña donde resguardaba su rebaño.</i></p>	
<p><i>Al tercer día, siguiendo su rutina habitual, partió a pastorear sus ovejas. Se sorprendió al divisar a su madre en el camino hacia la cabaña. Al acercarse, preguntó:</i></p>	
<p><i>—¿Qué haces aquí, madre?</i></p>	
<p><i>Ella respondió:</i></p>	
<p><i>—Sígueme, hija.</i></p>	
<p><i>Juana, invadida por dudas, decidió seguirla. Mientras avanzaba tras ella, reconoció el sendero. Miró a su madre a los ojos y su rostro cambió instantáneamente al percatarse que no era su progenitora, sino la huaca. Desesperada intentó huir, pero la huaca la sujetó firmemente y la arrastró hacia las profundidades de la laguna. Los padres desconocían el destino de su hija, quien no retornó a casa.</i></p>	
<p><i>Años después, Juana regresó a su hogar portando reliquias de oro con brillo deslumbrante. Las entregó a sus padres, pero a cambio, debía habitar con la huaca en la laguna de Maylas.</i></p>	
<p><i>Juana partió con la huaca y jamás se supo más de ella. Desde entonces, los habitantes de la comunidad evitaban acercarse a la laguna, temerosos de la aparición de la huaca.</i></p>	<u>Desenlace</u>

Finalización: resultado de la implementación y producción final de los textos. - En la etapa final de la secuencia didáctica para lograr el producto textual elaborado por los alumnos, fue necesario enfatizar la revisión de borradores mediante lecturas repetidas y reescrituras. Estructurar frases y reformular ideas centrales y secundarias para conseguir párrafos coherentes y cohesionados. Como señala Cassany (1990), "no basta con enseñar cómo debe ser el escrito final, sino mostrar y aprender todos los pasos y estrategias que componen el proceso de creación y redacción" (p. 71). El educador-investigador fomentó la reflexión durante cada etapa y fase de la intervención pedagógica.

Como evidencia de lo mencionado, se presenta un texto íntegro desarrollado por E. 12, que demuestra que la aplicación de la SD alcanzó el impacto esperado, cumpliendo el objetivo planteado en este proyecto: optimizar los procesos de escritura mediante la implementación de una secuencia didáctica.

Figura 10
Producción final

Primera versión Brujería	Producción final Brujería
<p>E. 12. "Aquí por el centro del cantón vivía don Juan de Dios Bermeo, siempre le daban dolores del cuerpo y una vez tuvo un dolor terrible de la barriga que casi casi le mataban porque no se le iban ni un ratito. Don Juan se tomó todo remedio y agüita que le daban pero con nada le pasaba, aparte del dolor pasaba preocupado por la hinchazón que tenía y le hacía parecer embarazado. Siempre escuchaba que le habían brujeado gente que le quería, con ese dolor se pasó meses pero como ya no aguantaba fue con un brujo – curandero, él le indicó lo que debía hacer y tenía que cumplir al pie de la letra. El famoso remedio que el curandero iba a la casa de don Juan a media noche, le hacía una limpieza con tres huevo al día, luego le hacía caminar por el infiernillo y para terminar tenía que tirar los huevos desde la parte alta de la quebrada, lo que era raro es que cuando tiraba los huevos y se caían parecían bombas o algo parecido porque reventaban como dinamita, después debía volver a su casa sin mirar hacía atrás por ningún motivo, llegando a la casa el curandero le daba un purgante que le hacía ver todo tipo de animales, insectos y monstruos. Pasó un tiempo y el mismo don Juan contaba el alivio que sintió después y como se cuida para que no le haga brujería".</p>	<p>E. 12 "Tiempo atrás, en el centro del cantón El Pan circulaban frecuentes rumores sobre hechicería. Don Juan de Dios Bermeo fue un caso notable. Sufría molestias y fuertes dolores estomacales tan constantes que limitaban su movilidad. El comentario más extendido era: "a don Juan de Dios Bermeo le hicieron brujería", lo cual alarmó considerablemente a los habitantes del cantón.</p> <p>Don Juan probó todos los remedios posibles: plantas medicinales, hierbas, té y cuanto existiera. Lamentablemente nada aliviaba su dolor, y le preocupaba especialmente la hinchazón que padecía.</p> <p>Los rumores sobre la brujería provenían principalmente de personas que lo despreciaban. Agotado por esta situación y su malestar, acudió a un brujo-curandero solicitando ayuda.</p> <p>El tratamiento establecía que el curandero visitaría la casa de don Juan a medianoche, realizaría una limpieza con tres huevos y algunas plantas, luego caminarían hasta lo alto de la quebrada para arrojar los huevos desde allí. Curiosamente, al caer, los huevos estallaban como bombas.</p> <p>Completado el ritual, debían regresar sin mirar atrás independientemente de los ruidos escuchados. Como paso final, don Juan debía tomar un purgante cuyo efecto provocaba alucinaciones de monstruos e insectos horripilantes.</p> <p>Tras este proceso, don Juan de Dios Bermeo experimentó alivio. La hinchazón estomacal desapareció y recuperó su bienestar. Desde entonces, se volvió más cauteloso, evitando salir de noche y relacionarse con desconocidos para no padecer nuevamente los efectos de otra brujería.</p>

Discusión y conclusiones

La presente investigación demuestra que la secuencia didáctica basada en la tradición oral es una estrategia pedagógica efectiva para mejorar los procesos de escritura en los estudiantes de bachillerato. Los resultados obtenidos corroboran que el uso de relatos de mitos y leyendas, propios del contexto comunitario, no solo fortalece la producción textual, sino que también promueve la preservación del patrimonio cultural local. Esta metodología es consistente con lo señalado por Dolz y Schneuwly (1998), quienes afirman que las secuencias didácticas permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus prácticas de escritura y, a través de la reescritura, mejorar sus habilidades textuales de manera significativa.

Por otro lado, la implementación de la SD evidenció que la escritura es un proceso reflexivo y progresivo que requiere planificación, textualización, revisión y reescritura, tal

como lo plantea Cassany (1999). En las primeras fases de la intervención, los textos de los estudiantes mostraban deficiencias en coherencia, cohesión y normas ortográficas. Sin embargo, tras la aplicación de la secuencia didáctica, se evidenció una mejora sustancial en los textos finales, lo que confirma que la práctica constante y la retroalimentación son claves para el desarrollo de la competencia escrita.

Un hallazgo significativo fue el impacto positivo del trabajo colaborativo en la mejora de la escritura. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social y colaborativo, donde los estudiantes pueden mejorar sus habilidades a través de la interacción con sus pares. En este estudio, la revisión y reescritura grupal permitieron a los estudiantes identificar errores y corregir sus textos de manera conjunta, lo que facilitó una comprensión más profunda del proceso de escritura.

Asimismo, el uso de relatos de tradición oral permitió fortalecer el vínculo entre los estudiantes y su entorno cultural. La UNESCO (2003) señala que la tradición oral es un patrimonio inmaterial que debe preservarse, y su integración en el aula fomenta un sentido de pertenencia y continuidad cultural. Esto es especialmente relevante en comunidades rurales donde la oralidad desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad colectiva.

Esta investigación reafirma que las secuencias didácticas basadas en la tradición oral son una estrategia eficaz para mejorar los procesos de escritura, al tiempo que promueven la valoración del patrimonio cultural local. La escritura debe ser entendida como un proceso dinámico y colaborativo, donde el foco se sitúa en la construcción y revisión del contenido más que en el producto final, como sostienen Richards (1990) y Cassany (1999).

La propuesta de intervención didáctica alcanzó satisfactoriamente el propósito establecido. La implementación de la secuencia didáctica (SD) demostró ser eficaz para potenciar y consolidar la escritura de los participantes. Los educandos involucrados en la investigación percibieron como novedosa la metodología aplicada, particularmente porque el proceso de composición textual, se fundamentó narraciones de la tradición oral recopiladas directamente de adultos mayores pertenecientes a su entorno comunitario, evidenciándose los avances progresivos en cada fase. Los textos iniciales revelaban deficiencias significativas en su composición; sin embargo, tras la aplicación de la SD, las producciones finales experimentaron una transformación notable, caracterizándose por la adecuada articulación de ideas, la correcta composición de párrafos y la apropiada aplicación de normas ortográficas, signos de puntuación y reglas de acentuación. En consecuencia, la estrategia didáctica implementada constituyó una respuesta efectiva a las dificultades identificadas en el desarrollo de habilidades en la escritura de los estudiantes participantes en este proyecto.

La implementación de la SD permitió a los educandos mirar a la escritura como un procedimiento y no como una actividad derivada solo al producto final, esta práctica frecuentemente observada en contextos educativos tradicionales. Durante el proceso de intervención, los participantes desarrollaron una conciencia metacognitiva sobre la naturaleza procesual de la composición escrita, lo que favoreció significativamente el fortalecimiento de sus aptitudes. La articulación sistemática de actividades de la SD —que incluyeron la elaboración de borradores, la redacción tanto individual como colaborativa, la revisión entre pares, la reestructuración textual y la lectura crítica en cada estadio del proceso— hasta la consecución del texto definitivo, promovió notablemente el protagonismo de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje. La SD de escritura constituyó una motivación para la participación activa y la autonomía del aprendiz en su desarrollo como escritor competente.

De acuerdo con Richards (1990), el éxito de un docente en el ámbito de la enseñanza de la escritura no radica exclusivamente en la implementación de una metodología específica, sino en su capacidad para configurar un entorno pedagógico propicio donde los educandos puedan identificar y reconocer sus potencialidades y limitaciones como escritores. En este contexto, el rol del profesorado trasciende de solo transmitir conocimientos, para situarse como facilitador del proceso cognoscitivo, fomentando que el alumnado desarrolle estrategias propias para la composición escrita. Esta perspectiva posiciona al docente como un agente mediador que, orienta y acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo la escritura como una práctica sociocultural situada en contextos comunicativos auténticos y significativos para los aprendices.

Los educandos que participaron en la intervención manifestaron una disposición notablemente favorable desde la fase inicial de presentación del proyecto, hasta la etapa final del proceso de escritura. Su conducta se caracterizó por un elevado nivel de compromiso, receptividad y proactividad; orientada al perfeccionamiento de su competencia escrita. Resulta significativo destacar que el componente motivacional constituyó un factor determinante durante cada sesión de clases, evidenciándose en la percepción que los estudiantes desarrollaron respecto a las actividades propuestas a lo largo de la aplicación de la SD, las cuales no fueron interpretadas como imposiciones curriculares, sino como oportunidades valiosas para el fortalecimiento de sus habilidades en el ámbito de la producción escritural. Esta actitud positiva hacia el aprendizaje representa un indicador favorable que, la metodología implementada ejerció sobre la predisposición cognitiva y afectiva de los participantes.

Referencias

- Aguilar, M. (2014). *Selección y adaptación de doce leyendas amazónicas destinadas a niños de 5 a 6 años para rescatar la literatura de la tradición oral en la educación inicial*. [Tesis de postgrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Quito, Ecuador.
- Arias, M. (2013). *El desarrollo de las propiedades textuales, como herramienta para la enseñanza de la producción de textos no literarios, en el décimo año de educación básica de los colegios fiscales de la parroquia Ignacio Flores de la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi*. [Tesis de postgrado, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Amu, S., & Gamboa, Y. (2019). *Los mitos y leyendas como medio de recuperación de memoria e identidad de los territorios Afrovallecaucanos de Chagres, Juanchaco y Ladrilleros a través de la historia oral*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cali]. Cali, Colombia.
- Barrera, J. (2017). *Propuesta de implementación de una secuencia didáctica apoyada en laboratorios presenciales y simuladores virtuales para el trabajo del movimiento parabólico con estudiantes de grado décimo*. [Tesis de postgrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Benavides, L., & Urrea, C. (2017). *Concepciones y prácticas sobre la producción textual de leyenda en docentes de primer ciclo del colegio Ramón de Zubiria de Bogotá*. [Tesis de postgrado, Universidad de la Salle].
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros Zorzal.
- Caicedo, M., Marín, B., & Méndez, P. (2017). *La construcción de proceso de producción textual a partir del análisis interpretativo de la tradición oral en los y las estudiantes de grado primero y segundo de la institución educativa Julia Restrepo, sede; María Luisa Román, Antonia Santos y Santa Clara de la ciudad de Tulúa*. [Tesis de postgrado, Universidad del Cauca].

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación* (6) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- CRESPIAL. (s.f.). ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? <http://crespial.org/que-es-el-patrimonio-cultural-inmaterial/>
- Contreras, E. (2010). *Análisis de las relaciones entre oralidad y escritura en textos producidos por maestros y alumnos de la escuela "Cacique Jumandy" del Pueblo Kichwa Rukullakta, provincia del Napo*. [Tesis de postgrado, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Corden, R. (2003). Writing is more than "exciting": Equipping primary children to become reflective writers. *Reading Literacy and Language*, april, 18-23.
- Cuero, N., & Longa, V. (2019). *La tradición oral, una estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativa oral y escrita, con estudiantes de grado Tercero de Básica Primaria, de la institución educativa el Hormiguero, del municipio el Charco - Nariño*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
- Chivita, M. (2015). *La secuencia narrativa: una alternativa para la promoción de la lengua escrita en el aula de grado primero*. [Tesis de postgrado, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]
- De la Cruz, M. (2018). *La tradición oral, costumbres y tradiciones ecuatorianas: una secuencia didáctica sobre la leyenda*. [Tesis de postgrado, Universidad Nacional de Educación].
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Dolz, J. (1993). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación Lenguaje y Educación* 6 (3), 17 - 27.
- Dolz, J., & Shneuwly, B. (s.f.). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresreescribir_dolz_scheneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c
- García, F. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Gutiérrez, L. (2016). *La oralidad narrativa como identidad campesina*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia. Antioquia].
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mac Graw Hill.
- Herbas, F. (2015). *La literatura oral como recurso para el desarrollo de la capacidad de producción de textos literarios en los estudiantes del 2° "A" de educación secundaria de la IE Emblemática "Juan Espinoza Medrano" de Andahuaylas 2013-2015*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín].
- López, S. (2016). *La motivación por parte del docente en el área de lengua y literatura y la construcción de textos escritos de los estudiantes de la Unidad Educativa José Joaquín Olmedo, cantón Ambato*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato].
- López, A., Enabo, E., Moreno, C., & Jerez, I. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 121-138.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks. California: Sage.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

- Moreno, V. (2008). *Dale que dale a la lengua. Propuestas para hablar y escribir textos narrativos y descriptivos*. Pamiela.
- Morote, P. (2007). *Técnicas de recopilación y recreación de cuentos y leyendas*. En CEPLI, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. SM.
- Niño, F. (2015). *Saberes campesino y escuelas en el municipio de Goragoa, Boyacá*. Universidad Distrital.
- Ochoa, S. et al. (2010). *Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos*. Educ.Educ.
- Ramírez, R. (2006). Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza - aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *FOLIOS*, 24, 27-43. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ramírez, M. (2009). *La tradición oral en el aula*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima – Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 129 -143.
- Rocha, M., & Sierra, A. (2016). *El mito y la leyenda como expresiones de la cultura e identidad llanera*. [Tesis de postgrado, Universidad de la Salle].
- Rodríguez, I. (2017). *La narración y la tradición oral en la educación oral. Proyecto para estudiantes de sexto grado de secundaria: Relatos de páramos y lagunas encantadas*. [Tesis de postgrado, Universidad Internacional de la Rioja].
- Santamaría, D. (2015). *Recopilación de la literatura de la tradición oral de la parroquia rural de Alangasí, cantón Quito; como recurso didáctico para el trabajo con párvulos*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
- Tapia, M., Correa, R., Ortiz, M., & Neria, A. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de enseñanza secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 253.
- Peña, F. (2018). *Relatando nuestras tradiciones a través mitos y leyendas*. [Tesis de postgrado, Universidad Nacional de Educación].
- Perea, C., Clemente, H., & Nisperuza, M. (2018). *Los textos de tradición oral como estrategia didáctica para mejorar la comprensión e interpretación y producción textual de los estudiantes del grado 7° de la I.E. San Antonio María Claret de Montelíbano Córdoba*. [Tesis de postgrado, Universidad Santo Tomás].
- UNESCO. (s.f). Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial. <https://ich.unesco.org/es/tradiciones-y-expresiones-orales-00053>
- Velásquez, A. (2019). *Propuesta pedagógica enfocada al aprendizaje y reflexión sobre la tradición oral para fortalecer procesos de identidad cultural y memoria colectiva en los estudiantes de la I.E.D Francisco José de Caldas en el Municipio de Pandi*. [Tesis de postgrado, Universidad de Cundinamarca].

CLUB DE LECTURA DE CUENTOS INÉDITOS DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE 14 A 15 AÑOS DEL SISTEMA EDUCATIVO FISCAL ORIGINAL TALES READING CLUB FROM THE EXPERIENCES OF STUDENTS AGED 14- 15 IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM

Viviana Vilma Jordán Macías

Fundación Universitaria Iberoamericana, Ecuador

[<http://vjordan555@hotmail.com>] [<https://orcid.org/0009-0009-4418-5960>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 00/00/00

Revisado/Reviewed: 00/00/00

Aceptado/Accepted: 00/00/00

RESUMEN

Palabras clave:

club de lectura, cuentos inéditos, experiencias propias, aprendizaje constructivista.

Este artículo tiene como finalidad realizar un análisis sobre la importancia del club de lectura de cuentos inéditos desde la experiencia de los estudiantes de 14 a 15 años de la escuela de educación básica del fiscal Clemencia Coronel de Pincay. En la actualidad, ha cambiado el ritmo del lector, es decir, hoy en día se caracteriza por la fluidez, economía y dinamismo, además de apoyarse en la tecnología. Esto ha permitido la incorporación de nuevos tipos de textos y libros digitalizados, sin embargo, el problema surge cuando no hay relación entre la lectura y el cerebro considerando la conexión y estímulo para que surja la recepción de información y el pensamiento. La metodología se centró en una investigación-acción con un enfoque cualitativo. Para recoger los datos se empleó un análisis documental e instrumento como la encuesta dirigida a 25 adolescentes. Gracias a la metodología se pudo conocer qué gran cantidad de estudiantes no han participado en un club de lectura interfiriendo en su desarrollo del hábito lector. Por otra parte, se evidenció que los docentes no trabajan contenidos mediante un club de lectura, por lo tanto, se precisó la importancia de orientar a los estudiantes a la producción de un cuento inédito expresando sus necesidades y sentimientos. El sistema educativo fiscal, indudablemente, debe transformarse a uno más organizado, además de trabajar con Acciones del Ministerio de Educación que permita promover la comprensión lectora desde el currículo con un enfoque más comunicativo y experiencial.

ABSTRACT

Keywords: reading club, original tales, personal experiences, constructivist learning.

This article aims to analyze the importance of a reading club focused on unpublished short stories, based on the experiences of 14- to 15-year-old students at the Clemencia Coronel from Pincay Public Elementary School. Currently, the pace of reading has changed; it is now characterized by fluency, efficiency, and dynamism, as well as the use of technology. This has allowed for the incorporation of new types of texts and digitized books. However, a problem arises when there is no connection between reading and the brain, considering the necessary connection and stimulation for information reception and critical thinking. The methodology centered on action research with a qualitative approach. Data was collected through document analysis and a survey administered to 25 adolescents. This methodology

revealed that a significant number of students have not participated in a reading club, hindering the development of their reading habits. Furthermore, it was evident that teachers do not incorporate content into reading clubs; therefore, the importance of guiding students in creating original stories that express their needs and feelings was emphasized. The public education system undoubtedly needs to be transformed into a more organized one, and it must also work with initiatives from the Ministry of Education that promote reading comprehension within the curriculum using a more communicative and experiential approach.

Introducción

La motivación por la lectura en los adolescentes debe ser considerada como la esencia del proceso de aprendizaje debido a que su importancia radica en que el cerebro aumenta a mayor velocidad conexiones importantes entre las redes que aportan en el aprendizaje de diversas áreas. No obstante, durante mucho tiempo ha prevalecido una creencia equívoca de que hasta los 6 años únicamente se fortalecía el neurodesarrollo, sin embargo, hoy en día se conoce que la adolescencia es una nueva oportunidad para la formación de adultos sanos mental, social e independientes, gracias a que en la etapa infantil ya se han fortalecido funciones que se completan en las etapas siguientes. Uno de los aspectos más esenciales del club de lectura es que los adolescentes se reencuentran con sus sentimientos y emociones, a través del cuento inédito, así como lo establece Cadena y Jiménez (2018) sobre la participación de los adolescentes en el club de lectura como ese encuentro necesario para comentar o compartir experiencias propias sobre lecturas, en otras palabras se puede mencionar como una tertulia literaria transformando la educación a una más innovadora estimulando las destrezas lectoras de cada estudiante, además de incentivarlos a que puedan producir cuentos desde experiencias propias.

En la actualidad en el Ecuador, los estudiantes trabajan con programas propuestos por el Ministerio de Educación como Juntos leemos, sin embargo, existen dificultades por la falta de orientación de parte de los docentes sobre los lineamientos del mismo y esto repercute en el buen desenvolvimiento de los estudiantes. De lo expuesto surge la necesidad de indagar de forma más minuciosa sobre las oportunidades que se brinda cuando los docentes trabajan mediante club de lectura con los estudiantes, además la producción de cuentos inéditos permite que se expresen libremente y de forma idónea para trabajar con aquellas necesidades que requieren ser valoradas.

Es importante resaltar que el presente artículo tiene como finalidad lograr una profundidad con los diversos criterios de autores que han investigado temas similares al actual, con la convicción que será esencial para que los lectores docentes aborden desde sus experiencias con las adolescentes temáticas necesarias para el desarrollo del hábito lector desde la producción de sus propios cuentos inéditos, de tal manera este material científico cumple con ser un apoyo a la sociedad.

La importancia de la lectura en los adolescentes

La lectura es un proceso que trasciende en los saberes necesarios para los estudiantes adolescentes que contribuye a fortalecer habilidades del pensamiento, reflexión y análisis de contenidos. Por otra parte, según Cassany (1999) citado por Ballesteros (2020) refiere que el proceso lector debería enfocarse en un conversatorio de un texto llevado a una película o novela, a través de un diálogo que permita contribuir al proceso constructivista de los adolescentes. La lectura no tiene por qué ser textos aburridos y largos, sino fragmentos o cómics ficticios que incentiven al hábito de lectura, también crear historias desde sus propias experiencias personales, emocionales, culturales y sociales que a veces por ser adolescentes se les dificulta expresar sentimientos y pensamientos de forma cotidiana.

La etapa más compleja en el ser humano, es sin duda la adolescencia, debido a que su cerebro posee una flexibilidad para la adaptación y dar respuesta a experiencias nuevas, por lo que es predominante tener en cuenta que no todos logran la misma velocidad de desarrollo y es aquí donde se requiere el estímulo recibido desde temprana edad, ya que todo está conectado cognitiva y emocionalmente para que los resultados sean lograr hábitos lectores.

Según Castro (2021) explica lo siguiente:

Cuando leemos nuestro cerebro comienza a desarrollar habilidades imaginativas y de concentración, ya que por lo general visualizamos en nuestra mente rostros, lugares y/o situaciones, logrando así que el encéfalo se estimule con mayor frecuencia y nuestra creatividad aumenta. (p. 5).

Estas habilidades hoy en día se atrofian debido a que los niños y adolescentes pueden estar frente a dispositivos por periodos largos perjudicando el desarrollo del cerebro, de aquí radica la importancia de incentivar a los adolescentes a sumergirse en el mundo mágico de la lectura, siendo esencial que desde el entorno familiar, social, cultural y escolar se estimule a los estudiantes al desarrollo del hábito lector con actividades grupales, competitivas y acorde a su ritmo de aprendizajes.

La lectura ha perdido notablemente importancia debido al avance tecnológico ha pasado en segundo lugar para los jóvenes, interesándose en las redes sociales o los videojuegos, y muchas veces si se acercan a un libro es por obligación no por motivación propia interfiriendo en su desarrollo y función cerebral.

El cerebro de los adolescentes y la lectura

Cuando se lee automáticamente se activa un área específica del encéfalo debido a que las neuronas junto con los vasos sanguíneos están soltando nutrientes para la comprensión de lo que leen. Castro (2021) explica que la lectura es una acción positiva para que el cerebro realice diversas acciones, esto gracias a las zonas del encéfalo que logran una coordinación y comunicación esencial articulando lo que está leyendo y el reconocimiento de los signos o gráficos para la interpretación, contexto y significado.

Existen estudios de imágenes cerebrales funcionales que permiten comprender los mecanismos del cerebro y las fases cognitivas de la lectura, tal es el caso del modelo LCD (local combination detector) abarca el conocimiento de los niveles neuronales jerárquicos con identificación de signos gráficos responsables de la escritura, es así que Tegmark (2021) refieren sobre el “reciclaje neuronal” brindando una explicación como “Una invención cultural que se ajusta a la arquitectura cerebral y cómo el cerebro “reinventó” las funciones de diversas zonas corticales, para responder a las exigencias culturales relacionadas con la lectoescritura” (p. 16). Dentro del córtex temporooccipital izquierdo se encuentra el giro fusiforme activándose cuando se desarrolla la percepción de diferentes objetos y es allí donde el reciclaje neuronal explica aquellas dificultades existentes en la lectura.

La lectura y el cerebro tienen una conexión importante si se estimula de forma adecuada ya que la materia gris cumple un papel importante para la recepción de información y el pensamiento, así como lo establece Morgado (2024) la memoria y el raciocinio se activan desde sus áreas y acepciones cuando se lee. Esto claramente se entiende que el lóbulo frontal es el encargado a la construcción de imágenes de lo que se lee y el occipital para la asociación de las letras, además esta estimulante actividad lectora estimula el cerebro incrementando su flujo sanguíneo y resurgen conexiones neuronales esenciales para el fortalecimiento de la memoria, creatividad e imaginación.

En los adolescentes es importante que se tenga en cuenta la lectura su dificultad o complejidad ya que genera mayor beneficio brindando una mejor estimulación de las neuronas, caso contrario si lo que están leyendo es demasiado sencillo esto no genera un aprendizaje significativo, por otra parte, por ser trascendental este proceso genera habilidades del pensamiento, convirtiéndolos en reflexivos, críticos y analíticos de aquellos contenidos esenciales para su vida.

Una mirada a nivel mundial y el proceso de lectura en los adolescentes

Según la Asociación Americana de Psicología, según lo establece García (2022) en Estados Unidos, únicamente el 20% de adolescentes leen revistas, libros o periódicos de forma frecuente como entretenimiento, mientras que el 80% se sumergen en las redes sociales. En Colombia según la Encuesta de consumo cultural (ECC) el 50,2% de personas mayores de 12 años leyeron libros, esto indica que existe desinterés por gran parte de la población en la lectura de libros o revistas. En Perú la lectura está en crisis según la Revista Economía (2023) Encuesta de consumo cultural (ECC) (2020) o en base a lo referido por la Evaluación virtual de aprendizajes (EVA) del Ministerio de Educación estableciendo que existe un retraso de 3 años de aprendizaje, por otra parte, la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) establece que 2 de 10 niños peruanos únicamente logran una comprensión lectora, así mismo el Infobae, diario enfocado en temas de actualidad citado por Coca (2022) el test permite medir el desempeño de la comprensión lectora, considerando que el 49,4% de adolescentes ocuparon el último puesto, por lo tanto, se precisa mejoras en el sistema educativa que permita replantear las oportunidades brindadas sobre la importancia de leer un libro de forma crítica. Llevando este análisis en México la lectura ha caído en los últimos siete años. en el 2016 el 82% de los adolescentes tenían un hábito de lectura favorable, mientras que en el 2023 decayó a un 68,5%, esto lo afirma el Instituto Nacional de Estadística y Geográfica (INEGI) citado por Viña (2023) redactor del diario El País de México implicando un 12,3% menos que antes debido a diversos factores como utilización de medios digitales, falta de interés, entre otros.

Club de lectura en Ecuador

En Ecuador basándose a los datos del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) citado por Pardo (2021) explica que en Ecuador se lee medio libro anualmente, con una población del 43% dedica tiempo a la lectura, esta desvalorización de la lectura tiene diversas implicaciones como el consumo del internet en los jóvenes, el currículo docente donde se imponen lecturas rígidas, las estrategias pobres que se emplean, de tal manera debe tener un cambio radical para fomentar interés en lo que están leyendo.

En Guayaquil existen clubes gratuitos de lectura logrando que los niños y jóvenes se conecten de forma grata con la lectura y sea convertida en un hábito, sin embargo es preciso indicar que un club de lectura son espacios de interacción con otros pares de edades similares para el fortalecimiento del lenguaje, comprensión lectora y expresión natural entre ellos ya que el incremento en el vocabulario es un principal aspecto positivo dentro de los clubes. Sánchez (2024) redactora del Diario de El Universo resalta lugares donde los niños y adolescentes pueden asistir ofreciendo actividades atractivas para la lectura de manera espontánea, tal es el caso como “Sueños de Papel” este programa es auspiciado por la Casa de la Cultura, núcleo del Guayas, siendo la presidenta Rosa Poga brindando actividades dentro del Club de lectura para niños desde los 8 años hasta los 14, cada uno tiene sesiones de trabajo como La hora del Cuento, Cuentos a media luz, Acompáñame a leer” involucrando esta última a la familia dentro de los procesos lectores que los niños y adolescentes deben fortalecer. Así mismo la Sala Ría de la biblioteca de las Artes (2021) tiene como propósito un espacio de arte para niños y adolescentes con temáticas “Cuentos misteriosos para niños detectives” “Taller de juegos” “Entre libros” proponiendo un Club de lectura y escritura para adolescentes de 12 a 17 años.

En Quito, Casa Carrión de Bellavista es un sitio bibliotecario donde se puede disfrutar de la diversidad de literatura no solamente ecuatoriana, sino latinoamericana y universal, además de la “Librería Cosmonauta” en donde se organiza diversas actividades

en base a un club de lectura que permite hacer mediaciones, mesas redondas, entre otras técnicas que requieran el análisis de un cuento específico, por otra parte, un plus que tiene este espacio de lectura es la normalización a la entrada a las mascotas de tal manera exista un compromiso entre los dueños para la conservación de los libros y aseo del lugar.

Analizando la similitud de los clubes que ofrecen en Quito y Guayaquil, es notable determinar que a pesar de que existan instituciones u organizaciones que brindan espacios culturales para niños de todas las edades no son acogidas debido a desconocimiento y pocos hábitos lectores. Por otra parte, estas iniciativas son específicas, pero sería más loable que se implementen en las escuelas desde edades tempranas clubes de lectura; espacios donde los niños, niñas y adolescentes puedan compartir conocimientos desde sus propias experiencias.

El problema de la lectura en el Ecuador es alarmante debido a factores como la motivación, falta de comprensión lectora y un inexistente vínculo de los adultos para fortalecer a los hijos hábitos de lectura. Barahona y Arcilla (2020) refiere que el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes abordó un proyecto denominado “Plan Nacional de la Lectura y el libro 2015-2020” con objetivos claros de fomentar la lectura como parte transversal en los derechos culturales, económicos y sociales de los ciudadanos, con la finalidad de que fortalezcan la creatividad, reflexión, criticidad y construcción de procesos democráticos.

El sistema educativo fiscal ha tenido algunas perspectivas sobre inculcar la lectura dentro de los procesos pedagógicos, es así que el Ministerio de Educación Mineduc (2019) implementó el programa de lectura “Yo leo” con el propósito de generar nuevas estrategias para animar a la lectura, involucrando a los padres, docentes, estudiantes y personal administrativo de las instituciones educativas. Se reconoce que esta iniciativa nace con la implementación de la “Fiesta de la lectura” en el 2016 donde se ofrecía actividades específicas que se debían desarrollar y ser expuestas para toda la comunidad educativa, tales como cuentos vivenciados, maratones de cuentos, personificaciones, concursos de oratorias, entre otros.

Poco a poco esta perspectiva fue estructurada a una política educativa para el fomento de la lectura “Juntos leemos” con la finalidad de mejorar o estructurar el comportamiento de los lectores del sistema educativo, así lo establece el Ministerio de educación (2019) enfocando el propósito de conformar lectores y lectoras dinámicos, reflexivos, críticos y con buen desarrollo de habilidades comunicativas a través de la lectura y las prácticas cotidianas.

Cuentos inéditos

Un cuento es una narrativa con una extensión breve o larga dependiendo del autor o los autores, además el relato puede ser basado en hechos ficticios o reales. Según Topa (2023) refiere que el cuento trasciende de generación en generación si este se clasifica como tradicional, sin embargo en el caso de los cuentos inéditos este tiene relación con las experiencias propias del lector basándose en sus anécdotas que son convertidas en escrituras y sentimientos valiosos para el lector.

En los adolescentes es común que se apoyan en redes sociales o tecnología, además de la música para expresar sentimientos oprimidos que muchas veces no pueden manifestar de forma natural, por lo tanto la orientación es fundamental para que puedan producir desde sus experiencias un cuento inédito teniendo en cuenta puntos estratégicos para elaborar un cuento, como primer paso es centrarse en la acción sin tener descripciones extensas ni divagaciones psicológicas, además de no pretender abarcar todo sino específicamente personajes puntuales y localizaciones específicas, de tal

manera se puede buscar una idea y simplificar la misma con imágenes que puedan describir la acción, sin abarcar tantas palabras. Así como lo describe Del Castillo (2019) refiere que lo principal es elegir el tema para poder definir la estructura ya que es importante que la historia o cuento tenga principio, nudo y desenlace. De lo expresado por la autora en el nudo se desarrolla la acción con escenas significativas y con gran significado para el lector. Por otra parte, el desenlace debe impactar ya que es lo que más se quedará en la memoria por lo tanto se debe finalizar con alguna acción que sorprenda.

Método

Paradigma investigativo

Esta investigación se considera dentro del paradigma de la investigación-acción, debido a que permite identificar problemas específicos dentro del proceso investigativo, además de las soluciones pertinentes. Salas (2019) permite el análisis del contexto social donde se desenvuelve el problema a través de procesos que parten de problemas prácticos y están estrechamente vinculados al entorno educativo.

Particularmente el paradigma de investigación-acción facilita que el investigador pueda resolver aquellas dificultades que se puedan presentar en el proceso de investigación entre los elementos prácticos y teóricos. (Saltos et al., 2018). Es por esto que a través de este paradigma no se logra desvirtuar conceptos teóricos con los prácticos, sino que tienen estrecha relación.

Así mismo, este paradigma aporta a la presente investigación en que posibilita un análisis crítico de toda la información o datos recolectados en este proceso, con el propósito de lograr una constante reflexión del problema detectado desde todas las perspectivas vigentes. Otra particularidad de la presente metodología es que su enfoque es cuantitativo, así como lo determina (Guzmán et al., 2024). Esta investigación se basa en la recolección de datos apoyándose con herramientas estadísticas y numéricas. Del aporte de los autores se determina que el investigador puede registrar y cuantificar los datos de forma más efectiva para su respectivo análisis, en este caso se aplicó una encuesta a los 25 estudiantes adolescentes con una estructura de 10 preguntas enfocadas en las variables en estudio, como club de lectura de cuentos inéditos desde la experiencia de los estudiantes de 14 a 15 años del sistema educativo fiscal.

Tipo de estudio

Se considera una investigación tipo descriptiva, así como lo determina Ochoa y Yunkor (2020) debido a que se vincula dentro de una investigación cuantitativa, es decir se requiere de una población de estudio con dimensiones de tiempo y espacio. El objetivo de llevar la presente investigación a una cuantitativa se debe a la importancia de conocer a través de instrumentos veraces información necesaria y que la investigadora pueda discernir factores que inducen a que la problemática sea estudiada desde la perspectiva de los adolescentes sobre el club de lectura y los cuentos inéditos. Es por esto que se emplea instrumentos como la encuesta y con preguntas enfocadas en las experiencias de los adolescentes y sus prácticas pedagógicas lectoras.

Técnicas de recolección de información

Para llevar a cabo un análisis más profundo es necesario trabajar en métodos para la respectiva realización de un cuestionario dirigido a un grupo de adolescentes de 1 colegio fiscal en edades de 13 a 16 años para conocer la experiencia sobre el club de lectura de cuentos inéditos. Por otra parte, junto con este instrumento de recolección de

información se realizó una tabla analítica sobre las preguntas apropiadas para conocer sobre los cuentos inéditos y el club de lectura.

Tabla 1

Cuestionario dirigido a 25 estudiantes de un colegio fiscal para conocer sobre el club de lectura y los cuentos inéditos.

Categoría	Preguntas
Datos personales	Edad Sexo Año básico
Conocimiento y experiencia sobre el club de lectura	Indica participación en el club de lectura Experiencias en el club de lectura Motivación para la participación del club de lectura Docentes innovadores para trabajar club de lectura
Cuentos inéditos	Recursos didácticos Estrategias metodológicas Actividades experienciales Participación de la comunidad educativa

Nota. Se escogió de forma minuciosa las preguntas dirigidas a las variables de estudio.

El cuestionario fue compartido a 25 estudiantes de guayaquil de la escuela de educación básica fiscal Clemencia Coronel de Pincay, se elaboró por medio de Google Forms las preguntas tienen respuestas múltiples, con la finalidad de lograr mejor precisión en los resultados, así mismo para el análisis se tomó en consideración aportes de otras investigaciones enfocando el tema de mayor similitud al actual, como el de Tovar y Riobueno (2018) que indica una alternativa el club de lectura para que los estudiantes adolescentes se interesen por leer y fortalecer la creatividad, imaginación y criticidad. Por otra parte, también refieren que los clubes de lectura son procesos positivos de intercambio de conocimientos y diálogos asertivos brindando la oportunidad de que los adolescentes expresen y defiendan sus ideas desarrollando creatividad, conciencia social, sensibilización y empatía por los demás al momento que produzcan un cuento con experiencias propias. Los investigadores resaltan que un club de lectura necesariamente debe cumplir con normativas o procesos para la promoción de la lectura, es decir elegir un buen título, tiempo recomendado para la lectura, programación de las reuniones para los respectivos encuentros, material que necesiten para trabajar la lectura en conjunto, entre otras.

Resultados

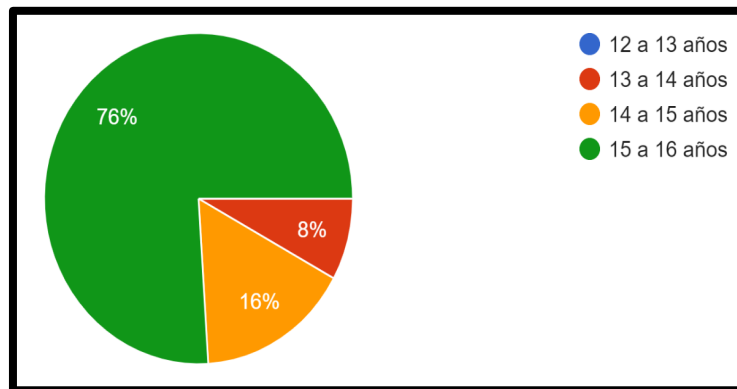
Cuestionario sobre club de lectura y cuentos inéditos

Las 10 preguntas estuvieron enfocadas en conocimiento y experiencia del club de lectura y los cuentos inéditos, de tal manera los 25 estudiantes contestaron de forma auténtica basándose en su proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de realizar

una tabulación acorde a lo recolectado y tener una perspectiva más coherente y veraz sobre la participación de los estudiantes en el club de lectura y los cuentos inéditos.

Figura 1

Rango de edad

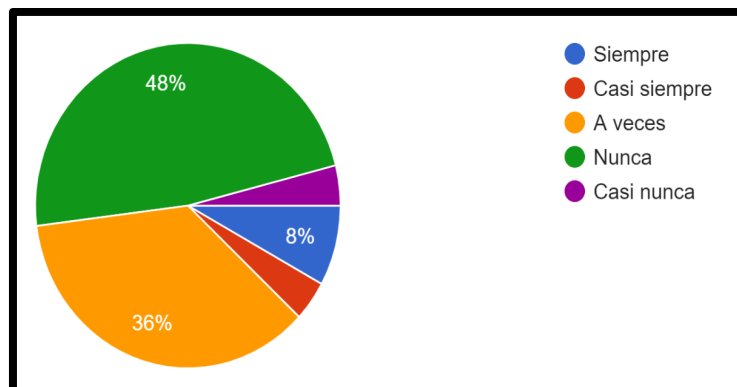


Nota. Encuesta realizada en Google Forms

Análisis: El mayor rango de edad fue el de 15 a 16 años con un 76%, seguido los estudiantes de 14 a 15 años con un 16% y finalmente de 13 a 14 con un 8%. Se determina que la mayor participación recolectada está dentro de las edades acordes a la presente investigación.

Figura 2

Participación en club de lectura

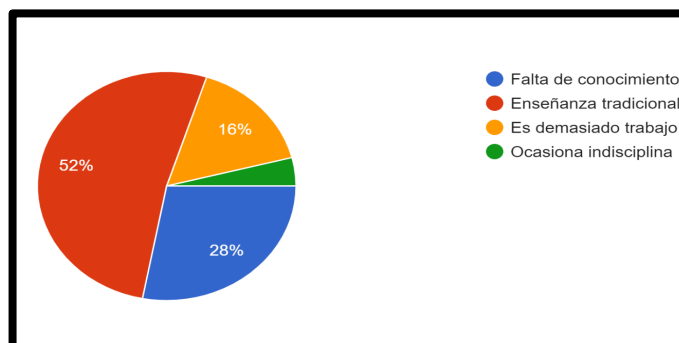


Nota. Encuesta realizada en Google Forms

Análisis: Se evidencia que el 48% de los estudiantes participantes en las encuestas nunca han participado en un club de lectura encontrando parte de la problemática radical para su proceso de hábito lector, el 36% a veces y sólo el 8% siempre. De tal manera se determina que no hay un proceso educativo apropiado para que los estudiantes interactúen dentro de un club de lectura favorable para diversos procesos de aprendizajes como reflexión, criticidad y habilidades del pensamiento.

Figura 3

Docentes no aplican club de lectura

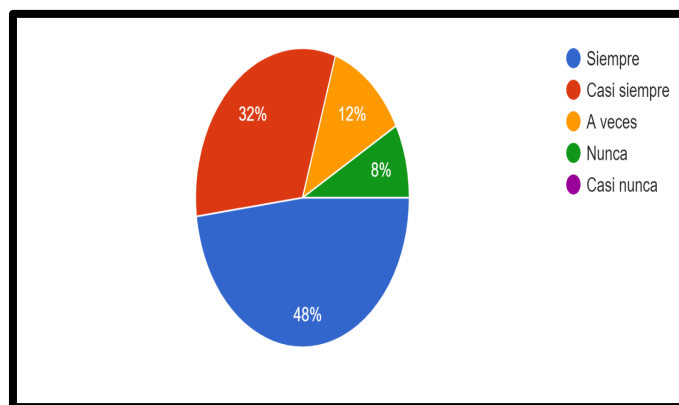


Nota. Encuesta realizada en Google Forms

Análisis: Los estudiantes encuestados consideran que uno de los factores que influyen para que los docentes no apliquen club de lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la enseñanza tradicional, con un 52% lo que significa que los docentes aún educan en líneas convencionales pedagógicas, además con un 28% refirieron que es la falta de conocimiento y el 16% es demasiado trabajo para el docente. Se entiende que otro factor negativo influyente es la enseñanza tradicionalista que aún predomina en los procesos pedagógicos.

Figura 4

Cuentos inéditos experienciales y divertidos

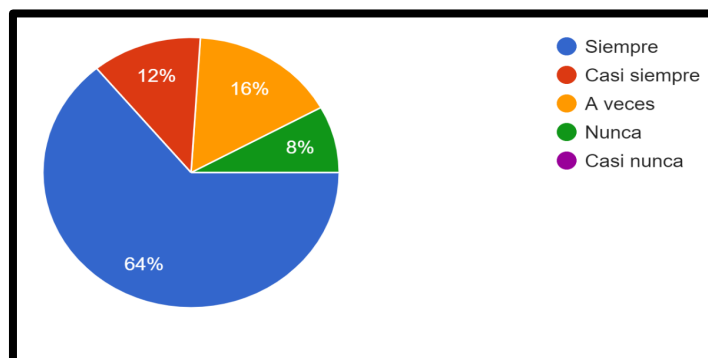


Nota. Encuesta realizada en Google Forms

Análisis: El 48% de los estudiantes encuestados manifestaron que siempre están dispuestos a crear sus propios cuentos inéditos desde sus experiencias y perspectivas juveniles, de tal manera aprenderán significativamente, el 32% casi siempre, el 12% a veces y el 8% nunca. De tal manera se entiende que los estudiantes están dispuestos en su mayoría aprender de forma diferente y experiencial.

Figura 5

Los docentes proponen cuentos inéditos



Nota. Encuesta realizada en Google Forms

Análisis: El 64% de los estudiantes encuestados manifestaron que siempre les gustaría que sus docentes propongan trabajar cuentos inéditos involucrando diversas áreas de aprendizajes, el 16% prefieren a veces y el 8% nunca, siendo esencial orientar a los estudiantes en la producción de sus propios cuentos inéditos enmarcados en aprendizajes reales para fortalecer no solamente el hábito lector, sino gramática, ortografía, sintaxis de lo que están escribiendo y pensamiento reflexivo y crítico.

Se recogió información valiosa sobre cómo ven los adolescentes los problemas cotidianos, de tal manera se pueda discernir aspectos relevantes. Ante lo expuesto se precisó que en un grupo de 6 niñas en edades de 13 a 15 años analicen la manera que interpretan los problemas y la importancia que les brindan los adultos, de tal manera se pudo llevar a cabo un mejor análisis del problema evidenciado.

Figura 6

Los problemas de los adolescentes

LOS PROBLEMAS DE LOS ADOLESCENTES
<p>Los problemas de los adolescentes son ignorados por los adultos ya que siempre dicen que nosotros no tenemos problemas o ¿Qué clase de problemas podríamos tener a nuestra edad? Es verdad que los problemas de los adultos no son nada comparados a los de los adolescentes, pero no por eso hay que hacerlos menos. Los problemas son diversos y cada uno de ellos cambia dependiendo del entorno, pero las inseguridades son muy comunes, y muchas veces son provocadas por la familia, amigos, comentarios malos, redes sociales etc. Una de mis inseguridades ha sido mi color de piel ya que mis familiares siempre me molestaban y al principio lo tomaba como broma o como cariño, pero esto se volvía muy repetitivo y me empecé a sentir mal. Otra de mis inseguridades es mi cuerpo y la tuve por las redes sociales yo veía a chicas delgadas con cintura y yo quería ser esas chicas me comencé a obsesionar a tal punto que empecé a dormir con faja a vendarme todos los días para tener cintura y ser "perfecta" veía a todas esas chicas bonitas, blancas, delgadas y yo deseaba ser como ellas.</p> <p>Nosotros los adolescentes no siempre le contamos a nuestros padres los problemas por miedo, falta de comprensión o porque nos pueden retar o minimizarlos haciendo los de ellos más grandes y diciendo que nuestra única preocupación es estudiar, pero el estudio para algunos adolescentes también es un problema que viene hacer las notas.</p>

Hay veces que los maestros nos subestiman y nos hacen creer que no podemos o que somos tontos. En mi caso considero que no soy tan hábil para las matemáticas desde pequeña se me complicaba en la secundaria tuve una maestra que era muy enojada; todos teníamos miedo ya que te retaba por todo y a veces te llegaba a lastimar. Ella siempre decía que el 7 es de mediocres y cuando saqué un 7 me emocioné, pero recordé eso y me volví a poner mal. Tal vez ese era el modo de hacer que no nos conformemos con lo mínimo y que podríamos dar más de nosotros, pero igual esas palabras dolían y me hacían desconfiar de mi capacidad. Luego tuve otra maestra que esa me hizo creer que no servía para los números yo siempre creí que ella me agarró fastidió ya que me sacaba al pizarrón y me hacía quedar mal y le veía un pero a lo que yo hacía y por eso me consideraba tonta en los estudios.

Otro problema que es demasiado común en los adolescentes es la comparación que nuestros padres hacen con nuestros hermanos, ellos a veces lo hacen por nuestro "bien" pero eso nos hace dudar de nosotros mismos y nos crea inseguridades y a veces las comparaciones pueden generar celos entre hermanos ya que creemos que ellos son mejores que nosotros y queremos ser como ellos, vestir como ellos, tener su personalidad, prácticamente ser su doble.

Algunos padres no entenderán ¿Por qué su hijo o hija se siente solo/a? Si ellos tienen todo le damos todo, no le hace falta nada, pero es un sentimiento de soledad de ver como otros adolescentes tienen vida social, salen, van a fiestas, tienen pareja etc. Nosotros los adolescentes al ver qué chicos de su edad tiene todo eso y tú no te hace sentir que están solos algunos padres trabajan jornadas muy largas y no tienen tiempo para sus hijos y desde mi punto de vista siendo yo una adolescente la etapa de la adolescencia es la más complicada y dónde más los chicos necesitan atención y ser vigilados

En fin cada adolescente es un mundo diferente y cada uno tiene su vida loca está ha sido la mía y como consejos a los padres que quieren empezar a comprender a sus hijos es si ellos se abren emocionalmente con ustedes nunca minimizan sus problemas o no los castiguen cuando un adolescente hace eso es porque se quiere sentir escuchado o quiere un consejo y otra cosa díganles a sus hijos que los aman o que están orgullosos de ellos aunque puede ser solo palabras eso es muy significativo para uno

Nota. Pensamientos propios de una adolescente de 14 años

Del análisis del pensamiento de la adolescente se puede trabajar actividades importantes para que no solamente puedan expresar sus sentimientos y emociones, sino enfocarlo con procesos educativos, por tal motivo fue importante que se realice un cuento inédito de una estudiante de 14 años para analizar de una forma más profunda sus pensamientos.

Figura 7

Los sentimientos de Lucía

LOS SENTIMIENTOS DE LUCÍA

Había una vez una niña llamada Lucía, era muy feliz con su familia. Para ella sus padres eran superhéroes y la adoraban. A medida que la pequeña Lucía iba creciendo su mamá ya no era tan atenta como antes ya no jugaba con ella, no le prestaba atención y rara vez le daba afecto ella se sentía mal, pero tenía a su papá que seguía siendo igual.

Lucía no entendía porque su mamá cambió a medida que ella iba creciendo pensó ¿Soy una mala hija? ¿Hay un problema en mí? ¿Ya no me quiere? Ella pensó todo esto porque su mamá era muy cariñosa con su sobrino pequeño. Lucía comenzó a tener celos por su primo ya que él tenía la atención de su mamá, pero a medida que crecía ya dejó de tenerle celos a su primo.

Lucía ya era una adolescente ella sabía que esa etapa era complicada para ella, pero no pensó que iba a ser complicada para todos. Ella empezó a tener muchos problemas con su mamá, se peleaban casi todos los días, eran las típicas peleas de una adolescente con su madre, pero cada vez eran más fuertes. Lucía se volvió más rebelde y pensó que su mamá nunca la quiso.

Lucía casi nunca tenía problemas con su papá. Un día común Lucía tuvo una fuerte discusión con su madre ella le dijo cosas muy fuertes que la hicieron sentir muy mal ¿Por qué mi mamá es tan cruel? ¿Me odia? Lucía se sentía confundida, ella amaba a su mamá, pero no sabía porque siempre tenían conflictos. Ella siempre soñaba con tener una relación sana y bonita para poder contarle sus problemas, lo que le incomoda, sus experiencias amorosas, etc.

Lucía aún no entendía porque su mamá era así con ella, ¿Por qué su hermosa madre se convirtió en villana para ella? ¿Por qué sus besos y consejos se convirtieron en gritos y reclamos? ¿Por qué su mamá ya no le daba el beso de buenas noches? Lucía siempre pensaba ¿Aún seré su niña pequeña? estaba cansada de tener una mala relación con su mamá.

Lucía no comprendía a su madre, hasta que un día no discutieron y hablaron pacíficamente las dos se desahogaron y por fin existió un diálogo, entendió que su mamá la adora, capaz no lo demuestre con palabras pero lo demuestra día a día dándole un plato que comer, un cuarto donde dormir, ropa, estudio etc. Lucía entendió que las veces que la mamá le hablaba era por su bien y no porque quería molestar.

Luego de comprender a su madre vio a una mujer fuerte, valiente, inteligente y de un gran corazón, se sintió tan orgullosa de tener a la mujer más valiente y con lágrimas en los ojos volvió a tener la misma perspectiva de su mamá cuando era pequeña, su madre volvió a ser su heroína, su fortaleza, su meta a seguir, su orgullo.

Y desde ese día la relación entre Lucía y su mamá mejoró mucho, ya no pelean, se comprenden y sobre todo es escuchada. Desde ese día las dos se comprenden, se pusieron en los zapatos de la otra, Lucía como nunca se sintió tan feliz por fin se le cumplió el deseo de tener una relación sana y bonita con su mamá y no solo eso la familia de Lucía es más unida y amorosa.

Conclusión los problemas entre padres e hijos son muy comunes, pero hay que saberlos llevar y solucionar nosotros como hijos tenemos que saber comprender a nuestros padres y viceversa y nunca está demás decirles cuántos los amas y que estás orgulloso de ellos estás palabras la pueden decir tanto hijos como padres esas palabras

siempre alegran a cualquier persona y colorín colorado esté cuento loco se ha terminado.

Nota. Cuento inédito experiencial de una adolescente de 14 años.

Con este cuento los docentes pueden trabajar diversas actividades para seguir afianzando no solamente el desarrollo de hábitos lectores, sino expresión de emociones, problemas familiares, necesidades que deben ser satisfechas hacia los adolescentes. Por otra parte la construcción de marionetas o títeres para la obra del cuento, dibujos sobre los sentimientos de Lucía antes y después de conversar con la mamá. Afiches comunicativos para enseñar a los padres, entre otras actividades innovadoras y que permitan un aprendizaje significativo.

La propuesta de un club de lectura y los cuentos inéditos contempla diversos parámetros necesarios para que los objetivos se cumplan, tales como:

- 1.- Capacitación a los docentes sobre la importancia de implementar club de lectura.
- 2.- Realizar un taller con los estudiantes sobre la lectura y sus privilegios. Mencionar tips para promover la lectura creativa y dinámica dentro del club.
- 3.- Realizar diversas actividades para formar grupos participantes dentro del club de lectura. "Cuento inédito de adolescentes"
- 4.- Taller para los docentes sobre incentivar a los estudiantes a expresar sentimientos y emociones.
- 5.- Seleccionar a través de una lluvia de ideas temáticas más relevantes para los adolescentes que deseen expresar mediante el cuento inédito.
- 6.- Monitorear lo que escriben los estudiantes, sin interferir en sus ideas.
- 7.- Conversatorio sobre las ideas plasmadas para sus cuentos inéditos.
- 8.- Revisar gramática y sintaxis de lo escrito.
- 9.- Actividades complementarias para narrar sus cuentos inéditos.

Discusión y conclusiones

Se concluye que en el sistema educativo fiscal ecuatoriano el club de lectura no es considerado en su mayoría como estrategia para el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de 14 a 15 años, reflejándose que un 48 de los encuestados no han participado en un club de lectura, incluso desconocían el término y cuál es el objetivo del mismo.

Por otra parte otro factor limitante para que los estudiantes no trabajen contenidos dentro del club de lectura es según las encuestas con el 52% de los estudiantes manifestaron que sus docentes mantienen una enseñanza tradicionalista, es decir se basan en línea convencional pedagógica donde predomina la memoria, lo rutinario y lo encasillado en algo que ya está establecido por el docente, dejando a un lado la participación activa y colectiva entre los estudiantes para incentivar al aprendizaje constructivista y significativo.

Los estudiantes en su mayoría no han trabajado en la producción de cuentos inéditos y en las encuestas con un 46% afirmaron que siempre será experiencial hacerlo, además que fortalecerá el aprendizaje y los hábitos lectores, además realizar cuentos los convierten en críticos y reflexivos de tal manera que aporta en gran medida el proceso de desarrollo integral de los educandos.

Se concluye con datos importantes sobre la importancia de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del club de lectura fomentando relaciones

sociales significativas mediante un intercambio de tertulias literarias complementadas con actividades como obras de teatros, personificaciones, mesas redondas, actividades plásticas, entre otras.

Se debe ofrecer oportunidades a los adolescentes en producir sus propios cuentos inéditos como un recurso narrativo esencial que puede estar basado en hechos reales desde sus experiencias directas o ficticios. Los cuentos inéditos según Sancho (2021) refiere que el cuento es un género literario dentro de la literatura importante para el aprendizaje a través del relato ya sea ficticio o experiencial del autor que tiene como finalidad transmitir sentimientos y emociones y ser percibidas por el lector, es por esto que se contempla la necesidad de orientar a los estudiantes a la producción de cuentos inéditos con las pautas necesarias.

Se recomienda que los docentes tengan claro la importancia, objetivos y perspectivas, así mismo como fortalezas y limitaciones para el implemento del club de lectura, además de conversar con los estudiantes y explicarles en qué consiste su participación y cada una de las actividades que van a trabajar, de tal manera el estudiante no se siente temeroso ni excluido del programa establecido para el club de lectura.

Adaptar un espacio especialmente para la lectura e involucrar a los estudiantes a la decoración del mismo, es decir preguntarles qué creen que sería relevante para el ambiente lector, iniciar con una lluvia de ideas de tal manera se puede recolectar ideas innovadoras e interesantes. Implementar libros, cuentos y revistas apropiados a las edades de los lectores, de tal manera se sentirán motivados en la lectura debido a que muchas veces un libro puede ser complicado y si se lee junto con otras personas se puede abordar el problema central desde otras perspectivas que permitirán encontrar el desenlace sin problema.

Al leer un cuento o libro, los docentes deberán proponer otras actividades más temáticas, es decir centrarse en el desarrollo de la lectura si es que se suscita en un país específico o época podrán personificar o realizar acciones acordes a lo leído, de tal manera será experiencial, así mismo incrementar un turismo literario sería de gran valor educativo.

Así mismo para incentivar a que los estudiantes realicen producciones de cuentos inéditos es importante el estímulo brindado de parte de los docentes, es decir brindarles todas las herramientas necesarias para hacerlo, es decir que inicien con el título y jueguen con las palabras para que conlleve a contar una historia original, además con personajes que llamen la atención mediante un escenario inventado. Las historias personales siempre son ideales para realizar un cuento inédito, muchas veces los adolescentes se quejan de que no son comprendidos por los padres y maestros, o sufren algún tipo de abuso ya sea físico, emocional o sexual y al momento que convierten sus sentimientos en una obra literaria se puede conocer problemas latentes y brindarles oportunas soluciones.

El sistema educativo fiscal indudablemente debe transformarse a uno más organizado en la actualidad existe "Juntos leemos" pero sólo tiene una duración de una semana y no genera cambios significativos en los estudiantes, además de trabajar con Acciones del Ministerio de Educación que permita promover la comprensión lectora desde el currículo con un enfoque más comunicativo y experiencial. Este proceso es arduo y constante que necesariamente debe ser partícipe el gobierno nacional, empresas privadas, entre otros organismos que se interesen en la promoción de la lectura en espacios públicos accesibles para los ciudadanos, además de los barrios, transportes públicos, entre otros.

Referencias

- Ballesteros, Y. (2020). *Fortalecimiento de la lectura crítica de columnas de opinión en estudiantes de grado once*. Universidad Auntonoma de Bucaramanga. <https://core.ac.uk/download/487134086.pdf>
- Barahona, B., & Arcilla, R. (2020). Un agente de vinculación con el medio a través de los clubes de lectura. *Biblioteca Universitaria*, 111, 4-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7558783>
- Biblioteca de las artes. (2021). *Sala Ría de la biblioteca de las Artes*. <https://biblioteca.uartes.edu.ec/2021/10/12/sala-ria-de-la-biblioteca-de-las-artes-con-mas-actividades-presenciales-sin-dejar-la-virtualidad/>
- Cadena, Á. D., & Jiménez, Y. C. (2018). *El club de lectura como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora*. [Trabajo fin de Maestría, Universidad CAUCA]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/429/El%20club%20de%20lectura%20como%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20para%20mejorar%20la%20comprension%20lectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, K. A. (2021). *¿Qué pasa en nuestro cerebro cuando leemos?* Ciencia UNAM. <https://ciencia.unam.mx/leer/1156/-que-pasa-en-nuestro-cerebro-cuando-leemos->
- Coca, V. (2022). *Perú ocupó último lugar en comprensión lectora en test internacional, ¿qué hacer para salir de esta situación?* Infobae <https://www.infobae.com/america/peru/2022/07/01/peru-ocupo-ultimo-lugar-en-comprension-lectora-en-test-internacional-que-hacer-para-salir-de-esta-situacion/>
- Del Castillo, E. (2019). *Cómo Escribir un Cuento Corto - ¡Paso a paso fácil!* <https://www.mundodeportivo.com/uncomo/ocio/articulo/como-escribir-un-cuento-corto-49647.html>
- Encuesta de Consumo Cultural ECC. (2020). *Boletín técnico Encuesta de consumo cultural (ECC) 2020*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/boletin-tecnico-ecc-2020.pdf>
- García, S. (2022). *Opinión | ¿Qué está faltando en la enseñanza de la lectura?* Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/calidad-lectura-infantes-jovenes/>
- Guzmán, G., Castellero, O., Galilei, G., Montagud, N., Ruz, S., Mojica, A. C., & Ruiz, L. (2024). *6 ejemplos de investigación cuantitativa (explicados)*. Psicología y Mente: <https://psicologiymente.com/cultura/ejemplos-investigacion-cuantitativa>
- Mineduc. (2019). *Mineduc promueve la lectura a través del programa "Yo leo"*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/mineduc-promueve-la-lectura-a-traves-del-programa-yo-leo/>
- Ministerio de educación. (2019). *Juntos Leemos - Ministerio de Educación*. Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/juntos-leemos/>
- Morgado, I. (2024). Razones científicas para leer más de lo que leemos. *Solidaridad Intergeneracional*. <https://solidaridadintergeneracional.es/wp/razones-cientificas-para-leer-mas-de-lo-que-leemos/>
- Ochoa, J., & Yunkor, Y. (2020). *El estudio descriptivo en la investigación científica*. Wikipedia. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/AJP/article/view/224/191>
- Pardo, M. (2021). *Un país que no lee, una cuestión de cultura*. Wikipedia. <https://www.elcomercio.com/cartas/ecuador-no-lee-cuestion-cultura.html>
- Revista Economía. (2023). *La lectura en el Perú está en crisis y necesita acciones rápidas*. *Revista Economía*. <https://www.revistaeconomia.com/la-lectura-en-el-peru-esta-en-crisis-y-necesita-acciones-rapidas/>
- Salas, D. (2019). *Investigación-acción*. Investigalia. <https://investigaliacr.com/investigacion/investigacion-accion/>
- Saltos, L. J., Palma, L. M., & Palma, M. M. (2018). La investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 149-159.

- Sánchez, M. (2024). *Clubes de lecturas gratuitos que niños, jóvenes y adultos pueden aprovechar en estas vacaciones estudiantiles, en Guayaquil*. El Universo. <https://www.eluniverso.com/entretenimiento/libros/clubes-de-lecturas-gratuitos-que-ninos-jovenes-y-adultos-pueden-aprovechar-en-estas-vacaciones-estudiantiles-en-guayaquil-nota/>
- Sancho, P. (2021). *El cuento como recurso para estimular el lenguaje en el niño*. Wikipedia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56594/TFG-G5539.pdf?sequence=1>
- Tegmark, M. (2021). *Educación para ser humanos, hoy*. Edu1st. <https://edu1stvess.com/wp-content/uploads/2021/06/VESS-Journal-2.pdf>
- Topa, K. M. (2023). *Universidad Técnica de Ambato Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Carrera de Educación Inicial*. Universidad Técnica de Ambato: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/39057/1/TESIS%20FINAL.%2018.07.2023-signed%20%281%29-signed-signed.pdf>
- Tovar, K., & Riobueno, M. C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes de educación integral. *Revista de investigación*, 42(94), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376160142004>
- Viña, D. A. (2023). La lectura cae en México un 12% en siete años. *EL PAÍS*. <https://elpais.com/mexico/2023-04-20/la-lectura-cae-en-mexico-un-12-en-siete-anos.html>

DESAFÍOS DE LA DIVERSIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE LOS PRINCIPIOS DEL DUA: ¿QUÉ CONOCE EL ALUMNADO?

CHALLENGES OF DIVERSIFICATION IN INITIAL TEACHER TRAINING FROM UDL PRINCIPLES: ¿WHAT DO PRE-SERVICE TEACHERS KNOW?

María Judith Alarcón Barahona

Universidad de O'Higgins, Chile

[judith.alarcon@uoh.cl] [<https://orcid.org/0009-0008-5787-0089>]

Catalina Argüello-Gutiérrez

Universidad Internacional de la Rioja, España

[catalina.arguello@unir.net] [<https://orcid.org/0000-0001-8185-0514>]

RESUMEN

Palabras clave:

diversificación de la educación,
método de aprendizaje, formación de
docentes, política educacional,
inclusión educativa.

Introducción. La educación del siglo XXI enfrenta el desafío de garantizar la inclusión y la diversidad en el aula. En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una estrategia clave para atender las distintas necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la preparación docente en este tema sigue siendo un desafío ya que no siempre cuentan con habilidades en enseñanza, evaluación y gestión de la diversidad. El objetivo de este estudio ha sido analizar qué conoce el alumnado en formación sobre el DUA y los desafíos de la diversificación en la formación inicial docente en una universidad chilena. Metodología. Se ha realizado una investigación con enfoque mixto, considerando el uso de encuestas y de grupos focales. Los participantes fueron docentes en formación de varias cohortes de la carrera. Se utilizó una encuesta diagnóstica con 117 participantes y, posteriormente, un grupo focal en el que participaron 6 docentes en formación. Resultados. Se observa que docentes en formación tienen un conocimiento general de los principios del DUA, aunque su dominio de las pautas específicas es limitado. La autoeficacia para implementar prácticas inclusivas aumenta con los años de estudio, pero no garantiza una aplicación efectiva del DUA. Los principales desafíos incluyen la falta de tiempo para planificar y la resistencia al cambio en las instituciones. Conclusiones. La formación actual no permite un adecuado desarrollo práctico del DUA. Se recomienda fortalecer la formación práctica y el apoyo institucional para mejorar la implementación del DUA.

ABSTRACT

Keywords: diversification of education, learning method, teacher training, educational policy, educational inclusion.

Introduction. The educational system in the 21st century faces the task of ensuring inclusion and diversification in the classroom. In this context, Universal Design for Learning (UDL) emerges as a key strategy to address the diverse educational needs of students. However, teacher preparation in this area remains a challenge as teachers do not always have skills in teaching, assessment and diversity management. The aim of this study was to analyze what students in training know about UDL and the challenges of diversification in initial teacher training at a Chilean university. **Methodology.** A mixed research approach was used, considering the use of surveys and focus groups. The participants were trainee teachers from various cohorts of the degree course. A diagnostic survey was used with 117 participants, followed by a focus group in which 6 trainee teachers participated. **Results.** It is observed that trainee teachers have a general knowledge of the principles of UDL, although their mastery of the specific guidelines is limited. Self-efficacy to implement inclusive practices increases with years of study, but does not guarantee effective implementation of the UDL. The main challenges include lack of time for planning and resistance to change in institutions. **Conclusions.** The current training does not allow for adequate practical development of UDL. It is recommended that practical training and institutional support be strengthened to improve UDL implementation.

Introducción

En los últimos años, la educación ha experimentado un cambio de paradigma, orientado hacia la búsqueda de calidad y excelencia en un contexto cada vez más complejo. Las instituciones formativas del siglo XXI enfrentan desafíos, entre los cuales se destaca la necesidad de una formación que sea inclusiva y promueva valores, principios y convicciones democráticas y solidarias (Leiva Olivencia, 2013).

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es una estrategia pedagógica que busca responder a la diversidad en el aula y tiene como objetivo reducir las barreras presentes en el entorno educativo. Considera la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (Montoya Naguas et al., 2024). El DUA promueve la equidad educativa al ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación.

La educación inclusiva parte de la premisa de transformar el sistema educativo, de forma tal que permita que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje, eliminando barreras y adaptando políticas respetando la diversidad y desarrollar sus potencialidades (Bell Rodríguez et al., 2022; Echeita Sarrionandia, 2017).

En Chile, el sistema educativo cuenta con el Decreto 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Básica y Parvularia. Este decreto establece los principios de la inclusión educativa, permitiendo eliminar o reducir las barreras que se presentan en las escuelas. Asimismo, introduce medidas para diseñar y flexibilizar el currículo a las necesidades específicas de estudiantes, incluyendo la aplicación de ajustes curriculares y evaluaciones diferenciadas, que se implementan mediante la planificación, cooperación y retroalimentación entre los actores educativos.

En este sentido, promover la inclusión aborda múltiples aspectos. Además de los desafíos mencionados, es esencial reconocer la importancia de la preparación y actitud de los docentes. Esto implica habilidades relacionadas con la enseñanza, la evaluación, las interacciones y la creación de un ambiente colaborativo y de aceptación en el aula. Investigaciones destacan la preocupación de los docentes por flexibilizar su enseñanza y responder de manera efectiva a la diversidad de estudiantes en aulas heterogéneas. Por ejemplo, Cisternas y Lobos (2016) analizan las dificultades del alumnado en la práctica y el profesorado principiante. Entre sus hallazgos, subrayan la escasa contribución de la formación inicial para resolver situaciones comunes en la enseñanza, como el diseño de instrumentos de evaluación que reflejen la diversidad de aprendizajes en el aula.

En Chile, los establecimientos educativos han comenzado a incluir un número creciente de estudiantes con diversas características y necesidades educativas, impulsadas en parte por la diversidad sociocultural debido a la inmigración (Espinoza y Valdebenito, 2018). En respuesta a este fenómeno, especialmente en las escuelas de dependencia municipal, es crucial que los docentes implementen estrategias de enseñanza diferenciada reconociendo y abordando la diversidad (Jorgensen et al., 2007). La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar y el Decreto Oficial N°83 proporcionan el marco normativo que busca facilitar adaptaciones pertinentes (MINEDUC, 2015). Sin embargo, existe una falta de claridad sobre cómo se aplican estas prácticas inclusivas en el aula, con indicios de que algunas están basadas en la improvisación (Jiménez et al., 2017).

Ante este panorama, es imprescindible que el profesorado adopte mejores prácticas para responder de manera efectiva a la demanda de calidad y equidad, particularmente en lo que respecta a la inclusión del alumnado, donde el objetivo es promover la diversificación del aprendizaje en el aula.

La preocupación por tener escuelas inclusivas se ha convertido en uno de los mayores retos que actualmente afrontan los sistemas educativos, el profesorado y la sociedad. El progreso hacia la inclusión no solo requiere voluntad política, sino que acuerdos sociales basados en valores de equidad y justicia social. Es difícil identificar una notable confusión en torno al concepto de inclusión y de escuela inclusiva, tanto en la literatura académica como en la normativa vigente, así como en los debates y prácticas de los profesionales del sector. Las razones detrás de esta confusión son diversas y, a lo largo de la historia, se han vinculado a diferentes movimientos que buscan garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen y características personales, reciban atención en el contexto de la educación común. (Durán y Giné, 2011). Por lo tanto, es crucial ofrecer capacitación al profesorado. Cuando los docentes se sienten insuficientemente preparados, es probable que desarrollen expectativas negativas hacia sus estudiantes, y esto genera menos oportunidades para la interacción y la atención. Esto, a su vez, puede llevar al fracaso académico y a la confirmación de esas expectativas (Marchesi, 2001).

En la formación actual de la carrera de Educación Básica en Chile, el alumnado recibe una preparación parcial en DUA, ya que solo cuenta con una cátedra en un semestre de los cinco años de estudio. Esta limitación en la formación impide que los futuros educadores desarrollen plenamente las competencias necesarias para implementar estrategias efectivas de diversificación en el aula, especialmente considerando que el Decreto Exento N° 83, vigente desde hace una década, establece marcos y orientaciones para la atención a la diversidad.

En este artículo se analizan los resultados del diagnóstico realizado para identificar los desafíos de la diversificación en la formación inicial docente desde los principios DUA en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de una institución de Educación Superior chilena. Los objetivos del estudio han sido a) Identificar los principales conocimientos y recursos que facilitan al alumnado la aplicación del DUA en el aula; b) conocer las barreras y limitaciones a las que se enfrentan al aplicar el DUA en el abordaje de las prácticas educativas de la carrera. En general, se indaga sobre sus conocimientos y preparación para desarrollar el DUA en las prácticas educativas con el fin de identificar vacíos y posibles líneas de acción.

MARCO TEÓRICO

Introducción al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA fue desarrollado en 1984 por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) con el propósito de crear tecnologías que contribuyan a mejorar la experiencia educativa del alumnado con discapacidades, permitiéndoles acceder al mismo contenido educativo que sus compañeros. Este enfoque, se fundamenta en avances en neurociencia que evidencian la existencia de diversas funciones cerebrales, lo que implica una variedad de estilos de aprendizaje (Alba *et al.*, 2014).

Es así como se asume que cada individuo procesa la información de manera única, lo que influye en sus preferencias para aprender. Algunos son más receptivos al aprendizaje visual, mientras que otros responden mejor a estímulos auditivos. Si bien inicialmente el DUA se centró en estudiantes con necesidades educativas especiales, actualmente se considera una reforma metodológica integral que requiere ser adoptada por los docentes en todas las etapas educativas. Las estrategias metodológicas deben orientarse a crear espacios y oportunidades diversificadas en el aula oportunidades que

consideren las diferencias como algo enriquecedor para el proceso de enseñanza y aprendizaje; permite que cada estudiante, sin importar las condiciones en las que regrese al centro educativo, pueda ser atendido desde sus características, necesidades y condiciones desde un enfoque de equidad, inclusión y respeto a la diversidad (Covarrubias *et al.*, 2021).

Principios y Pautas del DUA

El DUA se fundamenta en una serie de pautas derivadas de conocimientos neurocientíficos sobre cómo aprenden los seres humanos. Estas pautas se organizan en tres principios clave: compromiso, representación y acción-expresión. Cada principio se desglosa en directrices específicas diseñadas para facilitar el acceso, la construcción y la internalización del aprendizaje (Blanco *et al.*, 2016; CAST, 2018).

Uno de los principales desafíos identificados por CAST (2018) son los currículos inflexibles que crean barreras no intencionadas para el aprendizaje. En respuesta, el DUA propone tres principios fundamentales para el diseño curricular, cada uno subdividido en pautas concretas que detallan diferentes medios para implementar estos principios (Díez y Sánchez, 2015).

En términos prácticos, un currículo diseñado bajo el enfoque del DUA promueve la accesibilidad educativa al permitir adecuaciones que proporcionen opciones y flexibilicen objetivos, contenidos, materiales, estrategias metodológicas y métodos de evaluación. El objetivo es garantizar un acceso equitativo para todo el estudiantado (Sánchez y Díez, 2013). Frente a este reto, el DUA se presenta como un enfoque innovador que complementa las conferencias mundiales y se consolida como uno de los pilares para la inclusión en las aulas globales. Según Alba *et al.* (2014), el DUA se define como: “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (p. 9).

A nivel internacional el DUA, se ha ido incorporando a las políticas educativas. En Estados Unidos y Canadá, se han desarrollado marcos legales que hacen referencia implícita al DUA, por ejemplo, la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA, en inglés) de 2015, con el objetivo de promover educación más equitativa e inclusiva. Fomentando diversas estrategias, permitiendo que estados y distritos adapten programas educativos cumpliendo requisitos de accesibilidad e inclusión, por medio de la implementación de diversas estrategias.

En España la primera vez que aparece el DUA fue en la ley LOMLOE (2020) y hasta hace relativamente poco tiempo se incorpora de manera efectiva en la normativa educativa por medio de Reales Decretos (Real Decreto 95/2022, Real Decreto 157/2022, Real Decreto 217/2022, Real Decreto 243/2022). Esto representa un avance significativo en la implementación del DUA en el ámbito escolar. Esto puede suceder también en otros países, donde el interés no necesariamente se plasma en políticas o regulaciones concretas.

En Chile, se han promovido medidas similares para flexibilizar la enseñanza a las necesidades de todos los estudiantes, destacándose el Decreto 83 y sus orientaciones sobre Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares, promulgado en 2015 (MINEDUC, 2015-2017). Estos lineamientos entienden la educación de calidad, como un esfuerzo continuo por flexibilizar las prácticas educativas relacionadas con la diversidad, fomentando no solo el éxito académico, sino también el bienestar y social de los estudiantes. Sin embargo, el decreto presenta varias limitaciones que afectan la

implementación efectiva del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). En primer lugar, la falta de formación específica para los docentes dificulta la aplicación de estrategias inclusivas, lo que impide que los educadores utilicen plenamente el potencial del DUA en sus aulas. Además, la insuficiencia de recursos materiales y humanos restringe la creación de ambientes educativos realmente inclusivos, donde todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera equitativa.

Adicionalmente, la ausencia de un sistema de evaluación claro complica la retroalimentación y el ajuste de las prácticas pedagógicas, lo que impide la mejora continua del proceso educativo. La falta de consideración de las particularidades contextuales de cada comunidad escolar puede conducir a la implementación de soluciones inadecuadas que no responden a las necesidades específicas de los estudiantes. Estas limitaciones, en conjunto, ponen de manifiesto la escasa efectividad del decreto en ciertos establecimientos educacionales del país, obstaculizando así el avance hacia una educación inclusiva y de calidad.

Dada la diversidad de contextos que se pueden encontrar en un país e incluso en una misma región, es esencial que los docentes evalúen el entorno en el que están insertos para ajustar la implementación del DUA. En este sentido, Sánchez y Duk (2022) sugieren la necesidad de introducir un nuevo término: el Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC), que permita flexibilizar y aplicar estos principios a diferentes realidades educativas. El DUA se presenta como un modelo eficaz para implementar un enfoque inclusivo. Sin embargo, si no se consideran factores como el contexto, la población destinataria y los recursos tecnológicos disponibles, corremos el riesgo de perpetuar la exclusión y marginación de ciertos estudiantes, en lugar de combatirla, que es el objetivo principal del DUA.

Retos sobre la Inclusión en la Educación Superior

En el ámbito universitario, Rose *et al.* (2006) examinan la implementación de un curso en Estados Unidos basado en los principios del DUA, concluyendo que las dificultades en el aprendizaje suelen estar más relacionadas con el ambiente que con las características individuales del alumnado. Este hallazgo plantea una pregunta clave: ¿qué tan preparado está el profesorado que participa en la formación inicial? Por otra parte, Díez y Sánchez (2015) sugieren que además de acciones formativas explícitas, el alumnado viva y experimente los beneficios de una estrategia esencial para integrar al DUA de manera efectiva en el sistema educativo.

Bravo-Mancero y Santos-Jiménez (2019) señalan que en las instituciones de Educación Superior se observa una diversidad de estudiantes con necesidades educativas que provienen de distintos contextos geográficos y con diversas características étnicas, religiosas y de género, entre otras. Sin embargo, este entorno universitario sigue centrado en la adquisición de competencias cognitivas, lo que limita el avance hacia una educación inclusiva. Por otro lado, Flores-Barrera *et al.* (2017) destacan la falta de atención al abordaje pedagógico y práctico en la formación docente, lo que afecta la adquisición de herramientas pedagógicas. Además, Álvarez-Lozano (2023) subraya la escasez de competencias en el uso de metodologías inclusivas durante la formación inicial de futuros docentes, perpetuando esta situación en su práctica profesional. A una conclusión similar llega el estudio de Onoiu y Belletich Ruiz (2024) en el que se analiza la formación del profesorado en Diseño Universal del Aprendizaje en educación infantil en Navarra. Los resultados muestran que la formación en DUA es limitada y la oferta formativa es insuficiente, lo que obstaculiza su implementación efectiva. Se identifican necesidades formativas, como la falta de formación práctica y recursos didácticos adecuados. Se

recomienda crear herramientas de modelización y socialización para mejorar la formación del profesorado en DUA.

Moriña y Carballo (2018) plantean que la educación inclusiva y discapacidad es un desafío que enfrenta actualmente la enseñanza superior. Señalan, que la formación del profesorado universitario en estrategias y programas que fomenten la inclusión es fundamental para asegurar los procesos educativos actuales. En su estudio, los participantes identificaron los principios del DUA como un concepto que engloba todos los aprendizajes previos, permitiendo diseñar programas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes antes de que estas se presenten en el aula, preparando así a los docentes para responder adecuadamente a dichas necesidades. Por otro lado, los autores destacan como un elemento importante “[...]que se articulen políticas, procesos y acciones para que la respuesta a las necesidades de los estudiantes no se quede en la buena voluntad y se cuente con profesorado sensibilizado, informado y formado” (Moriña y Carballo, 2018, p. 93).

Asimismo, Azorín (2017) reflexiona sobre la diversidad en el grupo de estudiantes universitarios en términos de habilidades, experiencias previas, estilos de aprendizaje y necesidades. Es crucial que los docentes universitarios reconozcan y valoren esta diversidad, adaptando sus prácticas de enseñanza para garantizar la inclusión de todos en el proceso educativo. Paralelamente, el alumnado universitario puede enfrentar desafíos adicionales, como lo es la transición a un ambiente académico más riguroso, la autonomía en el aprendizaje y la conciliación de estudios con otras responsabilidades, como el trabajo o la vida familiar.

Las instituciones de Educación Superior tienen la responsabilidad de incorporar bases teóricas y metodológicas que promuevan la inclusión, permitiéndoles así ajustarse a los cambios sociales, educativos, políticos, culturales y económicos a través de la reorganización de un currículo inclusivo y los ajustes necesarios en los procesos de enseñanza.

Con base en lo expuesto, resulta pertinente analizar los desafíos que surgen respecto de la diversificación en la formación inicial de futuros docentes en un contexto concreto. El conocimiento de la estrategia DUA permite al profesorado en formación enriquecerse con la experiencia educativa de todo su alumnado durante sus prácticas, y posteriormente como profesionales de la educación. De esta forma, se está contribuyendo a la creación de comunidades educativas más diversas, respetuosas y exitosas.

Método

La presente investigación es parte de una tesis doctoral que tiene el objetivo de contribuir a comprender cómo podría complementarse la enseñanza de la diversificación mediante el DUA proponiendo un modelo que integre esta estrategia de manera continua y transversal a lo largo de la formación docente. El proyecto ha contado con la aprobación del comité de ética de la UNINI N° CR-162. El estudio actual, presenta el diagnóstico realizado para poder llevar a cabo un programa formativo que apoye el aprendizaje del DUA en los futuros docentes.

Este estudio se enmarca en el paradigma pragmatista, utilizando un enfoque mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos. Esta aproximación es característica del pragmatismo, ya que valora la flexibilidad metodológica y la resolución práctica de problemas (Onwuegbuzie y Leech, 2019). Al integrar ambas perspectivas, se logra una visión más completa del objeto de estudio, esencial para abordar cuestiones complejas en

contextos sociales dinámicos. La investigación es aplicada, lo que significa que busca abordar y mejorar una problemática específica. Además, se enfoca en un campo de práctica habitual, orientándose hacia el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido (Hernández Sampieri et al., 2014). La elección de los dos instrumentos para la recolección de datos –la encuesta y el grupo focal– responde a la necesidad de obtener una comprensión más completa y enriquecida del fenómeno investigado. Se justifica en el marco de un enfoque mixto ya que permite triangular los datos, complementar información y fortalecer la validez de los hallazgos, integrando tanto la amplitud de lo cuantitativo como la profundidad de lo cualitativo. En resumen, el enfoque cualitativo no solo complementa la mirada estadística, sino que ofrece insumos clave para rediseñar prácticas formativas más contextualizadas, reflexivas y alineadas con una educación verdaderamente inclusiva.

Participantes

La población del estudio estuvo conformada por alumnado activo de la carrera de Pedagogía de Educación Básica en una institución de educación superior chilena. Para la encuesta, fueron invitados a participar de manera voluntaria y accedieron a completarlo 117 estudiantes. Para el grupo focal, se invitó a participar a alumnado de tercer año de la asignatura de Diversidad e Inclusión que había tenido ya experiencias previas en el aula. Participaron seis alumnos.

Instrumentos

Encuesta. Para la recolección de datos cuantitativos fue empleada la encuesta, utilizando un cuestionario compuesto por medidas sobre la práctica docente. El cuestionario utilizó instrumentos estandarizados y además ítems creados para la presente investigación. La aplicación de los cuestionarios se realizó de forma virtual, habiendo obtenido previamente los consentimientos informados de los participantes. El cuestionario constó de las siguientes variables: conocimiento del DUA y autoeficacia en la docencia inclusiva. Se midieron estas variables con los siguientes instrumentos:

Conocimiento del DUA. Se recogieron datos cuantificables sobre el conocimiento del DUA. En concreto, se crearon 6 ítems para indagar sobre nociones teóricas del DUA. En este sentido, cada ítem presenta una aseveración que debe ser contestada desde 1=(nada) a 6=(bastante). Un ejemplo de ítem es “Soy capaz de explicar y aplicar los principios DUA en una actividad pedagógica.”

Escala de eficacia docente para la práctica inclusiva (Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale TEIPS, Sharma et al., 2012) en la adaptación española (Cardona-Moltó et al., 2020). Esta escala está compuesta de 15 ítems y ha sido diseñada para medir la eficacia percibida de los profesores en la implementación de prácticas inclusivas en sus aulas. La escala de respuesta usa un formato Likert que iba desde 1(muy desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). Un ejemplo de ítem es “Sé utilizar diversos métodos de evaluación (e.g. evaluación de portafolio, diseñar/ajustar pruebas o tests, evaluar el nivel de rendimiento/competencia, etc.).”

Datos sociodemográficos. Se registró la edad, sexo y cohorte de cada participante.

Grupo focal. Para los datos cualitativos se organizó la participación en un grupo focal. Los criterios que se utilizaron para participar en la investigación fueron los siguientes: debían haber cursado la asignatura de Diversidad e Inclusión en su tercer año de formación docente y contar con experiencia previa en el aula o en procesos de observación docente, lo que aseguraba una base práctica en el tema. Además, su participación fue completamente voluntaria, garantizando que solo aquellos

genuinamente interesados contribuyeron al estudio. Se buscó también una diversidad de perspectivas en términos de género, contexto socioeconómico y estilos de aprendizaje para obtener una visión más completa de las experiencias en la asignatura. Por último, los seleccionados debían demostrar un compromiso académico reflejado en su desempeño y disponibilidad para participar activamente en entrevistas o grupos focales. De esta forma, la elección intencionada de este grupo permite acceder a discursos más elaborados y matizados, facilitando una comprensión más profunda del fenómeno investigado.

Estrategia analítica

La validez del *cuestionario* se evaluó en términos de contenido y constructo, mientras que su confiabilidad se determinó mediante la consistencia interna, calculada con el Alpha de Cronbach. Se efectuó un análisis estadístico descriptivo que incluye frecuencias, porcentajes, rangos, medias (\bar{X}) y desviación estándar (DE). Las medidas de dispersión se calcularon mediante desviación estándar y análisis de varianza. Los datos fueron procesados y analizados en hojas de cálculo de Excel y luego en el paquete estadístico SPSS, versión 22.

Para el *grupo focal*, en primer lugar, se realizó una indagación en la que los participantes podían seleccionar la respuesta correcta a una serie de cuestiones. El análisis consistió en calcular el porcentaje de cada respuesta en relación con el total de respuestas obtenidas. En segundo lugar, se efectuó un seguimiento con los seis docentes en formación, cuando estaban cursando cuarto año de formación donde se aplicó una entrevista mediante la modalidad de un grupo focal para ahondar respecto de estas concepciones del DUA con respecto a sus prácticas pedagógicas. Se identificaron categorías conceptualizantes según Paillé y Mucchielli (2012) y tras transcribir el audio del grupo focal, se levantaron elementos transversales y particulares, así como tipos de concepciones y variaciones entre los actores interrogados. Esta fase también pasó por un proceso de triangulación inter-juez, donde se debatieron las categorías con un especialista en el área de inclusión y la investigadora principal (Creswell y Poth, 2018), y los resultados se analizaron utilizando el software NVivo 12 a través de una codificación cualitativa. Esta técnica favorece compartir matices que no siempre se manifiestan en instrumentos estructurados, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde una perspectiva más interpretativa. Además permiten elaborar recomendaciones prácticas basadas en evidencia.

Resultados

Aspecto Cuantitativo

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los 117 estudiantes de todas las generaciones pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, quienes abarcan cinco cohortes desde 2018 a 2022. La mayoría de los participantes son mujeres, representando el 85% de la muestra. En términos de edad, los estudiantes tienen entre 18 y 22 años, con una ($\text{Media}=19.95$, $DT=1.12$).

La Tabla 1 presenta las puntuaciones medias, las desviaciones típicas y los coeficientes de consistencia interna, calculados mediante el Alfa de Cronbach, para las variables de estudio. Los resultados demuestran que todas las variables objeto de estudio presentan coeficientes de consistencia interna superiores a .80, lo que indica que las medidas utilizadas son confiables y adecuadas para el análisis.

Tabla 1*Estadísticas descriptivas y psicométricas de la escala y subescalas del TEIPS*

Variable	Media (DE)	Alfa
TEIPS (total 15 ítems)	4.552 (.749)	.923
Eficacia en la gestión del comportamiento en el aula (Manejo)	4.282 (.887)	.848
Eficacia en el uso de la instrucción inclusiva (Instrucción)	4.752 (.743)	.802
Eficacia en la colaboración (Colaboración)	4.589 (.913)	.820

Nota. TEIPS es la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale.

Asimismo, se exploraron las medias de los 6 ítems diseñados para medir el conocimiento y la gestión del DUA en las aulas por parte del alumnado. Al considerar estos ítems como una escala, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .911, lo que indica un nivel de consistencia interna excelente y se justifica el uso del indicador global para el análisis.

Tabla 2*Estadísticas descriptivas de los ítems sobre DUA*

Variable	Media (DT)
Soy capaz de identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar la inclusión en el aula.	4.85 (.967)
Conozco y sé aplicar los principios del Diseño Universal de aprendizaje en mis prácticas pedagógicas.	4.88 (1.15)
Soy capaz de explicar y aplicar los principios DUA en una actividad pedagógica	4.83 (1.15)
Soy capaz de proporcionar una explicación clara y coherente a un par sobre lo qué es una planificación diversificada	4.85 (1.01)
Conozco los criterios y orientaciones que rigen al decreto 83	4.83 (.96)
Estoy en conocimiento de las pautas que forman parte de los principios del DUA	4.54 (1.32)

Los datos muestran que los docentes en formación tienen un conocimiento general del DUA, pero su dominio de las pautas específicas sigue siendo limitado. Esto concuerda con estudios previos (Díez y Sánchez, 2015), que identifican una brecha entre la teoría y

la aplicación práctica en la formación docente. La correlación positiva entre los años de estudio y la autoeficacia sugiere que la experiencia acumulada influye en la percepción de competencia, pero esto no garantiza una implementación efectiva del DUA en el aula. Por lo tanto, es fundamental que la formación docente no solo refuerce el conocimiento teórico, sino que brinde oportunidades prácticas de aplicación.

Para evaluar la diferencia de medias en las variables TEIPS y conocimiento del DUA, se realizó una prueba *T de Student*. No se visualizaron diferencias significativas por sexo, mostrando valores de p mayores a .129. Se analizó la correlación entre las variables TEIPS y la cohorte. Como se observa en la Tabla 3, existe una correlación positiva entre el TEIPS total y la cohorte, lo que indica que la percepción de autoeficacia aumenta de acuerdo con los años de estudio ($r_{(117)}=.278$, $p<.01$). Esta tendencia se mantiene con todas las subescalas. Se verifican de acuerdo con lo esperado las correlaciones entre las subescalas del TEIPS.

Tabla 3
Matriz de Correlaciones

	1	2	3	4	5
1. Cohorte	—				
2. TEIPS_total	.278 **	—			
3. TEIPS_Manejo	.237 *	.890 ***	—		
4. TEIPS_Instrucción	.230 *	.932 ***	.750 ***	—	
5. TEIPS_Colaboración	.287 **	.859 ***	.611 ***	.739 ***	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. grados de libertad 115.

En el análisis de la variable conocimiento del DUA, se encontró una correlación positiva significativa con el proceso de formación de los docentes en práctica. El análisis revela que ($r_{(117)}=.305$, $p<.001$). Lo cual indica que a medida que avanza el proceso de formación también se incrementa el conocimiento de los estudiantes saber DUA.

Aspecto cualitativo

Se desprenden los resultados de la encuesta aplicada a 6 profesores en formación de la generación de 3er año que cursaron una cátedra de diversidad e inclusión en su proceso formativo. En la Tabla 4 se exponen los resultados en base al porcentaje de logro obtenido, según si sus respuestas fueron acertadas o incorrectas.

Tabla 4*Resultados de la aplicación de cuestionario diagnóstico*

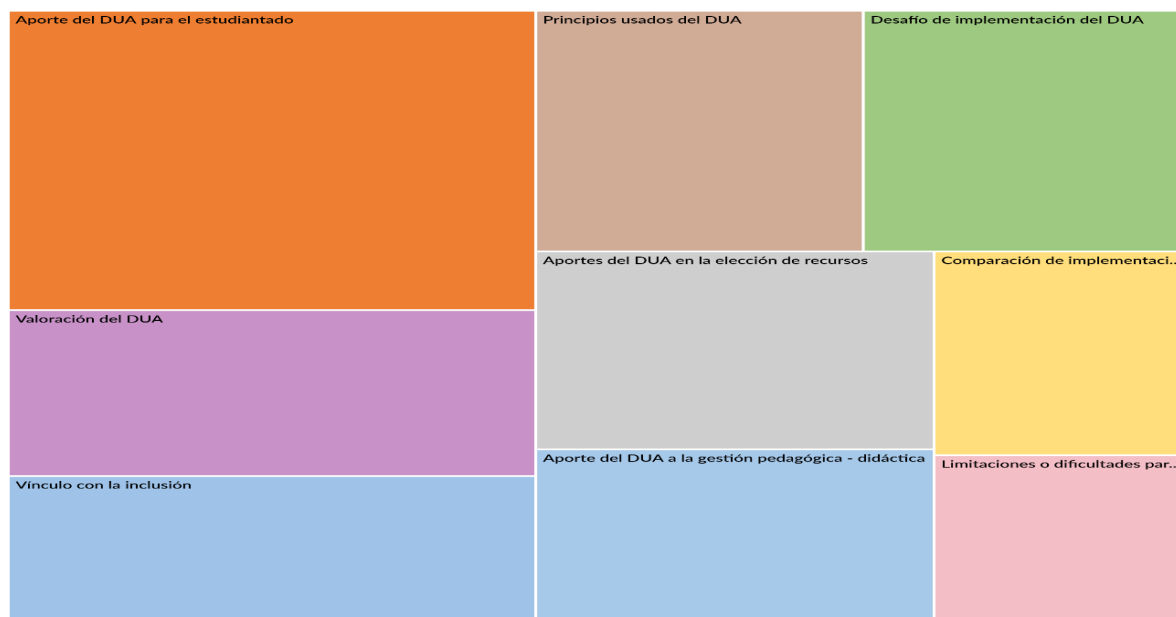
Docentes en formación	Porcentaje de logro (%)
PF03	50,0%
PF04	66,6%
PF06	66,6%
PF05	66,6%
PF02	66,6%
PF01	83,3%

Los resultados indican que la mayoría de los docentes en formación tuvieron un buen desempeño, con porcentajes de logro que fluctúan entre el 50 % y 83,3%. Sin embargo, es importante destacar que un 70% de los participantes respondieron de manera incorrecta las preguntas relacionadas con el decreto 83, lo que sugiere una falta de comprensión o familiaridad con este marco normativo. Adicionalmente, se observó que los estudiantes enfrentaron dificultades para responder de manera acertada a los elementos vinculados con el conocimiento de las pautas del DUA, obteniendo un margen de error del 57%. Esto indica que estas preguntas fueron desafiantes para estudiantes y se requiere una revisión o refuerzo adicional sobre temáticas relacionadas al decreto 83 y las pautas del DUA.

Consecutivamente, se realizó un seguimiento longitudinal con los mismos 6 docentes en formación durante su cuarto año de carrera. En este contexto, se organizó un grupo focal con el objetivo de obtener sus apreciaciones sobre los temas tratados en la cátedra de diversidad e inclusión. Según los hallazgos del grupo focal, se identificaron varias categorías temáticas que se presentan en la figura 1. Este mapa jerárquico muestra la tendencia predominante de ciertas categorías en relación con otras, lo que permite visualizar las áreas de mayor interés y las preocupaciones de los docentes en formación respecto a la inclusión y la aplicación del DUA en sus prácticas educativas.

Figura 1

Mapa jerárquico de categorías, según la aparición en el corpus textual del grupo focal



Fuente. Extraído de Nvivo.

La tabla 5 aporta y detalla elementos destacados que mencionaron los profesores en formación por las categorías, el orden de la aparición de las categorías en la tabla es de manera descendente (según su aparición en el corpus textual).

Tabla 5

Elementos destacados por los profesores en formación según las categorías

Categorías	Elementos destacados
Aporte del DUA para el estudiantado	El DUA es una herramienta poderosa para fomentar la inclusión y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes. Al aplicar sus principios, se puede adecuar la enseñanza para atender la diversidad del alumnado, motivar a los estudiantes y proporcionar múltiples formas de participación y expresión. Esto no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades especiales, tengan la oportunidad de aprender y participar en el entorno educativo.
Valoración del DUA	Existe una valoración altamente positiva del DUA por parte de PF. Destacan su capacidad para incluir a todos los estudiantes, atender necesidades educativas especiales, y mejorar la accesibilidad y participación en el aula. La implementación del DUA fomenta la reflexión continua y la mejora de las prácticas pedagógicas. En conjunto, el DUA se percibe como una guía esencial para lograr un aprendizaje inclusivo y personalizado, beneficiando a toda la comunidad estudiantil.
Principios usados del DUA	Los principios del DUA utilizados por PF son fundamentales para crear un entorno educativo inclusivo y efectivo. El más mencionado por PF fue el de representación, que asegura que la información se presenta de múltiples maneras, facilitando la comprensión para todos los estudiantes. Luego, el principio de implicación asegura que los estudiantes estén motivados y comprometidos, lo cual es crucial para su aprendizaje. Finalmente, el principio de expresión permite que los estudiantes muestren lo que han aprendido de diversas formas, adaptándose a sus necesidades individuales.

Desafío de implementación del DUA	La implementación del DUA presenta varios desafíos significativos, entre ellos la planificación y el tiempo adicional requerido, el manejo de grandes grupos, y la necesidad de mayor compromiso estudiantil. Además, la inclusión de todo el estudiantado complica por la tendencia a planificar para un estudiante genérico. Adecuar las metodologías docentes tradicionales al DUA también puede encontrar resistencia, aunque la apertura al cambio puede llevar a mejoras en el aprendizaje.
Aportes del DUA en la elección de recursos	El DUA en la elección de recursos aporta significativamente a la creación de un entorno educativo inclusivo y efectivo. Al incorporar materiales audiovisuales, pictogramas, y diversas formas de presentación y respuesta, los docentes pueden atender a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. Además, la atención a detalles específicos en la planificación y el uso de recursos concretos y visuales contribuyen a un aprendizaje más accesible y atractivo para la totalidad del estudiantado.
Vínculo con la inclusión	La aplicación del DUA en la elección de recursos y estrategias de enseñanza está intrínsecamente ligada a la promoción de un entorno educativo inclusivo. Al considerar y adecuar a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, el DUA ayuda a asegurar que todos los estudiantes, puedan participar y progresar en el entorno educativo.
Aporte del DUA a la gestión pedagógica y didáctica	Los aportes del DUA a la gestión pedagógica y didáctica son significativos y variados. Al diversificar los métodos de presentación y evaluación, adecuar las lecciones a diferentes estilos de aprendizaje, promover la participación activa y la inclusión, y utilizar juegos y actividades dinámicas, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.
Comparación de implementación entre prácticas pedagógicas	La implementación del DUA en las prácticas pedagógicas es un proceso dinámico que evoluciona con el tiempo y se ve influenciado por varios factores, como el tiempo dedicado a la práctica, la relación con los estudiantes, la disponibilidad de recursos y el contexto escolar. El DUA facilita una enseñanza más inclusiva y efectiva, adaptando las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, su implementación puede variar significativamente según las condiciones y los recursos disponibles en cada entorno educativo. PF fueron flexibles y creativos para superar las limitaciones y maximizar los beneficios del DUA en la educación.
Limitaciones o dificultades para implementación del DUA	La implementación del DUA enfrenta diversas limitaciones y desafíos que van desde la falta de recursos materiales y financieros hasta problemas de tiempo y resistencia al cambio por parte del personal docente. La conectividad a Internet y la motivación de los estudiantes también son factores críticos que pueden influir en la efectividad del DUA. Superar estas limitaciones requiere flexibilidad, creatividad y un enfoque colaborativo entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Durante el grupo focal, los participantes destacaron el DUA como una herramienta útil para fomentar la inclusión y motivar al alumnado. En relación con los resultados presentados en la tabla anterior, se observa que los profesores en formación si bien reconocen el DUA como una herramienta esencial destacan la falta de tiempo para su planificación y la resistencia al cambio en las instituciones educativas.

Se mencionó que el DUA fomenta la reflexión continua y la mejora de las prácticas pedagógicas, siendo esencial para lograr un aprendizaje inclusivo y personalizado que beneficia a toda la comunidad estudiantil. Los principios de representación, implicación y expresión fueron destacados como fundamentales para crear un entorno educativo inclusivo y efectivo. Presentar la información de múltiples maneras facilita la comprensión y motivación del alumnado, siendo importante para aumentar su compromiso y permitir diversas formas de expresión adapta el aprendizaje a las necesidades individuales.

Los principales desafíos para la implementación del DUA se relacionan con que requiere planificación y tiempo adicionales, lo cual puede ser un obstáculo para los docentes. Además, manejar grandes grupos y asegurar el compromiso estudiantil fueron

mencionados como complicaciones adicionales. La resistencia al cambio por parte del personal docente también se destacó como un obstáculo significativo. A pesar de estos desafíos, el DUA aporta significativamente a la elección de recursos y estrategias de enseñanza, promoviendo un entorno educativo inclusivo al incorporar materiales audiovisuales y pictogramas que atienden a la diversidad de estilos de aprendizaje. La conectividad a Internet y la motivación de los estudiantes también se destacaron como factores críticos que pueden influir en la efectividad del DUA. En resumen, el grupo focal destacó los beneficios del DUA para la inclusión y el aprendizaje efectivo, pero también identificó desafíos importantes en su implementación. Se enfatizó la necesidad de flexibilidad y creatividad para superar estas limitaciones y maximizar los beneficios del DUA en el entorno educativo.

Discusión y conclusiones

El estudio se ha enfocado a identificar los principales conocimientos y limitaciones a las que se enfrenta el profesorado en formación al aplicar el DUA. Los datos de la encuesta y un grupo focal han permitido analizar los desafíos que surgen respecto de la diversificación en la formación inicial. Se destaca que en la carrera los docentes en formación conocen el DUA de manera superficial, teniendo que fortalecer un mayor dominio en cuanto al conocimiento de las pautas que presenta el DUA.

Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Bravo- Mancero y Santos - Jiménez (2019), quienes argumentan que la implementación efectiva del DUA requiere cambios estructurales en las prácticas docentes y un compromiso continuo por parte de los educadores. Para superar estas barreras, es necesario que las instituciones educativas fomenten espacios de formación en servicio y promuevan el apoyo colaborativo entre docentes. Esto no solo facilitará la adopción del DUA, sino que también contribuirá a la creación de un entorno educativo más inclusivo. El desconocimiento de las pautas del DUA puede traducirse en dificultades para diseñar estrategias inclusivas en el aula. Por ello, es fundamental que la formación docente incorpore metodologías activas que permitan a los futuros docentes experimentar la aplicación del DUA en escenarios reales. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos o la observación de clases inclusivas pueden contribuir a reducir esta brecha (Blanco et al., 2018).

Según lo observado en la presente muestra, se puede mencionar que docentes en formación, presentan un conocimiento que les puede contribuir a desarrollar aulas más inclusivas. Según Muñoz y Gómez (2017) deben facilitar el aprendizaje de la totalidad de estudiantes, reconocer la diversidad como valor positivo. Además de ser docentes flexibles y cambiantes, adaptándose a las necesidades, estructuras y personas en constante cambio. Fomentar la autonomía, la autogestión y la participación en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, así como trabajar en equipo y utilizar un lenguaje inclusivo coherente con los valores de la inclusión.

En concreto, en el grupo focal, se ha podido constatar, que persiste la dificultad en torno al manejo y conocimiento de las pautas del DUA. A pesar, de que este grupo ya cursó asignaturas relacionadas con diversidad e inclusión dentro de su malla curricular. A esto, se le suma la necesidad de mayor conocimiento acerca del decreto 83. Estos docentes en formación destacan lo siguiente: (a) el DUA como una herramienta esencial para promover la inclusión y aprendizaje; (b) los principios permiten flexibilizar la enseñanza a intereses y necesidades del estudiantado; (c) se puede seleccionar recursos, estrategias, métodos de representación y evaluación. Por otro lado, uno de los mayores desafíos

manifestados, tiene que ver con un mayor tiempo implicado en el proceso de planificación, manejo de grupo al realizar innovaciones y resistencia al cambio de parte del personal docente. Aquello se relaciona con las deficientes herramientas y desarrollo de habilidades para responder a la diversidad de los estudiantes en el aula de la educación regular. Esto puede deberse, según la literatura, a una formación inicial que no profundizó en este ámbito de potenciar habilidades para abordar y responder de forma adecuada a la totalidad de estudiantes. También a un perfeccionamiento que se enfoca en otros aspectos y no en dar respuesta a las características, ritmos, estilos y formas de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con lo planteado por Sánchez-Gómez y López (2020) con respecto a la planificación, el sistema de apoyo debe abarcar los cuatro componentes del currículo. Aunque la mayoría de los apoyos contemplados en el DUA se centran en dos de ellos (materiales y métodos), que se refieren al cómo y con qué se enseña el contenido, también hay recomendaciones relevantes para los objetivos (como la graduación de los niveles de dificultad) y la evaluación (diversas modalidades de acción y expresión). Así, aunque no en la misma proporción, se encuentran apoyos para cada componente del currículo en todas las dimensiones. Según Alba *et al.* (2014) cada pauta, además de justificar su relevancia en el aprendizaje, ofrece recomendaciones sobre cómo implementar el principio correspondiente. Muchas ya forman parte de la práctica docente habitual, mientras que otras son innovadoras y muy beneficiosas para atender las necesidades e intereses de los estudiantes, así como para eliminar las barreras que muchos de ellos encuentran al acceder al currículo. Para poder instalar este tipo de estrategia de trabajo innovadora, se hace necesario que los centros y los docentes conozcan sus beneficios, tales como un mayor involucramiento del equipo directivo, la mejora de la calidad de la educación mejora la respuesta a la diversidad, promueve relaciones de respeto y confianza en que los docentes comparten metodologías, favorece el desarrollo docente, etc. Y este cambio para que el equipo de liderazgo pueda facilitar espacios y tiempo necesarios, fomentando este tipo de prácticas.

A pesar de que las normativas vigentes promueven aulas inclusivas, las escuelas aún no logran generar cambios estructurales y sustanciales en base a la inclusión. En Chile, se ha implementado una serie de hitos que marcan la transición de un enfoque de integración a uno de educación inclusiva (Ramos, 2013). Pero, aun así, se evidencia la necesidad de pensar y rediseñar la educación.

La UNESCO señala que han aumentado las desigualdades y la fragmentación cultural de la población. “La exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad” (UNESCO, 2008, p. 5). De esta manera, es el estado quien debe responsabilizarse de atender las diferentes necesidades de la comunidad y del país. Y legislar para avanzar en términos educativos también es una de sus obligaciones “Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa, es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades” (Blanco, 1999, p.13). Por esto, es imperativo tener en una primera instancia políticas a nivel nacional que regulen la educación desde un enfoque inclusivo. Construir decretos y leyes que guíen, capaciten, inviertan y monitoreen a las escuelas a promover prácticas y modificaciones de su cultura para atender a la diversidad. En este sentido, la calidad de la educación no la dan los resultados, si no una educación capaz de responder a la diversidad para que cada estudiante logre el máximo de su potencial a través de un enfoque que valora sus diferencias y promueva el modificar prácticas homogeneizadoras hacia el alumnado.

Por otro lado, se plantea la necesidad de analizar la malla curricular desde las instituciones que están formando a futuros/as docentes, es decir, instituciones de Educación Superior, con la finalidad de potenciar el alineamiento curricular, que “es el esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido” (Volante, *et al.*, 2015, p. 97 citado en Perilla, 2018). Al respecto, en el año 2006 Biggs planteó la idea de alineamiento constructivo, cuyo propósito apuntaba a garantizar aprendizajes profundos para todo el estudiantado que participa de un proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho término surge como una forma de dar respuesta a la necesidad de garantizar aprendizajes de calidad en contextos de alta diversidad, generados a partir del acceso a la universidad de grupos sociales anteriormente excluidos. La alineación constructiva “reduce la brecha” (Biggs, 2006, p. 58), ya que tiene como propósito que la totalidad del estudiantado alcance aprendizajes profundos y desarrollen sus competencias.

En conclusión, este estudio revela que, aunque los futuros docentes reconocen el valor del DUA para promover la inclusión y el aprendizaje efectivo, su conocimiento sobre las pautas específicas del DUA es limitado. Los resultados indican que los docentes en formación enfrentan desafíos como la falta de tiempo para planificar y la resistencia al cambio en las instituciones educativas. Además, se destaca la necesidad de una formación más profunda en DUA para que los educadores puedan diseñar estrategias inclusivas efectivas. Para superar estas barreras, se sugiere que las instituciones educativas fomenten espacios de formación en servicio y promuevan el apoyo colaborativo entre docentes, lo cual no solo facilitaría la adopción del DUA, sino que también contribuiría a la creación de un entorno educativo más inclusivo.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez-Lozano, M. I., Ochoa-Encalada, S. C., & García-Herrera, D. G. (2023). Educación inclusiva en la formación académica de la carrera de educación. *Universidad Católica de Cuenca, Revista Conrado*, 19(94), 415-424. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3368>
- Anpe Nacional (2021) *LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*. Madrid, España. https://documentos.anpe.es/ANPE_LOMLOE/
- Azorín-Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Biggs, J. B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario: Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo*. Narcea.
- Blanco, M., Sánchez-Antolín, P., & Zubillaga, A. (2018). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En Alba Pastor, C. (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 25-58). Morata.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196_spa

- Bravo-Mancero, P., & Santos-Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26, 327–352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I., & Lema Cachinell, B. M. (2022). *Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva*. *Revista Uniandes Episteme*, 9(1), 101–116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf
- Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37–53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Covarrubias, P., & Garibay, C. (2021). Enriquecimiento educativo y DUA: Estrategias para atender a la diversidad en el regreso presencial. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 12(12), 1–21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1390
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5246976>
- Durán- Gisbert, D., & Giné-Giné, C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153–170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806820>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Flores-Barrera, V. J., García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit, Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39–56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGraw Hill.
- Leiva Olivencia, J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), Artículo 15. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/issue/view/13/16>
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza: Decreto 83*. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del estado (BOE), 340,122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: Respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar y Educacional*, 22, 87–95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Montoya Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., & Pillapaxi Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Un Modelo para la Inclusión Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica*

- Multidisciplinar, 8(4), 10904-10918.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231
- Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 35(1), 113-131.
- National PTA. (2016.). ¿Qué significa ESSA para mi hijo? National PTA.
- Onoiu, A. G., y Belletich Ruiz, O. (2024). Formación del profesorado de educación infantil en DUA. Claves pedagógicas. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1-21.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-888>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2019). *A Generalized Framework for Quantitative and Qualitative Research: A Mixed Methods Approach*. Routledge.
- Perilla, J. C. G., & Garzón, C. A. D. (2018). Cultura y violencia en Latinoamérica: ¿Qué hacer desde la seguridad ciudadana? *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 10(1), 158-171. <https://doi.org/10.22335/rlct.v9i1.421>
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 37-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752908>
- Rose, D., Harbour, W., Johnston, C., Daley, S., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ844630>
- Sánchez Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno: Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- UNESCO. (2005). *Textos fundamentales sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*.
- UNESCO. (2008). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159652>

**ESTUDIO DE LAS CAUSAS DEL ESTRÉS LABORAL EN MAESTROS DE
EDUCACIÓN INFANTIL**
**STUDY OF THE CAUSES OF JOB STRESS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION
TEACHER**

Margarita Alcaide Risoto

Universidad Camilo José Cela / Universidad del Atlántico Medio, España

[malcaide@ucjc.edu] [<https://orcid.org/0009-0005-2530-0725>]

Lucía Solano Figuerido

Universidad Camilo José Cela, España

[lucia.solano@alumno.ucjc.edu] [<https://orcid.org/0009-0005-2530-0725>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 08/05/2025

Revisado/Reviewed: 27/05/2025

Aceptado/Accepted: 21/07/2025

RESUMEN

Palabras clave:

maestro, estrés, bienestar, calidad educativa, Educación Infantil

El estudio tiene como objetivo analizar las características ideales de los maestros de Educación Infantil y cómo el estrés laboral puede afectar a su desempeño pedagógico en centros privados y concertados. Se busca identificar los principales agentes estresores y su influencia en la labor docente, así como determinar si estas condiciones alteran las competencias necesarias en esta etapa educativa. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 30 docentes de Educación Infantil, quienes compartieron su nivel de estrés, emociones y sensaciones a través de cuestionarios tanto cuantitativos como cualitativos. Los instrumentos utilizados incluyen la escala Maslach Burnout Inventory, compuesta por 22 ítems, para medir la insatisfacción, los sentimientos, las emociones y el estrés laboral. Además, se emplearon dos cuestionarios de diseño propio: uno para identificar los factores que generan mayor estrés y otro para evaluar las consecuencias del estrés en los docentes. Los resultados evidencian la presencia de estrés laboral en los maestros de Educación Infantil, señalando que algunos agentes estresores tienen mayor impacto que otros. Se concluye que un docente bajo presión, desmotivado y estresado repercute negativamente en el ambiente laboral, lo que afecta su capacidad para proporcionar una educación de calidad y, en última instancia, el desarrollo integral de los estudiantes. Esto subraya la necesidad de intervenir en la gestión del estrés para garantizar un entorno educativo positivo.

ABSTRACT

Keywords:

teacher, stress, well-being, educational quality, early childhood education

The study aims to analyse the ideal characteristics of Early Childhood Education teachers and how work stress can affect their pedagogical performance in private and state-subsidised schools. The aim is to identify the main stressors and their influence on the teaching work, as well as to determine if these conditions alter the competencies necessary at this educational stage. The research was carried out with a sample of 30 Early Childhood Education

teachers, who shared their level of stress, emotions and sensations through both quantitative and qualitative questionnaires. The instruments used include the Maslach Burnout Inventory scale, composed of 22 items, to measure dissatisfaction, feelings, emotions and work stress. In addition, two questionnaires of our own design were used: one to identify the factors that generate the greatest stress and the other to evaluate the consequences of stress on teachers. The results show the presence of work-related stress in Early Childhood Education teachers, indicating that some stressors have a greater impact than others. It is concluded that a teacher under pressure, unmotivated and stressed has a negative impact on the work environment, which affects their ability to provide quality education and, ultimately, the integral development of students. This underscores the need to intervene in stress management to ensure a positive educational environment.

Introducción

Podríamos decir que la profesión del docente es una labor poco valorada socialmente, pero altamente exigida y exigente. Todo este trabajo compensa gracias a aquello que los docentes reciben a cambio, la satisfacción de una labor bien hecha cuyos destinatarios son los niños, ya que ellos son la motivación de su trabajo.

Los centros educativos privados y concertados, en gran medida por la competición en matrículas, exigen a los docentes dar su máximo profesional y personal. Ese máximo debe mantenerse como mínimo, durante un curso académico, llevando una carga de trabajo (mental y física) sostenida en el tiempo. Esta carga de trabajo, que a veces es excesiva, puede producir estrés laboral. Encontramos muchos estudios sobre el estrés en los docentes que trabajan en centros públicos, concertados y privados, pero ligado a primaria y sobre todo a secundaria, tal y como argumenta Silvero (2007). Estos estudios analizan los efectos negativos del estrés y cómo repercute directamente en el aula, y por lo tanto en la calidad educativa. Pero se ha encontrado un gran vacío relacionado con el estrés que pueden sufrir los maestros en la etapa de preescolar, y no se menciona la importancia de intentar, al menos, reducir el estrés en los ciclos de Educación Infantil, ni la justificación de hacerlo. Esta etapa marcará a los pequeños a lo largo de toda su vida (Fulghum, 1986), e infinidad de profesionales como neuropsicólogos, educadores y también maestros, comparten esta reflexión, siendo el periodo de los 0 a los 6 años la base de la personalidad de los adultos futuros.

El término de síndrome de burnout o “profesional quemado” es ya oído en nuestra sociedad y está estrechamente relacionado con el estrés, el cansancio y la insatisfacción laboral, y esto solo puede tener consecuencias negativas. “Una sociedad estresada carece de periodos de tranquilidad y serenidad. Si hay muchas tensiones constantes se desencadenan estados de agotamiento” (Fueguel y Montoliu, 2005, p. 16). Es decir que, si estamos trabajando bajo ritmos rápidos, frenéticos, con poca pausa, reflexión, y sin momentos de tranquilidad, estaremos abocados irremediablemente al estrés, al estrés laboral, ya que tiene lugar en el trabajo, pudiendo llegar a un cansancio físico y mental.

Definir cuáles son los requisitos de un maestro de primera infancia, es una labor compleja, ya que conlleva infinidad de características y matices, y algunos no del todo consensuados. El maestro del siglo XXI debe aunar lo pedagógico con lo humano, con lo socioafectivo, con el saber acompañar. No se puede ser buen maestro si no posee unas habilidades socioafectivas y actitudinales en Educación Infantil, aunque sea bueno pedagógicamente hablando. Solo un maestro que genere confianza hará que sus alumnos puedan aprender contenidos y saberes, a la vez que competencias y habilidades sociales y personales, tal y como lo señala Mínguez (2016, pág. 251):

Creemos que la formación del maestro no solamente debe centrarse en su dimensión profesional (competente en conocimientos pedagógicos), sino también en su dimensión relacional, de salir al encuentro del alumno como persona y ayudarle a que vaya construyendo su identidad al hilo de una cordial relacionalidad. En tanto que el maestro es generador de confianza contribuirá a que el alumno se fie de sus enseñanzas, le sirva como soporte indispensable para que se oriente en su proceso de construcción personal. Según Gervilla (2006, p. 21) esta idea viene respaldada desde organizaciones como la UNESCO que “considera las escuelas infantiles como centros de desarrollo y educación infantil, ya que la escuela infantil debe tener como finalidad básica facilitar el desarrollo de la personalidad del niño”.

Agentes estresores

Según Couso (2023, p. 143) cabría preguntarse, biológicamente hablando, “¿qué marca la diferencia entre estrés del bueno y estrés del malo? El tiempo de la exposición a las cantidades de cortisol, es una de las variables que determinan su clasificación.” Y esa cantidad de cortisol (término difundido actualmente en el ámbito de la divulgación científica) que genera cada individuo, también depende del propio individuo, no todos reaccionan de la misma manera ante situaciones de estrés. Siguiendo a Couso (2023): “lo que para mí puede suponer un desafío saludable, para ti puede ser incluso motivo de enfermedad. No tenemos los mismos cerebros y, por tanto, nuestra percepción respecto al ambiente que nos rodea tampoco es la misma. El estrés tóxico lleva a que nuestro sistema inmune no reaccione de la mejor forma ante posibles amenazas y que la enfermedad sea probable en un grado más alto que de no haber sufrido estrés”.

Para cuantificar el grado de estrés y diagnosticar a los docentes con este síndrome, se elaboró el Maslach Burnout Inventory (MBI) (1997), cuyo documento es un “cuestionario compuesto por 22 ítems dividido en las tres dimensiones del estrés laboral: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal” (Rodríguez et al., 2017, p. 49), y según los resultados se puede hablar de nivel de estrés bajo, medio o alto (síndrome de burnout).

A continuación, se analizan los diferentes agentes que estresan al docente en Educación Infantil:

1. Elevado número de alumnos por aula: el número de alumnos por aula en las Enseñanzas de Infantil en España cambia en función de las comunidades autónomas, pero el número suele oscilar entre 23 y 25 alumnos máximo. Muchas veces tener esas cifras en aula y aunque esté dentro de la ley, es un número bastante elevado, sobre todo en el primer año del segundo ciclo de infantil.
 2. Conductas disruptivas de alumnos: según Holmes (2014) muchos docentes tienen que enfrentarse con una mala y persistente conducta de sus alumnos; es prueba de la desconexión de muchos de ellos del ambiente en el que se encuentran.
 3. Tutorías con progenitores: las tutorías con los padres a veces pueden generar cierta tensión o estrés en el maestro, sobre todo, si hay aspectos delicados que tratar y los padres no muestran una actitud colaborativa. Aquí el maestro se puede encontrar con un obstáculo a la hora de desarrollar su labor ya que la colaboración de las familias es fundamental (Holmes, 2014, p. 78).
 4. Generar recursos continuamente: a veces en los centros privados y concertados hay exigencia a la hora de crear actividades vistosas para publicitarse como centro educativo en redes sociales y para la conformidad de los padres. Ello obliga a los docentes a crear material, aumentando su volumen de trabajo y pensando en actividades a veces complejas. Esto sería excelente si el fin fuera únicamente el aprendizaje y disfrute de los niños, y no satisfacer las necesidades de los padres y del centro educativo como captador de futuros alumnos.
 5. Falta de recursos humanos (personal de apoyo) y materiales: “a veces al docente se le piden cosas imposibles de ser concretadas por los recursos que posee” (Fueguel y Montoliu, 2005, p. 9). Estos recursos pueden ser materiales o humanos. Los primeros son tremendamente importantes, pero los segundos son esenciales.
- “Si somos capaces de poder equilibrar las demandas del ambiente con los recursos que están a nuestro alcance, entonces tendremos equilibrados los estresores y las respuestas. De no ser así se produciría un desequilibrio entre

estresores y recursos" (Fueguet y Montoliu, 2005, p. 20).

6. Excesiva burocracia innecesaria. Trabajos administrativos: Holmes (2014) habla de que en la docencia existen tareas periféricas que no forman parte de la pedagogía, en las que está presente el trabajo administrativo. Es cierto que hay documentación obligatoria, pero hay otra que es secundaria, y es documentación añadida del centro privado o concertado.

A continuación, se enumerarán los objetivos del presente trabajo de investigación:

1. Verificar si existe estrés en las etapas de Educación Infantil.
2. Detectar los factores que más estresan a los maestros de infantil.
3. Identificar las consecuencias del estrés en el quehacer pedagógico del maestro y la calidad educativa.

Método

Para realizar el estudio de investigación, por la naturaleza de los datos, se ha seleccionado una metodología de estudio de carácter cuantitativo y cualitativo. Para detallar la parte numérica cuantitativa, se mostrará con gráficos y tablas de porcentajes.

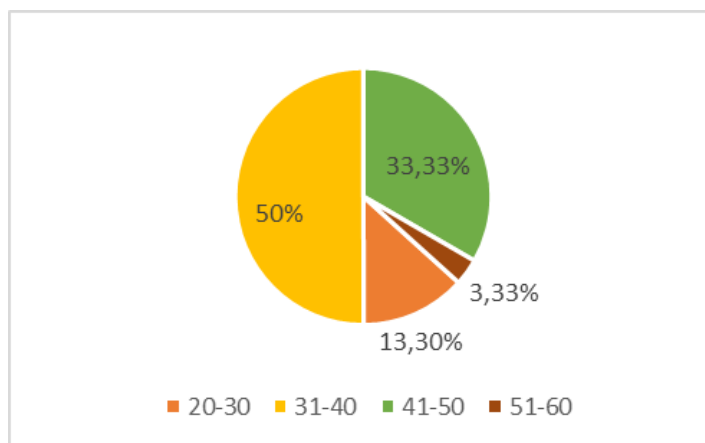
En el cuestionario 1, correspondiente a las edades y sexo de los participantes, se visualizará con gráficos circulares y sus porcentajes correspondientes. En el cuestionario 2, correspondiente al test de Maslach Inventory para detectar el estrés laboral ligado al síndrome de Burnout, los resultados se han extraído de la tabla cuantitativa estipulada del propio test sumando todas las respuestas correspondientes a las tres subescalas: cansancio/agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. En los cuestionarios 3 y 4, correspondientes a los agentes estresores y a la repercusión del estrés en el docente y en la calidad educativa. La parte cualitativa detalla con mayor precisión, en función del léxico utilizado, las emociones y sentimientos de los docentes en situaciones de estrés laboral en primera persona. Para ello, se ha hecho un análisis a nivel semántico, y se han analizado principalmente los diferentes adjetivos con carga negativa de estrés docente.

La investigación, según su orientación, está enfocada mayoritariamente a conclusiones y hacia una toma de decisiones, bajo el paradigma sociocrítico, cuyo objetivo es la reflexión e identificar los puntos clave para propiciar el cambio.

Muestra

Estamos ante una investigación participativa educativa, de campo, cuyos participantes han colaborado de manera voluntaria y se ha preservado totalmente su anonimato. En total son 30 maestras de Educación Infantil, pertenecientes 8 centros privados y concertados de Asturias.

Figura 1
Porcentaje según edad



Como podemos observar en la figura 1 relativa a la edad, predomina el personal docente entre 31 y 40 años con un 50% de los participantes, un 33,3% correspondiente a las edades comprendidas entre 41 y 50, un 13,3% entre 20 y 30 años, y un 3,4% entre 51 y 60 años, estando ausente el rango de más de 61.

En cuanto al sexo, observamos llamativamente un 100% de maestras de educación infantil, ausentándose por completo el género masculino en la muestra participante.

Instrumento

El instrumento elegido ha sido un cuestionario, que consta de 5 bloques:

- En el primer bloque, preguntas de carácter personal de las personas encuestadas sobre el sexo y la edad.
- El segundo bloque es un cuestionario cuantitativo tipo Likert de escala 6, correspondiente a la escala de Maslach Burnout Inventory, con 22 ítems, para calcular el grado de insatisfacción, sentimiento, emociones y estrés en los maestros de Educación Infantil.
- El tercer bloque es un cuestionario cuantitativo tipo Likert de escala 5 con 13 ítems sobre el grado de los estresores, el objetivo es detectar cuáles son aquellos que generan más estrés. Este cuestionario es de creación propia ya que hemos observado un vacío en la catalogación de estresores en la etapa que nos ocupa.
- El cuarto bloque es un cuestionario cuantitativo tipo Likert de escala 3 con 14 ítems, para medir las consecuencias del estrés en el propio maestro y en la calidad educativa, este último también de creación propia.

A estos bloques cuantitativos, se ha añadido una pregunta abierta cualitativa, a modo de entrevista, cuyo objetivo es que los docentes expresen libremente sus emociones, expliquen su realidad cotidiana laboral, y así analizar el vocabulario utilizado en las respuestas. Por lo tanto, se ha realizado una combinación de técnica cuantitativa y cualitativa.

Procedimiento

Para iniciar el estudio, se contactó directamente con cada uno de los centros seleccionados, con el objetivo de informar a la persona responsable (director o coordinador de infantil) de los objetivos de la investigación. Para realizar el cuestionario se les proporcionó el enlace de *Google forms* cuestionario para maestros de E. Infantil

(google.com) donde se les explica el procedimiento, su carácter voluntario y estrictamente anónimo, y cuyos datos se utilizarán exclusivamente para el trabajo sobre el estrés y la calidad educativa.

Resultados

A continuación, se expondrán los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa. La siguiente tabla corresponde a los valores de referencia del test de Maslach (1997) correspondiente al cuestionario 2, para medir el grado de estrés en cada una de las subescalas.

Tabla 1

Valores de referencia de las Subescalas de Maslach Burnout Inventory

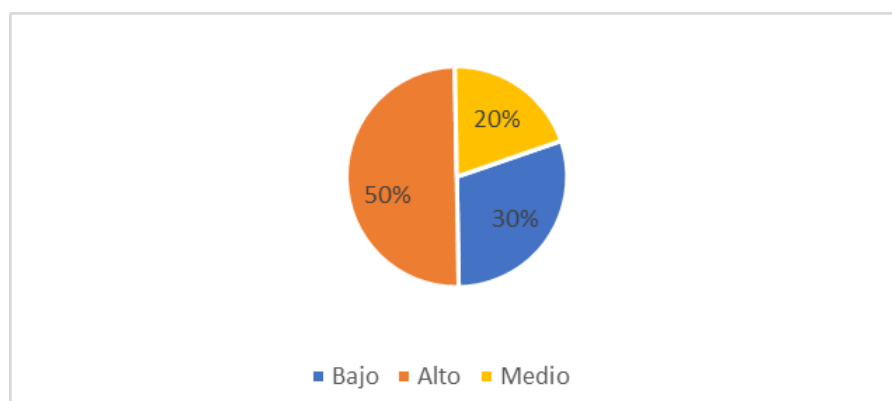
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
<i>Cansancio emocional: Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo</i>	<i>0-18</i>	<i>19-26</i>	<i>27-54*</i>
<i>Despersonalización: Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento</i>	<i>0-5</i>	<i>6-9</i>	<i>10-30*</i>
<i>Realización personal: Evalúa los sentimientos de auto eficiencia y realización personal en el trabajo.</i>	<i>0-33*</i>	<i>34-39</i>	<i>40-56</i>

Nota. () Síntomas del síndrome de Burnout*

Las preguntas en el test Maslach Burnout Inventory de la subescala de cansancio emocional corresponden a los números 1, 2, 3, 6, 8, 13,14, 16, 20. Como se puede ver en la figura 4, el 50% de los participantes sufre un cansancio emocional alto, el 20% medio y 30% bajo.

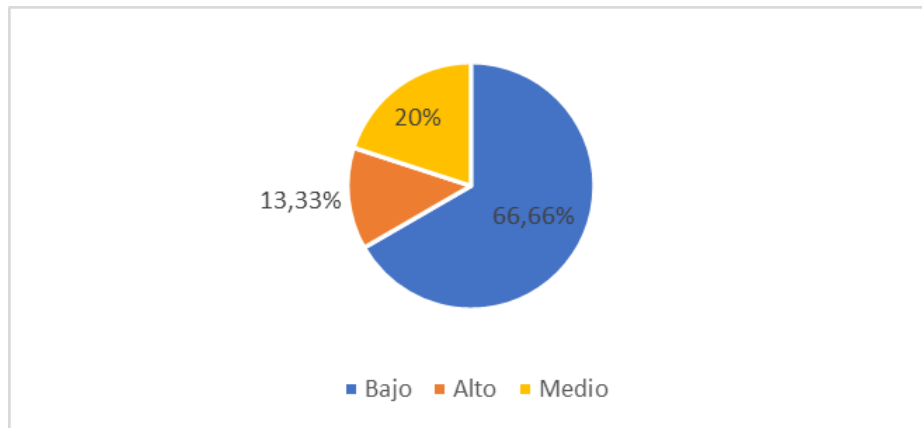
Figura 2

Subescala de cansancio emocional



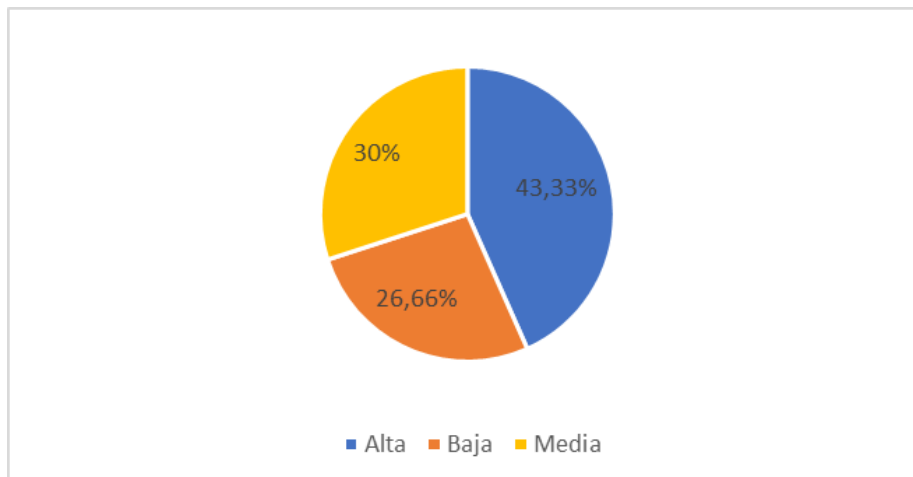
Las preguntas en el test de Maslach Burnout Inventory de la subescala de despersonalización corresponden a los números 5, 10, 11, 15, 22. Según la figura 5 observamos que un 66,66% siente un nivel de despersonalización bajo, un 20% medio y un 13,33% alto.

Figura 3
Subescala de despersonalización



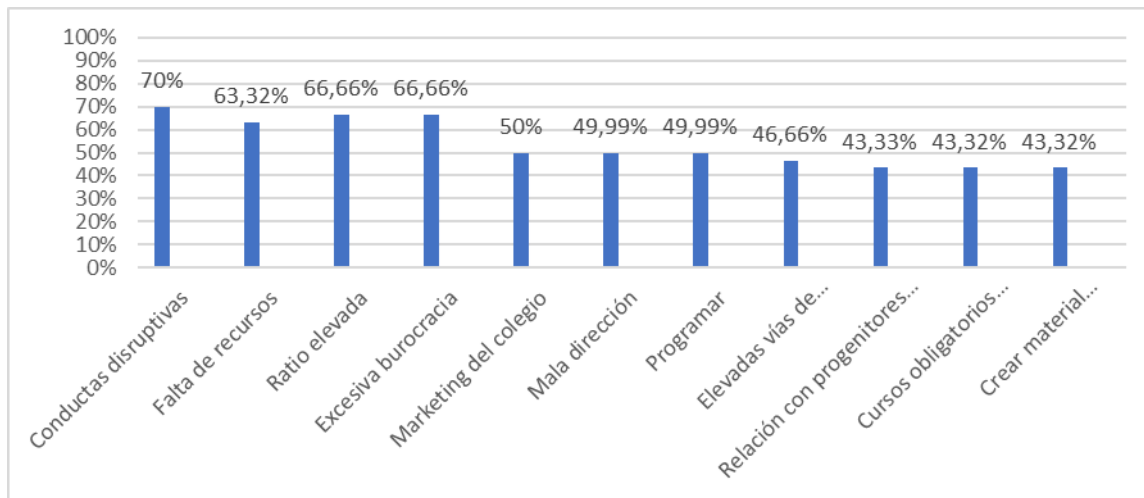
Las preguntas de subescala de realización personal corresponden a los números 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. Según la figura 6, el 26,66% tiene una percepción baja con respecto a su realización personal, un 30% media y un 43,33% alta.

Figura 4
Subescala de realización personal



A continuación, se analizará el tercer cuestionario sobre los factores que más estresan a los maestros de Educación Infantil.

Figura 5
Agentes estresores de intensidad 4 y 5

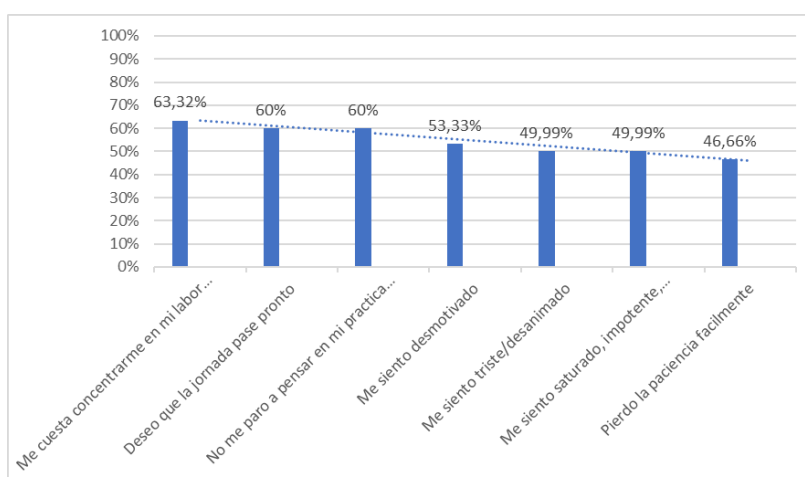


Observamos en la figura 5 y más explícitamente en la tabla 2, que los agentes que más estresan según los valores de estrés interpretados como elevado o bastante elevado (4 y 5), son las conductas disruptivas de los niños (70%), la falta de recursos (63,32%), la ratio elevada y excesiva burocracia (66,66% ambas). Le siguen la presión del marketing del colegio (50%), la poca empatía desde dirección (49,99%), programar (49,99%), las elevadas vías de comunicación (46,66%), la relación con los progenitores de los alumnos (43,33%), la realización de cursos obligatorios innecesarios y crear material constantemente (ambas con un 43,32%).

Tabla 2
Cuestionario sobre agentes estresores (1 intensidad baja, 5 muy alta)

ITEMS	1	2	3	4	5
1.Ratio elevada en el aula	13,33%	6,66%	13,33%	13,33%	53,33%
2.Programar semanal, trimestral y anualmente	-	20%	30%	26,66%	23,33%
3.Crear constantemente materias	6,66%	33,33%	16,66%	16,66%	26,66%
4.Conductas disruptivas de los alumnos	-	13,33%	16,66%	40%	30%
5.Relaciones/tutorías con los padres	3,33%	26,66%	26,66%	23,33%	20%
6.Mala gestión desde coordinación	16,66%	13,33%	33,33%	20%	16,66%
7.Mala relación con los compañeros	30%	20%	10%	16,66%	23,33%
8.Poca empatía desde dirección	16,66%	13,33%	20%	33,33%	16,66%
9. Elevado número de Comunicaciones	10%	23,33%	20%	23,33%	23,33%
10. Marketing del colegio	10%	26,66%	13,33%	20%	30%
11. Falta recursos humanos y/o materiales	13,33%	13,33%	10%	26,66%	36,66%
12. Realización de cursos obligatorios improductivos del centro	6,66%	26,66%	23,33%	16,66%	26,66%
13.Excesiva burocracia innecesaria	3,33%	16,66%	13,33%	36,66%	30%

A continuación, en la figura 6, se detallan los resultados del cuarto cuestionario correspondiente a las repercusiones del estrés en el docente y en la calidad educativa.

Figura 6*Afectación del estrés en el docente y en la calidad educativa*

Observando la figura 6 y más explícitamente la tabla 3 de porcentajes, y teniendo en cuenta la suma de los valores 2 y 3 correspondientes a “a menudo” y “siempre”, analizamos que cuando el docente siente estrés en el trabajo le cuesta concentrarse en su labor pedagógica (63,32%), desea que la jornada pase pronto, no se para a reflexionar sobre su práctica docente (ambas 60%), y se siente desmotivado (53,33%). Le siguen la sensación de saturación, impotencia y frustración, sintiéndose triste y/o desanimado (ambas con 49,99%), perdiendo la paciencia fácilmente (46,66%).

Tabla 3*Consecuencias en la labor docente y calidad educativa*

Cuando siento estrés en el trabajo....	0: No, nunca		1: Muy pocas veces	
	2: A menudo		3: Sí, siempre	
ITEMS	0	1	2	3
1.Me cuesta concentrarme en mi labor pedagógica	3,33%	33,33%	46,66%	16,66%
2.Me siento desmotivado	20%	26,66%	23,33%	30%
3.No tengo interés en seguir formándome	20%	50%	13,33%	16,66%
4.No observo con tanta atención a mis alumnos	26,66%	40%	13,33%	20%
5.Deseo que pase pronto la jornada	13,33%	26,66%	20%	40%
6.Sólo hago aquello estrictamente obligatorio, dejé tareas sin realizar	30%	33,33%	10%	26,66%
7.Pierdo la paciencia fácilmente	26,66%	26,66%	30%	16,66%
8.Me siento triste y/o desanimado	20%	30%	33,33%	16,66%
9.Me cuesta regularme emocionalmente	23,33%	43,33%	26,66%	13,33%
10.Tiendo a enfadarme y a subir la voz	13,33%	56,66%	13,33%	16,66%
11.Me siento saturado/a, impotente y/o frustrado/a	20%	30%	33,33%	16,66%
12. En mi tiempo libre no me paro a reflexionar sobre mi trabajo y quiero desconectar	23,33%	16,66%	30%	30%
13.Pierdo interés en crear nuevos recursos	33,33%	30%	20%	16,66%
14. Proyecto dibujos o canciones para los alumnos y así tener un momento de descanso	40%	36,66%	13,33%	10%

Se procederá ahora analizar los datos de la investigación cualitativa, observando el léxico utilizado por las participantes, el cual nos proporciona una información muy valiosa. Las respuestas a la petición “Describa cómo se siente usted en el trabajo bajo situaciones de estrés puntual y/o prolongadas en el tiempo”, fueron:

- Me siento mal porque tiendo a llevarme la situación de estrés/mal ambiente a mi vida personal. Esto hace que no pueda desconectar del ámbito laboral y que siga dándole vueltas.
- Agotada
- Frustrada e impotente. Siento que no puedo desempeñar el trabajo que escogí por vocación, y que aún me gusta, generalmente por razones ajenas a la labor propiamente docente. Esto es, el estrés es casi siempre provocado por tareas que nada tienen que ver con el desarrollo de los niños y niñas, lo que nos impide disfrutar y aprender juntos en el aula.
- Cansada, frustrada, desmotivada
- Siento que no se valora el trabajo que hacemos por parte de las familias y la sociedad en general, lo que lleva a la desmotivación en muchas ocasiones
- Triste, pero los alumnos me ayudan a no pensar.
- Desconecto y al final no doy mi 100%, solo hago las cosas para salir de paso
- Agotada, pierdo la confianza en mis habilidades. Creo que me equivoqué de profesión
- Creo que cuando estamos en situación de estrés no contribuimos a que el equipo personal funcione como debería.
- No contestada
- Siento angustia
- Cuando estoy más estresada suelo perder la paciencia con más facilidad
- Desmotivada
- Te hace sentir que no llegas a los niños/as como se merecen pues es importante tener presente que debemos tener un horario flexible para atender las pequeñas cosas que vayan surgiendo, problemas, centros de interés espontáneos... si no podemos atender estas cosas por respetar un horario personalmente te frustra porque no consigues llegar a ellos.
- Intento que no influya en mi práctica docente, tratando de separar ese estrés y dejarlo en un segundo plano, priorizando y centrándome en los alumnos y alumnas, aunque no siempre es fácil.
- Desmotivada, muy cansada y triste por lo que podrían ser las clases y no son. Hay veces que por mucho que lo intentas, dependiendo del grado de estrés, no puedes dar más de ti.
- Siento bastante frustración. En general pienso que no tengo las capacidades necesarias para afrontar este trabajo. Que me falta paciencia y gestión emocional, sobre todo.
- Cuando es prolongado, pienso en cambiar de profesión. En ocasiones es un trabajo muy frustrante que genera muchísimo estrés.
- Desmotivada y yendo en muchas ocasiones en contra de mis principios y mi visión sobre la educación.
- El estrés puntual es más fácilmente gestionable. Ejerciendo como docente no lo he sufrido, sí anterior y realmente el que te deteriora es el que se padece de forma continuada en el tiempo.
- Me siento que no doy más de mí. A veces pienso que estaría mejor en una fábrica de magdalenas y que mi trabajo fuera cada 24 magdalenas una bolsa. Cero preocupaciones fuera del trabajo, nada de faena en casa, no habría que

lidiar con familia de nadie...

- Me siento mal e intento olvidarme de ello.
- La falta de proyección profesional, la falta de recursos y la falta de tiempo para preparar recursos y planear, la falta de formación profesional son las causas de desmotivación y burnout.
- Creo que es importante tener recursos para autocontrolar el estrés, descansar lo necesario y disfrutar con el trabajo del día a día.
- Con desmotivación, desánimo y cansancio.
- Ansiedad.
- Me siento muy orgullosa del trabajo que desempeño, aunque en ocasiones la carga de trabajo es muy alta.
- Agobiada, sin ganas, sólo que acabe el día.

Por tanto, los resultados revelan que, en el colectivo de maestras de enseñanza en Educación Infantil en los colegios públicos y privados de enseñanza tradicional, predomina el género femenino cuyas edades oscilan mayoritariamente entre 31 y 40 años. Analizando los datos de la prueba de Maslach, sí existe estrés en la profesión del maestro de Educación Infantil. El 50% de los participantes sufre un cansancio emocional alto, el 20% medio y 30% bajo. Un 66,66% siente un nivel de despersonalización bajo, un 20% medio y un 13,33% alto, lo que indica que los docentes son sensibles en su trabajo e intentan sobreponerse a las dificultades y al cansancio emocional. Esto iría acompañado al 43,33% alto en la subescala de realización personal, consideran que su labor es importante y son útiles en su trabajo, seguido de un 30% de realización personal media y un 26,66% que tiene una visión baja de ellos mismos y su valía. De aquí entonces interpretamos que el magisterio es vocacional, que los maestros por norma general creen en su trabajo y en sus efectos positivos, pero existe agotamiento emocional que les impide ejecutar su trabajo de manera totalmente satisfactoria.

Estos datos verifican la primera hipótesis del presente trabajo en el cual los maestros de Educación Infantil sufren estrés laboral. Existe estrés en todas las subescalas, siendo predominante el cansancio emocional.

El segundo cuestionario se relaciona con el segundo objetivo e hipótesis del trabajo de investigación, ya que se han detectado los agentes estresores y su intensidad. Según los porcentajes analizados anteriormente, lo que más estresa al maestro de infantil son las conductas disruptivas de los niños (70%), la falta de recursos (63,32%), la ratio elevada y excesiva burocracia (66,66% ambas). Le siguen la presión del marketing del colegio (50%), la poca empatía desde dirección (49,99%), programar (49,99%), las elevadas vías de comunicación (46,66%), la relación con los progenitores de los alumnos (43,33%), la realización de cursos obligatorios innecesarios y crear material constantemente (ambas con un 43,32%). Pero no significa que los otros ítems presentes en el cuestionario no estresen, estresan, pero con menor intensidad, y la suma de todos los agentes hace que el nivel de estrés sea mayor.

El tercer cuestionario permite afirmar la tercera hipótesis del trabajo: a mayor estrés, peor acción docente y menor calidad educativa. Al docente estresado le cuesta concentrarse en su labor pedagógica (63,32%), desea que la jornada pase pronto sin para a reflexionar sobre su práctica docente (ambas 60%), y se siente desmotivado (53,33%). Le siguen la sensación de saturación, impotencia y frustración, sintiéndose triste y/o desanimado (ambas con 49,99%), perdiendo la paciencia fácilmente (46,66%).

El análisis cualitativo es mucho más explícito que el cuantitativo, y leer las propias frases de los docentes inevitablemente acerca más a la realidad, que simplemente analizando porcentajes. Se podría considerar que esta pregunta cualitativa ha sido tremendamente reveladora. Al leer las frases, se observa que el maestro se libera, se

expresa y se palpa el estrés y angustia que pueda experimentar. El análisis cuantitativo podría considerarse poco emocional, ya que su análisis son meramente números, y siempre puede haber pequeños matices subjetivos entre las escalas, depende de cómo lo interprete el participante. Pero el análisis cualitativo es contundente, cálido, expresivo y emocional, y también entre líneas se puede observar que los maestros agradecen este lugar para expresarse, para contar cómo se sienten, sin poderlo comunicar en sus centros de trabajo, en los colegios privados o concertados. Analizamos que, ante la petición de “Describa cómo se siente usted en el trabajo bajo situaciones de estrés puntual y/o prolongadas en el tiempo”, se observa un gran número de adjetivos que se repiten con frecuencia relacionados con el cansancio laboral: me siento mal, agotada, frustrada, impotente, desmotivada, triste, angustiada, cansada, o sustantivos como desmotivación, desánimo, ansiedad. Otros intentan expresarse con frases y dar alternativas, lo que se percibe es que se quiere disfrutar de la profesión, pero hay agentes que no se lo permiten. Argumentan que, con el estrés, no funciona el equipo docente, sólo quieren que acabe el día y que realizan su labor docente para salir del paso, planteándose algunas abandonar la profesión. Muchas piensan en el aula como un mismo bloque, maestro y niños, y recalcan que los niños se merecen mejor calidad educativa. El estrés no les permite disfrutar tampoco del proceso de enseñanza, muchas veces se sienten agobiadas, y aunque los niños a veces pueden ayudar, obviamente, no eliminan los agentes estresores.

Discusión y conclusiones

Por lo tanto, según los datos analizados, y relacionándolos con los objetivos de esta investigación, se puede afirmar de nuevo que, existe estrés laboral en los maestros Educación Infantil, que existen unos agentes estresores más potentes que otros, y que un maestro que siente presión, estrés y descontento en su trabajo puede, en mayor o menor intensidad:

- No sentirse motivado para seguir formándose en su profesión.
- Presentar dificultades a la hora de programar correctamente y concentrarse en organizar el programa de aprendizaje.
- Conformarse con el material existente por falta de ilusión y no crear recursos nuevos que motiven a sus alumnos.
- Inatención en los procesos y conductas de los alumnos y falta de observación.
- No realizar una práctica reflexiva sobre su trabajo como docente.
- No profundizar en sus reacciones y emociones, dejándose llevar por la confusión y abatimiento.
- Presentar comportamientos inadecuados con alumnos, compañeros y progenitores.
- No ser paciente ni respetar los ritmos de desarrollo de cada niño.
- Presentar estados de ánimo poco idóneos para estar presente en un aula: tristeza, desesperación, ira, etc.
- No poseer autorregulación emocional.

Todo lo argumentado se ajusta a las líneas que ha recalcado Holmes (2014) a lo largo de este trabajo de inicio a la investigación con respecto al estrés docente. Este estudio se ha caracterizado por encontrar cierto vacío bibliográfico a la hora de fundamentar el marco teórico, relacionando estrés y etapas de infantil en centros de titularidad privada o concertada. Se ha querido dar voz a los maestros de educación infantil, sobre todo con la pregunta cualitativa, y así a raíz de los resultados, que son

concluyentes y tienen una interpretación clara, la comunidad educativa se cuestione un cambio, para mejorar el bienestar de sus alumnos, el de los docentes, y mejorar visiblemente la calidad educativa. Este trabajo también destaca porque justifica la importancia de reducir al mínimo los agentes estresores, muchos innecesarios, a los que puede estar expuesto un maestro de Educación infantil. Porque el maestro puede abocarse, casi sin darse cuenta, a estados de agotamiento (Fueguel y Montoliu, 2005) y perjudicar seriamente su quehacer pedagógico. Por los resultados de los datos extraídos, el estrés y el cansancio emocional, es un aspecto que se ve y se siente, pero el sistema no se detiene a pensar sobre ello.

Las consecuencias del estrés entran totalmente en contradicción con las competencias de la dimensión docente, tanto las profesionales como las actitudinales y socioafectivas, ambas argumentadas en el marco teórico, que debe poseer un maestro de Educación Infantil y por consiguiente no es posible ejercer la profesión de maestro de manera altamente profesional, entrando en declive la calidad educativa.

Un maestro debe estar circundando de cierto bienestar y sentir satisfacción en su trabajo (Pedreira, 2017), sólo con positividad y entusiasmo podrá lograr también ese tacto pedagógico (Vanen, 1998) y ponerlo en práctica con sus alumnos.

A lo largo de esta investigación se han encontrado agentes estresores que forman parte de la acción docente y aquellos estresores añadidos que no forman parte de ella, ambos con valores altos de estrés. La pregunta es “¿no estará contribuyendo entonces la escuela posmoderna a que el malestar docente aumente?” (Lesme, 2011, p. 52). Otra pregunta, no menos inteligente que se puede exponer, en vez de buscando culpables, buscando soluciones, generando cierta esperanza y ánimo de mejora, podría ser ¿será capaz la escuela de mantener al margen la nueva epidemia del siglo XXI (Rodríguez et al., 2017), es decir, el estrés laboral?

Con estas preguntas y con la presente investigación no se trata de crear sobre el papel escuelas idílicas, sin estrés, donde no existan problemas ni conflictos. El estrés forma parte de la vida, pero se debe encontrar un equilibrio sano para el docente y para los niños, con sus dificultades propias de la profesión, pero no añadidas de manera innecesaria. Como se mencionaba, este trabajo de investigación, según su orientación, está enfocado mayoritariamente a conclusiones y hacia una toma de decisiones, bajo el paradigma sociocrítico, cuyo objetivo es la reflexión e identificar los puntos clave para propiciar el cambio. Los datos extraídos, como ya se ha comentado, hacen llegar a una conclusión clara y objetiva. Se debe, necesariamente hacer una reflexión, no sólo los docentes sobre su práctica educativa, sino una reflexión a nivel de comunidad educativa, hacia dónde van nuestras aulas. Los errores ya han sido identificados mediante el presente estudio, ahora el trabajo, es un trabajo de campo encaminado a la mejora. Un trabajo exhaustivo de aquellos centros que estén interesados en mejorar su calidad educativa, que es la última consecuencia del bienestar del docente.

En esta investigación sobre el docente de Infantil y su labor pedagógica mermada debido al estrés, se han encontrado dificultades para conseguir una muestra significativa para el estudio, quizá por estar los maestros faltos de tiempo, de cara a la finalización del curso escolar. Sin duda la investigación ha sido tremendamente enriquecedora, ya que como se ha comentado con anterioridad, existía cierto vacío en la etapa de Educación Infantil, relacionando maestros con el estrés laboral. Tal y como se comentaba al inicio de este estudio, pueden extraerse diferentes líneas de investigación, como hacer una comparativa entre el estrés en los maestros de infantil en centros públicos y los maestros en centros privados/concertados. Sería interesante contrastar si los agentes estresores son los mismos o por el contrario algunos adquieren mayor grado de estrés que otros. También sería interesante investigar si los agentes estresores afectan de la misma

manera al género masculino que al femenino. En este caso, según la muestra, los participantes fueron solo de género femenino. Otra línea abierta sería las diferencias en cuanto a estrés docente, entre los centros de enseñanza tradicional y los centros de pedagogías activas.

De nuevo resaltar que se ha considerado vital reivindicar la importancia de sentir bienestar para ser un buen docente. El cambio, las soluciones, las herramientas para paliar esos estresores laborales deben, como se ha dicho, nacer de cada centro, de manera individual, escuchando activamente a sus maestros, con un diálogo profundo y así poder ofrecer en su programa una verdadera calidad educativa.

Cuidar al cuidador que cuida, que enseña, que ayuda y que acompaña. En estos términos, sin caer en el paternalismo, tendría que ahondar el sistema educativo y por consiguiente hacer de los colegios en general, y de los privados y concertados en particular, en niveles de Educación Infantil, centros de enseñanza y bienestar.

Referencias

- Avanzini, A. (2010). La función y el papel desempeñado por la maestra en la obra de Montessori. *Historia de la Educación*, 14(32), 31-51.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Conrado, Y. y Henao, L. (2020). Un abordaje teórico de la experiencia emocional del ser maestro. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 76-94. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.76-94>.
- Couso, M. (2023). *Cerebro, infancia y juego. Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro*. Ediciones Destino.
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria. Temas de educación*. Paidós.
- De Stefano, C. (2020). *El niño es el maestro. Vida de María Montessori*. Lumen.
- Fernández Castro, J. y Edo, S. (1994). *Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud*. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://www.researchgate.net/publication/288897954 Efectos del estres docentesobre los habitos de salud](https://www.researchgate.net/publication/288897954_Efectos_del_estres_docentesobre_los_habitos_de_salud).
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50. <http://www.aufop.com>
- Fulghum, R. (1986). *Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario*. Círculo de Lectores.
- Gabilondo Pujol, A. (2009). El buen maestro. *Tendencias pedagógicas*, 14, 59-62. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1903>
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil*. Ediciones Narcea.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Editorial la Muralla.
- Gutiérrez Vázquez, J. M. (2008) ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1299-1303. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003914.pdf>.
- Krishnamurti, J. (1974). *Educando al educador*. Editorial Orión.
- Lesme, D. (2011). *Agentes de prevención de comportamientos autodestructivos en la escuela: acerca del malestar docente*. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.
- L'Ecuyer, C (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- Luri Medrano, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del*

- poderoso conocimiento*. Ariel.
- Nelsen, J., Cheryl, E. & Ann Duffy, R. (2014). *Disciplina positiva para preescolares*. Medici.
- Martin Fernández, C. (1995): "La satisfacción del personal como indicador de calidad en instituciones educativas". *Organización y gestión educativa*, 3, 20-24.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191– 218). Scarecrow Education.
- Mínguez Vallejos, R. (2016) *Sobre el modo de ser maestro: una reflexión pedagógica*. Universidad de Murcia. *Democracia y educación en la formación docente*. Parte III. Formación del carácter del futuro docente para una educación democrática.
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 143-157.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- Pedreira, M. (2017). El bienestar personal de los maestros y las maestras de infantil. *Aula de infantil*. Número 91.
- Pedreira, M. (2018). Intervenir, no interferir: el adulto y los procesos de aprendizaje. *Revista Aula de Infantil*. Universidad de Vic- Universitat Central de Catalunya.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, de 2 de febrero de 2022.
- Rodríguez, J., Guevara, A. y, Viramontes, E. (2017). Síndrome de Bournout en docentes. *Revista de investigación educativa*, 8(14).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6165566>
- Rosales López, C. (1991). *Manifestaciones de innovación didáctica*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 123-132.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>
- Van Manen, M. (2014). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact*. Tayler & Francis
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

NIVEL DE ENGAGEMENT Y DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA POR LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS DE ODONTOLOGÍA EN CHILE

Engagement and perceived self-efficacy of teachers of Dentistry courses in Chile

**ENGAJAMENTO E AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA DOS PROFESSORES DE CURSOS DE
ODONTOLOGIA NO CHILE**

María Alejandra Hernández Reeve

Universidad el Desarrollo, Chile

[<http://mahernandezr@gmail.com>] [<https://orcid.org/0000-0001-7998-8928>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 05/05/2025

Revisado/Reviewed: 13/06/2025

Aceptado/Accepted: 22/07/2025

RESUMEN

Palabras clave:

engagement, autoeficacia
docente, odontología,
educación superior

Introducción. Existe escasa información acerca del nivel de engagement y la percepción de autoeficacia docente de los profesores que son tutores en las carreras de Ciencias de la Salud en Chile, específicamente de aquellos que pertenecen a la carrera de odontología. El objetivo de este estudio es identificar los niveles de engagement y autoeficacia percibida en docentes de odontología en Chile. Metodología. El estudio es de tipo descriptivo-transversal, con un diseño no experimental y una metodología cuantitativa. La muestra estuvo compuesta por 285 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron tres instrumentos: un cuestionario demográfico, la Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo (UWES-17) y la Escala de Autoeficacia del Docente Universitario (ESCADU). Resultados. Los resultados indicaron que los docentes presentan niveles moderados de engagement y autoeficacia. Las dimensiones dedicación y vigor mostraron los puntajes más altos de engagement. En cuanto a la autoeficacia, se observaron diferencias significativas en las dimensiones de gestión académica y responsabilidad social, siendo más altas en docentes con formación de posgrado. Discusión y Conclusiones. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar programas de formación docente continua para fortalecer las competencias pedagógicas y mejorar la calidad de la enseñanza en odontología. Se concluye que el engagement y la autoeficacia docente son factores clave para optimizar el desempeño de los tutores y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

ABSTRACT

Keywords:

engagement, teaching self-
efficacy, dentistry, higher
education.

Introduction. There is limited information on the level of engagement and the perceived teaching self-efficacy of tutors in Health Sciences programs in Chile, specifically those in the field of dentistry. The aim of this study is to identify the levels of engagement and perceived self-efficacy among dentistry educators in Chile. Methodology. A quantitative and descriptive study with a non-experimental design was conducted. The sample consisted of 285 educators selected through non-probabilistic convenience sampling. Three instruments were applied: a demographic

questionnaire, the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17), and the University Teaching Self-Efficacy Scale (ESCADU). Results. The results indicated that educators exhibited moderate levels of engagement and self-efficacy. The Dedication and Vigor dimensions showed the highest engagement scores. Regarding self-efficacy, significant differences were observed in the dimensions of academic management and social responsibility, with higher scores for educators with postgraduate training. Discussion and Conclusions. These findings highlight the need to implement continuous teacher training programs to strengthen pedagogical skills and improve the quality of dental education. It is concluded that engagement and teaching self-efficacy are key factors for optimizing tutor performance and, consequently, enhancing student learning outcomes.

Introducción

En el ámbito de la educación superior, la calidad de la enseñanza está estrechamente relacionada con la formación y las competencias del profesorado. En las carreras de salud esta relación es más crítica debido a la complejidad de los procesos de enseñanza que integran conocimientos teóricos con habilidades clínicas.

La formación didáctica de los docentes, se ha reconocido como un factor clave para mejorar los resultados en el aprendizaje (García-Martínez y Martín-Romera, 2018). En el área de la salud, instituciones educativas y organismos reguladores están cada vez más interesados en la formación continua de los docentes, subrayando la importancia de contar con Departamentos de Educación Médica que promuevan la investigación, la docencia y el desarrollo profesional continuo transferible, tanto para el ciclo de grado como de posgrado (Fenoll-Brunet, 2021). La especialización profesional es, sin embargo, el aspecto más relevante cuando se evalúa el currículum de los postulantes a docentes, en detrimento de la práctica pedagógica aún que la práctica pedagógica y la formación en investigación.

En la actualidad, no se conoce cual es el perfeccionamiento en educación superior de los actuales docentes de odontología. En general, los docentes más antiguos ocupan los cargos de mayor rango académico, fueron formados bajo un modelo tradicional de educación, y enseñan en consonancia a sus propias vivencias como estudiante (Enríquez et al, 2021; Falcón-Torres y Mouré-Miró, 2020).

El ejercicio de la docencia universitaria en las carreras de la salud es sustancialmente distinto al de otras áreas del conocimiento (Millán Núñez-Cortés, 2018; Orsini et al., 2019). La enseñanza y el aprendizaje están centrados no sólo en los estudiantes como actores principales de este proceso, sino también, en los pacientes y en sus necesidades de salud. La toma de decisiones implicadas en un diagnóstico o tratamiento se definen, muchas veces, sin disponer de la formación disciplinaria, ni considerar la necesidad de competencias docentes y habilidades requeridas para ser tutor clínico (Fenoll-Brunet, 2021).

En Chile, Odontología es una de las carreras de ciencias de la salud con mayor presencia en la educación superior, siendo impartida por 19 universidades (Subsecretaría de Educación Superior, 2023). A pesar del énfasis puesto en el aprendizaje basado en competencias clínicas, el fortalecimiento de la labor docente entre quienes ejercen en estos establecimientos, aún se encuentra en un proceso de construcción y desarrollo.

La falta de estudios específicos que describan el *work engagement* y la autoeficacia percibida por los docentes de odontología en Chile, justifica la pertinencia de estudios actuales y futuras investigaciones para el desarrollo de programas de capacitación docente.

Conceptualización de engagement

La educación odontológica se ha sumado a la preocupación por fortalecer la formación docente, resaltando la importancia de la motivación para capacitarse, tanto en la propia disciplina como en competencias pedagógicas. Se reconoce una estrecha vinculación entre los logros académicos del estudiantado, la calidad de la enseñanza y el rendimiento global de un sistema educativo, y que se relacionan con el engagement docente y la percepción de autoeficacia (Gal et al., 2021).

El creciente estrés laboral ha sido identificado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una potencial “epidemia”, lo que genera un entorno desafiante para el profesorado y afecta su bienestar y productividad (Rodríguez et al., 2017). En este contexto, el engagement surge en la primera década del siglo XXI como un elemento protector frente al burnout (Ávila Dávila et al., 2018).

La formación docente y la calidad educativa inciden directamente en la estabilidad laboral, el nivel de *engagement* y la autoeficacia de los profesores, repercutiendo en el rendimiento académico estudiantil (Zabalza, 2016). Sin embargo, existen escasas investigaciones que exploren estas variables, particularmente en carreras de la salud y, de modo específico, en odontología.

En el ámbito laboral, el *engagement* se define como un constructo motivacional positivo y sostenido, caracterizado por energía, dedicación y compromiso con la labor (Bakker et al., 2012; Schaufeli et al., 2002). Este estado se asocia con la percepción de competencia para responder a las exigencias docentes, la colaboración con el equipo y el disfrute del trabajo, favoreciendo así una actitud positiva hacia la práctica educativa.

El engagement dentro del contexto educativo

Las organizaciones reconocen cada vez más a las personas como su activo más valioso, enfocándose en la motivación, seguridad y promoción del bienestar de sus trabajadores, especialmente en el engagement. Las instituciones educativas no deben estar ajenas a esta nueva tendencia, ya que se ha demostrado la relación entre el Esta tendencia se debe a los beneficios tanto para el bienestar físico y psicológico de los empleados, como para el rendimiento económico y social de las instituciones. El engagement, que implica vigor, dedicación y absorción en el trabajo, contribuye a la creación de organizaciones saludables, diferenciándose de las tóxicas. Este enfoque representa un desafío clave para la psicología organizacional positiva, subrayando la importancia del bienestar integral de los trabajadores para lograr un desempeño profesional óptimo.

El ámbito de la enseñanza se ha reconocido como un espacio de alta vulnerabilidad, donde los profesionales tienen una mayor propensión a experimentar agotamiento emocional en el ejercicio de su labor. Este fenómeno se considera una manifestación del estrés vinculado al entorno laboral. Además, los enfoques educativos actuales han incrementado las responsabilidades docentes, incorporando tareas administrativas que pueden reducir la colaboración entre colegas, lo que contribuye significativamente a la aparición de este estado de agotamiento (Ordóñez-Balladares et al., 2021). El síndrome de agotamiento profesional o síndrome de burnout (SB), aparece cuando las exigencias del entorno exceden la capacidad del individuo para manejarlas, llevando a efectos negativos como el cambio frecuente de docentes, dimisiones, incumplimientos, ausencias por enfermedad y problemas familiares, afectando así el logro de los objetivos establecidos por la organización. Diversos estudios, como el Rodríguez et al., (2017), abordan directamente la cuestión del estrés laboral entre los docentes demostrando que el estrés laboral y el burnout afectan a los docentes debido a condiciones laborales adversas y a la alta presión a la que están sujetos diariamente en sus instituciones educativas. Se menciona que el estrés laboral está emergiendo como una significativa preocupación para el siglo XXI, al punto de ser considerado por la Organización Mundial de la Salud como una potencial "epidemia". Este contexto crea un ambiente desafiante para los docentes, impactando su bienestar y productividad (Rodríguez et al., 2017).

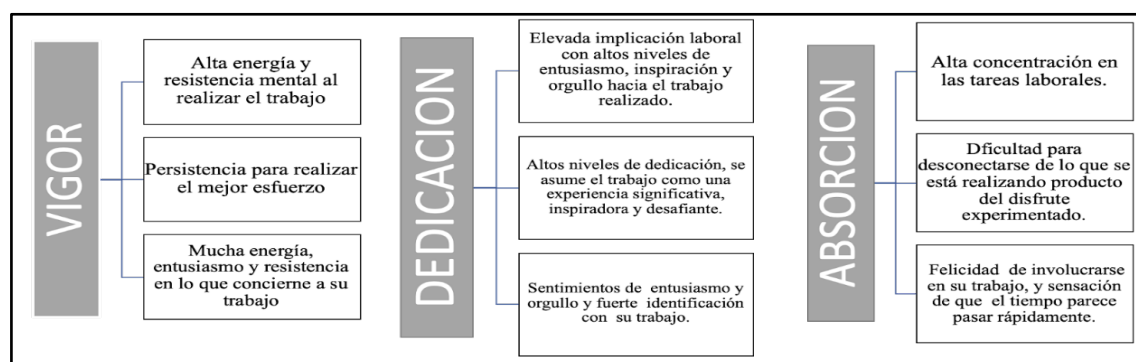
Sin embargo, el concepto de "engagement" se introduce como un factor mitigador contra el riesgo de desarrollar SB. El engagement se caracteriza por un alto nivel de energía, resistencia mental, disfrute del trabajo, y una conexión profunda con las actividades laborales, lo que conduce a una actitud positiva hacia el trabajo. Esta condición es descrita como un estado mental positivo asociado al trabajo, que se manifiesta a través de vigor, dedicación, y absorción. Los estudios de Montoya y Moreno (2012) y de Contreras (2015), citados por Ordóñez et al., en 2021, exploran el concepto de engagement y cómo este puede actuar como un contrapeso al burnout entre los profesionales de la educación. Destacan cómo un alto nivel de compromiso y satisfacción en el trabajo puede mejorar la resiliencia frente a las presiones laborales. Al ser el engagement un estado de la mente positivamente relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Este estudio sugiere que el engagement no sólo protege contra el burnout, sino que también promueve un mayor bienestar y productividad entre los docentes (Ordóñez et al., 2021). También los estudios mencionados por Rodríguez et al., en 2017, ofrecen un marco para entender cómo las adversidades laborales afectan a los docentes y resaltan la importancia del engagement como un factor protector. La implicación es clara: las instituciones educativas y los responsables de políticas deben esforzarse por mejorar las condiciones laborales de los docentes y fomentar el engagement para prevenir el burnout y sus efectos perjudiciales (Rodríguez et al., 2017).

El *engagement* académico representa un factor determinante en la motivación para adquirir o complementar la formación docente (Sarmiento Martínez et al., 2022). Se ha propuesto que su influencia positiva radica en el control del burnout y en la mejora de la resiliencia profesional, fomentando el bienestar y el aumento de la productividad (Montoya y Moreno, 2012; Contreras, 2015; Ordóñez-Balladares et al., 2021). Esto les confiere un efecto protector frente a las adversidades propias del ámbito laboral (Westphal et al., 2022).

Aunque no existe una traducción exacta al castellano, el *engagement* se concibe como un constructo compuesto por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli y Bakker, 2004; Delgado-Abella, 2020).

Figura 1

Dimensiones del engagement docente



Notas: elaboración propia, extraído de Schaufeli y Bakker, 2003

Impacto del engagement en el entorno educativo

La mayoría de las investigaciones en torno al *engagement* se han centrado en los estudiantes y su rendimiento académico, dejando de lado el estudio de este concepto

como un proceso motivacional que refuerce diversos aspectos de la labor docente (Parra, 2017). No obstante, en la literatura académica se reconoce que el *engagement* mejora el bienestar y la satisfacción laboral del profesorado, impactando positivamente en su desempeño y en la efectividad de la enseñanza.

Arriagada (2015) destaca la influencia de la antigüedad y el rango académico en la elevación de los niveles de *engagement*, lo que sugiere que la experiencia y un mayor estatus profesional podrían reforzar el compromiso docente. Por otra parte, el estrés en distintos niveles educativos es una problemática latente (Alvites-Huamaní, 2019), agravada por la demanda de competencias intelectuales y la intensa carga emocional y afectiva propia de la relación profesor-alumno (Bocanegra Rodríguez y Sánchez Ospina, 2021). En este contexto, se hace necesario que el Estado y las instituciones presten atención a las condiciones laborales de los docentes para promover la calidad de la educación (Rodríguez et al., 2017).

Las investigaciones señalan que el profesorado con alto nivel de *engagement*, alcanza mayores cotas de satisfacción laboral y una mejor identificación con su labor, mostrando mayor disposición a enfrentar nuevos retos profesionales y a optar por una formación académica avanzada y/o actividades formativas en docencia.

Conceptualización de Autoeficacia docente

La autoeficacia docente está definida por los sentimientos de competencia y eficacia personal, es decir, la capacidad para desarrollar de manera exitosa una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. La teoría de la autoeficacia trata de evidenciar la influencia de los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas en el mundo laboral usando como marco de referencia el aprendizaje social. Se fundamenta en la teoría de que el pensamiento autorreferente influye en la conducta y la motivación de las personas (Cabanillas y Biancato, 2016; Prieto Navarro, 2016).

La autoeficacia docente alude a la percepción de competencia personal y a la capacidad de realizar con éxito tareas de enseñanza en un contexto específico. Enmarcada en el aprendizaje social, esta perspectiva considera la influencia de factores cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos en el ámbito laboral, destacando cómo el pensamiento autorreferente incide en la conducta y la motivación (Cabanillas y Biancato, 2016; Prieto Navarro, 2016).

En el ámbito educativo, Rodríguez (2017) destaca la relevancia de la autoeficacia en las creencias de los docentes sobre sus competencias para desempeñar su labor y obtener logros valiosos, siempre mediados por factores contextuales. En síntesis, la autoeficacia integra creencias interrelacionadas que influyen en la regulación del pensamiento, la motivación y los estados emocionales y fisiológicos (Sarmiento Peralta, 2020).

La autoeficacia dentro del contexto educativo

El concepto de autoeficacia docente surge a finales de los años setenta, entendiéndose como la confianza del profesorado en su capacidad para influir positivamente en el rendimiento estudiantil (Covarrubias, 2014). Las investigaciones señalan su importancia en tres ámbitos fundamentales:

- Motivación académica y logros estudiantiles: estudios experimentales, longitudinales y causales constatan que las creencias de autoeficacia inciden en la

motivación, la autorregulación y el desempeño académico de los estudiantes (Avilés-Canché y Marbán, 2023).

- Elección de carrera: se ha examinado cómo las creencias de autoeficacia influyen en la decisión vocacional, destacando su relevancia en la orientación profesional y la psicología de carreras (Romero et al., 2022).
- Práctica docente y éxito académico: las creencias de autoeficacia del profesorado afectan el método de enseñanza y el rendimiento estudiantil, incidiendo en las estrategias pedagógicas y la perspectiva educativa (Del Río et al., 2018).

En relación con el estilo de enseñanza, se ha constatado que los docentes con baja autoeficacia tienden a adoptar un enfoque más autoritario y control rígido, con una visión negativa sobre la motivación del alumnado. Por el contrario, quienes presentan alta autoeficacia generan dinámicas que promueven los intereses personales y la autorregulación de los estudiantes. Asimismo, la autoeficacia docente actúa como un predictor tanto del rendimiento académico como de las creencias del estudiantado acerca de su propio éxito en diferentes áreas y niveles educativos (Del Río et al., 2018; Milicic, 2017).

Impacto de la autoeficacia docente en el contexto educativo

El modelo de autoeficacia docente se centra en las capacidades percibidas para desempeñar con éxito tareas específicas en un contexto determinado, de modo que los profesores se vean capaces de impartir una enseñanza efectiva que estimule el aprendizaje (Covarrubias y Mendoza, 2015). De esta forma, la autoeficacia se concibe como un mediador entre los conocimientos del profesorado y sus prácticas, implicando que no basta con poseer habilidades y destrezas: es fundamental que los docentes tengan la convicción de su propio potencial a fin de garantizar una educación de calidad.

Desde hace más de tres décadas, se han desarrollado estudios que evidencian cómo las creencias de los profesores sobre su capacidad influyen en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes (Covarrubias y Mendoza, 2015). El alto sentido de autoeficacia se asocia con mayor dedicación, persistencia ante dificultades y una perspectiva de los retos como oportunidades, lo cual contrasta con quienes presentan una autoeficacia baja y, en consecuencia, suelen mostrar menos esfuerzo y perseverancia (Zimmerman et al., 2005).

La relevancia de la autoeficacia en el ámbito educativo se observa en la influencia que ejerce sobre la elección de actividades, el nivel de compromiso y la superación de los desafíos. Así, un docente con alta autoeficacia tiende a emplear métodos de enseñanza innovadores y a perseverar ante situaciones complicadas, beneficiando el aprendizaje de sus alumnos (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Asimismo, el estudio de Reaves y Cozzens (2018) destaca la importancia de un clima de aula seguro y de apoyo para potenciar la motivación intrínseca del profesor y sus creencias de autoeficacia, favoreciendo la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y el adecuado manejo del aula (Reaves y Cozzens, 2018).

Figura 2

Factores relacionados con la autoeficacia percibida



Notas: Elaboración propia, adaptado de Schunk y DiBenedetto, 2021.

Objetivo del Estudio

Describir el perfil demográfico y académico, así como los niveles de *engagement* y autoeficacia percibida de los docentes de odontología en Chile.

Método

Diseño de la investigación

El presente estudio es una investigación de tipo descriptivo transversal con diseño no experimental y con una metodología cuantitativa.

Población y muestra

Fueron invitados, mediante un consentimiento informado, a docentes odontólogos que ejercen docencia en las 16 facultades y escuelas de odontología en Chile, pertenecientes al Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas (CRUCH) y miembros de la Asociación Chilena de Enseñanza en Odontología (ACHEO). El 76% de las universidades que imparten la carrera de Odontología forman parte de ACHEO, y en ellas se matricula el 91% de los estudiantes de esta carrera (CRUCH, 2024; ACHEO, 2024).

Para la recolección de datos, se contactó a los docentes de las carreras y se les envió el cuestionario junto con el modelo de consentimiento informado.

Se obtuvo una muestra de 285 docentes pertenecientes a universidades tanto públicas como privadas. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para el presente estudio, se utiliza el software IBM SPSS Statistics versión 29 para realizar los análisis estadísticos. Se aplican diversas pruebas con el objetivo de evaluar la distribución de los datos y determinar las pruebas adecuadas para el análisis de *engagement* y autoeficacia percibida en los docentes de Odontología en Chile.

El cuestionario a emplear fue confidencial y dispone de una codificación que permite la identificación del género, de la formación docente y de los años de experiencia docente.

Los datos a relevar incluyen: aspectos demográficos de interés para el desarrollo del estudio; nivel de Engagement según Escala Utrecht de Engagement (UWES-17: Utrecht Work Engagement Scale-Teachers) de Schaufeli y Bakker (2003): versión en inglés y Valdez y Ron (2011): versión en español; nivel de autoeficacia percibida según la escala de autoeficacia del docente universitario (Escadu) validado por Sarmiento Peralta (2020).

Con el propósito de determinar el procedimiento estadístico más adecuado, se llevó a cabo una evaluación de la normalidad de las variables a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Este análisis permitió identificar la distribución de los datos y, en consecuencia, seleccionar el test estadístico que mejor se ajustara a las características de cada variable. Los resultados indican que todas las dimensiones de *engagement* y autoeficacia, tanto en hombres como en mujeres, presentan distribuciones no normales. Por lo tanto, se utilizó la prueba estadística de Mann-Whitney como método de análisis para evaluar las diferencias en las variables según el género (masculino y femenino).

Del mismo modo, la prueba de Kolmogorov-Smirnov reveló que las dimensiones de *engagement* y autoeficacia, según la experiencia docente y según el tipo de formación docente no cumplen con la normalidad ($p \leq 0.05$). Por ello, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar los grupos.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar las características principales de los docentes participantes y establecer una base sólida para el análisis del *engagement* y la autoeficacia percibida.

De acuerdo con el test de normalidad aplicado, los resultados estadísticos del engagement y de la autoeficacia percibida son analizados según género, experiencia docente y formación docente.

Los resultados muestran las características principales del profesorado en cuanto a género, experiencia docente y formación pedagógica ofreciendo un panorama general de los niveles de engagement y autoeficacia en el ámbito de la educación odontológica.

Resultados del análisis del escenario y actores

En Chile, la carrera de Odontología se imparte en 18 universidades, de las cuales 8 son públicas y 10 privadas. Para este estudio, se incluyeron 16 facultades y escuelas de Odontología pertenecientes al CRUCH y miembros de ACHEO. El análisis se inicia con la descripción de la distribución de los docentes en estas instituciones, considerando las particularidades de cada tipo de universidad.

Tabla 1

Resultados generales de variables categóricas (género) y numéricas (formación docente, y experiencia docente)

Variable Categórica	Categoría	Frecuencia
GÉNERO	Masculino	118 (41,4%)
	Femenino	167 (58,6%)
FORMACIÓN DOCENTE	O. General	16 (5,6%)
	O. Especialista	115 (40,4%)
	O. Postgrado	154 (54%)
EXPERIENCIA DOCENTE	Menos de 2 años	14 (4,9%)
	Entre 2 y 5 años	49 (17,2%)
	Entre 2 y 10 años	53 (18,6%)
	Más de 10 años	169 (59,3%)

La muestra se caracteriza por una mayor representación de docentes mujeres (58,6%), quienes constituyen el grupo mayoritario. En términos de formación, la mayoría de los docentes cuentan con estudios de postgrado (54%), seguidos por aquellos con formación de especialista (40,4%) y una minoría con formación general (5,6%). En cuanto a la experiencia docente, el 59,3% posee más de 10 años de trayectoria, reflejando un predominio de profesionales con amplia experiencia en el ámbito educativo.

Estos resultados proporcionan una visión general del perfil de los docentes de odontología en Chile y sirvieron como base para el análisis detallado del nivel de engagement y autoeficacia percibida.

Análisis del engagement y de la autoeficiencia percibida

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de las dimensiones de engagement y autoeficacia percibida en docentes de odontología en Chile.

Tabla 2

Promedio de las dimensiones del engagement y de la autoeficacia percibida

Estadísticos descriptivos	Media	Desviación estándar
ENGAGEMENT	5,89	0,24
Vigor	5,88	0,82
Dedicación	6,14	0,89
Absorción	5,69	0,91
AUTOEFICACIA	3,37	0,42
Gestión académica	3,40	0,47
Estrategias educativas	3,31	0,47
Mejora continua	3,57	0,48
Responsabilidad social	3,21	0,61

El *engagement* general presenta una media de 5,892 ($\pm 0,24$), indicando un alto nivel de compromiso.

Se destacan en el análisis de las dimensiones específicas del *engagement* algunos resultados relevantes. La dimensión "vigor" refleja que los docentes experimentan energía y resistencia mental al realizar su trabajo. Por su parte, la dimensión "dedicación"

es la más alta, hecho que evidencia un alto nivel de entusiasmo y un sentido de desafío en el desarrollo de sus labores. Finalmente, la dimensión “absorción” indica que los docentes tienden a estar profundamente concentrados y absortos en sus tareas ($5,69 \pm 0,91$).

La autoeficacia general tiene una media de 3,370 ($\pm 0,4256$), reflejando una percepción moderada de competencia.

Las dimensiones específicas de la autoeficacia reflejan distintos niveles de competencia percibida por los docentes. La dimensión “gestión académica” indica una capacidad moderada para gestionar actividades académicas. La dimensión correspondiente a “estrategias educacionales”, refleja una competencia moderada en su aplicación. La dimensión “mejora continua” sugiere confianza en la capacidad para mejorar habilidades y conocimientos de manera constante. Finalmente, “responsabilidad social” es la dimensión más baja, indicando una percepción reducida respecto de la influencia en su entorno social y comunitario.

En general, los docentes muestran mayor engagement que autoeficacia, destacando una alta dedicación y compromiso con su labor.

Resultados comparativos en el engagement y la autoeficacia percibida según género

Tabla 3

Resultados del engagement y la eficacia docente según el género

GÉNERO	DIMENSIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Masculino (n=118)	ENGAGEMENT	5,87	0,86
	Vigor	5,84	0,87
	Dedicación	6,15	0,90
	Absorción	5,62	0,96
	AUTOEFICACIA	3,34	0,50
	Gestión académica	3,34	0,55
	Estrategias educacionales	3,28	0,52
	Mejora continua	3,57	0,54
Femenino (n=167)	Responsabilidad social	3,10	0,70
	ENGAGEMENT	5,97	0,79
	Vigor	5,89	0,79
	Dedicación	6,13	0,87
	Absorción	5,72	0,88
	AUTOEFICACIA	3,35	0,35
	Gestión académica	3,40	0,41
	Estrategias educacionales	3,31	0,42
	Mejora continua	3,60	0,43
	Responsabilidad social	3,24	0,53

Como las dimensiones del *engagement* y autoeficacia percibida según género presentan distribuciones no normales, se utiliza la prueba estadística de Mann-Whitney.

Tabla 4

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para las dimensiones de engagement y autoeficacia docente según género

Dimensión	U de Mann-Whitney	Sig. Asin. (bilateral)
ENGAGEMENT	9514,5	0,62
Vigor	9676	0,79
Dedicación	9483,5	0,58
Absorción	9487	0,68
AUTOEFICACIA	9578	0,68
Gestión académica	9797,5	0,93
Estrategias educativas	9351	0,46
Mejora continua	9335,5	0,43
Resp. social	9780,5	0,91

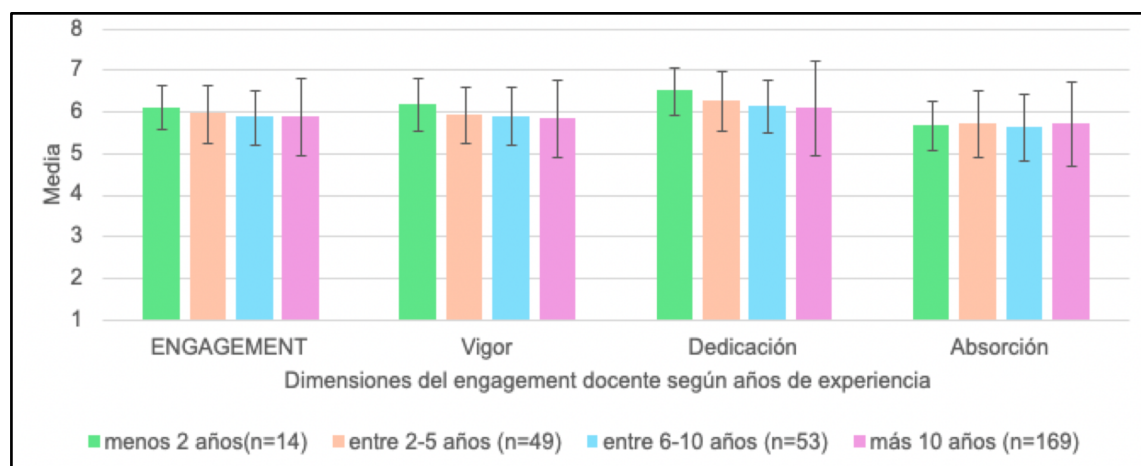
El análisis muestra que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de *engagement* y autoeficacia ($p > 0.05$), indicando percepciones similares entre ambos géneros. Las dimensiones destacadas son "mejora continua" y "gestión académica" con las puntuaciones más altas, mientras que "responsabilidad social" obtuvo las más bajas, señalando un área de mejora para los docentes.

Resultados comparativos para el engagement y la autoeficacia percibida según experiencia docente.

Las figuras 3 y 4 presentan los resultados de *engagement* y autoeficacia percibida desglosados por cuatro niveles de experiencia docente.

Figura 3

Niveles de engagement y sus dimensiones según años de experiencia docente en odontología

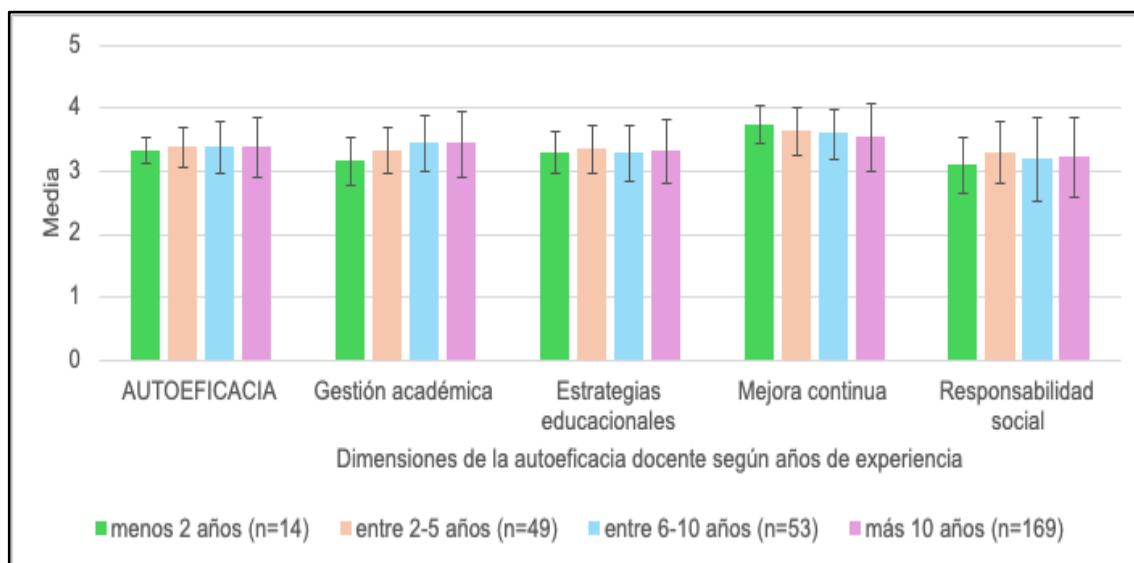


La figura 3 presenta la media de las puntuaciones de *engagement* total y sus tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción), clasificadas en cuatro rangos de experiencia docente. Los docentes de odontología en Chile muestran niveles altos y estables de *engagement* en todas sus dimensiones, independientemente de su experiencia. Esto

sugiere que el compromiso con la enseñanza no disminuye con los años y que la motivación sigue siendo un factor clave en su desempeño profesional.

Figura 4

Percepción de la autoeficacia y sus dimensiones según años de experiencia docente en Odontología



La figura 4 muestra la media de las puntuaciones de autoeficacia y sus cuatro dimensiones (gestión académica, estrategias educativas, mejora continua y responsabilidad social) en función de la experiencia docente. Los docentes de odontología en Chile muestran niveles de autoeficacia relativamente homogéneos sin importar su experiencia. Sin embargo, los docentes más nuevos tienden a sentirse más competentes en la mejora continua, mientras que la responsabilidad social es un área de menor percepción de autoeficacia en todos los grupos.

Como las dimensiones de la autoeficacia percibida según la experiencia docente presentan distribuciones no normales, se utiliza la prueba estadística de Kruskal-Wallis para comparar los grupos.

Tabla 5

Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para las dimensiones de engagement y autoeficacia percibida según la experiencia docente

Dimensión	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (p-valor)
ENGAGEMENT	1,87	0,59
Vigor	2,54	0,46
Dedicación	4,32	0,22
Absorción	2,54	0,46
AUTOEFICACIA	1,4	0,69
Gestión Académica	11,88	0,00
Estrategias Educativas	1,12	0,75
Mejora Continua	1,54	0,68
Responsabilidad Social	2,04	0,56

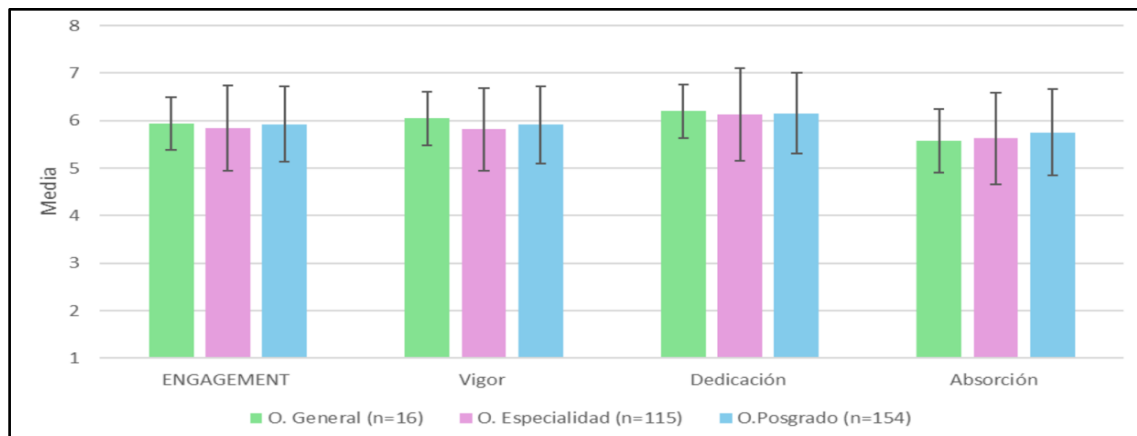
La prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión "gestión académica" de la autoeficacia, donde la percepción varía según factores como experiencia docente. En las demás dimensiones de engagement y autoeficacia, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, indicando una percepción más homogénea.

Resultados comparativos para el engagement y la autoeficacia percibida según nivel de formación docente.

Las figuras 5 y 6 presentan los resultados de engagement y autoeficacia desglosados por tres niveles de formación docente.

Figura 5

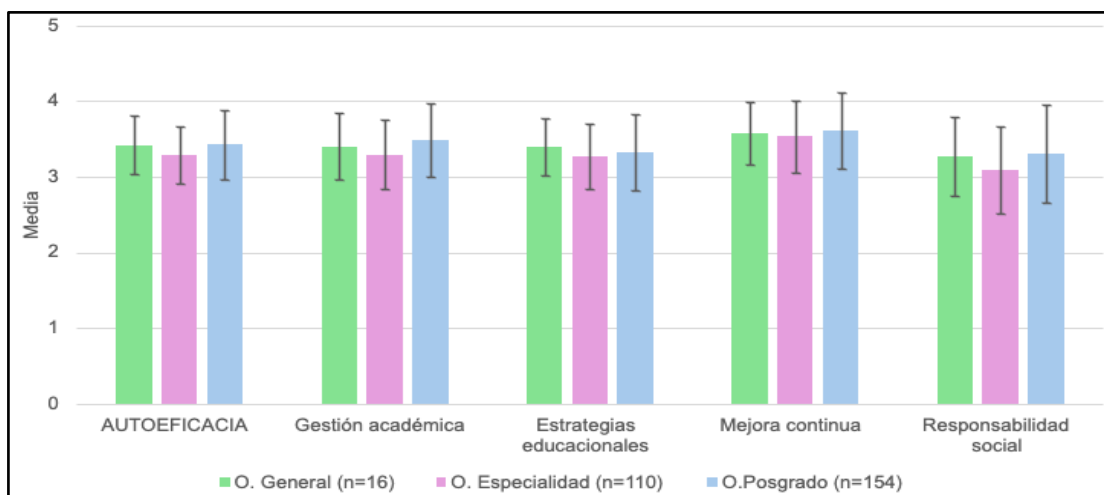
Comparación del engagement docente según nivel de formación



La figura 5 muestra los promedios de *engagement* y de sus tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción) en docentes de odontología, clasificados según su nivel de formación.

Figura 6

Percepción de autoeficacia en docentes de odontología según su nivel de formación



La figura 6 muestra la media de las puntuaciones de autoeficacia general y de sus cuatro dimensiones (gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social) en tres grupos de docentes de odontología, organizados según su nivel de formación.

En relación al *engagement*, los docentes con formación general presentan un alto nivel de compromiso con su labor educativa. Aquellos con formación en especialidad también muestran elevados niveles de *engagement*, aunque con una mayor variabilidad en sus respuestas. Por su parte, los docentes con formación de posgrado evidencian niveles similares de *engagement*, con una dispersión intermedia en comparación con los otros grupos. Específicamente, los docentes con formación general destacan en las dimensiones de “vigor” y “dedicación”, mientras que aquellos con estudios de posgrado presentan una mayor “absorción” en su trabajo.

En cuanto a la autoeficacia, los docentes con formación de posgrado reportan los niveles más altos en todas sus dimensiones, con especial énfasis en gestión académica, estrategias educacionales y mejora continua.

En general, el *engagement* se mantiene elevado en todos los grupos de formación docente, con los docentes de formación general sobresaliendo en vigor y dedicación. Por otro lado, la autoeficacia es más alta entre los docentes con formación de posgrado, especialmente en las áreas de gestión académica y mejora continua.

Estos resultados sugieren que la formación avanzada influye positivamente en la percepción de autoeficacia docente, mientras que el *engagement* se mantiene elevado independientemente del nivel de formación.

Como las dimensiones del *engagement* y la autoeficacia percibida según el nivel de formación docente presentan distribuciones no normales, se utiliza la prueba estadística de Kruskal-Wallis para comparar los grupos.

Tabla 6

Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para las dimensiones de engagement y autoeficacia percibida según nivel de formación docente

Dimensión	Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (p-valor)
ENGAGEMENT	0,443	0,801
Vigor	1,128	0,569
Dedicación	0,307	0,858
Absorción	2,318	0,314
AUTOEFICACIA	11,954	0,003
Gestión académica	14,786	0,001
Estrategias educacionales	2,219	0,33
Mejora continua	3,712	0,156
Responsabilidad social	10,811	0,004

La tabla 7 muestra los valores de la prueba de Kruskal-Wallis evidenciando diferencias estadísticamente significativas en engagement y autoeficacia de acuerdo con el nivel de formación docente.

En relación con el *engagement*, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de formación docente en ninguna de sus dimensiones. El tipo de formación docente, entonces, no influye significativamente en el nivel de *engagement*. Los docentes, independientemente de su formación, muestran niveles similares de compromiso con su trabajo.

Para la variable autoeficacia, existen diferencias significativas en la percepción de autoeficacia general y en las dimensiones de gestión académica y responsabilidad social. Por lo tanto, la formación docente influye en estas áreas específicas de autoeficacia. También se observa que los docentes con mayor formación (posgrado) tienden a percibirse más competentes en estas dimensiones.

Estos resultados sugieren que la formación avanzada influye positivamente en la percepción de autoeficacia en áreas relacionadas con la gestión y la responsabilidad social, mientras que el nivel de *engagement* se mantiene constante independientemente del tipo de formación.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que las variables género, experiencia profesional y formación docente impactan sobre el *engagement* y la autoeficacia percibida.

En consonancia con investigaciones previas (Arvidsson et al., 2019; Aguilera Fierro, 2017; Peralta et al., 2023), se corroboró que la formación continua, tanto disciplinar como pedagógica, favorece el *engagement* y la autoeficacia.

Asimismo, la dimensión “gestión académica” de la autoeficacia docente demostró variar sustancialmente según la experiencia y la preparación profesional, reforzando la importancia de la especialización en la percepción de las competencias específicas.

El puntaje relativamente bajo en la dimensión “responsabilidad social” de la autoeficacia percibida, sugiere la necesidad de diseñar programas específicos para fortalecerla y el logro de competencias en los docentes.

Este aspecto, coincide con la propuesta de Vega Rodríguez y Vizcaíno Escobar (2023) sobre la pertinencia de adaptar la autoeficacia a las exigencias educativas actuales, incluyendo experiencias de prácticas en escenarios reales o residencias de grado.

Según Venegas Traverso (2021), los individuos con un débil sentimiento de autoeficacia carecen de compromiso, se desalientan ante las dificultades, evitan desafíos complejos y no confían en sus propias capacidades. En contraposición, quienes presentan un alto sentido de autoeficacia muestran curiosidad, perseveran ante los problemas y perciben las adversidades como oportunidades de aprendizaje y desarrollo de sus habilidades. En este sentido, la investigación de Hernández Jáquez y Cenicerós Cázares (2018), centrada en el profesorado de educación superior en México, concluyó que un nivel elevado de autoeficacia docente guarda una estrecha relación con un mejor desempeño educativo. Esto subraya la relevancia de fomentar la autoeficacia para optimizar la calidad de la educación superior.

A diferencia de lo apuntado por Emeljanovas (2023), quien relaciona la carga emocional con un menor compromiso docente, los hallazgos de este estudio señalan que altos niveles de *engagement*, principalmente en “dedicación” y “vigor”, pueden funcionar como un factor protector frente al estrés, favoreciendo prácticas pedagógicas más innovadoras y eficaces (Lozano-Paz y Reyes-Bossio, 2017). Además, valores como la

resiliencia y el compromiso ético (Barni et al., 2020; Galindo-Domínguez et al., 2020), junto a la experiencia profesional y la formación avanzada (Idrogo Mori, 2020), fortalecen la autoeficacia y benefician tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar docente.

Se proponen las siguientes recomendaciones para potenciar la formación docente, mejorar la calidad educativa y fortalecer el bienestar y el compromiso del profesorado de odontología en Chile, con el objetivo de favorecer una enseñanza más efectiva y motivadora:

- Impulsar el desarrollo de programas de formación continua que integren tanto competencias pedagógicas como disciplinares, con especial énfasis en gestión académica y responsabilidad social.
- Implementar estrategias formativas basadas en la práctica, como residencias pedagógicas, mentorías y simulaciones en escenarios reales, con el fin de fortalecer la confianza docente y mejorar su desempeño profesional.
- Fomentar el *engagement* como un factor protector frente al estrés, promoviendo espacios de bienestar docente, comunidades de aprendizaje y redes de apoyo que refuercen la dedicación y el vigor, minimizando así la carga emocional en la enseñanza.
- Reforzar la dimensión de responsabilidad social mediante programas de vinculación con el medio y formación en liderazgo educativo, con el propósito de fortalecer la percepción del impacto social y el compromiso con la comunidad.
- Evaluar y dar seguimiento al impacto de la formación docente mediante mediciones periódicas del *engagement* y la autoeficacia, complementadas con estudios longitudinales y cualitativos, lo que permitirá ajustar y optimizar las estrategias de formación según las necesidades del profesorado.

Conclusiones

El *engagement* y la autoeficacia docente emergen como variables clave para la efectividad y satisfacción laboral de los profesores de Odontología en Chile. Destaca la dimensión de “dedicación” del *engagement* por reflejar un alto compromiso y entusiasmo, mientras que la “gestión académica” muestra mejoras ligadas a la formación avanzada. Por otro lado, la “responsabilidad social universitaria” presenta los puntajes más bajos, evidenciando la necesidad de reforzar este aspecto en los programas de desarrollo docente.

Asimismo, la formación avanzada contribuye positivamente a la percepción de autoeficacia, mientras que el *engagement* se mantiene elevado con independencia del nivel educativo alcanzado. No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones, como la ausencia de análisis cualitativos y el uso de autoinformes, lo cual impide una aproximación más profunda a la perspectiva subjetiva del profesorado.

Las proyecciones futuras incluyen:

- Expandir la investigación a otras disciplinas de Ciencias de la Salud.
- Incorporar metodologías cualitativas y diseños longitudinales.
- Evaluar programas que fortalezcan competencias específicas, especialmente en gestión académica y responsabilidad social.
- Explorar la relación entre el *engagement*, la autoeficacia y los resultados académicos, así como el clima laboral.

En conclusión, este estudio evidencia la importancia de alinear los programas de formación docente con las necesidades contemporáneas de la educación superior, a fin de promover tanto el desarrollo profesional como el bienestar laboral del profesorado. Investigaciones venideras podrían ahondar en las interacciones entre Engagement, autoeficacia y resultados académicos de los estudiantes, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad educativa universitaria.

Agradecimientos

Agradezco al metodólogo Mg. Roger Moraga por su apoyo y orientación en el análisis metodológico de este estudio.

Referencias

- Aguilera Fierro, A. (2017). *Relación entre el perfil sociodemográfico y académico de los docentes del área de la salud y su nivel de engagement* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción].
- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-159. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Arraigada, M. (2015). Estudio del engagement con el trabajo en docentes universitarios. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. IN *XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., et al. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 655. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Asociación Chilena de Enseñanza en Odontología (ACHEO).(s.f.)Página oficial. <https://acheo.cl/>
- Ávila Dávila, M. M., Portalanza Chavarría, C. A. y Duque Oliva, E. J. (2018). Evaluación del engagement en trabajadores de una institución de educación superior en Ecuador. *Revista Científica Ecociencia*, 4(4), 1-25.
- Avilés-Canché, K. I. y Marbán, J. M. (2023). Perfiles de autoeficacia docente y conocimiento especializado para la enseñanza de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 57-85. <https://doi.org/10.6018/reifop.559321>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2012). How do engaged employees stay engaged? *Ciencia & Trabajo*, 14, 15-21.
- Barni, D., Danioni, F. y Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bocanegra Rodríguez, L. y Sánchez Ospina, L. (2021). Relación entre los factores de riesgo psicosocial intralaboral y las condiciones individuales en docentes de hora cátedra

- de la institución de educación superior "ITFIP", Tolima/Colombia. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 2(1), 1-20. <https://ceatso.com/wp-content/uploads/2021/07/Campos-Problematicos-Segunda-Edición-Completa.pdf>
- Cabanillas, M. y Biancato, Y. (2016). *Correlación entre la motivación laboral y el compromiso organizacional con el Engagement en el personal docente y administrativo de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo S.A.C.* [tesis doctoral]. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). (s.f.). Página oficial. <https://consejoderectores.cl/>
- Contreras, (2015). Determinación del Nivel de Engagement Laboral en Trabajadores de una Planta de Producción de Petróleo y Gas Costa Afuera en México. *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 37-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492015000100008>
- Covarrubias, C. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63-78.
- Del Río, B., Hernández, M., Rodríguez, K. y Águila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *Edumecentro*, 10(2), 171-187.
- Delgado-Abella, L. E. (2020). Las variables psicológicas positivas como ejes de formación y actuación profesional en el contexto de la salud en el trabajo. En Orejuela, J. (coord.), *Desafíos en la formación de psicólogos de las organizaciones y del trabajo*. Editorial EAFIT.
- Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B. y Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in Psychology*, 14, 1276431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
- Enríquez, C., Cabrera, C. y Cabrera, G. (2021). La profesionalización pedagógica y su necesidad en los docentes de la educación médica cubana. *EduMeCentro*, 13(2), 287-300
- Falcón-Torres, L. y Moure-Miró, M. (2020). Docent competency for the improvement of educational quality in the health sector. *Revista Información Científica*, 99(3), 198-199.
- Fenoll-Brunet, R. M. (2021). Valoración del profesorado en Ciencias de la Salud. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 33-48.
- Gal, B., Sánchez, J., González-Soltero, R., Learte, A. y Lesmes, M. (2021). La educación médica como necesidad para la formación de los futuros médicos. *Educ. Médica*, 22(2), 111-118.
- Galindo-Domínguez, H., Pegalajar, M. y Uriarte, J. D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista Psicodidáctica* 25, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.04.002>
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2018). (Re) Definiendo la profesionalización docente desde diversas miradas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 1-5.
- Hernández Jácquez, L. y Ceniceros Cázares, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente ¿una relación entre variables? *Innovación educativa*, 18(78), 171-192.

- Idrogo Mori, N. A. (2020). *Autoeficacia Docente y Desempeño Laboral en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL 01*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Lozano-Paz, C. R. y Reyes-Bossio, M. (2017). University professors: a view from general self-efficacy and work engagement. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Milicic, N. (2017). Clima social escolar y desarrollo personal. Ediciones UC.
- Millán Núñez-Cortés, J. (2018). Investigación en Educación Médica. *Educación Médica*, 19(Suppl. 3), 229. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.006>
- Montoya, P. A. y Moreno, S. (2012). Relación entre Síndrome de Burnout, estrategias de afrontamiento y Engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a11.pdf>
- Ordóñez-Balladares, A., Portalanza-Chavarría, A. y Orejuela-Soto, M. F. (2021). Engagement y Burnout en Docentes de la Universidad de Guayaquil. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (Número Especial 5), 51-64. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.4>
- Orsini, C. A., Danús, M. T., & Tricio, J. A. (2019). La importancia de la educación interprofesional en la enseñanza de la odontología: Una revisión sistemática exploratoria analizando el dónde, el porqué y el cómo. *Educación Médica*, 20(Suppl. 1), 152-164. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.016>
- Parra, P. (2017). *Relación entre el perfil sociodemográfico y académico de los docentes del área de la salud y su nivel de engagement* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción].
- Peralta, J., Palacios, J., Tamayo, P., Rodríguez, M. y Olivares, C. (2023). Engagement académico y laboral docente: Una revisión bibliográfica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 35-48.
- Prieto Navarro, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Narcea Ediciones.
- Reaves, S. J. y Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection? *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3566>
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A. y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Romero, D. C., Aguilar, A. C. y Peña, C. P. C. (2022). Elección de carrera en estudiantes mujeres: Una revisión de literatura a la teoría de la carrera cognitiva social. Investigación y género. Proyectos y resultados en estudios de las mujeres: VIII Congreso Universitario Internacional de Investigación y Género, Universidad de Sevilla, 23-24 de junio de 2022 (pp. 646-661). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres).
- Sarmiento Martínez, A. M., Moreno Acero, I. D. y Morón Castro, C. (2022). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1), 140-157. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3695>.
- Sarmiento Peralta, G.G. (2020). Design and validation of a university teacher self-efficacy scale. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 131-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343>

- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Utrecht Work Engagement Scale: Test manual. [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test manual UWES English.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test%20manual%20UWES%20English.pdf)
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25, 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in motivation science*, 8153-179. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Subsecretaría de Educación Superior (2023). www.mifuturo.cl
- Valdez, H. y Ron, C. (2011). UWES Utrecht Work Engagement Scale: Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo. *Recuperado de* [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test manual UWES Espanol.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test%20manual%20UWES%20Espanol.pdf)
- Vega Rodríguez, Y. y Vizcaíno Escobar, A. (2023). Evaluación de la autoeficacia del docente universitario: una revisión sistemática de la literatura. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3).467-482.
- Venegas Traverso, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 225-248.
- Vizcaíno Escobar, A., López Morales, K. y Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis*, 25, 75-93.
- Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J. y Vock, M. (2022). K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 920326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920326>
- Zabalza, M. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5,68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

**UNA INSTRUCCIÓN BASADA EN CORPUS PARA EL APRENDIZAJE Y USO
DE COLOCACIONES EN UN PROGRAMA DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS
ESTUDIANTES EN FORMACIÓN Y LOS PROFESORES**
**A CORPUS-BASED INSTRUCTION TO LEARNING AND USING COLLOCATIONS IN A
TRANSLATION AND INTERPRETATION PROGRAM: ANALYZING TRAINEE
STUDENTS AND TEACHERS' PERCEPTIONS**

Rocío Rivera Cid

Universidad Andrés Bello, Chile

(r.riveracid@uandresbello.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-3776-3955>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 21/10/2024

Revisado/Reviewed: 10/12/2024

Aceptado/Accepted: 14/01/2025

RESUMEN

Palabras clave: colocaciones, competencia colocacional, instrucción basada en corpus, coca, traducción e interpretación.

Este estudio examinó las percepciones de los estudiantes universitarios de un programa de Traducción e Interpretación con respecto a la adquisición y aplicación de colocaciones a través del Corpus de Inglés Americano Contemporáneo. Además, exploró las percepciones de profesores, traductores e intérpretes sobre la competencia colocacional y la instrucción basada en corpus para el uso y traducción de colocaciones. Una muestra de 15 estudiantes participó en una instrucción basada en corpus para aprender colocaciones. Se pidió a los participantes que completaran una narrativa para reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje. Además, se les solicitó participar en un grupo focal una vez finalizadas las sesiones de intervención pedagógica. Finalmente, se entrevistó a dos profesores, dos traductores y un intérprete para obtener sus percepciones sobre la competencia colocacional y la instrucción basada en corpus. Los datos recopilados se analizaron mediante la Teoría Fundamentada. Los hallazgos principales revelaron que los estudiantes reconocieron el valor de aprender colocaciones a través de la instrucción basada en corpus. Asimismo, los profesores, traductores e intérpretes entrevistados consideraron que la competencia colocacional y la instrucción basada en corpus son significativamente favorables. Se recomienda realizar un estudio más profundo y extenso para obtener una mayor comprensión sobre la efectividad del uso de corpora en la enseñanza y el aprendizaje de colocaciones en el campo de la Traducción e Interpretación.

ABSTRACT

Keywords: collocations, collocational competence, corpus-based instruction, coca, translation and interpretation.

This study examined the perceptions of college students from a Translation/Interpretation Program regarding the acquisition and application of collocations through the Corpus of Contemporary American English. Additionally, it explored the perceptions of teachers, translators and interpreters concerning collocational competence and a corpus-based instruction to using and translating collocations. A sample of 15 students participated in a corpus-based instruction to learn collocations through the corpus. Participants were required to complete

a journal entry to reflect on their learning experience. In addition, they were asked to participate in a focus group once the intervention sessions were finished. Finally, two teachers, two translators, and one interpreter were interviewed to elicit their perceptions of collocational competence and a corpus-based instruction. The data collected were analyzed by means of Grounded Theory. Main findings revealed that learners recognized the value of learning collocations by means of a corpus-based instruction. Likewise, the teachers, translators and interpreters interviewed considered collocational competence and a corpus-based instruction to be significantly favorable. A more in-depth and extended study is advised to obtain more insight into the effectiveness of using corpora for the teaching and learning collocations in the field of Translation/Interpretation.

Introducción

La investigación sobre el desarrollo de la competencia colocacional en los estudiantes de idiomas y su dominio del lenguaje formulaico ha suscitado una gran atención desde que se introdujo por primera vez el concepto de colocación (Nattinger y DeCarrico, 1992; Lewis, 1993). A menudo se afirma que el dominio de estas expresiones formulaicas (colocaciones) es de suma importancia para la competencia comunicativa (Nation, 2001) y que es fundamental para que los estudiantes de una lengua extranjera puedan procesar el lenguaje de forma fluida e idiomática (Pawley & Snyder, 1983; citado en Nation, 2001). Además, Ellis (2001) afirma que el lenguaje formulista desempeña un papel en el dominio de la competencia en el uso de la lengua. A la luz de esto, los beneficios para los estudiantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera del dominio de tales elementos léxicos en relación con la fluidez apoyan la necesidad de llevar a cabo investigaciones centradas en el lenguaje formulaico como las colocaciones (Nation, 2001).

Sin embargo, este fenómeno sigue sin ser abordado adecuadamente por los profesores de idiomas como un aspecto esencial que debe enseñarse junto con la gramática, la fonética, la semántica y la sintaxis. Esta falta de interés se debe probablemente a la escasez de materiales didácticos diseñados utilizando estrategias y metodologías adecuadas para desarrollar la competencia comunicativa, pero centrados en la gramática, la fonética y otras destrezas. Aunque existen investigaciones que demuestran la importancia de enseñar colocaciones y desarrollar la competencia de los alumnos, sólo se han realizado unos pocos estudios para investigar cómo los estudiantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera desarrollan esta competencia colocacional. De este modo, la investigación sugiere que es necesario cambiar la forma de enseñar inglés en los cursos de traducción e interpretación, pasando del enfoque actual a una orientación hacia el vocabulario, especialmente las colocaciones. De hecho, hay investigaciones que apoyan un enfoque basado en corpus para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario y colocaciones, debido a la floreciente metodología de la lingüística de corpus, a la que se han dado muchos usos diferentes (Romer, 2009; Cobb, 1999).

El objetivo de esta investigación era explorar la percepción de los estudiantes de un programa de Traducción e Interpretación sobre el aprendizaje y el uso de colocaciones utilizando el Corpus of Contemporary American English (en adelante COCA). Además, este estudio pretendía identificar la percepción que tienen los profesores, traductores e intérpretes de la competencia colocacional y de una enseñanza basada en corpus; esto último ayudará a comprender su postura sobre la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones, especialmente en el ámbito de la traducción. Los objetivos de este estudio están relacionados con la creencia de que los traductores e intérpretes necesitan desarrollar la competencia colocacional para traducir con precisión, y que un enfoque basado en corpus para aprender colocaciones y traducirlas es eficaz para los traductores.

Esta investigación siguió tres preguntas principales de investigación, a saber (a) ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de un programa de Traducción/Interpretación sobre el aprendizaje y el uso de colocaciones? (b) ¿Perciben los estudiantes de un programa de traducción/interpretación que una enseñanza basada en corpus es apropiada para el aprendizaje y el uso de colocaciones? y (c) ¿Qué percepción tienen los profesores y los traductores/intérpretes profesionales de la competencia colocacional y de una enseñanza basada en corpus para el aprendizaje y el uso de colocaciones? Además, el objetivo general de esta investigación era explorar las percepciones de los estudiantes de un programa de Traducción e Interpretación sobre el

aprendizaje y uso de colocaciones utilizando el Corpus de Inglés Americano Contemporáneo, así como explorar las percepciones de profesores, traductores e intérpretes sobre las competencias colocacional y una instrucción basada en el corpus para utilizar y traducir colocaciones. Por último, los objetivos específicos de esta investigación eran (a) identificar las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje y el uso de las colocaciones; (b) determinar hasta qué punto los estudiantes perciben una enseñanza basada en corpus como apropiada y útil; e (c) identificar las percepciones de los profesores, intérpretes y traductores sobre la competencia colocacional y una enseñanza basada en corpus para aprender y utilizar colocaciones.

Este artículo presenta en primer lugar el estado de la cuestión mediante una revisión bibliográfica. A continuación se describen la metodología y los procedimientos de investigación, así como el análisis de los datos. Por último, este artículo presenta el análisis de los resultados, la discusión y las principales conclusiones.

El concepto de competencia colocacional ha recibido mucha atención desde que Firth (1957) acuñó por primera vez el término colocación. Desde entonces, la bibliografía ha demostrado que los profesores y los diseñadores de materiales se han centrado en la necesidad de desarrollar una competencia colocacional y existe la conciencia de que este componente lingüístico debe abordarse explícitamente en la enseñanza de idiomas (Howarth, 1998a; 1998b). Aunque existe una amplia bibliografía sobre el enfoque léxico y sobre la importancia de aprender colocaciones en lugar de memorizar palabras sueltas, sigue siendo difícil encontrar una definición precisa del término colocación. La mayoría de las definiciones parecen converger en la co-ocurrencia de palabras. Firth (1957), por ejemplo, afirma que “conocerás una palabra por la compañía que tiene”. (p. 179). En la misma línea, Nation (2001) cree que “conocer una palabra implica saber con qué palabras suele colocarse”. (p. 74). Hill (2000) define las colocaciones como “la forma en que las palabras se combinan de manera predecible”. (p. 48). El autor afirma que, aunque los profesores están familiarizados con el concepto de competencia comunicativa, es necesario ampliarlo a la competencia colocacional en el sentido de que es un requisito para que los alumnos dominen la lengua meta en la producción oral y escrita. Además, el autor cree que la falta de competencia en este ámbito lleva a los alumnos a cometer errores, ya que parecen verse obligados a crear largos enunciados para compensar la falta de expresiones colocacionalmente adecuadas para significar con precisión lo que quieren decir.

La importancia de la competencia colocacional es indiscutible. Como reconoce Fan (2009), “la importancia de la competencia colocacional está fuera de toda duda. Permite a los alumnos hablar con más fluidez, hace que su discurso sea más comprensible y les ayuda a escribir o sonar más como un nativo”. (p. 111). Nattinger y DeCarrico (1992) apoyan esta afirmación y añaden que las expresiones formulaicas, incluidas las colocaciones, son el núcleo de la adquisición del lenguaje y, por tanto, ayudan a los alumnos a mejorar el habla, la comprensión oral, la lectura y la escritura. Pawley y Syder (1983; citado en Nation, 2001) también consideran que la mejor explicación de cómo los usuarios de la lengua pueden elegir formas adecuadas de decir las cosas entre una amplia gama de opciones (selección similar a la de los nativos) y pueden utilizar la lengua con fluidez (fluidez similar a la de los nativos) es que algunas unidades de la lengua se almacenan como trozos en la memoria.

En este sentido, la investigación ha demostrado que los estudiantes de idiomas necesitan tener un conocimiento práctico de las colocaciones para producir un discurso fluido y similar al de los nativos (Ellis, 1996; Conklin & Schmitt, 2008; Howarth, 1998a; 1998b). Del mismo modo, Conklin y Schmitt (2008) coinciden en que las combinaciones

de palabras forman una gran parte de cualquier discurso; en consecuencia, deben formar parte del repertorio de vocabulario de cualquiera que intente aprender una segunda lengua o una lengua extranjera. Además, Lewis (1993) sugiere que los hablantes nativos de una lengua tienen un amplio repertorio de trozos léxicos que son de importancia clave para la producción fluida de la lengua meta. Así pues, la fluidez no depende de las reglas de la estructura gramatical y de un conjunto de palabras aisladas, sino del acceso eficiente a este acervo de unidades léxicas que facilitan la producción lingüística (Lewis, 1993; 1997a; 1997b; Thornbury, 2002). Como señala Wilkins (1972; citado en Thornbury, 2002), “sin gramática se puede transmitir muy poco, sin vocabulario no se puede transmitir nada” (p. 13). Así lo reconocen también Richards y Rodgers (2001), quienes opinan que “los componentes básicos del aprendizaje y la comunicación lingüísticos no son la gramática, las nociones de función o cualquier otra unidad de planificación y enseñanza, sino el léxico, es decir, las palabras y las combinaciones de palabras” (p. 132). Por lo tanto, es en estas unidades lingüísticas de la lengua en las que deben centrarse los profesores, aunque no es raro ver a profesores de idiomas que fijan su atención en las relaciones paradigmáticas (elementos léxicos que pueden sustituirse por otros en contextos léxicos y gramaticales-sinónimos) en lugar de en las relaciones sintagmáticas o en la co-ocurrencia de elementos léxicos y gramaticales, conocidas como colocaciones.

Aunque es un hecho bien conocido que los estudiantes de EFL tienen problemas para conseguir un lenguaje similar al nativo debido a la falta de conciencia colocacional, pocos estudios abordan esta cuestión empíricamente y los que lo hacen se centran principalmente en el uso de estas expresiones formulaicas en el lenguaje receptivo más que en el productivo (Howarth, 1998a; 1998b). Además, son escasas las investigaciones que han arrojado luz sobre la competencia colocacional de los estudiantes de idiomas en cuanto a la forma en que procesan las colocaciones y qué estrategias didácticas se utilizan en el aula para ayudar a los estudiantes a comprenderlas y utilizarlas en el discurso oral y escrito. Lo que se ha descubierto, a este respecto, es que se cree que algunos errores o faltas gramaticales no interrumpen la comunicación en la lengua meta, mientras que se dice que los errores léxicos interfieren en el significado, lo que provoca una falta de comprensión entre los participantes de una interacción (Gass & Selinker, 2001).

Conklin y Schmitt (2008), por ejemplo, investigaron la ventaja de las secuencias formulaicas comparando los tiempos de lectura de estas secuencias y las frases no formulaicas emparejadas para hablantes nativos y no nativos. Descubrieron que las frases formulistas se leían más rápidamente que las secuencias no formulistas, concluyendo que “las secuencias formulistas tienen una ventaja de procesamiento sobre el lenguaje generado creativamente”. (p. 72). Estos resultados demuestran las ventajas de un plan de estudios basado en la colocación para los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Del mismo modo, Howarth (1998a) se propuso identificar y analizar la fraseología no estándar (colocaciones léxicas) en la escritura académica no nativa. Los resultados sugieren que “los hablantes nativos emplean alrededor de un 50 % más de colocaciones restringidas y expresiones idiomáticas (de un patrón estructural concreto) que los alumnos, por término medio” (pág. 177) y que esto podría “reflejar la falta general de conciencia de este fenómeno por parte de los alumnos” (pág. 186). Esto es relevante para el presente estudio, ya que demuestra la falta de conciencia colocacional de los estudiantes de EFL, lo que podría afectar a su producción lingüística en términos de fluidez y competencia.

Otras investigaciones se refieren al estudio del uso de colocaciones por parte de estudiantes de inglés como lengua extranjera siguiendo un enfoque basado en tareas. Fan (2009) intentó comprender el uso de las colocaciones de los estudiantes de secundaria de

ESL en Hong Kong. Algunas de las conclusiones muestran que es necesario profundizar en el conocimiento de la competencia colocacional y adoptar un enfoque pedagógico innovador para el aprendizaje y la enseñanza de las colocaciones. Si este es el caso, una vez más hay pruebas de que las colocaciones desempeñan un papel importante en el rendimiento lingüístico de un hablante no nativo.

Varios estudios demuestran las ventajas de utilizar un enfoque DDL en el aprendizaje de idiomas (Cobb, 1999, 2003; Horst, Cobb y Nicolae, 2005). Sin embargo, sólo unos pocos estudios han intentado investigar la relación entre el aprendizaje y el uso de colocaciones mediante un enfoque basado en corpus y la eficacia de las estrategias y técnicas basadas en corpus para enseñar vocabulario (Cobb, 1999); la mayoría de los estudios tienen como objetivo describir los beneficios de la concordancia para el aprendizaje de idiomas (véase, por ejemplo, Johns, 1991). Por eso fue necesario presentar a los alumnos de este estudio un enfoque diferente del aprendizaje y uso de las colocaciones, a saber, un enfoque basado en corpus.

El enfoque basado en corpus en el campo de la educación lingüística y la Lingüística ha ganado prominencia desde mediados de la década de 1980. A este respecto, se ha escrito mucho sobre la influencia positiva de la lingüística de corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras (Cob, 1999, 2003; Johns, 1991; Bernardini, 2004; Romer, 2009; Granath, 2009). No cabe duda de que el enfoque basado en corpus ha demostrado ser pionero en la enseñanza/aprendizaje de idiomas (Bernardini, 2004). Esto se debe a que el impacto de introducir corpus en el aula se ha relacionado con un “cambio de rutinas de aprendizaje deductivas a inductivas” (Bernardini, 2004: 16), lo que significa que se anima a los alumnos a descubrir la lengua en lugar de aprenderla memorizando patrones gramaticales/léxicos.

Estudios recientes han puesto aún más de relieve la importancia y la eficacia de las herramientas de corpus para desarrollar el conocimiento y la competencia léxicos. Por ejemplo, un estudio realizado por Mohammed (2022) ha demostrado cómo los estudiantes de traducción pueden beneficiarse de corpus monolingües, comparables y paralelos para mejorar la fluidez, la precisión y la competencia instrumental. Este estudio pone de relieve la integración de las herramientas de corpus en la formación en traducción y demuestra la percepción positiva de dichas herramientas para mejorar la preparación profesional.

Además, Romer (2009) afirma que “la lingüística de corpus puede marcar la diferencia en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y que tiene un inmenso potencial para mejorar la práctica pedagógica” (p. 84). A pesar de las muchas ventajas del uso de corpus para mejorar el aprendizaje de idiomas, “el uso regular de corpus en el aula de EFL sigue siendo poco frecuente”. (Granath, 2009: 47).

Además del enfoque basado en corpus, también existe una cantidad significativa de bibliografía sobre el DDL y su situación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. A este respecto, Johns (1991) ha afirmado que el aprendizaje de idiomas implica “la noción de que la tarea del alumno es descubrir la lengua extranjera y que la tarea del profesor de idiomas es proporcionar un contexto en el que el alumno pueda desarrollar estrategias de descubrimiento [...]” (citado en Johns & King, 1991: 1). Johns (1991) define el aprendizaje basado en datos (DDL) como un enfoque en el que el estudiante de idiomas se guía por el acceso a datos lingüísticos en su proceso de aprendizaje.

Desde que las actividades basadas en corpus empezaron a ganar adeptos entre los profesores de idiomas, ha habido un número creciente de publicaciones destinadas a presentar una serie de usos de este enfoque en el aula para la enseñanza/aprendizaje de vocabulario. De hecho, muchos investigadores han destacado las ventajas de utilizar el

DDL para enseñar vocabulario a estudiantes de segundas lenguas o de lenguas extranjeras (Cobb, 1999, 2003; Horst, Cobb & Nicolae, 2005). Estos estudios han demostrado que algunas actividades tradicionales, como rellenar huecos, pueden mejorarse si se basan en textos auténticos. Por otra parte, además de mejorar los materiales didácticos, la investigación ha demostrado que las actividades directas de DDL en las que los alumnos utilizan corpus por sí mismos han resultado eficaces para el aprendizaje de vocabulario (Cobb, 1999). En este sentido, el trabajo de Cobb (1997, 1999) es uno de los pocos estudios que ha demostrado empíricamente la eficacia de las estrategias y técnicas basadas en corpus para enseñar vocabulario (Cobb, 1999, 2003). En su estudio, Cobb (1997) pudo evaluar los resultados del aprendizaje de vocabulario de sus alumnos cuando aprendían palabras nuevas utilizando la concordancia. Los resultados mostraron que los estudiantes que utilizaban el concordancer experimentaban un crecimiento limitado pero constante del vocabulario. En un estudio de seguimiento, Cobb (1999) descubrió que la concordancia también facilita la adquisición de un conocimiento transferible de las palabras, ya que los sujetos del estudio pudieron utilizar su conocimiento de las palabras en diferentes actividades y en otros contextos.

Investigaciones recientes han demostrado el impacto del DDL en la mejora de la competencia lingüística de los alumnos, especialmente en la adquisición de colocaciones de sustantivos. He y Xie (2024) exploraron cómo el DDL fomenta la autonomía de los alumnos en el aprendizaje de idiomas. Al trabajar con datos auténticos procedentes de corpus, los alumnos son capaces de descubrir de forma autónoma patrones de colocación y aplicarlos eficazmente en contextos orales y escritos. Su estudio demostró que el DDL no sólo mejoraba la competencia colocacional, sino que también fomentaba la motivación del alumno y el aprendizaje autodirigido. Los participantes en el estudio demostraron una mayor destreza a la hora de producir colocaciones que suenan naturales, una habilidad que resulta vital para los estudiantes de Traducción e Interpretación. Esto coincide con el creciente número de investigaciones que abogan por el uso de corpus para mejorar la conciencia colocacional en campos especializados en los que la precisión en el uso de la lengua es esencial. Así pues, el DDL es una solución para mejorar la competencia colocacional, ya que ofrece ventajas lingüísticas y cognitivas para que los alumnos dominen la lengua meta.

Mientras que la eficacia de los enfoques basados en corpus para la adquisición de vocabulario y lengua está bien documentada (Cobb, 1999; Bernardini, 2004), estudios recientes también han explorado el papel de la enseñanza combinada basada en corpus para mejorar el dominio de la escritura. Por ejemplo, Satchayad y Charubusp (2022) demostraron que este tipo de enseñanza mejora significativamente el dominio de la escritura de los estudiantes universitarios tailandeses mediante el uso de herramientas de corpus en entornos de aprendizaje interactivos. Su estudio demuestra el potencial de combinar datos de corpus auténticos con actividades en el aula para promover mejores resultados en el dominio de la lengua.

Por desgracia, también hay que tener en cuenta las limitaciones de tiempo a la hora de utilizar corpus, ya que, en la mayoría de los casos, es difícil encontrar tiempo para integrar la investigación y exploración de corpus en los cursos de idiomas (Granath, 2009). Se dice que éste es el principal escollo para utilizar e integrar corpus en el aula de idiomas. Como explica Granath (2009), “el principal problema de incorporar la formación en el uso de corpus a los cursos regulares es, por lo que veo, que sólo se puede reservar una cantidad limitada de tiempo para ejercicios prácticos reales en el laboratorio de idiomas” (p. 55).

El Corpus of Contemporary American English, creado por Mark Davies de la Universidad de Brigham en 2008, es el mayor corpus equilibrado por géneros de cualquier lengua que se ha diseñado para seguir y estudiar los cambios en el lenguaje (Davies, 2010). Este corpus está compuesto por más de 450 millones de palabras de texto que se dividen entre textos hablados, de ficción, revistas populares, periódicos y textos académicos. Incluye 20 millones de palabras cada año desde 1990 hasta 2012, y es un corpus adecuado para observar los cambios continuos en el lenguaje (Davies, 2010). La característica más importante de este corpus es que se considera un “corpus monitor”, frente a uno estático que no se actualiza una vez creado, como el British National Corpus. Así pues, el COCA es una colección dinámica de textos a la que se añaden otros nuevos. Davies (2010) explica que el objetivo de este corpus es “permitir a los usuarios buscar en el corpus en continua expansión para ver cómo está cambiando la lengua”. (p. 447). Aunque éste ha sido el objetivo de muchos corpus, el Corpus of Contemporary American English es el único corpus de control fiable que se utiliza para investigar el cambio lingüístico en el inglés contemporáneo.

A pesar de que la Lingüística de Corpus y el Aprendizaje Basado en Datos han ganado prominencia en las últimas décadas, todavía existe un vacío en cuanto a hasta qué punto el COCA es eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario/colocación. Un intento de colmar esta laguna es el trabajo de Shaw (2011) que pretende proporcionar a profesores y alumnos un libro de recursos donde puedan acceder a información relativa al uso de COCA para diferentes actividades de vocabulario. En su trabajo, Shaw (2011) presenta diferentes tareas para el aprendizaje de vocabulario utilizando las características disponibles en la interfaz, como actividades de frecuencia de palabras, partes del discurso, conocimiento morfológico, conocimiento de sinónimos y conocimiento de colocaciones. En su libro, Shaw (2001) sugiere que las búsquedas de colocaciones son una de las características más útiles del corpus, ya que, entre otras ventajas, implican a los alumnos en actividades de DDL. Este libro de consulta presenta muchas aplicaciones del corpus (COCA) para la enseñanza/aprendizaje de vocabulario; sin embargo, no es en absoluto una investigación empírica sobre la eficacia de este corpus en el aprendizaje de vocabulario/colocación. Por ello, el presente estudio contribuye a colmar la laguna existente en la investigación relativa a un enfoque basado en corpus (COCA) para el aprendizaje de colocaciones.

Diseño de la investigación

Este estudio se realizó utilizando un paradigma cualitativo, siguiendo un diseño descriptivo y exploratorio. Este paradigma se corresponde con los instrumentos de recogida de datos seleccionados para la obtención de datos en este estudio, a saber, entrevistas, un grupo de discusión y diarios de reflexión. El motivo era identificar las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje y el uso de colocaciones mediante el Corpus of Contemporary American English, así como las percepciones de algunos profesores y profesionales sobre la competencia colocacional y el uso de corpus en un Programa de Traducción e Interpretación de nivel universitario.

En esta investigación participó una muestra intencional de 15 estudiantes del programa de Traducción e Interpretación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Como parte de sus requisitos académicos, los estudiantes que participan en este estudio pretenden alcanzar el nivel C1 estipulado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) durante el segundo semestre académico

de su segundo curso. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas consiste en un conjunto de directrices utilizadas para describir los logros de los alumnos en lenguas extranjeras en Europa y en otros países.

Para esta investigación se utilizaron 3 instrumentos diferentes de recogida de datos: anotaciones en un diario durante las sesiones de intervención pedagógica, un grupo de discusión y entrevistas realizadas después de la intervención. Debido a la necesidad de obtener los procesos y pensamientos internos de los alumnos mientras participaban en las sesiones de intervención pedagógica, se utilizaron diarios de reflexión. Estos diarios suelen utilizarse para que los alumnos escriban sobre su experiencia de aprendizaje de idiomas sin la presión de las preguntas formuladas por los investigadores (Mackey y Gass, 2005). Los diarios se solicitaron a los alumnos para cumplir el primer y segundo objetivos específicos de este estudio, a saber, identificar las percepciones de los alumnos sobre el aprendizaje y el uso de las colocaciones y su percepción sobre la idoneidad de una enseñanza basada en corpus. Esta herramienta de evaluación retrospectiva consistía en una anotación en un diario que los estudiantes debían rellenar en español después de cada lección durante la intervención pedagógica para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje mientras participaban en una enseñanza basada en corpus. Se pidió a los estudiantes que escribieran sus entradas en español para evitar centrarse en la lengua y no en el proceso de aprendizaje.

Para cumplir el primer y segundo objetivos específicos de este estudio, también se llevó a cabo un segundo instrumento, una sesión de grupo focal. Para esta sesión, se eligió al azar un grupo de estudiantes para participar en el debate. Las preguntas para este grupo de discusión surgieron de la necesidad de recabar información en profundidad sobre las percepciones de los alumnos acerca del aprendizaje y el uso de colocaciones y sobre el uso de COCA para el aprendizaje de colocaciones.

Para cumplir el tercer objetivo específico de este estudio -identificar las percepciones de profesores, intérpretes y traductores sobre la competencia colocacional y una instrucción basada en corpus para aprender y utilizar colocaciones- se entrevistó a dos profesores de inglés, dos traductores y un intérprete mediante entrevistas semiestructuradas diseñadas para este estudio. Las entrevistas semiestructuradas se sometieron a una prueba piloto antes de ser administradas, con fines de validación.

Para recopilar los datos necesarios, se llevaron a cabo una serie de pasos. En primer lugar, se invitó a los estudiantes a una sesión introductoria en la que se explicaron los objetivos de este estudio. En segundo lugar, un formulario de consentimiento adaptado de Mackey y Gass (2005: 323) se entregó a los estudiantes para que cumplieran las cuestiones éticas exigidas en cualquier estudio. Mediante una breve presentación y la información presentada en el formulario de consentimiento, se informó a los alumnos de los objetivos de este estudio, así como de la confidencialidad de los datos. A continuación, se diseñó una intervención pedagógica con el objetivo de presentar a los alumnos un enfoque basado en corpus para aprender y utilizar colocaciones. En cada una de estas sesiones, los alumnos recibieron instrucciones sobre el uso de COCA para aprender colocaciones y utilizarlas en tareas escritas. Después de cada sesión de intervención, se pidió a los alumnos que dejaran constancia en su diario de sus impresiones sobre el uso del corpus y su experiencia de aprendizaje mediante este tipo de instrucción. A continuación, un grupo de estudiantes participó en un grupo de discusión con el objetivo de recabar información en profundidad sobre su percepción del aprendizaje y el uso de las colocaciones a través de COCA. Por último, se diseñaron tres entrevistas semiestructuradas. Se realizó una entrevista a una profesora de inglés que actualmente imparte el curso, con el objetivo de recabar información sobre su opinión acerca de la

competencia colocacional y el uso de corpus por parte de los estudiantes de traducción de la PUCV. Se realizó una segunda entrevista a un profesor de inglés que enseña escritura académica con el objetivo de recabar información sobre su postura ante la competencia colocacional y una enseñanza basada en corpus. Se realizaron una tercera y una cuarta entrevistas a dos traductores profesionales con el objetivo de recabar información sobre la importancia del desarrollo de la competencia colocacional y el uso de corpus para la traducción. Uno de los traductores profesionales era también un experto en terminología que supervisa los cursos Terminología 1 y 2 en el mismo programa; el otro traductor profesional es un antiguo alumno de la PUCV. La quinta entrevista se realizó a un intérprete profesional con el objetivo de obtener información sobre la importancia del desarrollo de la competencia colocacional y el uso de corpus en el ámbito profesional.

Dado que la investigación llevada a cabo fue cualitativa, no se consideró ningún análisis estadístico para la interpretación de los datos recogidos para este estudio; en su lugar, el investigador buscó las percepciones de los estudiantes y profesionales sobre el aprendizaje y el uso de las colocaciones utilizando el COCA. Los datos obtenidos del grupo de discusión, las entrevistas y las anotaciones en el diario se transcribieron y analizaron utilizando la teoría fundamentada mediante un proceso de inducción. Esto significa que los datos recopilados se codifican mediante un método comparativo constante que se utiliza para analizar los datos con el fin de desarrollar la teoría. Este método era apropiado para este estudio, ya que puede aplicarse a unidades de datos de cualquier tamaño (Glaser y Strauss, 1967). Los datos obtenidos de cada instrumento revelaron categorías que se presentarán en la sección de análisis y discusión. Las categorías analizadas surgieron de la codificación de los instrumentos de recogida de datos, que se codificaron por separado. Esto significa que las categorías no estaban preconcebidas, sino que se revelaron en el proceso de codificación de los datos. En aras de este análisis, sólo se llevó a cabo la codificación abierta y axial propuesta en la teoría fundamentada, debido a la naturaleza a pequeña escala de este estudio.

Análisis y discusión de los resultados

Percepción de los alumnos sobre el aprendizaje y el uso de las colocaciones

A partir de las reflexiones de los estudiantes, se identificó una categoría clara durante el proceso de codificación: "importancia de aprender y utilizar las colocaciones". En esta categoría, fue posible obtener las percepciones de los alumnos sobre dos aspectos del aprendizaje y el uso de las colocaciones. El primer aspecto analizado fue el del conocimiento de las colocaciones por parte de los alumnos. Uno de los principios fundamentales del Enfoque Léxico se refiere a la existencia de unidades lingüísticas prefabricadas que representan una parte significativa del discurso de un hablante nativo. De ahí que la "conciencia de los alumnos de su capacidad para trocear la lengua con éxito sea clave para dominar la lengua meta" (Lewis, 1993: vi). A este respecto, las reflexiones de los estudiantes muestran que la conciencia colocacional es algo que consiguen en la universidad, más que en la escuela. A partir de las entrevistas y los diarios, fue posible obtener las percepciones de los alumnos en relación con la dificultad para entender qué son las colocaciones, probablemente debido a su desconocimiento de las colocaciones cuando realizaron su primer curso de lengua en la universidad. A este respecto, Hill (2000) explica que "es probable que resulte útil hacer que los alumnos sean explícitamente conscientes de la naturaleza léxica de la lengua" (p. 161).

También se pudo observar que la competencia colocacional como concepto es algo de lo que los estudiantes no suelen ser conscientes a menos que formen parte de un programa de formación de profesores o de un curso de traducción e interpretación. Aunque no deja de ser una suposición, es posible afirmar que los alumnos no comprenden plenamente la importancia de esta competencia hasta que se les enseña explícitamente en qué consiste y, en consecuencia, corren el riesgo de cometer errores lingüísticos por su falta de competencia colocacional. Ante esto, Hill (2000) afirma que “la razón por la que tantos estudiantes no logran ningún progreso percibido es simplemente porque no han sido entrenados para notar qué palabras van con qué” (p. 14).

El segundo aspecto que se desprende de esta categoría es la importancia de aprender y utilizar las colocaciones. Los alumnos reconocieron varias ventajas de aprender y utilizar la colocación. La primera ventaja está relacionada con *el uso de fragmentos léxicos para alcanzar el dominio de la lengua*. Lewis (1993) explica que el léxico (incluidas las colocaciones) es fundamental para el dominio de la lengua, ya que el aprendizaje de elementos léxicos satisface la necesidad de los alumnos de superar la “meseta intermedia”, una etapa prolongada del desarrollo interlingüístico en la que los alumnos parecen estar estancados debido a su falta de conciencia y conocimiento de las colocaciones. La segunda ventaja de aprender y utilizar colocaciones está relacionada con la *capacidad de comprensión lectora*. Se ha demostrado que las destrezas receptivas se ven influidas, positiva o negativamente, por el conocimiento de las colocaciones (Nattinger y Decarrico, 1992). Esto se debe a que la comprensión se ve dificultada o favorecida por el conocimiento que el lector tiene del uso de las expresiones colocacionales. La tercera ventaja de utilizar y aprender colocaciones tiene que ver con *la calidad de la traducción*. Es decir, los alumnos reconocen la importancia de las colocaciones, ya que creen que los traductores/intérpretes necesitan utilizar colocaciones en inglés oral y escrito para conseguir traducciones/interpretaciones de buena calidad. De hecho, las colocaciones son de gran relevancia para la calidad de una traducción (Manafi & Ghaffarof, 2013).

La cuarta ventaja reconocida por los estudiantes estaba relacionada con *el uso y el aprendizaje de colocaciones para mejorar la fluidez en la lengua meta y conseguir un inglés cercano al nativo*. Los estudiantes encontraron útiles las colocaciones, ya que hacían que hablar en la lengua meta fuera más fluido y también que su inglés sonara más parecido al de un hablante nativo. En este sentido, Fan (2009) explica que la importancia de la competencia colocacional es esencial para alcanzar la fluidez y el inglés como lengua materna. Nattinger y DeCarrico (1992) también reconocen la importancia de las colocaciones para la fluidez, ya que este aspecto de la lengua se identifica como una de las ventajas de aprender y utilizar colocaciones en la lengua meta. Queda claro entonces que las colocaciones son un marcador tangible de no natividad, por lo que los estudiantes producen un discurso más parecido al nativo si utilizan colocaciones en su producción lingüística oral y escrita (ibid).

Percepción de los estudiantes de una enseñanza basada en corpus para aprender y utilizar colocaciones

Existen numerosas investigaciones sobre la influencia de la lingüística de corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras. También existe una amplia bibliografía sobre el DDL y su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, no hay muchas investigaciones sobre la eficacia de COCA en el aprendizaje de vocabulario/colocación. Los datos recogidos para este estudio muestran que la percepción de estos alumnos sobre el uso de COCA es muy positiva, ya que reconocieron muchas de sus ventajas, a saber, el uso de COCA (1) para el aprendizaje de colocaciones,

(2) para el aprendizaje activo, (3) para el aprendizaje de terminología específica del dominio, (4) para la mejora de la producción escrita y (5) para la traducción/interpretación.

El primer beneficio reconocido por los estudiantes es que el COCA es muy valioso para el aprendizaje de colocaciones, ya que el corpus ayuda a concienciar a los estudiantes sobre la importancia de las colocaciones. Esto lo apoya Shaw (2011) al reconocer que una de las ventajas de utilizar COCA es que los profesores pueden crear actividades para la conciencia y el aprendizaje de las colocaciones utilizando diferentes características del corpus en línea. En este sentido, está de acuerdo en que las búsquedas de colocaciones son las características más útiles del corpus, ya que implican a los alumnos en actividades basadas en el corpus.

Una segunda ventaja de utilizar COCA es que este corpus fomenta el aprendizaje activo, por lo que anima a los alumnos a aprender vocabulario, especialmente combinaciones de palabras, de una forma diferente, distinta a la memorización de pautas de vocabulario. A este respecto, se ha demostrado que cuanto más activo es un alumno en su proceso de aprendizaje del vocabulario, más fácil le resulta recordar los elementos y combinaciones léxicas cuando los necesita (Johns, 1991; en Johns & King, 1991). Esto también lo apoya Johns (1991), ya que tiene la firme convicción de que los alumnos deben “aprender a aprender” (como se cita en Johns & King, 1991: 1).

Además de aprender una amplia gama de colocaciones generales, los alumnos que participaron en este estudio reconocieron un tercer beneficio del uso de COCA, a saber, el aprendizaje de colocaciones como discurso específico del dominio. Esto es reconocido como una ventaja por los estudiantes, ya que a través del corpus pueden tener acceso a ciertas características de las palabras y expresiones (como la frecuencia de aparición) que las hacen susceptibles de ser utilizadas en determinados tipos de texto y géneros. En este sentido, Nation (2001) señala que “es posible tener vocabularios especiales para hablar, para leer textos académicos, para leer periódicos, para leer cuentos infantiles o para escribir cartas”. (p. 17). En este sentido, el uso de corpus resulta de gran utilidad para los estudiantes, ya que no sólo son atractivos como herramienta de aprendizaje, sino que también son útiles para la terminología especializada que forma parte de las competencias que los estudiantes deben adquirir como futuros traductores e intérpretes.

Las colocaciones específicas de un dominio también dependen de su frecuencia de aparición en los distintos géneros. A este respecto, la COCA es muy valiosa, ya que proporciona a los alumnos datos relacionados con la frecuencia de las colocaciones. De este modo, los alumnos no sólo son capaces de identificar patrones de uso del léxico, sino también los distintos contextos en los que se emplean algunas combinaciones de palabras en diversos géneros y registros.

Un cuarto beneficio percibido por los alumnos fue el uso de COCA para mejorar la producción escrita. Está muy extendida la creencia de que un usuario avanzado de una lengua debe ser capaz de producir un discurso escrito rico no sólo en estructuras gramaticales complejas, sino también en vocabulario, especialmente en colocaciones (Nattinger y DeCarrico, 1992). De hecho, Hill (2000) reconoce la importancia de utilizar unidades de varias palabras, ya que las ideas complejas suelen expresarse léxicamente y no gramaticalmente. En su reflexión sobre el uso de COCA, los alumnos manifestaron la importancia de utilizar esta herramienta, ya que es de gran ayuda para desarrollar la producción escrita.

Por último, un quinto beneficio reconocido por los alumnos fue el uso de la COCA para traducción e interpretación (inglés a español y traducción/interpretación inversa). Esto fue muy valorado por los alumnos, ya que la traducción no siempre es sencilla en

cuanto al significado de las colocaciones léxicas y gramaticales que no tienen un término igual en español. En este sentido, a los alumnos les resultó útil buscar combinaciones de palabras en el corpus utilizando la función KWIC (palabra clave en contexto). De este modo era fácil comprender el significado de la colocación en su contexto para traducirla. Es importante mencionar que no se ha realizado ninguna investigación sobre el uso del COCA para la traducción/interpretación; más bien, todos los estudios que relacionan los corpus y la traducción pretenden investigar el uso de corpus comparativos, multilingües y paralelos (Baker, 1992).

El corpus no sólo es útil para traducir del inglés al español, sino también para la traducción inversa. En lo que respecta a este tipo de traducción, los alumnos coincidieron en que el uso del corpus es muy favorable, ya que resulta más fácil traducir un concepto al español comparando, por ejemplo, una colocación en función de los distintos registros en los que puede utilizarse con frecuencia.

Junto con las ventajas, los participantes en esta investigación reconocieron inconvenientes en el uso del corpus. Los participantes en este estudio coincidieron en que el uso del COCA requiere, en general, mucho tiempo. A este respecto, los expertos en enseñanza de idiomas no parecen estar de acuerdo, ya que consideran que el uso de corpus es una herramienta eficaz en términos de rapidez (Cobb, 2003). Lo que se puso de manifiesto en este estudio es que todos los participantes consideraron que era una herramienta difícil de utilizar en clase, ya que no estaban familiarizados con ella; sin embargo, una vez que tuvieron tiempo de trabajar con ella, les resultó mucho más fácil utilizarla. A pesar de ello, los alumnos seguían pensando que se tardaba mucho en utilizar el corpus.

Percepciones de profesores, traductores e intérpretes sobre la competencia colocacional y una enseñanza basada en corpus para aprender y utilizar colocaciones

Se preguntó a un profesor de inglés experto en escritura EFL, a un profesor de inglés general, a un intérprete profesional y a dos traductores profesionales sobre su postura acerca de la importancia de la competencia colocacional para traductores e intérpretes. Se descubrió que sus percepciones estaban relacionadas con dos aspectos diferentes, a saber, (a) la importancia de enseñar colocaciones y desarrollar la competencia colocacional y (b) la importancia de la competencia colocacional para los traductores e intérpretes en general y para la traducción/interpretación de ámbitos específicos.

En cuanto al primer aspecto —la importancia de enseñar colocaciones y desarrollar la competencia colocacional—, tanto los profesores como los profesionales del campo de la traducción y la interpretación coincidieron en que las colocaciones son un aspecto del aprendizaje de idiomas que durante mucho tiempo se ha descuidado en cuanto a su importancia, tanto a nivel escolar como universitario. Además, coincidieron en la importancia de enseñar las colocaciones y desarrollar la competencia colocacional en los estudiantes de idiomas. También fue posible evidenciar la importancia del vocabulario desde la perspectiva de un profesor cuyo trabajo consiste en enseñar estrategias para que los alumnos sean competentes en la producción escrita de la lengua meta. El profesor cree que el vocabulario a veces es pasado por alto por algunos colegas que dan prioridad a la gramática y no al léxico. Ellis (1997) corrobora esta afirmación al afirmar que la pedagogía lingüística ha hecho hincapié durante mucho tiempo en la enseñanza de la gramática a través de una instrucción centrada en la forma. Desde la perspectiva de una antigua alumna de la PUCV y traductora profesional, la gramática parece seguir siendo el centro de la enseñanza de idiomas, aunque la teoría ofrece pruebas

que apoyan el vocabulario como el aspecto en el que los profesores deberían sumergirse (Thornbury, 2002; Lewis M., 1993, 1997a, 1997b; Nation, 2001).

En una visión similar, desde la perspectiva de un intérprete profesional que también enseña en la PUCV, las colocaciones y el desarrollo de la competencia colocacional son esenciales para los futuros traductores e intérpretes, ya que la competencia colocacional es un requisito para la comunicación en el dominio de la lengua en la medida en que uno de los objetivos de los estudiantes de idiomas es lograr un inglés similar al de un nativo. Esta idea coincide con la opinión de Fan (2009) de que la competencia colocacional es clave para producir un lenguaje similar al nativo. Como señala Hill (2000), los alumnos y la lengua pueden transmitir ideas complejas de forma eficaz utilizando expresiones colocacionales, que permiten una comunicación efectiva.

En cuanto al segundo aspecto de la primera categoría, la importancia de la competencia colocacional para traductores e intérpretes en general y para la traducción e interpretación en ámbitos específicos, tanto los profesores como los profesionales estuvieron de acuerdo. De hecho, existen pruebas en este sentido, ya que el uso adecuado de colocaciones en la traducción del discurso oral y escrito es necesario para la traducción especializada (Baker, 1992). Baker (1992) explica además que los hablantes especializados en traducción necesitan un conocimiento práctico de las colocaciones específicas del género/registro para conseguir precisión en la traducción. Por tanto, el profesor cree que el conocimiento de las combinaciones de palabras en diferentes lenguas es de vital importancia en la traducción, ya que interpretar los elementos léxicos con precisión implica tener en cuenta la gama de palabras con las que se coloca un elemento. Por lo tanto, el conocimiento de las colocaciones no sólo es crucial para la traducción general, sino que también es esencial para las traducciones de disciplinas específicas que a menudo se exigen a estos profesionales (Baker, 1992).

Es muy común que los traductores e intérpretes traduzcan una amplia gama de géneros que pertenecen a áreas especializadas como la ciencia, la tecnología, la historia, etc. Con frecuencia, se pide a los traductores e intérpretes que tengan experiencia en la traducción de discursos especializados que presentan diferentes tipos de características colocacionales, lo que hace que estos textos sean más difíciles de traducir si el profesional no está familiarizado con la gama de colocaciones que, sin duda, son la esencia de esa pieza discursiva). Los profesores entrevistados expresaron que es de gran importancia que un traductor o intérprete sea competente en este ámbito cuando traduce documentos o discursos que son específicos de una disciplina, ya que las colocaciones léxicas y gramaticales se dan en diferentes registros con una frecuencia variada, y esto depende del género que estemos analizando, por ejemplo, una posible combinación de palabras puede ser más frecuente en una revista científica de medicina o ciencia, que en una columna de periódico, o en la prensa amarilla. Las colocaciones son importantes por su frecuencia, y a la hora de traducir al español o a cualquier otro idioma las colocaciones son de vital importancia.

La traductora profesional entrevistada aportó más pruebas en este sentido: los clientes buscan servicios de localización, lo que significa que el producto ofrecido tiene que sonar completamente natural dentro de su campo de especialización. El traductor explica que la única forma de conseguirlo es mediante el uso adecuado de las colocaciones. Como se ha puesto de manifiesto, es casi absurdo plantearse una traducción específica de una disciplina, como una revista médica, sin prestar mucha atención al tipo de colocaciones que uno puede encontrarse en el texto. De hecho, un traductor que no traduzca adecuadamente las colocaciones puede arriesgarse a perder su propio trabajo o las listas de clientes de la empresa.

En la misma línea, el intérprete entrevistado ha hecho hincapié en la importancia de las colocaciones para la traducción e interpretación de disciplinas específicas, expresando que la equivalencia en la traducción e interpretación se consigue a nivel pragmático, por lo que es fundamental el conocimiento de las principales características y convenciones de los distintos géneros y del lenguaje profesional y académico. El intérprete añade que cada disciplina tiene sus propias convenciones acordadas por una comunidad discursiva. Si la traducción ignora tales convenciones, como cierta terminología y fraseología, estas traducciones son rechazadas o no aceptadas por la comunidad. El objetivo funcional o comunicativo de la traducción no se alcanza y la comunicación mediada por el traductor fracasa.

Las traducciones e interpretaciones sólo pueden llevarse a cabo si la terminología es precisa y aceptada por una comunidad discursiva específica. Las traducciones que no tienen en cuenta rasgos léxicos específicos del discurso, como las colocaciones, pueden dar lugar a interpretaciones léxicas inexactas, como subraya Baker (1992). Considerando una traducción fiable en el discurso especializado, es imperativo entonces añadir que el comportamiento colocacional en diferentes géneros contribuye a la calidad de una traducción en la medida en que garantiza precisión y concisión al discurso traducido (Baker, 1992). A este respecto, uno de los traductores entrevistados afirmó que las lenguas de dominio específico tienen su comportamiento colocacional. Así pues, el uso coherente del vocabulario es más importante en las lenguas especializadas que en las generales, ya que revela precisión y concisión, características clave de la comunicación especializada.

El conocimiento de las colocaciones es esencial para traductores e intérpretes, ya que las traducciones que hacen un uso adecuado de ellas suenan más naturales y profesionales, y el significado de un mensaje se transmite con eficacia y éxito. De hecho, las colocaciones son de vital importancia en la traducción específica de un ámbito, ya que la precisión se consigue a nivel semántico y pragmático una vez que se han abordado todas las características de la lengua, gramaticales y léxicas (Baker, 1992). Está claro, pues, que esta característica de la lengua es esencial para la traducción.

El uso de corpus ha demostrado ser pionero en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Bernardini, 2004). Esto se debe al impacto que ha tenido la introducción de corpus en las aulas en términos de cambio del aprendizaje deductivo o regido por reglas al aprendizaje inductivo. En vista de ello, los dos profesores, los dos traductores y el intérprete entrevistados en este estudio sugirieron que las ventajas de utilizar corpus para el aprendizaje de idiomas van más allá del mero uso de esta herramienta como diccionario. Las tres ventajas de utilizar COCA están relacionadas con (a) la calidad de la lengua a la que están expuestos los estudiantes, (b) el uso de corpus para enseñar terminología específica de un dominio y (c) el uso de corpus para traducción e interpretación general y específica de un dominio.

En cuanto al primer beneficio -la calidad de la lengua a la que se expone a los estudiantes-, los profesionales entrevistados coincidieron en que una de las ventajas más significativas del uso de corpus para el aprendizaje de idiomas tiene que ver con la calidad de los tramos de lengua a los que se expone a los estudiantes. Estas muestras se describen como datos lingüísticos auténticos que reflejan el uso real de la lengua en el discurso hablado y escrito. En este sentido, Granath propone una serie de ejercicios didácticos cuyo objetivo es exponer a los estudiantes a patrones lingüísticos auténticos a través de un corpus (Granath, 2009). Según los profesionales, el uso de un corpus ayuda a los alumnos al proporcionarles una experiencia de primera mano con una lengua auténtica, un aspecto clave para el éxito del aprendizaje de idiomas. Además, los profesionales explican que la

cuestión de la frecuencia es relevante para el aprendizaje de idiomas, ya que esta experiencia de primera mano se corresponde con la frecuencia de determinados patrones gramaticales y léxicos del lenguaje que los alumnos descubren en el uso de los corpus. La frecuencia, por tanto, es de gran importancia para que se produzca el aprendizaje de una lengua (Nation, 2001).

La segunda ventaja de utilizar COCA está relacionada con el uso del corpus en el aula para aprender y utilizar terminología, un aspecto que también reconocieron los alumnos de este estudio. Como la segunda traductora entrevistada para este estudio es también profesora del Programa de Traducción e Interpretación de la PUCV, reconoció la importancia de utilizar un corpus para enseñar terminología, sobre todo porque los cursos que imparte forman parte del programa de traducción e interpretación. Su postura sobre el uso de corpus para el aprendizaje/uso de terminología se corresponde con lo que sugiere la investigación, el aprendizaje/uso de vocabulario/colocación se mejora utilizando diferentes tipos de corpus (Bernardini, 2004; Romer, 2009).

Un tercer beneficio que los profesionales reconocieron en términos de una enseñanza basada en corpus fue el uso del corpus para la traducción general y específica de un dominio. Esto también fue reconocido por los estudiantes. Parece, por tanto, que el uso del COCA se encuentra entre los programas de corpus en los que más confían los traductores. Lo mismo ocurre con las traducciones específicas de un dominio, como explica uno de los traductores, que está estrictamente relacionado con el uso de combinaciones de palabras, ya que la memoria de traducción almacena patrones de palabras que luego se recuperan en función del tipo de documento que se vaya a traducir, sobre todo si es de un campo concreto, como la medicina.

Junto con las ventajas, los profesionales también suscitaron algunas percepciones negativas sobre el uso de COCA en el aula de idiomas. La primera desventaja, la de las exigencias de tiempo, se reconoció como el problema más común al que podrían enfrentarse los profesores al utilizar COCA en el aula. Esta limitación también fue señalada por los alumnos, que reconocieron que utilizar COCA en clase y fuera de ella puede llevarles mucho tiempo. Ésta es quizá la principal razón por la que los profesores evitan utilizar este tipo de herramienta de aprendizaje en clase. El tiempo es muy apreciado cuando hay un número limitado de horas a la semana en las que los alumnos reciben clases de inglés (Granath, 2009). Por lo tanto, la aplicación de otras herramientas de aprendizaje que no sean las habituales parece ser difícil para algunos profesores.

El segundo inconveniente de la utilización de COCA fue reconocido por un profesor; tiene que ver con el tipo de formación necesaria para que los alumnos utilicen y aprovechen eficazmente la herramienta de aprendizaje. El profesor, experto en escritura, explica que los alumnos deben saber interpretar los datos que encuentran en la interfaz. Aunque no es necesario que los alumnos sean expertos en el uso del software, sí es necesario que reciban al menos cierta formación sobre las distintas características del corpus en línea. En este sentido, Sinclair (2004) afirma que, para que los estudiantes tengan éxito en el uso de corpus, es necesario tener en cuenta su competencia y experiencia en el uso del corpus; esto se debe a que es fácil que los no expertos extraigan conclusiones erróneas de las pruebas proporcionadas por el corpus.

Cabe señalar que los dos inconvenientes relativos al uso del COCA que se mencionaron en las entrevistas fueron identificados por profesores de inglés, y ninguno fue señalado por los dos traductores, ni por el intérprete. Esto se debe probablemente a la necesidad de utilizar corpus en los estudios de traducción e interpretación, a diferencia de la necesidad de utilizar una amplia variedad de estrategias y metodologías lingüísticas para la enseñanza general de idiomas.

Conclusiones

Esta investigación se llevó a cabo para identificar la percepción de un grupo de estudiantes de un programa de Traducción/Interpretación sobre su aprendizaje y uso de colocaciones a través del Corpus de Inglés Americano Contemporáneo. También pretendía identificar las percepciones de profesores, traductores e intérpretes sobre la competencia colocacional y la enseñanza basada en corpus para utilizar y traducir colocaciones. El objetivo final de esta investigación era determinar hasta qué punto una enseñanza basada en corpus resulta eficaz para el aprendizaje y el uso de colocaciones como enfoque alternativo a la enseñanza de estos elementos léxicos a estudiantes de un programa de Traducción e Interpretación.

Los resultados del estudio indican que los estudiantes tienen una percepción positiva hacia el aprendizaje de colocaciones a través de una enseñanza basada en corpus, y que se mostraron a favor de utilizar COCA no sólo para aprender, sino también para utilizar colocaciones en diferentes tareas, incluida la traducción. Los datos analizados en este estudio también revelaron que los profesionales entrevistados creen que la competencia colocacional es necesaria para que los alumnos alcancen el dominio de la lengua meta y que, para lograrlo, una enseñanza basada en corpus les resultaría muy beneficiosa.

A través del análisis de los diarios de los alumnos y de sus opiniones en el grupo de discusión, fue posible cumplir el primer y segundo objetivos de esta investigación. Por un lado, fue posible identificar las percepciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje y el uso de colocaciones y, por otro, hasta qué punto los estudiantes perciben como adecuada la enseñanza basada en corpus. El análisis de los datos reveló 4 categorías diferentes que reflejan la conciencia de los estudiantes sobre las colocaciones y la competencia colocacional, las razones por las que el aprendizaje y el uso de colocaciones es relevante para ellos, los beneficios de utilizar el Corpus de Inglés Americano Contemporáneo para aprender y utilizar colocaciones y las desventajas de una enseñanza basada en el corpus.

Los estudiantes transmitieron que la conciencia colocacional es ante todo una destreza de nivel universitario, no escolar, y que aprender colocaciones es muy relevante para el aprendizaje de idiomas, especialmente la traducción y la interpretación. Por último, los estudiantes reconocieron 5 ventajas de utilizar COCA: (a) utilizar el corpus para aprender colocaciones, (b) utilizar el corpus para lograr un papel activo en su proceso de aprendizaje, (c) utilizar el corpus para aprender terminología especializada, (d) utilizar el corpus para mejorar la producción escrita del inglés y (e) utilizar el corpus con fines de traducción/interpretación. La única desventaja que se detectó en el uso del corpus estaba relacionada con la falta de tiempo, aunque los estudiantes creen que esto se puede superar una vez que aprendan a utilizar todas las funciones de COCA. Estos resultados se corresponden con la literatura en el sentido de que, por un lado, el Enfoque Léxico destaca la importancia de concienciar a los alumnos sobre la competencia colocacional y de desarrollar la capacidad de trocear el lenguaje con éxito (Lewis, 1993). Por otro lado, las tareas DDL, en las que los alumnos utilizan corpus por sí mismos, han demostrado su eficacia para mejorar el aprendizaje de vocabulario (Cobb, 1999, 2003).

A través del análisis de las entrevistas a los profesores, traductores e intérpretes fue posible cumplir el tercer objetivo específico de este estudio: identificar sus percepciones sobre la competencia colocacional y una instrucción basada en corpus para utilizar y traducir colocaciones. A este respecto, se encontraron 3 categorías: (a) la importancia de enseñar las colocaciones y desarrollar la competencia colocacional, (b) las ventajas de utilizar COCA, (c) las desventajas de utilizar COCA. En este sentido, se ha podido comprobar que los profesionales del ámbito de la educación y la traducción/interpretación creen que la enseñanza de las colocaciones es esencial para ayudar a los estudiantes a lograr una comunicación eficaz en la lengua meta, a producir un inglés similar al nativo y a aprender/utilizar terminología/colocaciones especializadas. Asimismo, los profesionales reconocieron varias ventajas del uso de COCA, siendo las más mencionadas (a) la calidad de la lengua a la que se expone a los estudiantes, (b) el uso de este corpus para la traducción e interpretación del discurso general y específico del dominio. Por último, los profesionales también identificaron dos posibles desventajas de la enseñanza basada en corpus: (a) las limitaciones de tiempo y (b) el tipo de formación necesaria para utilizar eficazmente COCA. La literatura apoya las percepciones de estos profesionales, ya que la investigación ha demostrado que la competencia colocacional es necesaria en el campo de la traducción/interpretación (Manafi & Ghaffarof, 2013) y que un enfoque basado en corpus para la enseñanza de colocaciones ha demostrado ser eficaz (Cob, 1999, 2003; Johns, 1991; Bernardini, 2004; Romer, 2009; Granath, 2009).

Por lo observado en este estudio, es de gran importancia considerar la enseñanza de las colocaciones y el desarrollo de la competencia colocacional como parte de los diferentes cursos de inglés del programa. Esto se debe no sólo a la percepción de las colocaciones por parte de estudiantes y profesionales, sino también a la bibliografía que apoya este enfoque de la enseñanza de idiomas. Basándonos en los resultados de este estudio, es esencial cambiar el enfoque de la

enseñanza de estos elementos léxicos con respecto a la metodología que se utiliza actualmente. En este sentido, un enfoque de la enseñanza de las colocaciones basado en corpus debería tener como objetivo mejorar la competencia léxica de los alumnos. Además, este tipo de instrucción ha demostrado ser adecuada para concienciar a los estudiantes sobre la competencia colocacional; de ahí que exista una clara necesidad de instruir a los alumnos en el uso de corpus en los cursos de idiomas como aprendices de traducción e interpretación.

Aunque los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de cambiar el enfoque de la enseñanza de las colocaciones mediante la enseñanza basada en corpus, existen algunas limitaciones relacionadas con el número de participantes. Debido a las limitaciones de tiempo, sólo se entrevistó a dos profesores, dos traductores y un intérprete para alcanzar el tercer objetivo específico de la investigación, y esto también podría considerarse una limitación, ya que se necesita una muestra más amplia para validar las conclusiones de esta investigación. Sin embargo, debido a las actitudes positivas hacia esta investigación, podríamos sentirnos optimistas a la hora de encontrar resultados similares si esta investigación se ampliara en cuanto a los participantes.

A partir de aquí, surgen más preguntas para seguir investigando: (a) ¿Existe alguna forma de motivar a los alumnos para que utilicen COCA para el aprendizaje de vocabulario/colocación fuera del aula? (b) ¿Cuál es el impacto de la conciencia colocacional en la producción oral y escrita? (c) ¿cuál es el impacto del conocimiento de colocaciones en la comprensión lectora y auditiva? y (d) ¿cuál es el impacto del uso de corpus paralelos para enseñar vocabulario a estudiantes de un programa de Traducción/Interpretación? Este estudio reveló las percepciones de los distintos agentes implicados en el Programa de traducción/interpretación sobre un enfoque basado en corpus para aprender y utilizar colocaciones. Así pues, se podría realizar un estudio más profundo para analizar el impacto de las colocaciones en las destrezas productivas y receptivas y analizar el uso de otros corpus para el aprendizaje de idiomas y para la traducción e interpretación. Esto permitiría una comprensión más profunda de la importancia de la competencia colocacional y el uso de corpus para los estudiantes de Traducción/Interpretación.

Referencias

- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. Routledge.
- Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. En J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 15-36). John Benjamins.
- Cobb, T. (1997). Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System*, 25(3), 301-315. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(97\)00024-9](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(97)00024-9)
- Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *CALL Journal*, 12(4), 345-360. <http://dx.doi.org/10.1076/call.12.4.345.5699>
- Cobb, T. (2003). Do corpus-based electronic dictionaries replace concordancers? En B. Morrison, G. Green, & G. Motteram (Eds.), *Directions in CALL: Experience, experiments, evaluation* (pp. 179-206). Hong Kong Polytechnic University.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than non formulaic language by native and non-native speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.
- Davies, M. (2010). The Corpus of Contemporary American English as the first reliable monitor corpus of English. *Literary and Linguistic Computing*, 25(4), 447-464.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 91-126.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Focusing on form: Towards a research agenda. En W. Renandya & N. Sunga (Eds.), *Language curriculum and instruction in multicultural societies* (pp. 123-144). SEAMEO Regional Language Centre.
- Fan, M. (2009). An exploratory study of collocational use by ESL students: A task-based approach. *System*, 37(1), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.06.004>
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.

- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine De Gruyter.
- Granath, S. (2009). Who benefits from learning how to use corpora? En K. Aijmer (Ed.), *Corpora and language teaching* (pp. 47-65). John Benjamins.
- He, M., Xie, Q. Empowering autonomy in language learning: the sustainable impact of data-driven learning on noun collocation acquisition. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 1516 (2024). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04038-6>
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. En M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach* (pp. 47-69). Language Teaching Publications.
- Horst, M., Cobb, T., & Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive online database. *Language Learning & Technology*, 9(2), 90-110. <http://dx.doi.org/10.125/44021>
- Howarth, P. (1998a). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), 24-44. <http://dx.doi.org/10.12691>
- Howarth, P. (1998b). The phraseology of learners' academic writing. En A. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 161-186). Clarendon Press.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. En T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom concordancing* (pp. 1-16). *ELR Journal*, 4.
- Johns, T., & King, P. (Eds.). (1991). *Classroom concordancing*. Special issue of *ELR Journal* 4. Centre for English Language Studies, University of Birmingham.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The state of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997a). *Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997b). Pedagogical implications of the lexical approach. En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge University Press.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Manafi, A. S., & Gh, S. (2013). Effect of collocational competence on translation accuracy of translation trainees. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(3), 76-84. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4386585>
- Mohammed, T. A. S. (2022). *The use of corpora in translation into the second language: A project-based approach*. *Frontiers in Education*, 7, 849056. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.849056>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Römer, U. (2009). Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer? En K. Aijmer (Ed.), *Corpora and language teaching* (pp. 83-98). John Benjamins.
- Satchayad, P., & Charubusp, S. (2022). The impacts of blended corpus-based instruction on enhancing writing proficiency of Thai university students. *The Asian EFL Journal*, 24(6), 132-156. <https://www.asian-efl-journal.com>
- Shaw, E. M. (2011). *Teaching vocabulary through data-driven learning* (Unpublished master's thesis). University of Texas, US.
- Sinclair, J. (Ed.). (2004). *How to use corpora in language teaching*. John Benjamins.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.

**DEPENDENCIA SENSIBLE A LAS CONDICIONES INICIALES: UN RASGO DE
LOS SISTEMAS COMPLEJOS CLAVE PARA ENTENDER EL DESARROLLO
DE LA AUTONOMÍA INTELECTUAL**
**SENSITIVE DEPENDENCE ON INITIAL CONDITIONS: A COMPLEX DYNAMICAL
SYSTEM'S KEY FOR THE UNDERSTANDING OF INTELLECTUAL AUTONOMY'S
DEVELOPMENT**

Ana María Trigueros Pina

Universidad Internacional de la Rioja, España

[<http://anamaria.trigueros@doctorado.uniri.edu.mx>] [<https://orcid.org/0009-0009-8400-4087>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 14/02/2025

Revisado/Reviewed: 20/05/2025

Aceptado/Accepted: 23/07/2025

RESUMEN

Palabras clave:

dependencia sensible, autonomía
intelectual, condiciones iniciales.

En las últimas décadas, equipos interdisciplinarios del Santa Fe Institute de Nuevo México, analizan las matemáticas que subyacen en la evolución de los sistemas dinámicos complejos. Gracias a la computación, podemos ver gráficamente una curiosa propiedad de estos: la dependencia sensible a las condiciones iniciales. Algunos aspectos matemáticos de la complejidad se han verificado con aproximaciones significativas en el ámbito de la física. Trasladar al comportamiento humano es una tarea todavía muy lejos de nuestro alcance: el nivel de complejidad es incomparablemente mayor y la libertad humana parece impedir cualquier pronóstico; sin embargo, varios autores apuntan hacia el estudio del psiquismo humano desde esta perspectiva. No esperamos verificar constantes matemáticas todavía, pero encontrar rasgos o patrones puede ser trascendental para que la mirada de los educadores comprenda los procesos complejos que se esconden tras la apariencia de linealidad del desarrollo humano. ¿Qué opinan los profesores sobre la dependencia sensible a las condiciones iniciales en el desarrollo de la autonomía intelectual? Con la ayuda del programa ATLAS.ti podemos tratar datos cualitativos y obtener relaciones entre ellos ¿En qué medida el ser humano es marcado en el inicio? ¿qué factores pueden condicionar o revertir el proceso? Cientos de entrevistas a docentes y la opinión de algunos genetistas, parecen confirmar que el psiquismo humano se comporta como un sistema dinámico complejo. Un resultado esperanzador para el docente si esta dependencia va más allá del inicio y permite provocar un cambio significativo en la trayectoria educativa, incluso cuando ha sido marcada negativamente desde el principio.

ABSTRACT

Keywords:

sensitive dependence, intellectual
autonomy, initial conditions.

In recent decades, interdisciplinary teams at the Santa Fe Institute of New Mexico, have analyzed the mathematics that underlies the evolution of complex dynamical systems. Thanks to computing, we can graphically see a curious property of these: the sensitive

dependence on initial conditions (SDIC). Some mathematical aspects of complexity have been verified with significant approximations in physics. Translating to human behavior is a task still very far from our reach: the level of complexity is incomparably greater, and human freedom seems to prevent any prediction; However, several authors point towards the study of the human psyche from this perspective. We do not expect to verify mathematical constants yet, but finding features or patterns can be transcendental for educators to understand the complex processes that hide behind the appearance of linearity of human development. What do teachers think about sensitive dependence on initial conditions in the development of intellectual autonomy? With the help of the ATLAS.ti program we can process qualitative data and obtain relationships between them. To what extent is the human being marked at the beginning? What factors can condition or reverse the process? Hundreds of interviews with teachers and the opinion of some geneticists, seem to confirm that the human psyche behaves as a complex dynamic system. A hopeful result for the teacher if this dependency goes beyond the beginning and allows for a significant change in the educational trajectory, even when it has been negatively marked from the beginning.

Introducción

Tradicionalmente se ha hablado de complejidad como cualidad de lo complejo, en el sentido de complicado; pero existe otra definición más profunda que procede de la epistemología y que, en palabras de César Merea, E. (2013, p. 26) “corresponde a una reacción de las ciencias humanas contra la paradójica simplificación en que habrían caído las ciencias duras, que, al ir descubriendo la complejidad de sus objetos de conocimiento, se fueron especializando y adquiriendo una visión reduccionista del mundo”. Las Ciencias de la Complejidad forman parte hoy de multitud de trabajos de investigación en todos los ámbitos en las últimas décadas. En las Ciencias de la Educación, varios autores enfocan la investigación considerando la importancia en la educación de tener en cuenta la multitud de variables que intervienen. Así se dice que la educación es un proceso complejo, en el sentido de *complicado*; pero no es esa la acepción que aquí se considera, sino que, se observa el proceso educativo desde la perspectiva, y teniendo en cuenta los procesos matemáticos que subyacen a los sistemas dinámicos complejos, con el propósito de comprender mejor el comportamiento humano, tantas veces paradójico, imprevisible, con crecimientos o desplomes marcados por crisis repentinas e inesperadas. Todo docente en su tarea se siente desconcertado, por la imprevisibilidad y sorpresa del desarrollo humano. Paradójicamente esto es esperanzador. Comprender que el ser humano puede sorprender y se resiste a ser encasillado impide todo diagnóstico definitivo por complicadas que sean las circunstancias; cada crisis puede desembocar en una discontinuidad, creciente o decreciente y la influencia del docente puede ser clave en este proceso. Aunque todavía la matematización del problema no se realiza en sentido estricto (apenas se han logrado resultados aceptables en las ciencias físicas donde, con el experimento de las bobinas de convección, se logró una aproximación bastante aceptable de la constante de Feigenbaum $\delta \cong 4'6692 \dots$ límite de las razones de la amplitud de los intervalos que se suceden en el camino hacia el caos); se buscan paralelismos entre los aspectos matemáticos de la complejidad y la evolución en el desarrollo de la autonomía intelectual del individuo. Numerosos autores incluyen la palabra complejidad en el campo de las Ciencias de la Educación: Puente Vigiola, I. (2020), hace un recorrido histórico desde el punto de vista filosófico; Joaquín Robles, D. y Ortiz Granja, D. N. (2020), tratan de enfocar la investigación educativa desde un aspecto holístico; Y en la misma línea González Carrasco, M. (2004); Fuentes Guevara, D. (2016), y muchos otros. Todos tratan de aplicar una visión eminentemente filosófica de la complejidad; de la misma manera que Morin, E. (2019), a lo largo de su trayectoria como filósofo de la complejidad. Todos miran al hombre como ser complejo en cuyo comportamiento confluyen multitud de variables que interactúan entre sí; pero todavía se está muy lejos de trasladar los resultados matemáticos de la complejidad al campo del psiquismo humano. Tratar de encontrar las constantes matemáticas universales que rigen la evolución de un sistema dinámico complejo en la evolución del comportamiento humano, es por ahora una utopía.

Sin embargo, algunos científicos de la complejidad: David Feldman (Santa Fe Institute), Robert Bishop, Stephen H. Kellert, entre otros, afirman que podríamos atrevernos a buscar paralelismos incluso en el ámbito humano, aunque no con resultados exactos y precisos. El presente estudio analiza similitudes entre las dinámicas observadas por los educadores y las propias de los sistemas dinámicos complejos. Como dice Feldman, D. (2023, Introduction to Dynamical Systems and Chaos, Unit 3.5, min 4:21), hay que contemplar el posible paralelismo “de la misma manera que contemplaríamos una caricatura representando una imagen real”. Es decir, buscando rasgos, patrones,

similitudes. Aunque este tipo de paralelismos matemáticos todavía no se ha establecido en las Ciencias de la Educación, por la dificultad de medir matemáticamente el comportamiento humano, en el presente estudio se trata de detectar semejanzas entre los rasgos topológicos de la dinámica compleja, las coincidencias en otras ciencias, y la percepción de los docentes sobre la evolución de sus alumnos. Se analiza un único aspecto matemático entre los que caracterizan los sistemas dinámicos complejos que puede tener enormes repercusiones en la mirada del educador: la dependencia sensible a las condiciones iniciales (SDIC). Una propiedad que se puede visualizar en términos matemáticos gracias a las ciencias de la computación. (Tablas 1 y 2)

Por otra parte, y muy importante para el tema de la investigación, explica Feldman, D. que esta sensibilidad, se mantiene a lo largo de todo el recorrido en la sucesión recurrente que modeliza el paso del tiempo para un sistema dinámico, representada entre otras similares mediante la función $x_{n+1} = r \cdot x_n \cdot (1 - x_n)$. Feldman afirma que, un sistema que tiene dependencia sensible a las condiciones iniciales, se comporta como si todo momento fuera un momento decisivo:

At every moment, the future trajectory is poised between those possible different futures, and the difference between those is a tiny little flap of gust of wind from a butterfly flapping its wings [...] so it's this continuous sensitivity where at every point along the journey a tiny change can make a big change later on and there is no way to know what those changes will be. (2023, Unit 3.3, V.5, min 3: 27)

Método

Para la presente investigación se utiliza una metodología mixta que combina por un lado la hermenéutica en el análisis de la literatura referente a los posibles campos y modos de aplicación de la perspectiva compleja, a la que se suma, más allá de la perspectiva filosófica, la aplicación de los aspectos matemáticos de la complejidad. Para esto se utiliza la modelización por ordenador mediante el software: Bifurcation Diagram for the Logistic Map y Logistic Equation: Comparing Initial Conditions de ComplexityExplorer.org, a fin de detectar la significación matemática de la propiedad analizada en el estudio: la dependencia sensible a las condiciones iniciales (SDIC).

Dada la novedad de la extensión al campo de las Ciencias de la Educación de los aspectos matemáticos de la complejidad, se ve conveniente reforzar el acercamiento de éstos a la conducta humana con un análisis transdisciplinar, propio de la perspectiva compleja, de los mismos aspectos matemáticos en el campo de la física y la biología, buscando paralelismos que refuercen la hipótesis acerca de la universalidad de los aspectos de la dinámica compleja, en nuestro caso de una propiedad fundamental: SDIC.

Teniendo en cuenta las múltiples precauciones necesarias para trasladar propiedades de los sistemas físicos o biológicos al estudio de la persona, cuya libertad pone en entredicho cualquier intento de determinismo, se ve conveniente reforzar la hipótesis analizada con las aportaciones procedentes de la experiencia docente. Para ello, frente al análisis matemático y transdisciplinar, se sitúa el análisis cualitativo basado en las percepciones de los docentes, reforzando la perspectiva holística del estudio. Mediante el software para tratamiento de datos cualitativos ATLAS.ti se procesa una muestra de 600 entrevistas a docentes y alumnos de prácticas de la Facultad de Educación de UNIR en las provincias de Alicante, Valencia y Murcia; analizando entre los códigos señalados, las experiencias sobre el fenómeno de SDIC en el instante inicial y a lo largo del proceso educativo, así como su relación con el desarrollo de la autonomía intelectual. Los

paralelismos encontrados aportan una interesante confirmación que abre la puerta a futuras investigaciones.

Visualización matemática del fenómeno de dependencia sensible a través del Programa Logistic Equation: Comparing Initial Conditions.

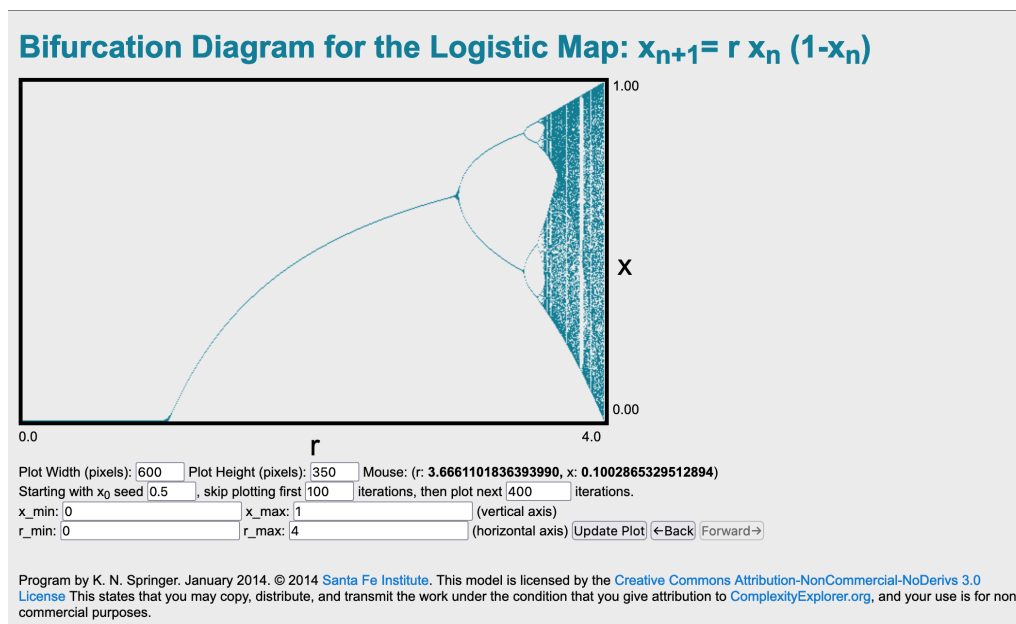
Feldman, D. pone a disposición, desde el SFI (ComplexityExplorer.org), en el curso Introduction to Dynamical Systems and Chaos, el programa para visualizar las trayectorias de la función logística: $x_{n+1} = r \cdot x_n \cdot (1 - x_n)$ Logistic Equation: Comparing Initial Conditions.

En principio se comienza estudiando una función particular, más tarde, como suele ocurrir en matemáticas, los resultados encuentran un paralelo en el mundo físico y real. Científicos de la complejidad (Mitchell, M., Feldman, D., Krakauer, D., Bishop, R., y muchos otros) han estudiado el principio de la *universalidad* que extiende este resultado a un amplio conjunto de funciones, que subyacen al proceso dinámico de los sistemas complejos representados en el tiempo mediante una función recurrente.

La ecuación $x_{n+1} = r \cdot x_n \cdot (1 - x_n)$ modeliza el crecimiento de una población con tasa de crecimiento r . Es a partir de ella como se descubre el famoso diagrama de bifurcaciones que representa las tendencias (límite) de la función recurrente según los valores de r .

Figura 1

El diagrama de bifurcaciones o mapa logístico.



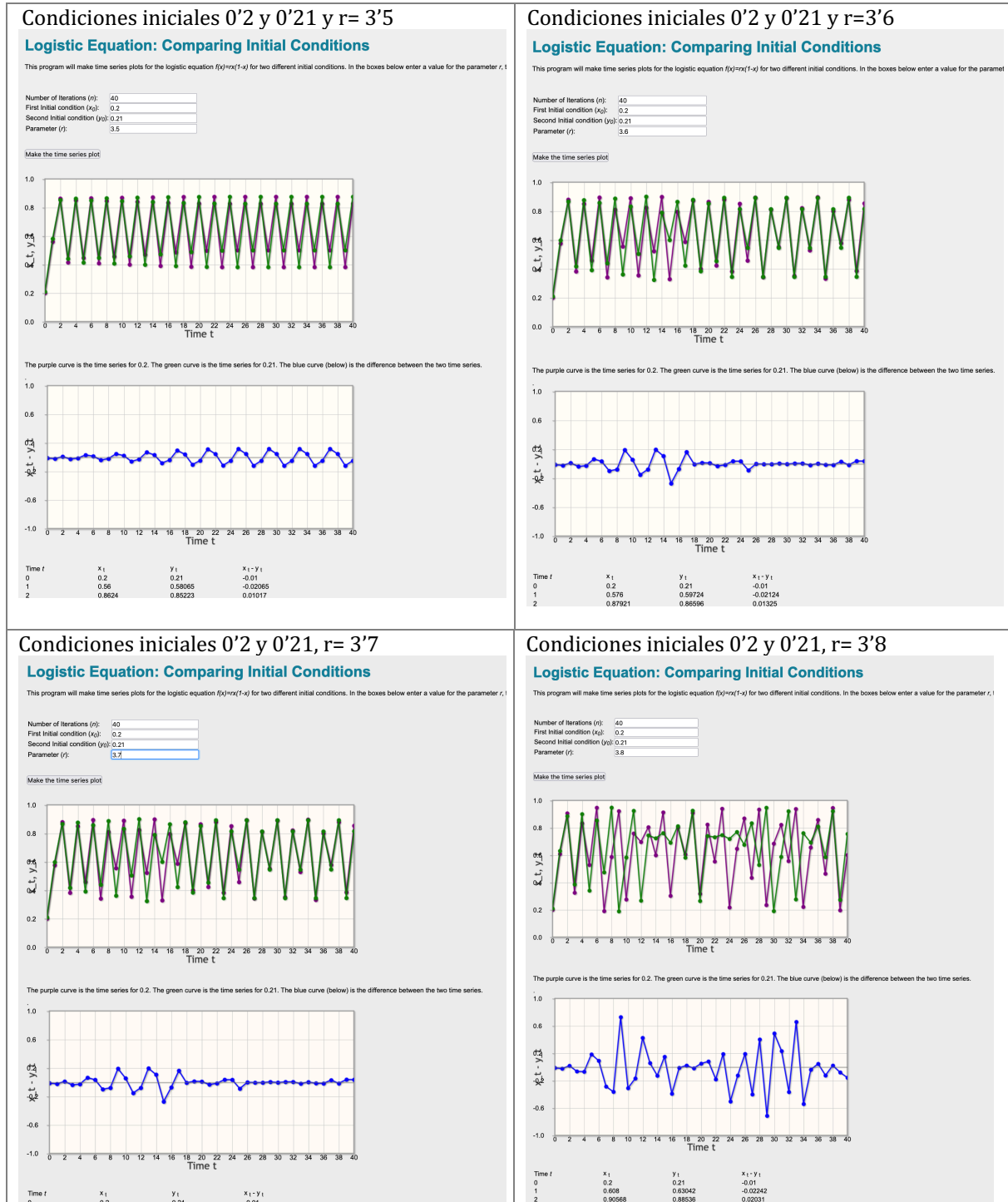
Nota. Elaboración propia a partir del Programa Bifurcation Diagram for the Logistic Map (SFI). Para valores de x , r : $0 \leq r \leq 4$, $0 \leq x \leq 1$ Para cada r se representa el límite de la sucesión con $x_0 = 0.5$. Es importante señalar que para casi todas las condiciones iniciales los valores límite son similares hasta que se llega a las zonas cercanas al caos, para $3.56994 \leq r \leq 4$ donde comienza alta dependencia a las condiciones iniciales.

Las imágenes de las Tablas 1 y 2 dan una idea del grado de sensibilidad a los valores iniciales (o semillas). En las casillas de inicio se puede elegir el número de iteraciones ($n = 40$), número suficiente para observar la evolución. En las casillas First Initial Condition y Second Initial Condition, se introducen las dos condiciones iniciales en cada caso. En la

primera tabla se mantienen éstas fijas para ver cómo varían al aumentar los valores de r ($1 \leq r \leq 4$). En la segunda tabla, se mantiene r fijo en la zona del caos ($r=4$) para observar la evolución en el tiempo de la separación de las trayectorias respectivas para cada condición inicial. Se trata de observar el comportamiento en un caso particular (crecimiento de una población) para trasladar por el principio de universalidad, a una amplia gama de funciones primero, y después a los sistemas dinámicos complejos en general.

Figura 2

Aumento de la sensibilidad a las condiciones iniciales cuando r se acerca a 4



Nota: Elaboración propia usando el Programa Logistic Equation Comparing Initial Conditions.

Dependencia sensible a las condiciones iniciales: un rasgo de los sistemas complejos clave para entender el desarrollo de la autonomía intelectual

Con el aumento del valor de r , ($3.5 \leq r \leq 4$) las trayectorias representadas en la parte superior difieren cada vez más pronto. En la gráfica superior se observan las dos trayectorias superpuestas. En la gráfica inferior se pueden observar en azul las diferencias entre ambas gráficas.

Figura 3

Fuerte sensibilidad a las condiciones iniciales cuando $r=4$



Nota: Elaboración propia usando el Programa Logistic Equation Comparing Initial Conditions.

Con el valor $r=4$ nos situamos en la zona del caos, donde la sensibilidad a las condiciones iniciales es muy fuerte. Se acercan las condiciones iniciales hasta diferir éstas en tan solo 10^{-10} . Se observa cómo, aunque con unas unidades de tiempo más, pronto las gráficas difieren completamente a pesar de iniciar en valores prácticamente idénticos.

En principio se trata de una propiedad de una función matemática recurrente muy sencilla que parecería que nada tiene que ver con la realidad y mucho menos con el comportamiento humano. Sin embargo las ciencias de la complejidad revelan muchas sorpresas: tal y como explica Feldman, D. (2023, Unit 6.5), lo que ocurre con esta función sucede con un conjunto muy amplio de funciones (este fenómeno se repite con todas las funciones con un único máximo cuadrático que mapean un intervalo en sí mismo); más aún, se trata de un fenómeno universal que subyace transversalmente a todos los sistemas dinámicos que tienen comportamiento aperiódico en las zonas próximas al caos (cuando r se aproxima a 4); no sólo sistemas físicos, sino también biológicos, sociológicos... Es inevitable preguntar si el fenómeno de la universalidad puede extenderse también al campo de la psicología. Cuestión todavía abierta porque la libertad humana parece rechazar cualquier tipo de sistematización; y filósofos y psicólogos debaten entre libertad y determinismo. Pero los investigadores del caos amplían continuamente el ámbito de aplicación de esta nueva ciencia. Morin, E. (2019), desde el ámbito filosófico, introduce las ideas de la complejidad dejando claro que la complejidad no se opone al determinismo y está presente en todos los ámbitos; algo muy familiar, por otra parte, para los matemáticos que investigan el caos, ya que éste es generado por funciones matemáticas deterministas. No sólo desde la filosofía; desde el ámbito de la psiquiatría, Caparrós, N. y Cruz Roche, R. en su obra *Viaje a la Complejidad* (2012-13) hacen un recorrido por los diferentes niveles en los que está presente, desde el físico hasta el psicológico. Pero también desde la física y las matemáticas, los científicos de la complejidad ven extenderse cada vez más el horizonte de aplicación: Feldman, D. (2023), en su curso *Introducción a los Sistemas Dinámicos y Caos* reflexiona sobre las implicaciones en la vida cotidiana de los estudios sobre el caos y comenta:

“Creo que esto es importante para cualquier área de la ciencia [...] el mundo sigue reglas, pero estas reglas no tienen por qué ser ordenadas o permitir predicciones; este es uno de los giros que el caos y la sensibilidad a las condiciones iniciales nos da [...] Algunos argumentan que los fenómenos que son sensibles a las condiciones iniciales nos alejan del determinismo y nos dan un espacio en donde el libre albedrío vuelve a tener espacio. Personalmente no estoy muy seguro. Puede que nos aleje de la tristeza del determinismo, pero no es claro como el efecto mariposa, que es en esencia impredecible, deje un espacio para la libertad, aunque no estoy muy seguro sobre como pensar en ello” (Feldman, 2023, Unit 3.8 Summary, part 2, min 7:41-8:55)

Aunque Feldman no se pronuncia, es muy importante su reflexión sobre la complejidad incluso en el ámbito de la libertad personal. El simple hecho de analizar la cuestión de la libre voluntad frente al determinismo, desde su perspectiva eminentemente matemática, es ya muy significativo. Como él, otros científicos de la complejidad como. Kellert, S.H., Bishop, R. (2017), y más recientemente Hoefer, C. estudian cómo afecta el caos a todos los ámbitos de estudio, incluida la filosofía y la psicología. Así, Hoefer, C. en su libro *Causal Determinism*, afirma:

“The popularization of chaos theory in the relatively recent past perhaps made it seem self-evident that nature is full of genuinely chaotic systems. In fact, it is far from self-evident that such systems exist, other than in an approximate sense. Nevertheless, the mathematical exploration of chaos in dynamical systems helps us to understand some of the pitfalls that may attend our efforts to know whether our world is genuinely deterministic or not” (2023, p. 20)

Más recientemente, Van der Maas, H.L.J. (2023), ha tratado con mayor profundidad el tema en su libro: *Complex-Systems Research in Psychology*, en el que afirma ya en su prólogo: “We, with our complex brains embedded in various hierarchies of social systems,

are the ultimate complex systems” (p. xv) y en el que cita a Doyne Farmer, J. (2017) como frase introductoria: “We have a increasing need to model ourselves” (p. vii).

El hecho de preguntarse por el determinismo en todos los ámbitos (incluido el comportamiento humano) desde la perspectiva de la matemática que analiza el caos ya es sorprendente. Sin resolver la cuestión de la libertad, tratamos de analizar la experiencia de la dependencia sensible a las condiciones iniciales; algo que se conoce como característica determinante de la complejidad de un sistema. Tal y como afirma Hoeffter:

A deterministic chaotic system has, roughly speaking, two salient features: (i) the evolution of the system over a long time period effectively mimics a random or stochastic process – it lacks predictability or computability in some appropriate sense; (ii) two systems with nearly identical initial states will have radically divergent future developments, within a finite (and typically short) timespan. We will use “randomness” to denote the first feature, and “sensitive dependence on initial conditions” (SDIC) for the latter. Definitions of chaos may focus on either or both of these properties; Batterman (1993) argues that only (ii) provides an appropriate basis for defining chaotic systems. (2023, pp. 16-17)

Así para algunos autores, detectar en la conducta humana la evidencia de SDIC, confirmaría el comportamiento complejo de la misma y permitiría deducir el conjunto de propiedades de los sistemas dinámicos complejos. Situar la libertad del comportamiento humano como el límite en la escala de organismos complejos y sus niveles de complejidad, sería uno de los aspectos en los que podría incidir la presente investigación: poseer un pequeño margen de elección, sería suficiente para el manejo de cambios significativos. He aquí una visualización matemática de la libertad que, por otra parte, es crucial para la visión del docente y previene de un defecto frecuente: encasillar a los alumnos.

¿Pertenece el comportamiento humano a este tipo de sistemas altamente sensibles a las condiciones iniciales?

Las gráficas anteriores proporcionan una imagen visual del significado del fenómeno de SDIC. Difiere mucho de la separación de dos trayectorias lineales que inician con inclinaciones diferentes. Se trata de otro nivel: variaciones infinitesimales producen, extraordinariamente pronto, recorridos totalmente diferentes. Así lo relata Bishop, R. en su libro *Chaos*: “Many authors consider an important mark of chaos to be trajectories issuing from nearby points diverging from one another exponentially quickly. However, it is also possible for trajectory divergence to be faster than exponential”. (2017, p. 6)

Algunos autores visualizan una esfera en equilibrio sobre el vértice de un cono entendiendo la sensibilidad para caer en una dirección ante los mínimos influjos. Como expresa Bishop citando a Poincaré: “A man walking on a Street on his way to his business. He start out a particular time. Meanwhile unknown to him, there is a tiler working on the roof. The tiler accidentally drops a tile, killing the business man. Had the business man started out at a slightly earlier or later time, the outcome of his trajectory would have been vastly different!” (2017, p. 6). Como dice Yorke, J.A. (2015, min. 3): “Everybody knows about chaos. In fact, you may not know you know about chaos, but you live chaos”

Aportaciones desde la física.

Existe un sorprendente paralelismo entre SDIC y las teorías que se han desarrollado en las últimas décadas (1960-2020) sobre el *principio antrópico* o *el ajuste fino del universo* (Dicke, Carter, Feynman, Barrow, Tipler, Penrose...). Son muchos los científicos que en los últimos años han trabajado sobre esta sensibilidad en las condiciones iniciales que parece marcar todos los procesos naturales tanto físicos como biológicos. Así Smoot, G. (Premio Nobel de Física) afirma en Bollorée, M. & Bonassies, O:

“El Big Bang, el acontecimiento más semejante a un cataclismo que podamos imaginar, si le lo analiza detenidamente, aparece como finamente orquestado” (2023, p. 279). Desde el instante inicial, existen una veintena de valores numéricos invariables en el tiempo y en el espacio. En la siguiente lista se puede apreciar la extremada sensibilidad de los valores más importantes:

Tabla 1

Las principales constantes del universo y la precisión de su ajuste.

Constante de Gravitación Universal	$G = 6'67418 \cdot 10^{-11} m^3 Kg^{-1} s^{-2}$
Constante de acoplamiento	$\alpha - g = 10^{-39}$
Fuerza electromagnética. Cte de estructura fina.	$\alpha = 0'0072973525376$
Interacción fuerte (cohesión de los núcleos atómicos).	$\alpha - s = 1$
Interacción débil	$\alpha - w = 10^{-6}$
Velocidad de la luz	$c = 299792458 m \cdot s^{-1}$
Constante de Planck	$h = 6'626070040 \cdot 10^{-34} J \cdot s$
Constante de Boltzmann	$k = 1'380649 \cdot 10^{-23}$
Carga del protón (+) y del electrón (-)	$1'6021766208 \cdot 10^{-19}$
Masa del protón	$1'6726219 \cdot 10^{-27}$
Masa del neutrón	$1'674927471 \cdot 10^{-27}$
Masa del electrón	$9'10938356 \cdot 10^{-31}$
Cte cosmológica que fija la curvatura inicial del universo	$1'289 \cdot 10^{-52} \cdot m^{-2}$

Nota. Fuente: Bolloré & Bonnassies (2023)

Lennox, J. (citado por Bolloré, M. & Bonnassies, 2023), profesor de Matemáticas en Oxford, explica: “Al principio del Universo, para que pueda existir la química que permite la vida, la relación entre la fuerza electromagnética y la fuerza de gravitación debió estar ajustada con una precisión de $1 \cdot 10^{-40}$.” (pp. 184-185)

Bolloré, M. & Bonnassies, O. citan en su libro una larga lista de los científicos que desde finales del s. XX hasta nuestros días avalan la teoría del ajuste fino. Una única variación en uno de esos decimales habría impedido la aparición de la vida; una variación en la velocidad de expansión en el decimal 15, según Robert Dicke y el Universo se habría desparamado. En el decimal 60 según Planck (2023, p. 192)

¿Por qué por ejemplo G tiene exactamente ese valor? Demaret, J. (1994, p. 2) confiesa que ese valor no puede ser explicado por ninguna teoría existente. Pero si su relación con la fuerza nuclear fuerte no fuese exactamente de 10^{39} , no podría haber vida en el universo. Lo mismo ocurre con las otras 20 constantes como explican Geraint, F. y Barnes, L. A. (2016, pp 108-109)

El cosmólogo Trint Xuam Thuan fue más lejos aún al demostrar que, para que el Universo carezca de curvatura, la densidad primitiva tenía que haber sido determinada con una precisión del orden de una parte sobre 10^{60} . (Barros, 2019, p. 9)

Algunos científicos de la complejidad ya han relacionado la dinámica del universo y su origen con el psiquismo humano. Así, César Merea, E. en su reflexión sobre *Complejidad y Psiquismo*, tras detallar el proceso de origen del universo, afirma con rotundidad: “Corresponde decir que la complejidad del psiquismo es la complejidad del Big Bang y que esa es su esencia.” (2013, p. 24)

Complejidad que hace referencia al despliegue de la energía como elemento central en expansión, pero también al ajuste fino de sus comienzos.

Desde el ámbito de la física llegan las primeras intuiciones sobre el caos. Feigenbaum se inició reflexionando sobre el transcurrir del tiempo, la periodicidad, la observación de los cúmulos de nubes y sus formas aparentemente fruto del azar. Poco a poco, el caos se ha ido extendiendo a todos los procesos. ¿Es posible considerar también los procesos humanos? Todavía no estamos en condiciones de aplicar fórmulas

matemáticas al comportamiento humano, pero algo deja entrever que tal vez la misma libertad pueda explicarse desde la perspectiva del caos. De hecho, algunos físicos durante las últimas décadas se han preguntado por ello. En esta línea apunta Barros, P. en sus comentarios a la obra de Gleick (1987): “Los creyentes en el caos [...] especulan acerca del determinismo y el libre albedrío, la evolución y la índole de la inteligencia consciente. Sienten que interrumpen cierta tendencia de lo científico al reduccionismo, al análisis de los sistemas en términos de sus partes constitutivas [...] creen que buscan la totalidad”. (2019, pp. 11-12)

Erwin Schrödinger publicó en 1944 su libro *What is life?* en torno a la cuestión de la vida. En él, contempla los organismos vivos como, en palabras de Cruz Roche (2013, p.16), *islotos nequentrópicos*. Schrödinger hace una reflexión sobre el comportamiento de los átomos y moléculas en la materia inerte: curiosamente, a nivel macroscópico siguen las leyes físicas, pero al acercarnos a cada molécula y átomo particular se observa un comportamiento errático. Sólo al considerar el promedio estadístico de sus posiciones responden de manera exacta a las leyes físicas. Sin embargo, en los organismos vivos esto no es así: cada molécula sigue perfectamente las complejas leyes de la genética y la vida. Schrödinger, disculpándose al opinar sobre biología, materia en la que él no es experto, se sorprende de la precisión y organización de cada molécula orgánica (teniendo en cuenta que publica su libro en 1944 cuando todavía se desconocía mucho en cuanto a la organización de la molécula de ADN). En esta línea se hace una pregunta más profunda, que sigue siendo actual y oportuna para la presente reflexión: *¿Por qué son los átomos tan pequeños? ¿Por qué cada neurona es tan pequeña comparada con el tamaño del cerebro? ¿En qué manera contribuye cada pequeñísima unidad en orden a un pensamiento global producido en el cerebro?* Este físico, Premio Nobel por sus trabajos sobre la ecuación que lleva su nombre y sus aportaciones a la física cuántica, da una respuesta que se adelanta a las posteriores investigaciones sobre los sistemas dinámicos complejos y su dependencia sensible a las condiciones iniciales:

Why should an organ like our brain, with the sensorial system attached to it, of necessity consist of an enormous number of atoms, in order that its physically changing state should be in close and intimate correspondence with a highly developed thought? On what grounds is the latter task of the said organ incompatible with being, as a whole or in some of its peripheral parts which interact directly with the environment, a mechanism sufficiently refined and sensitive to respond to and register the impact of a single atom from outside? (p.3)

Sorprende por un lado la precisión y estabilidad del funcionamiento, a pesar de la vulnerabilidad de la materia física y las variaciones del entorno; y por otro, la delicada sensibilidad para captar los cambios en él y responder o adaptarse a ellos.

Algunas ideas que iluminan desde la genética

Es imposible no establecer un paralelismo entre el ajuste fino del universo en el instante inicial y el comienzo de la vida humana y las circunstancias que lo rodean. Como dice Lejèune, J. “La vida tiene una historia muy larga, pero cada uno tiene un comienzo muy preciso: el momento de la concepción”. (2009, p. 35)

En las Ciencias de la Educación son bien conocidas las repercusiones de las primeras etapas de la vida, su permanente y obstinada incidencia en los procesos de desarrollo de la autonomía. ¿Cuánto es preciso retroceder para evaluar la influencia del entorno en el posterior desarrollo? ¿Es tan importante el instante inicial del ser humano como el big-bang para el universo? ¿posee la nueva criatura esa dependencia sensible a las condiciones iniciales propia de los sistemas dinámicos complejos? Los estudios de

psicología sobre *adversidad temprana*, tal y como muestra la Asociación Española para la ayuda mutua en casos de Adversidad Temprana y Apego, revelan datos interesantes sobre la persistencia a lo largo del desarrollo de la influencia de factores negativos en la primera infancia, incluido el momento de la gestación. Aunque es difícil retroceder hasta el instante inicial para desvelar si existe dependencia sensible a las condiciones iniciales en el inicio de la vida humana, existen algunos textos que iluminan de modo especial la presente investigación: En el año 1989, Jérôme Lejèune, genetista francés descubridor de la trisomía 21 característica del Síndrome de Down, viajó desde Francia para asistir al Tribunal de Justicia de Maryville, en Tennessee, para ayudar en la difícil decisión de considerar el estatuto legal de siete embriones humanos congelados. En su declaración aportó una detallada exposición sobre el proceso de formación del nuevo individuo en la que se refirió a los primeros instantes en estos términos:

El jovencísimo ser humano, justo después de la fecundación, después de haberse dividido en dos células, se divide en tres. Porque, curiosamente, no nos dividimos en dos, cuatro, ocho... no; al comienzo no lo hacemos así. Tras la división en dos células aproximadamente iguales, sólo una de ellas se divide en dos. Hay pues un momento en el que, dentro de la zona pelúcida pasamos por un estadio de tres células. Esto se sabe desde hace cincuenta o sesenta años, pero sigue siendo un enigma embriológico ya que, después de esta etapa de tres células, arranca de nuevo, se llega a cuatro, y se continúa con múltiplos de dos. ¿Qué significa todo esto? No lo sabemos con exactitud, pero es de gran importancia: podemos manipular embriones de ratones y separar las células que están dentro de la zona pelúcida de un embrión de dieciséis células y tomar algunas de ellas. Podemos coger otras pocas células de otro embrión, y ponerlas todas juntas dentro de una nueva zona pelúcida de la que se expulsa al legítimo ocupante. La mayor parte de las veces fracasa, pero a veces surge una quimera. Si se ha escogido un embrión negro y uno blanco nos encontraremos con un ratón con la piel moteada. Esto puede hacerse con un número muy pequeño de células. Hemos intentado con tres alineamientos diferentes y se han conseguido ratones con características de los tres. Se ha intentado con cuatro y no funciona, cinco, y tampoco. Lo que viene a recordarnos que, cuando nos dividimos al comienzo de nuestra vida pasamos por un estadio de tres células. Quizás, en ese momento, una de las células manda un mensaje a las otras dos [...] para comprender de repente: ¡No somos una población de células, estamos unidas para formar un individuo! Es decir, la individualización, lo que establece la diferencia entre una población de células de un cultivo y un individuo se establece en el estadio de tres células, es decir, muy pronto después de la fecundación. (2009, pp. 45-46)

Todo el diseño del nuevo ser se realiza en el instante inicial. Cualquier leve modificación en el proyecto global del individuo en ese instante tendrá repercusiones a largo plazo. Lejèune resumía en su conferencia *La encarnación de la inteligencia* recogida en *En el comienzo, la vida*: “En el principio hay un mensaje, y ese mensaje es la vida” (2019, p. 79). La extraordinaria sensibilidad del útero materno y su respuesta a las emociones negativas de cara a la concepción es un signo de que la naturaleza trabaja en la dirección de la búsqueda de las condiciones óptimas en el momento de la fecundación. En esta línea el Dr. Ruiz Zambrana (2024) señala que el estrés como estilo de vida complica la fertilidad femenina y masculina, no sólo desde la perspectiva del mayor bien para la madre. Como explica Lejèune, desde la concepción, es el embrión el que dirige todos los cambios que se producen en el cuerpo de la madre, de cara a su propio beneficio. Todo apunta a que las condiciones óptimas van dirigidas a la importancia del ambiente que rodea el instante inicial de la vida.

Tras leer la declaración de Lejéune ante el Tribunal de Justicia de Maryville, no parece irrelevante, que la naturaleza prevea para el instante de la concepción la atmósfera psicológica que acompaña a un acto de amor. Es difícil retroceder hasta el primer instante para constatar las repercusiones de las condiciones en el instante de la concepción y diferenciarlas como un instante clave más allá del proceso total de gestación y primera infancia, pero la teoría de la complejidad revela que todo sistema dinámico complejo posee una fuerte dependencia a las condiciones iniciales. En nuestro caso, como afirma Caparrós (2013) y tal como refleja el título de su obra: *El psiquismo (es) un proceso hipercomplejo*, o como hemos afirmado: *el sistema complejo por excelencia*.

En esta misma línea Lejéune, habla sobre la sensibilidad en la transmisión de la información para la creación del nuevo ser:

Para transmitir la información de padres a hijos, la naturaleza emplea el lenguaje más pequeño posible. Y esto es muy necesario, pues la vida se aprovecha del movimiento de las moléculas para poner orden en los movimientos erráticos de las partículas mismas, de modo que ese azar se transforme de acuerdo con la necesidad del nuevo ser [...] Con la vida nos encontramos en los límites mismos de la materia, la energía y la información. (2009, p. 37)

Las ciencias de la complejidad y la psicología

Experiencia de los docentes sobre la dependencia sensible en el instante inicial y a lo largo del proceso educativo

Para completar la presente investigación se tendrá en cuenta la experiencia de los profesionales de la educación recabada en las visitas y entrevistas a docentes de unos 600 colegios de España (Alicante, Murcia y Valencia) con motivo del seguimiento a los alumnos de prácticas de la Facultad de Educación de UNIR.

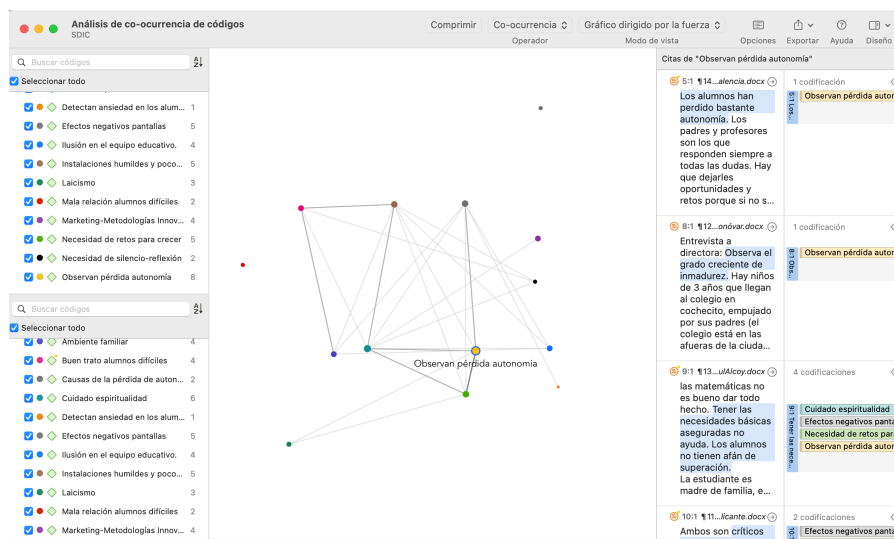
En las entrevistas se conversa con docentes y alumnos de prácticas, así como miembros del personal directivo de centros educativos y gabinetes de psicología. Las entrevistas son procesadas con el software ATLAS.ti para el tratamiento de datos cualitativos. No todas las entrevistas poseen la misma calidad. Se diferencian entre ellas las realizadas en gabinetes de psicología de las llevadas a cabo en colegios. Los primeros, recogen alumnos diagnosticados y poseen información relevante sobre las circunstancias que rodearon el proceso de concepción y gestación, aproximándose más al instante inicial. Bajo la etiqueta de *Entrevistas especiales* se reúnen conversaciones con docentes de larga experiencia, que constatan la evolución a través de los años dedicados a la docencia, junto a otros más jóvenes, pero reflexivos, con verdadera vocación e intuición; interesados en analizar las causas del descenso en la madurez de los estudiantes. Todos con deseo de compartirlo de cara a la investigación y profundización en el conocimiento de la evolución de la autonomía intelectual de los estudiantes.

El software ATLAS.ti permite visualizar las relaciones entre los diferentes códigos marcados en los diferentes textos y la frecuencia de su aparición.

Resultados

Figura 4

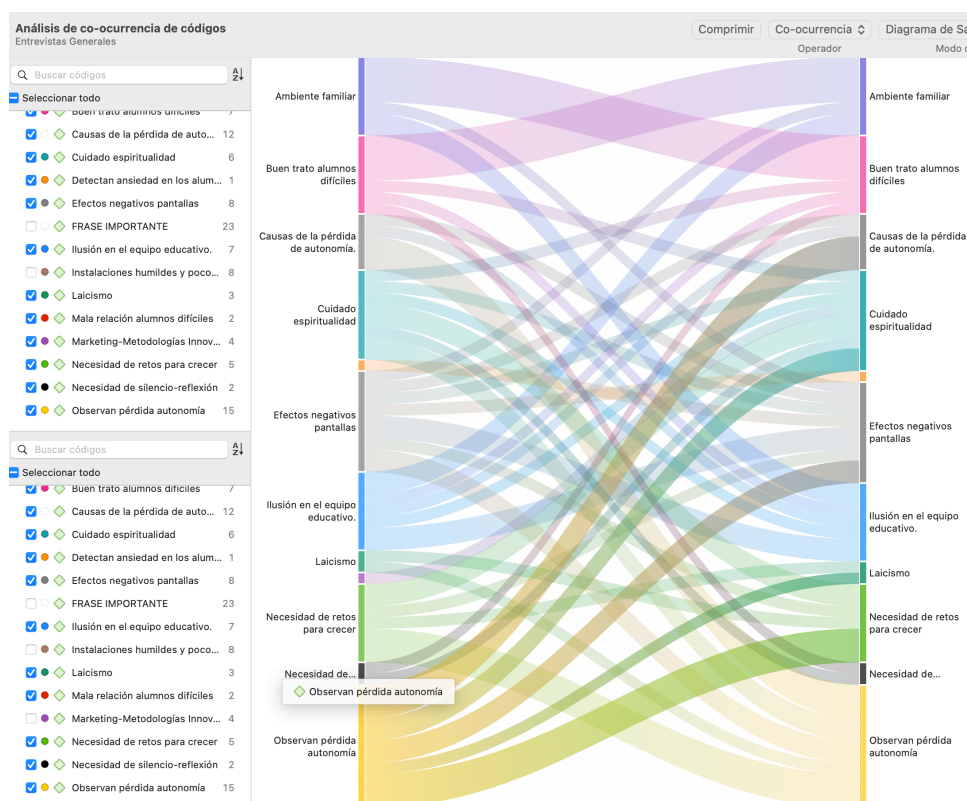
La pérdida de autonomía, motivo de preocupación entre los docentes



Los docentes constatan el hecho de la pérdida de autonomía en general, a pesar de los esfuerzos del profesorado y de la continua implicación de los padres en el proceso educativo. la gran implicación de padres y profesores genera desconcierto; parece actuar en sentido inverso.

Figura 5

Gráfico de co-ocurrencia de códigos: La pérdida de autonomía es un fenómeno multicausal.

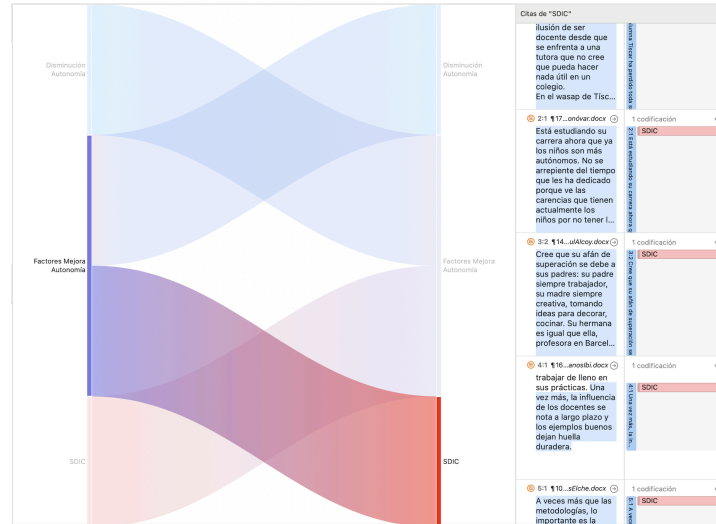


Dependencia sensible a las condiciones iniciales: un rasgo de los sistemas complejos clave para entender el desarrollo de la autonomía intelectual

No existe una única causa detectada por los docentes como fundamental a la hora de explicar la pérdida de las habilidades que contribuyen a la autonomía intelectual.

Figura 6

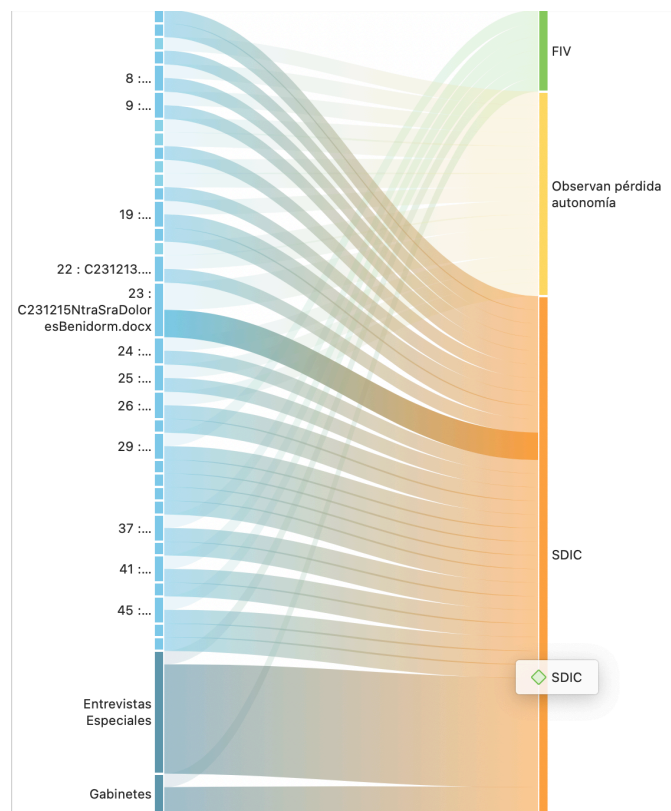
Co-ocurrencia de códigos relacionados con SDIC y la mejora de la Autonomía



Se observa dependencia sensible y ésta presenta una relación significativa con los factores que mejoran el desarrollo de autonomía en el alumnado.

Figura 7

Frecuencia de la percepción del fenómeno de dependencia sensible



El código SDIC recoge aspectos de las entrevistas que hacen alusión a la observación de una respuesta inesperada ante situaciones difíciles.

Discusión y conclusiones

Un análisis transdisciplinar pone de manifiesto el paralelismo existente entre los resultados matemáticos de las Ciencias de la Complejidad, la Física, la Genética y la Psicología. La trascendencia del instante inicial se revela en todas ellas, ajustándose a la modelización matemática observada en las gráficas de las Tablas 1 y 2. Un proceso, que, como Feldman señala, se generaliza a un amplio conjunto de funciones que subyacen a todos los sistemas que presentan una dinámica compleja. Existen niveles de complejidad que en el mapa logístico de la Fig. 1 aumentan cuando r se aproxima a 4.

Las Ciencias de la Complejidad han ido extendiendo sus campos de aplicación a la Biología, la Economía, la Sociología. Las Ciencias del Comportamiento, se presentan como el campo más delicado para su introducción desde el momento en que toda ciencia que tenga al ser humano como objeto debe lidiar con el escollo de un fenómeno único: la libertad. Sin embargo, en el pensamiento complejo, la propia libertad puede convertirse en objeto de estudio.

Algunos científicos de la complejidad como Caparrós y Cruz Roche (2013) apuntan hacia el ser humano como el organismo hipercomplejo por excelencia. Aunque, como apunta Feldman, los paralelismos matemáticos habrá que entenderlos en sentido metafórico o en sentido topológico, matemáticamente hablando. Detectar algunos rasgos puede ser muy revelador dada la trascendencia de su aplicación.

Los paralelismos encontrados en el análisis de un rasgo, esencial según Karl Hoefer, como es el fenómeno de la dependencia sensible a las condiciones iniciales, en sistemas físicos y biológicos, resultan iluminadores. En el ámbito de la física, se retrotraen al instante inicial del universo, revelándose como un carácter esencial, presente en toda la dinámica al situarse en el ajuste y equilibrio de todas las constantes físicas esenciales. Aunque sin tratamiento matemático, aparece en el campo de la genética, apuntando a una importancia clave del instante inicial.

En las figuras 2 y 3, se revela respectivamente la autonomía como preocupación central y como fenómeno multicausal. Por otra parte (Fig. 4), el fenómeno de dependencia sensible a las condiciones iniciales es señalado entre las posibles causas de pérdida de autonomía intelectual por los profesionales de la psicología, que, con los consiguientes reparos, señalan la trascendencia de las circunstancias que rodean a los primeros instantes y ponen en el punto de mira las diferentes técnicas de fecundación como elemento que podría estar en el origen de diagnósticos posteriores. (Código FIV Figura 5). Resultados incipientes y todavía confusos por la cantidad de variables en juego, pero que apuntan en una misma dirección: la importancia crucial del instante inicial.

Se constata (Figura 5) como una constante en las conversaciones con los docentes de distintas etapas lo que Feldman ya señalaba acerca del fenómeno de SDIC: *Parece como si cada instante fuese crucial*; la dependencia sensible se mantiene a lo largo de todo el proceso, puesto que la evolución del sistema dinámico es modelizada matemáticamente por una función recurrente: $x_{n+1} = F(x_n)$, en la que, por el grado de complejidad, las mínimas variaciones en un punto de la trayectoria presentan la misma sensibilidad que se observaba en el instante inicial. Cada instante actúa como instante inicial.

Este fenómeno es ampliamente constatado por la mayoría de los docentes, especialmente el grupo EE, señala casi unánimemente la experiencia de la desproporción entre el nivel de dedicación y atención a alumnos con especiales dificultades y los resultados obtenidos, no de forma inmediata, pero sí a corto o medio plazo. El encuentro

con antiguos alumnos es revelador para ellos de la influencia que, en ocasiones, no es posible detectar a corto plazo.

Se podrían sintetizar los resultados en algunas ideas claves para la tarea docente: El ser humano es afectado fuertemente en el inicio y mantiene, en alguna medida, esa dependencia sensible a lo largo de todo su proceso evolutivo, comportándose como, lo que varios científicos de la complejidad llaman, el organismo hipercomplejo por excelencia. Esa fuerte sensibilidad implica el indeterminismo que, es inherente a toda dinámica compleja, y que constituye una buena noticia para la práctica docente: nadie está irremediablemente perdido. Las influencias en el inicio, pese a ser fuertemente condicionantes, no determinan irremediablemente al ser humano, desde el momento en que esa sensibilidad es mantenida a lo largo del proceso. Ello permite al educador trabajar con esperanza en situaciones en las que aparentemente es demasiado tarde, bien por la magnitud de las circunstancias, o por lo prolongado de sus efectos, sabiendo que pequeñas influencias en el sentido adecuado pueden desencadenar cambios significativos. Por ello, y abriendo otra línea de investigación, el fenómeno de la dependencia sensible apunta hacia una creciente personalización en el ámbito educativo. Sólo desde una mirada personal se pueden activar los resortes adecuados y afinar los cambios necesarios, tanto en la didáctica de los conocimientos y sus procesos de asimilación, como en la influencia que sobre el proceso de aprendizaje ejerce el entorno: relaciones afectivas, modelos de conducta, vocación, sentido y trascendencia de los procesos vitales.

La confluencia de los distintos campos y la sintonía en las percepciones de los docentes apuntan hacia la afirmación del ser humano como organismo hipercomplejo, afectado fuertemente por las condiciones que rodean al instante de su concepción; que mantiene dependencia sensible, a lo largo de todo su desarrollo, mostrándose altamente receptivo a la mirada y expectativas de sus educadores, de modo que pequeños gestos puede resultar trascendentales en el proceso del desarrollo de su autonomía intelectual.

Gran responsabilidad para los docentes, pero también causa de esperanza ante casos difíciles en los que parece difícil encauzar trayectorias fuertemente afectadas por un ambiente adverso. Las Ciencias de la Complejidad inician su andadura en el campo de las Ciencias de la Educación aportando herramientas matemáticas para un conocimiento más profundo de la persona y de lo que el caos puede decir acerca de sus reacciones desconcertantes, que escapan al determinismo o la predicción, pero que por ello son reveladoras también de las sorprendentes posibilidades de cambio que esconde el ser humano en cualquier instante de su trayectoria evolutiva.

Agradecimientos

Al Instituto Santa Fe de Nuevo México para las Ciencias de la Complejidad, por poner a disposición, en un lenguaje asequible, toda su tarea investigadora, junto con las herramientas computacionales que modelizan matemáticamente los procesos complejos. Especialmente Melanie Mitchell y David Feldman, que ofrecen en sus cursos una amplia y detallada visión de la dinámica compleja.

A todos los docentes que han ofrecido en las entrevistas su tiempo y su experiencia, compartiendo también el desánimo ante la desproporción entre su esfuerzo y los resultados. Para ellos se realiza el presente trabajo de investigación, con el deseo de profundizar en el conocimiento de los procesos de desarrollo y las desconcertantes reacciones del ser humano, por una parte reveladoras de su complejidad y resistencia a la

determinación, pero también de la esperanza que surge de la fuerte dependencia (SDIC), que hace posible lo que hemos llamado *libertad*, es decir, la posibilidad del ser humano de romper cualquier condicionamiento para cambiar su destino.

Referencias

- Asociación española para la Ayuda Mutua en casos de Adversidad Temprana y Apego (2022). *Trauma por Adversidad Temprana en menores adoptados y acogidos*. <https://petalesespaña.org/trauma-por-adversidad-temprana-en-menores-adoptados-y-acogidos/>
- Barros, P. (2019). Comentarios a la obra de Gleick, J: *Caos. La creación de una ciencia*. <http://www.librosmaravillosos.com/caos/pdf/Caos - James Gleick.pdf>
- Bishop, R. (Spring 2017 Edition) *Chaos, The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Zalta <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/chaos/>
- Bolloreé, M. & Bonnassies, O. (2023). *Dios, la ciencia, las pruebas, El albor de una revolución. Prólogo de Robert W. Wilson, Premio Nobel de Física*. Ayregraf.
- Caparrós, N. y Cruz Roche, R. (2012). *Viaje a la Complejidad. Del Big Bang al origen de la vida. Nivel de integración físico*. Biblioteca Nueva.
- Caparrós, N. y Cruz Roche, R. (2012). *Viaje a la Complejidad. Del origen de la vida a la emergencia del psiquismo. Nivel de integración biológico*. Biblioteca Nueva.
- Caparrós, N. y Cruz Roche, R. (2013). *Viaje a la Complejidad. La complejidad de lo social. La trama de la vida. Nivel de integración social*. Biblioteca Nueva.
- César Merea, E. (2013). *Viaje a la Complejidad, El psiquismo, un proceso hipercomplejo*. Biblioteca Nueva.
- Demaret, J. y Lambert, D. (1994). *Le Principe Anthropique* (p.2). Armand Colin.
- Feldman, D. (2023). *Introduction to Dynamical System and Chaos*. Units 3.3, 3.5, 3.8, 6.5 <https://www.complexityexplorer.org/courses/186-introduction-to-dynamical-systems-and-chaos>
- Feldman, D. (2019). *Chaos and Dynamical Systems*. Printeton University Press.
- Geraint, F. y Barnes, L.A. (2016). *A Fortunate Universe*, Cambridge University Press.
- Hoefer, C. (2023). *Causal Determinism, The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.) <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/determinism-causal/>
- Kellert, S. (2023). Interview with Lead Instructor David Feldman at the Santa Fe Institute New Mexico: *Introduction to Dynamical System and Chaos*. Unit 10.2 <https://www.complexityexplorer.org/courses/186-introduction-to-dynamical-systems-and-chaos>
- Lejèune, J. (2009) *¿Qué es el embrión humano?*, Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia, Universidad de Navarra. Rialp.
- Lejèune, J. (2019) *En el comienzo la vida. Conferencias inéditas (1968—1992)*. BAC.
- Mitchell, M. (2023) *Introduction to Complexity*. <https://www.complexityexplorer.org/courses/185-introduction-to-complexity>
- Morin, E. (2019). *Pensar la Complejidad. Crisis y Metamorfosis*. Col·lecció Honoris Causa. Universitat de València.
- Ruiz Zambrana (2024). *Reducir estrés aumenta las posibilidades de fertilidad femenina*. <https://www.cun.es/actualidad/noticias/estres-complica-fertilidad-femenina>
- Schrödinger, E. (1944). *What is life? The Physical Aspect of the Living Cell* (p.3). Based on lectures delivered under the auspices of the Dublin Institute for Advanced Studies at Trinity College, Dublin.

- Smoot, G., & Davison, K. (1994). *Arrugas en el tiempo*, Plaza y Janés.
- Trint Xuan, T. (1988), *Le Chaos et l'harmonie*, Fayard. In Bolloré, M. & Bonnassies, O. Ayregraf.
- Van der Maas, Han L. J. (2024). *Complex-Systems Research in Psychology*. The Santa Fe Institute Press.
- Yorke, J. A. (2015) *The many facets of chaos*. Conferencia en la Facultad de Matemáticas de la UCM [Video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=op4PM8_Mbg8

ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO SOBRE EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y COMPROMISO DOCENTE EN EL ESTABLECIMIENTO DE BUENAS PRÁCTICAS

ANALYSIS OF THE INCIDENCE OF DISTRIBUTED LEADERSHIP ON THE SENSE OF BELONGING AND TEACHER COMMITMENT IN THE ESTABLISHMENT OF GOOD PRACTICES

Denisse Apotheloz

Fundación Universitaria Iberoamericana, México

(dapotheloz@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0004-8113-180X>)

Inmaculada García Martínez

Universidad de Granada, España

(igmartinez@ugr.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2620-5779>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 01/03/2024

Revisado/Reviewed: 28/11/2024

Aceptado/Accepted: 27/12/2024

RESUMEN

Palabras clave:

liderazgo distribuido, compromiso,
aprendizaje profesional,
pertenencia.

Este estudio tiene como objetivo evaluar la influencia del liderazgo distribuido en la profesionalización docente y la implementación de "buenas prácticas". Se destaca en la literatura la importancia del liderazgo distribuido en el contexto educativo actual, reconociendo y valorando diferentes roles dentro de un equipo. La población a la que va dirigida esta investigación es el cuerpo docente de la Escuela y Liceo Elbio Fernández de Montevideo, Uruguay, que cuenta con un total de 300 integrantes. La metodología empleada sigue un diseño mixto explicativo secuencial. La fase cuantitativa utiliza un cuestionario para analizar patrones de liderazgo, con una muestra de 170 docentes. La fase cualitativa incluye entrevistas a 14 docentes para profundizar en respuestas y explorar el sentido de pertenencia y compromiso de los participantes. Los resultados indican que el liderazgo en Elbio Fernández es distribuido, con énfasis en la dirección y coordinación. Se establece una relación positiva entre el liderazgo distribuido, el sentido de pertenencia, el compromiso docente y la profesionalización. En resumen, este estudio aporta valiosa información sobre la interrelación entre liderazgo distribuido, compromiso docente y profesionalización, contribuyendo a mejorar la gestión educativa y el desarrollo de los docentes para el éxito educativo. Con los resultados de este estudio, se aspira a que los centros educativos puedan continuar priorizando modelos de liderazgo distribuidos que habiliten la profesionalización docente y el establecimiento de buenas prácticas.

ABSTRACT

Keywords:

distributed leadership,
commitment, professional
learning, belonging.

The purpose of this study is to evaluate the influence of distributed leadership on teacher professionalization and the implementation of "good practices". The literature highlights the importance of distributed leadership in the current educational context, recognizing and valuing different roles within a team. The target population of this research is teachers of the Elbio Fernández Educational Center in Montevideo, Uruguay, which has a total of 300 teachers. The methodology employed follows a sequential explanatory mixed design. The quantitative phase uses a questionnaire to analyze leadership patterns, with a sample of 170 teachers. The qualitative phase includes interviews with 14 teachers to deepen responses and explore the sense of belonging and commitment of the participants. The results indicate that leadership in Elbio Fernandez is distributed, with emphasis on direction and coordination. A positive relationship is established between distributed leadership, sense of belonging, teacher commitment and professionalization. In summary, this study provides valuable information on the interrelationship between distributed leadership, teacher commitment and professionalization, contributing to improve educational management and teacher development for educational success. With the results of this study, it is hoped that educational centers can continue prioritizing distributed leadership models that enable teacher professionalization and the establishment of best practices.

Introducción

El liderazgo distribuido, según Gronn (2002) es un enfoque colaborativo que reconoce que el liderazgo no reside exclusivamente en una persona, sino que emerge y se comparte entre varios individuos en función de sus habilidades y del contexto, fomentando prácticas colectivas, flexibilidad en roles y una cultura de participación e innovación organizacional. La literatura contemporánea destaca la importancia de adoptar un modelo de liderazgo distribuido para abordar los desafíos educativos actuales, ya que estos van más allá de la capacidad de un líder individual (Harris, 2014). Autores como Leithwood et al. (2009) y Harris y Spillane (2008) explican que el liderazgo distribuido surge como una respuesta a las demandas externas que enfrentan las escuelas, llevándolas a reestructurar sus equipos de liderazgo. Este enfoque propone una experiencia colectiva de liderazgo, centrándose en las interacciones más que en las acciones, reconociendo la contribución de todos los miembros del equipo (Chatwani, 2018; Hartley, 2023).

Investigaciones actuales resaltan el impacto de los líderes formales e informales en los procesos de mejora educativa, con influencias directas e indirectas en la tarea docente y la interacción con los estudiantes (Bektaş et al., 2022; Liu et al., 2021). García-Martínez et al., 2021 abogan por la importancia de la interacción entre los líderes y el cuerpo docente, ya que esta relación favorece la mejora escolar y fomenta un mayor compromiso y colaboración entre los docentes.

Dada la relevancia de los equipos directivos en la calidad educativa, este estudio se centra en analizar cómo la promoción del liderazgo distribuido favorece el desarrollo de buenas prácticas docentes, así como el sentido de pertenencia y compromiso con la institución educativa. Se reconoce que la participación activa de los docentes es esencial para la implementación efectiva de cambios e innovaciones, contribuyendo al entusiasmo y compromiso en proyectos institucionales.

Esto se ha abordado en la literatura contemporánea, señalando Hardhienata (2019) en su estudio algunos factores para fortalecer el compromiso docente, tales como una relación estrecha en el equipo, la supervisión del rendimiento, el cuidado al estado físico y emocional y la pertenencia a la organización. También, la capacidad de conformar equipos y generar un espíritu colaborativo y la promoción de relaciones interpersonales positivas entre el personal (Olanrewaju y Okorie, 2019). Por tanto, el interés de la investigación radica en estudiar el compromiso docente para fomentar prácticas que enriquezcan la profesionalización docente y mejoren el aprendizaje de los estudiantes. Se busca comprender el impacto de un liderazgo distribuido en el compromiso docente, promoviendo la colaboración y profesionalización de prácticas (Thien y Adams, 2021).

Para ello, se enfatiza el rol del liderazgo para garantizar las condiciones necesarias y crear espacios de trabajo colaborativo periódicos (Szczeniul, 2014; Szczeniul y Huizenga, 2014), así como facilitar el acceso a recursos que fomenten el aprendizaje docente.

Sobre este aspecto, Krichesky y Murillo (2018) señalan que la ausencia de estructuras institucionales para reflexionar conjuntamente sobre la práctica resulta desmotivante para el profesorado, por lo que la creación de tales oportunidades por parte del liderazgo resulta esencial. También, que la posibilidad del intercambio provee los recursos para aprender sobre la práctica, alentando la reflexión y el diálogo.

Pedraza et al. (2010) en su estudio visibilizan la relación entre diversos factores, señalando que la estabilidad laboral genera un impacto en la tranquilidad, motivación y emocionalidad del trabajador, demostrando una mayor disposición hacia los objetivos de la organización.

De igual manera, Herrera (2012) concluye en su estudio que tanto el sentido de pertenencia como la estabilidad laboral son esenciales para el buen funcionamiento de una organización. En esta línea, Kachchhap y Horo (2021) dan cuenta de la influencia positiva del apoyo y del clima organizativo en el sentimiento de pertenencia de los profesores, pudiendo experimentar una atmósfera colegial en la que se alcance un objetivo unificado. Conjuntamente, en el estudio propuesto por Pesonen et al. (2019) se evidencia que el sentido de pertenencia se construye a través de prácticas conjuntas y tareas compartidas, esfuerzos en la relación profesional entre los profesores, y reflexionando y compartiendo el pensamiento pedagógico propio.

Benawa et al (2017) enumeran también dentro de los factores, la motivación a los docentes por innovar y obtener los mejores resultados del trabajo, fomentar el trabajo en equipo, atender el aspecto psicológico de los docentes (niveles de estrés, depresión), y mejorar la confianza, aclarando y reforzando las tareas asignadas, fomentando el desarrollo de la cohesión como equipo de profesores, creando una comunicación efectiva y apoyando las buenas ideas de cada profesor.

Teniendo en cuenta lo anterior, el planteamiento del problema y las preguntas de investigación se centran en el impacto del liderazgo distribuido en la profesionalización docente, considerando resistencias y factores que pueden obstaculizar su plena implementación. Se destaca la necesidad de involucrar activamente a los docentes en la promoción de iniciativas de trabajo conjunto y metas comunes, superando las resistencias y condiciones que puedan limitar su participación.

A nivel de conveniencia e implicación práctica, con este estudio se aspira a generar una mayor profesionalización del cuerpo docente, conectada a un sentido de pertenencia y compromiso con la institución. Desde una perspectiva social y científica, se espera que este estudio inspire a otros centros educativos a adaptar sus equipos de gestión, basándose en la evidencia de los impactos positivos del liderazgo distribuido.

En base a lo expuesto anteriormente, el presente estudio se articula en torno a un objetivo general de investigación, que es concretado en cinco objetivos específicos.

Así, el objetivo general se centra en identificar la incidencia del liderazgo distribuido sobre la profesionalización docente, su sentido de pertenencia a la institución y su grado de compromiso.

Objetivos específicos:

1. Conocer la modalidad de liderazgo que prevalece en el Elbio Fernández.
2. Examinar la tendencia sobre el sentido de pertenencia de los docentes.
3. Identificar el nivel de compromiso de los participantes.
4. Analizar el impacto que tienen las modalidades de liderazgo sobre el compromiso e implicación de los docentes.
5. Reflexionar sobre cómo el liderazgo distribuido y el empoderamiento de los docentes influye sobre la profesionalización docente.

Método

Diseño

En este estudio, el tipo de diseño mixto es explicativo secuencial (Creswell, 2017). Tal como explican Pérez Peña et al. (2023), este tipo de estudio facilita una comprensión más profunda y detallada de problemas de investigación complejos. Bagur-Pons et al. (2021) señalan que este tipo de diseño ha contribuido entender el dinamismo de los

fenómenos educativos. Referido a este estudio, en una primera etapa, tuvo lugar la fase cuantitativa, donde se analizaron los datos derivados del cuestionario Distributed Leadership Inventory, validado al español por García-Martínez et al. (2020), originalmente desarrollado por Hulpia (2009) (tabla 2). En esta parte se pretendió diagnosticar las formas de liderazgo presentes en la población seleccionada. En una segunda etapa, se hizo hincapié en cuestiones que requieren un mayor análisis de profundidad. Para ello, el análisis cualitativo se utilizó para examinar los hallazgos obtenidos en las entrevistas, con la intención de conocer las percepciones del personal docente sobre su sentido de pertenencia, compromiso institucional, así como otros factores que pueden limitar su crecimiento profesional.

Siguiendo a Hernández-Sampieri et. al. (2017), se desarrollaron las siguientes etapas del diseño explicativo secuencial: recolección de datos cuantitativos, análisis de datos cuantitativos, recolección de datos cualitativos, análisis de datos cualitativos, interpretación y análisis total.

Muestra

El contexto de la investigación es Montevideo, Uruguay, con una población de 3,286,314 habitantes y una estructura educativa que incluye escuelas públicas y privadas. El estudio se lleva a cabo en la Escuela y Liceo Elbio Fernández, una institución privada con 1600 estudiantes que se destaca por su enfoque bilingüe, laico, humanista e innovador. La institución tiene más de 155 años de historia y ha sido pionera en la reforma escolar en Uruguay, manteniendo un perfil innovador y adaptándose a las demandas de la sociedad actual. En esta institución educativa existe cierta movilidad en el cuerpo docente, con un porcentaje que varía entre el 12.7% y el 27.8%. Esta movilidad plantea desafíos para la continuidad de los proyectos institucionales y será analizada en relación con el compromiso docente y el sentido de pertenencia.

Esta investigación se centró en el cuerpo docente de la Escuela y Liceo Elbio Fernández en Montevideo, Uruguay, con una población total de 300 docentes. La muestra cuantitativa incluyó a 170 docentes. Para calcular la muestra de participantes se empleó un muestreo aleatorio estratificado. La fórmula utilizada consideró el tamaño del universo, nivel de confianza, proporción de la variable, varianza y error de muestreo.

Del análisis de respuestas al cuestionario, se identificaron características clave de la muestra representativa. En cuanto al género, se observó diversidad, con un 14.7% de hombres y un 85.3% de mujeres, reflejando la distribución de género en la institución. La variable de edad reveló una concentración en la franja de 31-40 años, mientras que la variable de experiencia destacó una prevalencia de contratos permanentes (70.6%) ante los temporales y docentes con 11-20 años de experiencia (30%).

En la parte cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a 14 docentes, en línea con la metodología cualitativa. Para la selección de las entrevistas se realizó un muestreo por conveniencia, siguiendo las necesidades específicas del estudio.

La caracterización de las personas participantes mostró que el 85.6% eran mujeres, la edad promedio fue de 43 años, con una experiencia docente que varió de 7 a 41 años, y una antigüedad en el puesto de trabajo entre 1.5 y 27 años. Respecto al tipo de contrato, el 63% posee contratos definitivos, en consonancia con los hallazgos cuantitativos.

Instrumentos

Para la fase cuantitativa se utilizó el cuestionario Distributed Leadership Inventory, validado al español por García-Martínez et al. (2020), originalmente desarrollado por Hulpia (2009). Se realizaron adaptaciones para ajustarlo al contexto uruguayo

considerando las figuras de liderazgo más comunes en el país. El cuestionario consta de 52 ítems que abordan diversas dimensiones del liderazgo: Liderazgo de Dirección (ítems 1-13), Liderazgo de Coordinación (ítems 14-25), Funcionamiento del Centro (26-43), Satisfacción Laboral (44-48, 51) e Identidad de Liderazgo (49,50)

La validez y fiabilidad del instrumento se evaluaron mediante el Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0,974 indicando una excelente fiabilidad.

Tabla 1
Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,974	52

La recopilación de respuestas se llevó a cabo mediante un formulario online construido en Google Forms, facilitando la participación anónima y dinámica de los sujetos. La escala Likert de 5 puntos representó desde total desacuerdo hasta total acuerdo.

Para la fase cualitativa, en cuanto al diseño de las entrevistas cualitativas, se desarrolló un guion considerando los objetivos de la investigación y la literatura pertinente. Se identificaron los núcleos temáticos y se diseñó una batería de preguntas única para todos los participantes.

Se categorizaron las respuestas, resultando en dimensiones clave. La siguiente tabla detalla las categorías principales y las preguntas asociadas a ellas.

Tabla 2
Categorías principales y preguntas asociadas

CATEGORÍAS PRINCIPALES	PREGUNTAS
SENTIDO DE PERTENENCIA	¿Te sientes cómodo en el centro? ¿Sientes que tu actuación docente va en línea con lo promovido por el centro? ¿Por qué?
COMPROMISO DOCENTE	¿Te sientes comprometido con la institución? ¿En qué ejemplos lo observas? ¿Qué factores piensas que inciden en este compromiso y sentido de pertenencia con el centro?
MODALIDAD DE LIDERAZGO	¿Cómo crees que impacta la modalidad de liderazgo con tu compromiso con el centro? ¿Sientes que la modalidad de liderazgo empodera tu tarea y promueve tu profesionalización docente? ¿En qué ejemplos lo identificas?
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y BUENAS PRÁCTICAS	¿Consideras que la modalidad de liderazgo en tu centro favorece el establecimiento de buenas prácticas? ¿Qué experiencias tienes al respecto?

Análisis de datos

Tras la recolección de datos, se procedió al análisis en concordancia con la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes. El análisis constó de las siguientes etapas: recolección de datos cuantitativos, análisis de datos cuantitativos, recolección de datos cualitativos, análisis de datos cualitativos, interpretación y análisis total (Sampieri, 2017).

En la fase cuantitativa, se empleó el cuestionario DLI para análisis descriptivos, correlacionales y factoriales con el software SPSS 24. Se utilizaron frecuencias, medias, desviaciones típicas, tablas de contingencia, Chi-cuadrado de Pearson, para describir variables e investigaciones comparativas.

El análisis cualitativo se realizó mediante el análisis de contenido, mediante la técnica de codificación para extraer aspectos relevantes, establecer relaciones y construir conceptos, modelos y teorías con un enfoque interpretativo.

Posteriormente, los datos se visualizaron a través de diagramas utilizando el Software Atlas.t, como herramienta de ayuda en el procesamiento.

Resultados

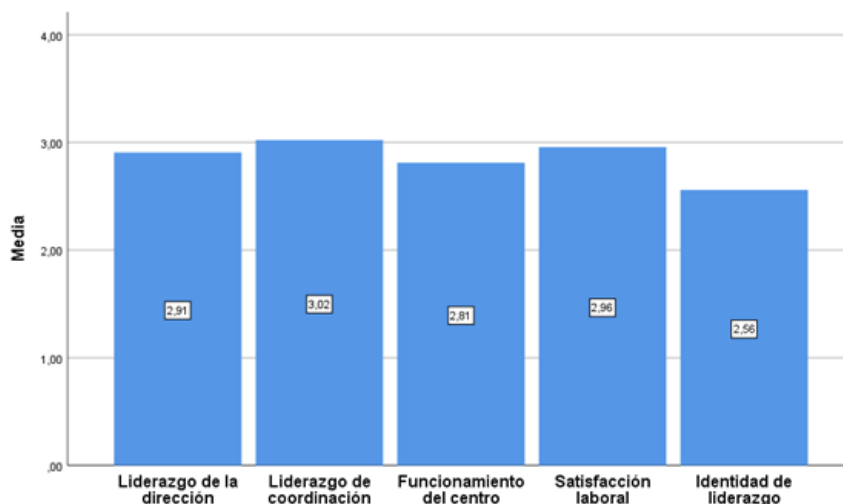
Fase cuantitativa

De acuerdo con las agrupaciones del cuestionario DLI, utilizando análisis factorial exploratorio, se obtuvieron las dimensiones: liderazgo de la dirección, liderazgo de coordinación, funcionamiento del centro, satisfacción laboral e Identidad de liderazgo como se observa en la siguiente tabla.

La siguiente imagen evidencia el comparativo de las medias de cada dimensión.

Figura 1

Medias de las distintas dimensiones



De acuerdo con los resultados obtenidos en el cuestionario (tabla 2) se presenta el análisis de cada una de las dimensiones.

Tabla 3
Resultados del cuestionario

ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	Media	Desviación
1. establece una visión del centro que queda recogida en el Proyecto de Dirección?	2,96	,76
2. reflexiona, mediante el diálogo con el personal, sobre la visión del centro?	2,98	,91
3. favorece oportunidades al profesorado para que mejoren su capacidad profesional?	2,94	,99
4. ofrece soporte al profesorado en su desempeño profesional?	2,85	,93
5. explica sus razones para cuestionar, en ocasiones, el trabajo docente o ciertas actuaciones de los docentes?	2,83	,90
6. está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesita ayuda?	2,91	,99
7. busca el bienestar personal de los profesores?	2,98	1,01
8. me anima a crecer profesionalmente?	2,96	1,00
9. me anima a innovar mis prácticas docentes?	3,01	,94
10. procura que los profesores tengan "tiempos y espacios" para interaccionar profesionalmente?	2,87	1,15
11. evalúa el desempeño del personal?	3,08	,86
12. participa en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del Profesorado?	2,78	,99
13. participa en la evaluación formativa de los profesores?	2,63	1,02
14. establece una visión del centro que queda recogida en el Proyecto de Dirección?	2,94	,81
15. reflexiona, mediante el diálogo con el personal, sobre la visión del centro?	3,02	,87
16. ofrece soporte al profesorado en su desempeño profesional?	3,03	,92
17. explica sus razones para cuestionar, en ocasiones, el trabajo docente o ciertas actuaciones de los docentes?	2,99	,91
18. está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesita ayuda?	3,05	,96
19. busca el bienestar personal de los profesores?	3,10	,91
20. me anima a crecer profesionalmente?	3,04	,91
21. me anima a innovar mis prácticas docentes?	3,08	,94
22. procura que los profesores tengan "tiempos y espacios" para interaccionar profesionalmente?	2,99	1,04
23. evalúa el desempeño del personal?	3,10	,89
24. participa en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del Profesorado?	3,02	,94
25. participa en la evaluación formativa de los profesores?	2,89	1,00
26. En nuestro centro hay un equipo directivo eficaz.	3,15	,83
27. El equipo directivo gestiona el centro de forma eficiente.	3,12	,82
28. El equipo directivo apoya las metas que me gustaría alcanzar en nuestro centro.	2,92	,85
29. Todos los miembros del equipo directivo están involucrados con la misma intensidad en el logro de los objetivos centrales del centro.	2,88	1,02
30. En nuestro centro, cada docente ocupa la función que le pertenece, teniendo en cuenta sus competencias.	2,75	,98
31. Los miembros del equipo directivo distribuyen su tiempo equitativamente.	2,64	,93
32. Los miembros del equipo directivo tienen claros los objetivos escolares.	3,27	,82
33. El equipo directivo asume las responsabilidades ligadas a su cargo.	3,37	,80
34. El equipo directivo muestra disposición hacia la innovación.	3,31	,80
35. Están delimitadas las funciones del equipo directivo.	2,99	,93
36. La coordinación y supervisión de tareas y responsabilidades entre el personal, es una forma de liderazgo que permite alcanzar las metas de la escuela.	3,00	,85
37. El liderazgo es compartido entre el personal.	2,62	1,05
38. Como docente considero que se me permite participar en la toma de decisiones del centro.	2,16	1,20
39. Como docente, considero que participo en la toma de decisiones del centro.	1,92	1,17
40. Existe una estructura de coordinación que hace eficaz la toma de decisiones.	2,57	1,06
41. Se facilita una comunicación funcional entre el personal.	2,63	,98
42. Existe un nivel óptimo de autonomía en la toma de decisiones.	2,32	,97
43. Mi centro me motiva a desarrollar mi capacidad docente.	2,99	,95
44. Estoy orgulloso de formar parte del equipo de este centro.	3,27	,89
45. Realmente me preocupa el destino de nuestro centro.	2,34	1,48
46. Encuentro que mis valores y los valores de este centro son similares.	2,87	,99
47. Habitualmente hablo con mis amistades sobre lo encantado/a que estoy de trabajar en este centro.	2,60	1,11
48. Me alegra haber elegido este centro para trabajar.	3,20	,91
49. ¿En qué medida considero que mi trabajo es de profesor líder?	2,47	,99
50. Me gusta desempeñar mi función de liderazgo.	2,65	1,10
51. Quiero continuar desempeñando mi función profesional en este centro.	3,47	,89
52. Si pudiera elegir otra vez, cambiaría mi trabajo por otra profesión.	,83	1,23

En la dimensión de "Liderazgo de la Dirección", los resultados indican una marcada tendencia hacia el "de acuerdo". Se destacan los ítems "me anima a innovar", "evalúa el desempeño del personal", "busca el bienestar personal de los profesores y reflexiona, mediante el diálogo con el personal, sobre la visión del centro". La media (M) de 2.71 y desviación estándar (DT) de 0.74 sugieren una consistencia en las respuestas.

Similarmente, en el "Liderazgo de Coordinación", la mayoría de las respuestas se sitúan en torno al "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". La media más alta (M=3.02) y una DT de 0.77 indican una aceptación positiva de este tipo de liderazgo. Las tres primeras medias más altas coinciden con aquellas otorgadas a la figura de la dirección "Evalúa el desempeño del personal", "me anima a innovar mis prácticas docentes" y "busca el bienestar personal de los profesores". Dentro de esta figura, otro ítem que se destaca es "está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesita ayuda".

En contraste, el "Funcionamiento del Centro" revela una menor variabilidad en las respuestas, con una media de 2.81 y una DT de 0.73. La percepción general de esta dimensión es positiva, aunque con menos entusiasmo que en las anteriores.

Uno de los ítems que se destaca es coincidente con los señalados para las figuras de Dirección y Coordinación: "El equipo directivo muestra disposición hacia la innovación". De esta forma, podemos interpretar que el perfil de innovación de la institución se encuentra presente en la percepción de los profesores.

Por otro lado, se destaca "Los miembros del equipo directivo tienen claros los objetivos escolares" y "El equipo directivo asume las responsabilidades ligadas a su cargo.

Por último, se pondera también el ítem "En nuestro centro hay un equipo directivo eficaz", obteniendo una media mayor al puntaje otorgado a las figuras de Dirección y Coordinación por separado (3.15 contra 2.91 y 3.02 respectivamente), pudiendo asumir que existe una mayor aceptación a una figura de liderazgo como equipo directivo que como entidades individuales.

En la dimensión de "Satisfacción Laboral", la media de 2.96 indica un nivel positivo de satisfacción. Las medias más altas la obtuvieron los ítems "Estoy orgulloso de formar parte del equipo de este centro", "Me alegra haber elegido este centro para trabajar" y "Quiero continuar desempeñando mi función profesional en este centro".

La "Identidad de Liderazgo" obtiene la media más baja (M=2.56), sugiriendo una menor prevalencia de la figura del profesor líder en comparación con las figuras de dirección y coordinación.

A continuación, se presentarán las correlaciones entre las dimensiones del estudio. El análisis de correlaciones revela relaciones significativas y positivas entre las dimensiones como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4

Análisis de las correlaciones del cuestionario

Rho de Spearman	Liderazgo de la dirección	Liderazgo de coordinación	Funcionamiento del centro	Satisfacción laboral	Identidad de liderazgo
Liderazgo de la dirección	1,000	,738**	,790**	,606**	,301**
	.	,000	,000	,000	,000
	169	169	169	169	169
Liderazgo de coordinación	,738*	1,000	,707**	,491**	,312**
	,000	.	,000	,000	,000
	169	169	169	169	169
Funcionamiento del centro	,790*	,707**	1,000	,638**	,398**
	,000	,000	.	,000	,000
	169	169	169	169	169
Satisfacción laboral	,606*	,491**	,638**	1,000	,470**
	,000	,000	,000	.	,000
	169	169	169	169	169
Identidad de liderazgo	,301*	,312**	,398**	,470**	1,000
	,000	,000	,000	,000	.
	169	169	169	169	169

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

El "Liderazgo de la Dirección" muestra fuertes correlaciones con el "Liderazgo de Coordinación" (0.738) y el "Funcionamiento del Centro" (0.790). De manera esperada, la coordinación y dirección conforman un único equipo de gestión, reflejando una conexión estrecha.

El "Liderazgo de Coordinación" también está fuertemente correlacionado con el "Funcionamiento del Centro" (0.707), indicando que ambos aspectos están interrelacionados en la percepción de los encuestados.

En cuanto a la "Satisfacción Laboral", se observa una correlación moderada con el "Liderazgo de la Dirección" (0.606) y el "Liderazgo de Coordinación" (0.491), sugiriendo que un liderazgo efectivo contribuye positivamente a la satisfacción laboral. La conexión más fuerte es con el "Funcionamiento del Centro" (0.638), indicando que la gestión efectiva del centro influye significativamente en la satisfacción laboral.

En contraste, la "Identidad de Liderazgo" muestra correlaciones más débiles con las otras dimensiones, indicando una conexión menos evidente con el liderazgo general y el funcionamiento del centro.

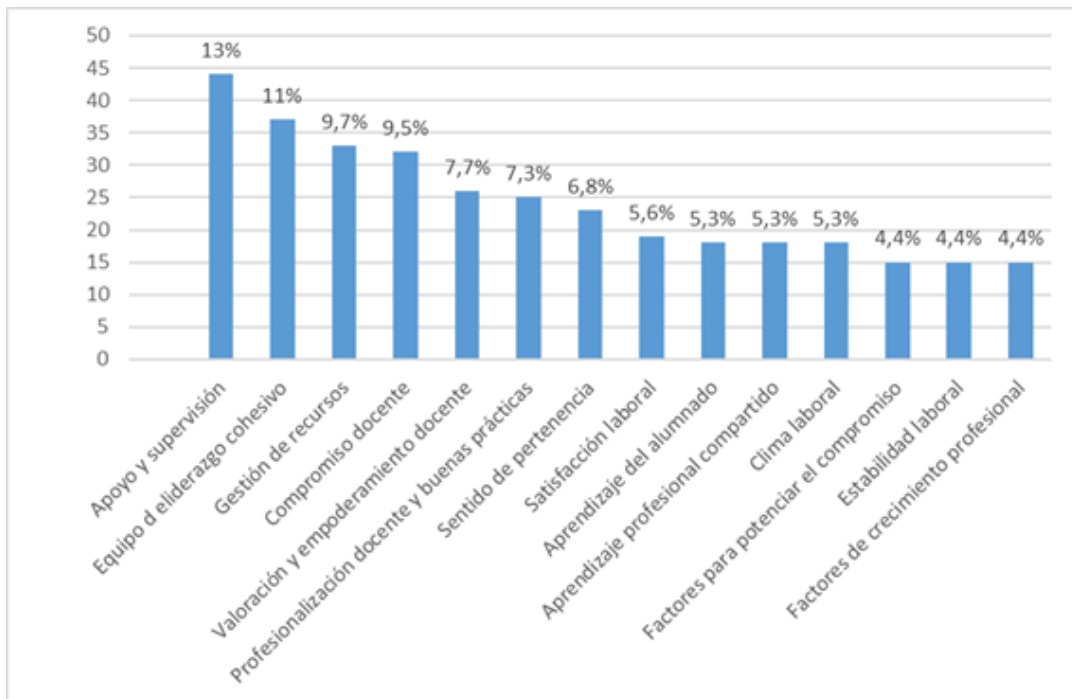
En resumen, los resultados sugieren un liderazgo generalmente bien ponderado en el contexto educativo analizado. Las áreas de fortaleza incluyen la reflexión sobre la visión del centro, la innovación en prácticas docentes y la claridad en los objetivos escolares. Sin embargo, existen áreas que podrían beneficiarse de mejoras, especialmente en la promoción de la identidad de liderazgo entre el personal docente.

Las correlaciones subrayan la importancia crítica de un liderazgo efectivo para el funcionamiento del centro y la satisfacción laboral.

Fase cualitativa

El esquema final de las frecuencias de las dimensiones, adicionando las emergentes que surgieron de las entrevistas, se presenta a continuación:

Figura 2
Frecuencia de las dimensiones



El análisis cualitativo de las entrevistas revela diversas interrelaciones entre las dimensiones evaluadas. Se abordan a continuación las principales conclusiones, destacando citas textuales de los participantes que ilustran la conexión entre las categorías.

La satisfacción laboral y sentido de pertenencia se visibiliza en las respuestas de los participantes enfatizando la importancia de sentirse cómodos en la institución y estar alineados con sus valores y lineamientos. La relación entre satisfacción laboral y sentido de pertenencia se vincula con el ambiente de trabajo, el liderazgo, el desarrollo profesional, y respaldo institucional. La conexión con el equipo de liderazgo, en particular, se destaca, demostrando que el respaldo y acompañamiento contribuyen significativamente al sentimiento de pertenencia.

Algunos fragmentos que lo visualizan:

“La actitud del Equipo de Gestión de un centro educativo hacia sus docentes, tiene un papel importante en el compromiso y el sentido de pertenencia que se pueda mantener con el centro en el que se trabaja. En mi caso personal, siento mucho respaldo y acompañamiento, profesional y personal, de parte del Equipo de Gestión de la escuela donde me desempeño. Estos factores inciden en mi trabajo y en mi actitud hacia el lugar y las personas con las que convivo diariamente” (Docente 1)

La historia y perfil del centro también emergen como elementos que fortalecen el sentido de pertenencia, contribuyendo al compromiso y la conexión emocional de los docentes con la institución.

“Creo que el conocimiento de la historia de la Institución afianza día a día el compromiso y el sentido de pertenencia que tengo con el centro” (Docente 2).

“La historia del colegio colabora en que me sienta parte de ese legado y la responsabilidad social y educativa que ello representa” (Docente 3).

Asimismo, la colaboración, el trabajo en equipo y el aprendizaje profesional compartido surgen como fundamentales para la satisfacción y sentido de pertenencia. La

gestión de recursos, especialmente en términos de liderazgo que fomente espacios de coordinación y oportunidades para intercambiar ideas, se presenta como una estrategia efectiva para profesionalizar las prácticas docentes y promover buenas prácticas.

“Se puede observar la promoción de buenas prácticas en las coordinaciones, en las charlas informativas, en las reuniones de intercambios, en los seminarios, en la motivación hacia el trabajo, en los resultados escolares” (Docente 2).

“Se promueven políticas de bienestar docente, el trabajo colaborativo, la escucha y acción con respecto a iniciativas planteadas por los docentes, la creación de proyectos varios, que se fomente la colectividad y el compañerismo, que haya un espacio de escucha a las problemáticas y búsqueda de soluciones” (Docente 4).

El apoyo y la supervisión de la institución son considerados esenciales para el crecimiento profesional de los docentes. La conexión entre liderazgo, desarrollo profesional y crecimiento individual es evidente en las respuestas.

Conjuntamente, en las respuestas de los participantes se observa que la estabilidad laboral se asocia con el compromiso docente. La conexión entre sentirse parte de la institución, el apoyo del equipo y la estabilidad laboral impulsa el compromiso de los docentes.

“El apoyo que recibo de forma diaria por parte del equipo de gestión, así como también el valor que me dan como docente, incide directamente con mi compromiso con el centro” (Docente 5).

Los participantes también hacen referencia a la conexión entre este compromiso y la estabilidad laboral, encontrando respuestas diversas respecto de esta relación. También se percibe una diferencia entre aquellos participantes con contrato a término y aquellos con un contrato definitivo:

Participantes con contrato definitivo:

“Definitivamente creo que hay una relación entre la estabilidad laboral y el nivel de compromiso de una persona con el lugar en que trabaja.” (Docente 6)

Participantes con contrato a término:

“Al ser un contrato a término, genera cierta inseguridad” (Docente 7).

La modalidad de liderazgo se presenta como un factor determinante en la satisfacción y el compromiso docente. La cohesión del equipo de liderazgo, la valoración y empoderamiento docente, junto con el apoyo y la supervisión efectiva, contribuyen al aprendizaje del alumnado. La relación directa entre un liderazgo positivo, la motivación del equipo y el impacto en el aprendizaje se destaca en las respuestas.

“Desde el equipo de gestión es crucial para mí el apoyo y tener el sentido de apoyo y valoración del trabajo. Se me demuestra casi a diario que mi trabajo es valorado y que estoy haciendo correctamente el mismo” (Docente 8)

“Me siento escuchada frente a sugerencias para las prácticas en el aula y que, al momento de intercambiar esas ideas, se me brinda la confianza en que puedo lograr poner en práctica estas ideas con éxito” (Docente 9)

“Nuestra coordinación nos brinda infinitas oportunidades de mejora profesional, acercándonos ideas nuevas, material de lectura, instancias de reflexión individual y colectiva, lo cual nos motiva a innovar, a mejorar, a evaluar y reflexionar sobre nuestra labor. A su vez, las instancias evaluatorias siempre han sido muy positivas, destacando siempre las fortalezas y marcando las debilidades con comentarios constructivos. De esta forma, nos motiva, nos empodera como docentes” (Docente 10).

Discusión y conclusiones

Esta investigación surgió con la intención de analizar y determinar la incidencia de liderazgo distribuido sobre el sentido de pertenencia y compromiso docente en el establecimiento de buenas prácticas en la Escuela y Liceo Elbio Fernández. Para ello, se examinaron los patrones de liderazgo existentes a partir del cuestionario DLI y se llevaron a cabo entrevistas para profundizar en el sentido de pertenencia, compromiso y profesionalización docente.

Para valorar si la investigación desarrollada ha respondido las interrogantes y alcanzado los objetivos propuestos, se exponen los resultados en base a estos. En líneas generales, se puede concluir que todos los objetivos propuestos han sido respondidos de forma satisfactoria.

En relación con el primer objetivo específico, respecto de conocer la modalidad de liderazgo que prevalece en el Elbio Fernández, tanto el cuestionario como las entrevistas proporcionaron información esencial, revelando un liderazgo distribuido con énfasis en dirección y coordinación. Se destaca la cohesión del equipo de liderazgo, otorgándole altas calificaciones por una gestión eficaz. Además, se observa que los miembros del equipo asumen responsabilidades y están disponibles para apoyar al profesorado cuando sea necesario.

Esto se corresponde con la literatura reciente, concluyendo con lo expuesto por Olanrewaju y Okorie (2019), quienes consideraron que las características más valoradas del liderazgo se conectan a la accesibilidad del líder, la capacidad de decisión y el compromiso con su personal.

De igual manera, se evidencia claramente de ambos instrumentos, un especial énfasis por la disposición a la innovación del liderazgo, siendo parte esencial del perfil de la institución.

A su vez, los resultados revelan un seguimiento a las trayectorias docentes a través de procesos de evaluación. En las respuestas de los participantes se menciona específicamente las observaciones de aula y la retroalimentación constructiva, observándose un interés del equipo de liderazgo por el aprendizaje colaborativo, surgiendo como aún mejorable una atención a sus procesos formativos. Esto puede conectarse asimismo con uno de los factores claves de crecimiento profesional identificados, en que se resaltó el interés de los docentes de obtener mayor flexibilidad horaria y recursos para su desarrollo profesional (Thien y Adams, 2021).

Surge también de los hallazgos, la valoración de los docentes por gozar de autonomía dentro de sus aulas, identificando como mejorable la participación en decisiones de corte más institucional. Esto es coincidente con otros estudios como el de Szczesiul y Huizenga (2014).

En concreto, se encontró que la figura de docentes líderes estaba más desdibujada en comparación con aquellos que ostentaban el puesto de manera formal, en línea con el estudio de Printy y Liu (2021).

A su vez, destacan las oportunidades que facilita al liderazgo al trabajo en equipo y las instancias de coordinación e intercambio de experiencias.

En torno a la interrogante respecto del sentido de pertenencia de los docentes que trabajan en la institución, concordante con el segundo objetivo de la investigación, se confirmó que el sentido de pertenencia está influido positivamente por el liderazgo, el ambiente de trabajo y el apoyo del equipo de gestión. Esto se corresponde con el rol que otorga la literatura reciente al clima laboral, entendiéndose al líder como un componente integral de la creación y el mantenimiento del clima escolar (Legros y Ryan, 2015).

Seguidamente, se pudo responder la interrogante sobre el compromiso docente en el centro, verificándose el tercer objetivo, al identificarse un nivel de compromiso alto de los participantes, donde factores como el liderazgo y el sentido de pertenencia representaron un papel fundamental. Se constata igualmente que el compromiso docente está influenciado por la estabilidad laboral y el reconocimiento por parte del liderazgo. Esto encuentra fundamento en investigaciones como las de Hickey et al. (2022) y Liu et al. (2021) en que subrayan cómo el liderazgo distribuido fomenta la innovación y la colaboración entre los docentes, lo cual es fundamental para el compromiso y la satisfacción en el trabajo. Kirk et al. (2023) destacan en su investigación que el liderazgo distribuido es clave para el fortalecimiento del compromiso docente, ya que promueve la toma de decisiones colaborativa y la autonomía dentro de las aulas, lo que incrementa la innovación educativa y la satisfacción profesional.

Esto se conecta con el siguiente objetivo, hallándose que, el liderazgo distribuido, centrado en la dirección y coordinación, impacta positivamente en el compromiso y la satisfacción laboral. Se ha demostrado la incidencia favorable de esta modalidad en la implicación de los docentes, también conectada a una identificación con los valores propuestos por el centro.

Esto se confirma en la literatura, en la que se reconoce al compromiso como la lealtad a los valores del centro, así como el vínculo emocional que los profesores demuestran hacia su trabajo, constituyendo a su vez una fuerza interna que les impulsa a mejorar su rendimiento en el trabajo (Altun, 2017). De acuerdo con Thien et al (2014) es fundamental conocer el nivel de compromiso de los profesores, ya que refleja su implicación en el centro y el grado en que están de acuerdo con y se esfuerzan por alcanzar el objetivo fijado. Harris (2022) también resalta cómo un enfoque de liderazgo distribuido puede mejorar el sentido de pertenencia al fomentar una cultura de apoyo y cooperación entre los miembros del equipo docente, lo que, a su vez, aumenta el compromiso y la implicación de los profesores con los objetivos institucionales. Esta perspectiva apoya la relación entre el liderazgo, el sentido de pertenencia y el compromiso docente.

Respecto del examen de la relación entre liderazgo y establecimiento de "Buenas Prácticas", se evidenció que el liderazgo favorece la innovación y la adopción de buenas prácticas. Esta visión es concordante con una mirada hacia el liderazgo como una forma especial de influencia que inspire el cambio y fomente la cooperación profesional hacia la creación de prácticas alternativas. Sobre ello, Amores y Rittaco (2011) enfatizan la importancia del establecimiento de una cultura profesional de colaboración que posibilite y facilite el cambio en pos de la mejora. Amels et al. (2023) subrayan que la distribución del liderazgo no solo favorece la innovación en el aula, sino que también influye en la motivación de los docentes para mejorar sus prácticas, dado que se sienten más apoyados y valorados por sus líderes. Este hallazgo resalta la importancia de un liderazgo compartido que empodera a los docentes a contribuir activamente en la mejora continua del entorno educativo.

Se corroboró igualmente, que el liderazgo distribuido y el empoderamiento contribuyen significativamente a la profesionalización docente, valorando especialmente los participantes el reconocimiento a la dedicación docente.

Esto concuerda con el estudio realizado por Kun y Gadanecz (2019) en que se destaca el reconocimiento como fuente de satisfacción en el trabajo. A la vez, la importancia de las emociones positivas, tal como la autoeficacia y la agencia como motivación hacia un objetivo. Nguyen et al. (2023) exploran la relación entre el liderazgo distribuido y el bienestar docente, destacando cómo los líderes educativos pueden influir positivamente en el compromiso y sentido de pertenencia de los docentes al fomentar un ambiente colaborativo que permita la autonomía y el desarrollo profesional

De igual forma, habiendo examinado cómo el liderazgo distribuido y el empoderamiento de los docentes influyen en la profesionalización docente, se evidencia la necesidad de mayor participación en la toma de decisiones de índole institucional, observándose una mayor prevalencia de la autonomía dentro de las prácticas de aula.

Se ratificó de igual forma que el empoderamiento docente está positivamente relacionado con el compromiso laboral, destacando la importancia de promover estructuras que faciliten la participación activa de los docentes. Lam et al. (2023) enfatizan la importancia de las prácticas de liderazgo distribuido para promover la innovación en las escuelas, vinculándolas directamente con la mejora en la satisfacción laboral y el compromiso docente. Según su investigación, el empoderamiento de los docentes y su participación activa en la toma de decisiones son factores clave para aumentar su sentido de pertenencia y promover una mayor colaboración dentro de la comunidad educativa.

La escucha y el respeto son mencionados por los autores Olanrewaju y Okorie (2019) en su estudio, presentándose como una característica esencial del liderazgo, destacándose la atención y la motivación docente hacia la consecución de sus objetivos. Legros y Ryan (2015) destacan la importancia de implicar a todas las partes interesadas y darles una voz auténtica y valorada.

Los hallazgos de los objetivos específicos antes descritos permiten abordar y responder el objetivo general identificando satisfactoriamente la incidencia del liderazgo distribuido sobre la profesionalización docente, su sentido de pertenencia a la institución y su grado de compromiso.

La comprensión de estos factores contribuye a la mejora continua de la gestión educativa, promoviendo un ambiente propicio para el desarrollo integral de los docentes y, por ende, para el éxito educativo de los estudiantes.

En el presente estudio, se abordaron de manera conjunta las dimensiones de satisfacción laboral y sentido de pertenencia, reconociendo su estrecha interrelación en las respuestas de los participantes. La conexión entre sentirse satisfecho en el entorno laboral y experimentar un fuerte sentido de pertenencia se evidenció a través de diversos factores clave. Entre ellos, destacan el ambiente de trabajo, el liderazgo, el desarrollo profesional del docente, el respeto a los lineamientos institucionales, valores compartidos, alineación a la metodología promovida por el centro, respaldo institucional a la actuación docente, acompañamiento y consecución de objetivos profesionales.

La identificación de los participantes con el centro educativo se fundamentó en la concordancia entre los valores y lineamientos institucionales y los propios. Este alineamiento fue identificado como un componente esencial para cultivar un sentido de pertenencia arraigado. Asimismo, el apoyo del equipo de liderazgo se destacó como un catalizador significativo para la satisfacción laboral y el fortalecimiento del lazo emocional con la institución.

En conclusión, este estudio ha proporcionado una visión integral de la dinámica de liderazgo en Elbio Fernández, destacando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora. Las conclusiones y recomendaciones ofrecen un punto de partida valioso para el desarrollo continuo de las instituciones educativas.

De esta forma, los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones prácticas para la gestión educativa:

- **Fomento del Liderazgo Distribuido:** recomendación de promover un liderazgo distribuido que fortalezca la participación y el compromiso de todos los miembros de la institución, fortaleciendo la participación activa de los docentes en la toma de decisiones.

- Reconocimiento y apoyo: énfasis en el reconocimiento y apoyo constante hacia los docentes, fomentando un ambiente propicio para el crecimiento profesional y personal.
- Incentivo a Buenas Prácticas: estímulo a la implementación y el intercambio de buenas prácticas entre los docentes, con especial atención a la mejora continua.
- Promoción del sentido de pertenencia: profundización en estrategias adicionales para fortalecer el sentido de pertenencia, que redunde en un mayor involucramiento de los docentes con los proyectos institucionales.
- Evaluación formativa: fortalecimiento de las instancias de evaluación formativa, especialmente aquellas relacionadas con la participación docente, para mejorar la calidad del liderazgo.

Para futuras investigaciones, se sugiere la realización de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de las intervenciones a lo largo del tiempo, la ampliación de la muestra y extensión del estudio a múltiples instituciones educativas para identificar patrones comunes o divergentes en diferentes contextos y la exploración de variables adicionales que puedan influir en el sentido de pertenencia, el compromiso docente y la profesionalización.

Referencias

- Altun, M. (2017). The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 3(3), 51-54. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i3p51>
- Amels, A., Davis, B., & Walker, H. (2023). Exploring the effects of distributed leadership on teacher motivation and school development. *Educational Leadership Review*, 35(3), 45-59. <https://doi.org/10.1111/edlr.11245>
- Amores Fernández, F. J., & Ritacco Real, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(3), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5631519>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Adoptada por la 18ª Asamblea Médica Mundial, Helsinki, Finlandia, junio de 1964 (modificada en octubre de 2013). <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Bagur Pons, S., Rosselló Ramon, M. R., Paz Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational studies*, 48(5), 602-624.
- Benawa, A. Gea, A y Willyarto, M. (2017). Improving Teacher's Commitment by Improving External Factors. *Adv. Sci. Lett.*, 23(2), 925-929. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.7440>
- Chatwani, N. (2018). *Distributed leadership: the dynamics of balancing leadership with followership*. Palgrave Macmillan.
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina- Fernández, E. & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness*

- and School Improvement, 32(49), 631-649.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- García-Martínez, I., Molina-Fernández, E. & Ubago-Jiménez, J. L. (2020). School Principals in Spain: Interplay of Leaders, Teachers and Context. *Sustainability*, 12(4), 1469.
<https://doi.org/10.3390/su12041469>
- Hardhienata, S. (2019). Increasing Teacher's Commitment to Organizations through the Development of Organizational Culture and Situational Leadership. In *Proceedings of the 3rd Asian Education Symposium (AES 2018)*.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
<https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Harris, A. (2022). Leading with distributed leadership: Advancing teacher autonomy and collaboration for school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 392-410. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1903563>
- Hartley, D. (2023). Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory. In *Mapping the Field* (pp. 199-210). Routledge.
- Herrera, G. (2012) Relación entre sentido de pertenencia y estabilidad laboral. [Tesis Doctoral]. Universidad Rafael Landívar.
- Hickey, D., Harris, A., & Kirk, E. (2022). Distributed leadership and teacher commitment: Exploring the role of professional autonomy. *Journal of Educational Leadership*, 34(2), 129-145. <https://doi.org/10.1080/00222548.2022.1847521>
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement - EDUC PSYCHOL MEAS*, 69, 1013-1034.
<https://doi.org/10.1177/0013164409344490>
- Kachchhap, S. y Horo, W.. (2021). Factors Influencing School Teachers' Sense of Belonging: An Empirical Evidence. *International Journal of Instruction*, 14, 775-790.
<https://doi.org/10.29333/iji.2021.14444a>.
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155.
- Kun, A., Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41, 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>.
- Lam, S., Lee, K., & Chan, C. (2023). Enhancing innovation in schools: The role of distributed leadership in fostering teacher collaboration. *Educational Psychology Review*, 35(1), 57-75. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09630-9>
- Legros, I., y Ryan, T. G. (2015). Principal traits and school climate: Is the invitational education leadership model the right choice? *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 30(2), 14-29.
- Leithwood, K. A., Mascal, B. y Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 223-251). Routledge.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Liu, X., Li, H., & Zhang, J. (2021). The impact of distributed leadership on teacher autonomy and collaboration: Evidence from a large-scale study. *Educational Management*

- Administration & Leadership*, 49(5), 785-804.
<https://doi.org/10.1177/1741143220902148>
- Nguyen, M., Tan, C., & Lam, D. (2023). The relationship between distributed leadership and teacher well-being: A focus on autonomy and professional collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103591.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103591>
- Olanrewaju, O., & Okorie, V. (2019). Exploring the Qualities of a Good Leader Using Principal Component Analysis. *Journal of Educational Psychology, Psychotherapy and Management*, 9, 142-150. <https://doi.org/10.2478/jeppm-2019-0016>
- Pérez Peña, F., Cobaisse Ibáñez, M., Villagrán Pradena, S., & Alvarado, R. (2023). Aspectos generales del uso de métodos mixtos para investigación en salud. *Medwave*, 23(10), e2767. <https://doi.org/10.5867/medwave.2023.2767>
- Pesonen, H Rytivaara A., Palmu L., & Wallin A. (2020). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425-436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Pedraza, E., Amaya, G., y Conde, M. (2010). Desempeño laboral y estabilidad del personal administrativo contratado de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 493-505.
- Printy, S., & Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational administration quarterly*, 57(2), 290-325.
- Szczesiul, S. (2014). The [un]spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection and shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15(4), 411-442.
- Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17(2), 176-191.
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample. *SAGE Open*, 4(2).
<https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Thien, L. M., & Adams, D. (2021). Distributed leadership and teachers' affective commitment to change in Malaysian primary schools: the contextual influence of gender and teaching experience. *Educational Studies*, 47(2), 179-199.

**ARMONIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR TÉCNICA PROFESIONAL.
LA EXPERIENCIA DE CFT UV Y CFT ESTATAL DE VALPARAÍSO
HARMONIZATION IN PROFESSIONAL TECHNICAL HIGHER EDUCATION. THE
EXPERIENCE OF CFT UV AND STATE CFT OF VALPARAÍSO**

Verónica de las Nieves Lorca Caro

Universidad de Valparaíso, Chile

(veronica.lorca@uv.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-6714-3581>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 04/10/2024

Revisado/Reviewed: 09/11/2024

Aceptado/Accepted: 10/12/2024

RESUMEN

Palabras clave:

armonización, Enseñanza Superior
Técnica Profesional, Centro de
Formación Técnica.

Los esfuerzos estatales para fortalecer la Enseñanza Superior Técnica Profesional han sido importantes, apuntando a una población de estudiantes social y económicamente vulnerable. El Centro de Formación Técnica de la Universidad de Valparaíso, involucrado históricamente en la formación de técnicos, junto al Centro de Formación Técnica Estatal de Valparaíso, continuador legal del mismo proceso, generaron la continuidad a la oferta formativa, en cuanto a la armonización y articulación, como parte de una política de Estado, cuyo objetivo fue potenciar la empleabilidad de los egresados de la región. La investigación se desarrolla bajo una metodología cualitativa, descriptiva y exploratoria, donde se entrevistan a las autoridades de ambas instituciones que participaron del proceso de armonización, información que fue analizada a través del software Atlas TI e incorporando el Registro documental con el propósito de conocer información de la gobernanza de las instituciones. El alcance exploratorio permitió dar luces de cómo se gestó la armonización, describiendo un trabajo enmarcado en un convenio en donde las instituciones se comprometen en la entrega de una oferta académica acorde a los requerimientos del sector productivo de la región de Valparaíso, lo que da cuenta de un acto innovador, transparente y con grandes beneficios para los estudiantes.

ABSTRACT

Keywords:

harmonization, Vocational
Technical Higher Education,
Technical Training Center.

State efforts to strengthen Vocational Technical Higher Education have been important, targeting a socially and economically vulnerable student population. The Technical Training Center of the University of Valparaíso, historically involved in the training of technicians, together with the Valparaíso State Technical Training Center, legal continuator of the same process, generated continuity in the training offer, in terms of harmonization and articulation, as part of a State policy, whose objective was to enhance the employability of graduates in the region. The research is developed under a qualitative, descriptive and exploratory

methodology, where the authorities of both institutions that participated in the harmonization process are interviewed, information that was analyzed through the Atlas TI software and incorporating the Documentary Registry with the purpose of knowing information of the governance of institutions. The exploratory scope allowed us to shed light on how the harmonization was created, describing a work framed in an agreement where the institutions commit to delivering an academic offer in accordance with the requirements of the productive sector of the Valparaíso region, which accounts for an innovative, transparent act with great benefits for students.

Introducción

La experiencia internacional con relación a la armonización tiene ya una larga data, para ello se establecieron convenios con diferentes regiones a nivel global en la Educación Superior, “América Latina y el Caribe (1974), los Estados Árabes (1978), Europa (1979), África (1981) -a través del Convenio de Arusha- y Asia y el Pacífico (1983)”, Association for the Development of Education in Africa (2015, p. 2). En ese contexto se señala que la armonización no es sinónimo de uniformidad, estandarización, regulación, condensación, homogeneización o unificación de todos los sistemas de enseñanza superior. La armonización se refiere más bien, a la coordinación de los programas educativos con acuerdos sobre normas académicas mínimas y a la garantía de equivalencia y comparabilidad de las cualificaciones entre los países y dentro de ellos. Así, la experiencia desarrollada en otros países, ha sido un proceso basado en la confianza y seguridad de las partes, debiendo existir como condición *sine qua non*, acuerdos consensuados que implique elementos de portabilidad y transferencia de cualificaciones entre las partes.

Con relación a la armonización, la mayoría de las experiencias apuntan a resultados favorables porque se ha entendido que el factor más importante que ha contribuido al éxito del proceso de armonización en la enseñanza superior ha sido la participación y la creación de consenso a nivel de los organismos nacionales, el público y las principales partes interesadas. Así ha ocurrido en la Comunidad Económica Europea, tras los acuerdos de Bologna se ha podido determinar, que los efectos en cuanto a armonización han sido positivos, incluso se han incorporado nuevas sugerencias y estrategias,

Lisboa definió medidas organizativas, jurídicas y metodológicas para crear un espacio único europeo de educación e investigación dentro del Proceso de Bolonia. Fue un paso importante para mejorar el sistema educativo en Europa y garantizar su compatibilidad y comparabilidad entre los distintos países (Bykowska et al., p.543).

En lo específico en Centro América, Costa Rica presenta un caso de armonización en el currículo universitario, incluyendo "Estudios Generales" en el plan formativo de tres universidades estatales. A través de un convenio entre las universidades, los cursos que comprenden los Estudios Generales se reconocen en las dos universidades restantes, sin importar la institución que los impartió, el método utilizado y las temáticas estudiadas.

En Chile, la armonización es vista como respuesta a la política pública sobre la necesidad de que las instituciones acuerden procesos de armonización y entreguen a la comunidad educativa una oferta académica acorde a las necesidades de formación de los territorios y por consiguiente del país.

Bajo este escenario los CFT Estatales inician sus actividades académicas para fortalecer la Enseñanza Superior Técnica Profesional (en adelante ESTP), asociándose a centros de formación técnica (en adelante CFT) relacionados con universidades del Estado, quienes a través de convenios de armonización comparten modelos formativos y experiencias institucionales, “pero respetando las particularidades institucionales y las características de las sociedades regionales a las cuales responden los planes de estudios de las instituciones” (De Armas et al., 2021, p. 61).

Es así que el CFT Estatal de la Región de Valparaíso y el CFT de la Universidad de Valparaíso suscriben un convenio de armonización y articulación con el fin desarrollar una propuesta formativa que identifique la real necesidad de formación en la región y responda a la política pública sobre educación técnica superior, para que exista en la región un solo CFT de carácter público y estatal, como lo señala Rodrigo Jarufe, rector CFT Estatal de la Región de Valparaíso “un mandato en la ley que habla de la armonización de las instituciones, de los centros

de formación técnica que fueron creados (...) por las universidades estatales”(Universidad de Valparaíso, 9 de noviembre, 2018), en el mismo tenor Aldo Valle, como autoridad de la Universidad de Valparaíso señala que:

Lo que estamos haciendo nosotros precisamente es dar forma a un acto de armonización (...), con el propósito de que en la región armonicemos, sumemos, integremos esfuerzos, capacidades, experiencias, y de esa manera tengamos en la Región de Valparaíso la mejor oferta de formación técnica de carácter público (Universidad de Valparaíso, 9 de noviembre, 2018).

Por lo tanto, ambas instituciones se someten a un proceso de armonización curricular para establecer la coherencia entre diferentes planes de estudios, comprometiendo la elaboración de una ruta armonizada de los currículos, con una mirada integradora y sistémica, atendiendo a los fundamentos propios del modelo por competencia, es decir, aprendizajes orientados al saber, saber hacer y el saber convivir.

El éxito en los esfuerzos de armonización curricular requiere de condiciones que son imprescindibles para que esta sea una realidad. No basta, entonces, con la voluntad de armonizar el currículum, también hay que plantear la necesidad de condiciones mínimas que preparen para esta armonización y para el cambio de mentalidad que esta implica (Díaz, 2006, p. 25).

Si bien no existen experiencias que den cuenta de una armonización en la ESTP, la descripción que señala Rivera (2022, p 7), aclara las ventajas que este proceso conlleva, “la necesidad de conexión entre mercado laboral y la formación en un sentido amplio de competencias, a través de una armonización entre niveles que facilite la movilidad ascendente de las trayectorias laborales” propósito en que ambas instituciones educativas están enfocadas,

En este punto se observa intentos de articulación entre actores emergiendo (...) nuevos actores relevantes, como son los CFT estatales y los Servicios Locales de Educación Pública, que son expresión de los cambios que trajeron las reformas en educación implementadas entre los años 2015 y 2018, mediante los cuales se posibilita integrar criterios territoriales, sustentabilidad del sistema FTP (Rivera, 2022, p. 7).

No cabe duda que, el interés de las instituciones de la ESTP por armonizar su oferta formativa radica en la oportunidad de actualizar sus currículos, incorporando el reconocimiento de procesos formativos, certificaciones y homologaciones de unidades académicas que propenda la movilidad estudiantil.

Marco conceptual

En referencia a la armonización curricular, circunscrito al ámbito académico y profesional desarrollado por las instituciones de educación, ha generado instancias articuladas y armonizadas, para estructurar rediseños e innovaciones, optimizando la oferta formativa y asegurar una formación de calidad bajo estas premisas se puede agregar que,

La armonización puede entenderse como un proceso de asegurar la articulación, tanto horizontal como vertical, entre programas e instituciones entre diversos niveles superiores sistemas educativos. En otras palabras, es el proceso de establecer puntos de referencia para calificaciones, programas [...] y certificaciones (Woldegiorgis 2013, p 15).

Por ende, habiéndose asegurado la articulación en sus diferentes lineamientos (horizontal y vertical) y cuyos puntos de referencia han sido satisfactoriamente establecidos, se puede revisar varias propuestas que la definen, corroborando con ello

que “casi toda la literatura describe la armonización de la educación superior como el establecimiento de un marco de referencia común para facilitar la comparabilidad, la compatibilidad y el reconocimiento mutuo de los sistemas de educación superior (Knight, 2012; Okeke, 2012; Eriksen, 2003; Hoosen y otros, 2009; DeLong y Dowrick, 2002, citado por Girma, 2019, p. 92), en paralelo a lo descrito por Girma, “la armonización se refiere a la coordinación de programas educativos con acuerdos con estándares académicos mínimos y asegurando equivalencia y comparabilidad de cualificaciones entre y dentro de los países” (AAU, 2007 citado por Woldegiorgis, 2013, p. 15).

Consecuentemente con lo antes señalado, la armonización toma relevancia cuando las instituciones acuerdan revisar sus postulados y propuestas formativas para establecer áreas de desarrollo productivo en la región, por lo cual se entiende que,

La armonización de la enseñanza superior es esencialmente un proceso que reconoce la trascendencia de la cooperación regional en materia de educación y la importancia de establecer un «área de conocimiento» en la que las actividades e interacciones en materia de enseñanza superior, movilidad y oportunidades de empleo puedan facilitarse e incrementarse fácilmente (Sirat et al., 14 de abril, 2014).

Por lo tanto, llevar a cabo el proceso de cooperación regional, se ha de asumir la armonización y su relación intrínseca con lo elementos que ésta contiene como:

Un proceso multidimensional y de múltiples actores que tiene lugar en diferentes niveles del sistema y que promueve la integración en la región. [...] , en el desarrollo curricular, estándares educativos y garantía de calidad, convergencia estructural conjunta, coherencia de los sistemas, así como compatibilidad, reconocimiento y transferibilidad de titulaciones para facilitar la movilidad (Hahn & Teferra, 2013, p. 127-128).

El trabajo de armonización, representa una articulación un punto de convergencia curricular cuya finalidad es propender al reconocimiento de procesos formativos finalizados o en la evidencia de unidades y resultados de aprendizajes logrados, “la duración de los estudios, en los contenidos mínimos, en los niveles de profundización en cada nivel de estudios, en la unidad de medida del esfuerzo que requiere el aprendizaje (...) en la calidad de garantía de los programas” (Videa, Escobar y De Armas, 2019 citado por De Armas et al, 2021, p. 61- 62), por lo tanto la armonización “establece una cierta convergencia entre diferentes currículas” (De Armas et al., 2021, p. 61) cuyo resultado son programas innovados formulados a través de competencias que representen las necesidades de formación del sector productivo “lo que implica armonizar en términos de las competencias desarrolladas en el proceso de estudios de una carrera” (Díaz, 2006, p. 25). En concomitancia con lo expuesto, la armonización, se entiende como un mecanismo que analiza el desarrollo formativo al interior de cada institución, con sus procesos de autoevaluación y evaluación de los planes y programas, permitiendo que las autoridades académicas definan una ruta de trabajo que circunscriba la armonización en la institución educativa, es así que Fiallos et al. (2020, p.25) la define como:

Construcción de un espacio común de la educación superior, que permita además de la búsqueda de consensos, facilitar el reconocimiento de las calificaciones y competencias de las personas, tanto para continuar con sus estudios y su vida laboral como para incrementar la movilidad en la región.

En este trabajo que inician las instituciones educativas, el consenso apunta esencialmente, a “la incorporación de un sistema de créditos y criterios comunes para la armonización curricular con el fin de fijar estándares y generar confianza y convergencia

interinstitucional” (Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior, 2009^a citado por Calvo, 2009, p. 15).

Así quienes participan del proceso de armonización se enfocan en contrastar modelos educativos, para vislumbrar conexiones comunes en el entendido que es un “proceso de convergencia entre diseños curriculares compatibles que posibilitan la articulación entre los niveles: mega, macro, meso y micro curricular que promueven la interdisciplinariedad y la internacionalización con el propósito de contribuir (...) con la educación de calidad”(González, 2019, p.133), proponiendo acciones colaborativas que generen una “comprensión y convergencia de las estructuras educativas, la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la enseñanza superior y homologar en su contenido curricular los planes de estudios” (Fiallos et al. 2020, p.25). Esto se entiende cuando existe una coordinación para armonizar los planes de estudios, que implique la unificación de contenidos curriculares atendiendo al perfil de egreso de las carreras afines, validando y reconociendo certificaciones académicas.

Método

Considerando la pregunta de investigación ¿De qué manera el proceso de Armonización entre CFT UV y CFT Estatal de Valparaíso influye en la inserción laboral de los estudiantes? cuyo objetivo general es: Describir el proceso de armonización realizado entre CFT Estatal de Valparaíso y CFT UV en el año 2019, corresponde ejecutar una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández et al., 2010, p. 364). Por lo tanto, se explica como un proceso mediante el cual la información recabada por la investigadora, estableciendo relaciones, interpretaciones, inferencias y conclusiones. “El paradigma cualitativo, el investigador está orientado no solo adquirir información, sino a aprender de experiencias y puntos de vista de otros individuos, valorar procesos y generar teorías desde la perspectiva de los informantes (Alejo y Osorio, 2016, p. 75). Atendiendo al enfoque descriptivo, según Guevara et al. (2020, p. 171) explica que, “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas”, y que se enmarca en las entrevistas realizadas a la autoridades de ambas instituciones. En el alcance exploratorio, considerando que es una investigación inédita en la ESTP “es aplicada en fenómenos que no se han investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características” (Ramos, 2020, p. 2).

Muestra

Relacionado con la muestra, ésta “corresponde a una porción de la población que se toma para realizar el estudio, la cual se considera representativa”(Hurtado, 2000, p. 154) para el desarrollo de la investigación se estableció un método no probabilístico intencional o por conveniencia fundamentado en la “conveniencia accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”(Manterola y Otzen, 2017, p. 230) que para la investigación concierne a las autoridades del CFT Estatal de Valparaíso: Director académico, subdirectora de gestión institucional, subdirector de docencia, jefa curricular y ex autoridades CFT UV: subdirectora académica y jefa de carrera y docente TNS en Enfermería; además, 3 profesionales que impartieron docencia en ambas instituciones y

2 estudiantes que ingresaron al CFT UV y terminaron sus estudios en el CFT Estatal de Valparaíso. En total fueron 11 entrevistados quienes entregaron una visión holística de la armonización realizada por las instituciones, además las autoridades proporcionaron información documentada de modelo educativo, planes y programas de estudios; y reglamentos académicos, entre otros documentos, para dar contexto de la armonización realizada.

Instrumentos

En la investigación se aplicó una entrevista semi estructurada elaborada *ad hoc*, previamente validada por expertos del área de la educación, aplicada a los directivos de CFT Estatal de Valparaíso y ex directivos del CFT UV, con posterioridad se utilizó en docentes y estudiantes que participaron de este proceso, es decir iniciaron la actividad formativa en CFT UV, finalizando la carrera técnica en CFT Estatal de Valparaíso. La entrevista a los actores que participaron de la armonización permitió recabar información sobre la armonización ejecutada, considerando que “las entrevistas semiestructuradas, pese a que cuentan con un guion previamente establecido, son flexibles y permiten que el investigador profundice más en un aspecto relevante o interesante para su investigación (Tracy 2013 citado en Mendoza, 2018, p. 88). En la entrevista se abordaron temática como: conceptualización de la armonización, objetivos, diferencias y similitudes entre planes de estudios, colaboración instituciones, participación estudiantil, evaluación de la efectividad de la armonización, beneficios; en total fueron 15 preguntas. Estas se realizaron a través de zoom, previamente se definió con los participantes, fecha y hora de la reunión.

Análisis de los datos

De acuerdo a la investigación cualitativa las entrevistas realizadas a los directivos del CFT Estatal de Valparaíso, ex directivos del CFT UV, docentes y estudiantes que interactuaron en ambas casas de estudio; se analizaron con el software Atlas TI, versión 23, para detectar relaciones conceptuales, códigos y categorías que delimiten el análisis sobre la armonización. Este software analizó las entrevistas (transcritas y cargadas previamente en formato PDF) y procesó la información analizando contenidos y opiniones vertidas en ellas, se establecieron códigos (líneas temáticas) que finalmente se agruparon en 4 categorías para el análisis final: armonización, áreas del conocimiento, competencias sello y políticas públicas; en paralelo se revisaron los documentos institucionales proporcionados por las autoridades. Estos se ordenaron y analizaron a través de la técnica de Registro documental y de acuerdo a lo que expone Morales (2015 citado en Martínez, 2023, p.70), “se reconoce como un procedimiento científico y obedece a un proceso que se caracteriza por ser sistemático para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información alrededor de un tema”. El trabajo desplegado por la comisión de armonización se sitúa en la revisión de los modelos educativos, oferta académica, planes y programas de estudios y a partir de esa examinación conectar los hallazgos con las categorías emanadas del Atlas TI.

Resultados

Los resultados de esta investigación evidencian un proceso de armonización curricular inédito en la ESTP.

Las entrevistas realizadas a las autoridades, docentes y estudiantes fueron analizadas en el Software Atlas TI que arrojaron las siguientes categorías: armonización, áreas del conocimiento, competencias sello y políticas públicas. El trabajo del equipo de armonización se enfocó en analizar cualitativamente cada categoría a través de las entrevistas y dar cuenta del proceso de armonización con la información emanada del registro documental.

Respecto de la categoría armonización se consideraron dos temáticas que completaron esta categoría: armonización entre CFT UV – CFT Estatal de Valparaíso y Efectividad de la armonización.

Tabla 1

Autoridades CFT Estatal de Valparaíso, ex autoridades CFT UV, docentes y estudiantes

Categorías	Entrevistados	Nº
Armonización	Subdirectora de gestión institucional CFT Estatal de Valparaíso	1
	Subdirector de docencia CFT Estatal de Valparaíso	2
	Jefa curricular CFT Estatal de Valparaíso	3
Áreas del conocimiento	Director académico CFT Estatal de Valparaíso	4
	Ex subdirectora académica CFT UV	5
	Ex jefe de carrera y docente de TNS en Enfermería CFT UV – CFT Estatal de Valparaíso	6
Competencias sello	Docente CFT UV - CFT Estatal de Valparaíso	7
	Docente CFT UV – CFT Estatal de Valparaíso	8
Políticas públicas	Docente CFT UV – CFT Estatal de Valparaíso	9
	Estudiante CFT UV – CFT Estatal de Valparaíso	10
	Estudiante CFT UV – CFT Estatal de Valparaíso	11

Análisis cualitativo correspondiente a la categoría Armonización

Con el resultado del análisis cualitativo, la armonización propone una construcción que reúna las competencias declaradas en ambas instituciones “a fin de establecer una práctica de armonización académica para la colaboración y reconocimiento mutuo entre las diversas instituciones de educación superior” (Alvarado et al., 2009, p. 3), considerando espacios comunes que evidencien rutas formativas similares entre ambos modelos educativos.

En concomitancia con lo expuesto la entrevistada N° 5, circunscribe la armonización definiendo de manera conceptual como:

La revisión de planes y programas formativos y establecer las convergencias relacionadas con los puntos de encuentro entre unidades temáticas, resultados de aprendizaje y asignación de horas teóricas y prácticas para el logro de los

aprendizajes entre las instituciones que acuerdan compartir sus modelos educativos.

En el mismo tenor, la entrevistada N° 1 circunscribe la armonización al trabajo que desarrolló la comisión de armonización:

La concepción de la armonización se entendió como armonizar los distintos momentos y los componentes que tenían los aspectos curriculares de ambas instituciones en donde además la armonización invitaba a analizar la pertinencia que tenían los dos proyectos educativos. Las necesidades que tenía el entorno para encontrar puntos en común, considerar no sólo la convergencia de estos planes formativos, sino que además ver si estos planes pueden dialogar y que puedan apreciarse como similitudes si bien son planes distintos.

La entrevistada N° 3 apunta a la revisión de los planes y programas de ambas instituciones, considerando que “son instancias distintas, para buscar más allá de la convergencia, sino que sean coherentes entre sí”. De acuerdo con lo expuesto el entrevistado N° 4 describe la armonización, en atención al trabajo que se realizó entre ambos centros educativos:

Es la continuidad de estudios, el estudio del currículo. El objetivo principal que está por ley que crea los 15 CFT Estatales, pero no hay nada escrito y la idea era destacar que el alumno que estaba estudiando en el CFT UV pudiera continuar sus estudios en el CFT Estatal de Valparaíso en el mismo tiempo que se le había dado al iniciar sus estudios.

Una postura similar ofrece el entrevistado N° 2, quien plantea que “el objetivo era unir planes de estudio, hacer un seguimiento con el fin de abarcar el propósito que era el término de las carreras de estos estudiantes”.

Finalmente, la entrevistada N° 6 explicita que la armonización la entendió como “la transferencia de formación de una institución a otra y posibilitar que los estudiantes puedan continuar con los estudios”.

En general, para los entrevistados fue un trabajo colaborativo donde se acercaron los modelos educativos y se programaron actividades para dar cuenta de una armonización donde el centro de la propuesta estuviera las necesidades de formación de los estudiantes.

Armonización entre CFT UV – CFT Estatal de Valparaíso

Con los elementos que conforman la armonización, a través de la coordinación de los programas, la garantía de equivalencia y comparabilidad de las cualificaciones, se establece un convenio de articulación y armonización entre CFT UV y CFT Estatal, implica que los estudiantes que ingresaron al CFT UV pueden continuar sus estudios en el CFT Estatal, y cursar programas armonizados. En efecto, el trabajo realizado significó un compromiso de ambas instituciones educativas y de ellas, los profesionales que participaron del estudio comparativo de planes y programas, y modelos educativos.

Según lo expone el entrevistado N° 2, “fue un desafío, ver la integración y planificación en temas académicos, y configurarlos en el registro académico”. Para la entrevistada N° 3 participar en un proceso de armonización representó,

Un desafío desde varios puntos de vista, ya que era una institución que estaba partiendo con carreras armonizadas por lo tanto el desarrollo de recursos, material, procedimientos[...] en función del cierre de esas carreras. Además

nos llevó a repensar y replantear nuestro reglamento académico en función de las validaciones y mecanismos para reconocer asignaturas.

De acuerdo a este trabajo la entrevistada N° 5 señala que fue “un gran desafío, no existe literatura e investigaciones que versen sobre la armonización en la ESTP”. Para la entrevistada N° 1 significó:

Un aprendizaje no había mucho dónde buscar, no había muchos ejemplos que tomar; siento que un desafío, hasta que se nos fue el último [...] por lo tanto, fue complejo el aprendizaje, el sistema, la plataforma y llegar a acuerdos con el ministerio.

Profundiza este trabajo, exponiendo el estado del arte respecto de la armonización en la ESTP, el entrevistado N°4 explicitando que:

Era la primera experiencia que se hacía en Chile, por lo tanto, el significado explicado como director académico en dar una experiencia futura y ver qué problemas podríamos tener en el camino. Si bien la armonización fue exitosa según nosotros era ganar la experiencia de cómo entre dos casas de estudio, conversar curricularmente y armonizar las carreras

Desde el punto de vista personal, la entrevistada N° 6 señala que “significó una oportunidad para los estudiantes para poder terminar su carrera como también una oportunidad de trabajo para mí”.

En concordancia con lo expresado por los entrevistados, el trabajo realizado por los profesionales que integraron la comisión de armonización fue relevante para la comunidad educativa y las instituciones de Educación Superior que participaron en este convenio. No solo fue un trabajo colaborativo y participativo, sino además propició compartir aprendizajes y experiencias que fortalecieron la propuesta curricular en cada una de las carreras armonizadas.

Efectividad de la Armonización

Como resultado de este proceso la participación de las autoridades de las instituciones que fueron parte de la armonización fue relevante, concretando un trabajo exitoso tanto para las y los estudiantes como para la comunidad educativa. Fue un trabajo transparente, consciente, colaborativo y consensuado con todos los actores. Como resultado de esta labor, la entrevistada N°5, expresa que:

Más del 80 % de los estudiantes que pertenecían a CFT UV decidieron continuar sus estudios en CFT Estatal. Relevando que ambas instituciones presentan modelos educativos por competencias, formación pública y del Estado y que en su estructura curricular se considera el desarrollo productivo regional.

Similar postura es la que esgrime la entrevistada N° 6,

El proceso de armonización fue efectivo en la medida que el estudiante, como principal actor de este trabajo vio las oportunidades académicas y de continuidad de estudios, por lo tanto, no se sintió excluido, muy por el contrario fueron acogidas todas sus necesidades personales y académicas para cumplir con su proceso formativo en el tiempo estimado para ello.

Por su parte el entrevistado N°4 destaca los indicadores académicos que dieron cuenta de un proceso armónico y positivo, destacando los resultados obtenidos:

Se evalúa por la tasa de titulación que tuvieron los alumnos. Se recibieron 120 alumnos del CFT UV y tenían que estar con nosotros un año y medio y se titularon 100 (titulación oportuna) esa cifra es súper buena. Se puede presentar así: Dentro de los resultados positivos se recibieron 120 alumnos

del CFT UV después de haber este año y medio ense logra la titulación de 100, es decir que obtuvieron titulación oportuna. (Entrevistado N°4).

Desde el punto de vista del estudiante, el entrevistado N° 10 destaca,

La efectividad de este proceso se puede medir en base al porcentaje de deserción de la carrera que, si bien, fue alto durante el primer año, disminuyó notablemente desde que se implementó el proceso de armonización. La calidad de la malla curricular y del programa se vio fuertemente enriquecida en cuanto a las competencias entregadas.

Desde la perspectiva del docente, el entrevistado N° 8 argumenta que “este proceso fue efectivo en mejorar la experiencia de estudiantes que finalmente se vieron favorecidos a acceder a una institución que le entregó mayores beneficios estudiantiles, en cuanto a financiamiento”. En el mismo contexto, el entrevistado 9 señala que el proceso:

Representó un avance significativo en la educación técnica de la región. Este esfuerzo no solo buscó mejorar la calidad de la formación, sino que también refleja un compromiso con la colaboración y la integración de recursos, lo cual es fundamental en un contexto educativo en constante evolución.

Finalmente, la entrevistada N° 7, en su calidad de docente destaca que la armonización propició “Generar una formación técnica más inclusiva, relevante y alineada con las necesidades de los estudiantes y de la región, preparando a los egresados para contribuir de manera efectiva a la sociedad y al mundo laboral”

Proceso de armonización entre CFT UV y CFT Estatal de Valparaíso

Al desarrollar el proceso de armonización entre ambas instituciones, las autoridades pertinentes definieron a los profesionales del ámbito académico. Ellos presentan experiencias previas en la ejecución de proyectos educativos, innovaciones curriculares y formulación de planes y programas de estudios basados en competencias.

Estructurada la comisión de armonización se realizó un trabajo comparativo entre la oferta académica del CFT UV y las áreas formativas que CFT Estatal de Valparaíso que por la ley deben formar, además de su compromiso por responder a los requerimientos del sector productivo regional. En paralelo, las autoridades de ambas instituciones convocaron a los estudiantes del CFT UV jornadas diurna y vespertina para dar cuenta del trabajo de armonización con el propósito de entregar una alternativa académica en sintonía con las demandas de formación de la región de Valparaíso. Es en este sentido que la entrevistada N°5 describe el proceso que se llevó a cabo entre ambas casas de estudios:

Las autoridades del CFT Estatal conversaron con los estudiantes de la jornada diurna y vespertina del CFT UV exponiéndoles el trabajo y cómo se llevó a cabo la armonización [...]. Además el rector del CFT Estatal conversó con los delegados de las carreras del CFT UV y respondió consultas e inquietudes sobre este proceso y la relevancia que radica el acceso a la gratuidad.

Por su parte la entrevistada N° 1 discurre sobre el trabajo realizado con los estudiantes del CFT UV:

Fue a través de Focus donde se les explica a los estudiantes cuál es el sello del estatal lo que ellos ganan son oportunidades porque además hay detalles, por ejemplo en inglés que puede potenciar la empleabilidad, la renta a la que pueden optar y otro elemento que sí fue importante es que integramos el tema de la gratuidad y beneficios esperados a través de la armonización.

De acuerdo con lo expresado el entrevistado N° 4 destaca la participación de los rectores de las instituciones que participaron en el proceso de armonización:

Al principio esto tiene que ver con los rectores más que nada con la voluntad de hacer una continuidad de estudios, propiciado por la Universidad de Valparaíso de poder hacer esta armonización y dar una continuidad de estudios a los alumnos del CFT UV.

Desde la perspectiva del estudiante, el entrevistado N° 11 comenta que la participación se vio reflejado “principalmente al comienzo del proceso, tanto de parte de los equipos directivos como del equipo docente. Hubo, además, encuentros en los cuales se pudo exponer, por parte de los alumnos las legítimas dudas e inquietudes ante este proceso”

Análisis cualitativo para la categoría áreas del conocimiento

En el análisis de esta categoría se evidencia la concentración de programas en sus respectivas áreas, considerando líneas similares de contenidos en distintas áreas de formación relacionados con la Educación Superior y conectados con el sector productivo regional y nacional y a los perfiles ocupacionales que se desprenden de estos sectores.

Es en este contexto que los entrevistados definen las áreas que se trabajaron, relevando la pertinencia para el proyecto educativo y a las realidades sectoriales de la región de Valparaíso. Es así que la entrevistada N° 5, enuncia las carreras “Logística, Administración de Empresas mención Gestión financiera, Gestión Pública y TNS en Enfermería” susceptibles de análisis por parte del CFT Estatal de Valparaíso. La entrevistada N° 1 explicita el trabajo realizado:

Este tema lo trabajó el área curricular, área académica, área de registro académico también en el área financiera para poder recibir y recepcionar a los estudiantes [...] respecto de las áreas del conocimiento se trabajó en gestión pública, enfermería y administración de empresa mención gestión financiera y logística.

La entrevistada N° 3 expone que “trabajar en el reconocimiento de los perfiles de egreso de las mallas susceptibles de armonizar, exceptuando Gestión Pública y TNS en Enfermería que venían organizadas desde el inicio, sino más bien Gestión financiera y Logística”.

De acuerdo a los entrevistados del CFT Estatal las áreas del conocimiento se relacionan con las necesidades de formación de la región de Valparaíso, por lo tanto de las 12 carreras que presenta el CFT UV, solo 4 respondieron a sus postulados educativos.

Proceso de armonización para la categoría áreas del conocimiento

La implementación de esta categoría corresponde al desarrollo formativo de CFT UV relacionado con las áreas de Administración y Comercio, y Salud. Éstas fueron elegidas por el CFT Estatal de Valparaíso, asimilando la oferta a su quehacer académico e institucional, considerando el desarrollo productivo y económico de San Antonio, Los Andes y Viña del Mar, ciudades donde el estatal imparte formación técnica.

Tabla 2*Áreas del conocimiento*

	CFT UV	CFT Estatal de Valparaíso
Administración y Comercio	Administración de empresas	Gestión de Empresas
	mención Gestión financiera	
	Gestión Pública	Gestión Pública
	Logística	Gestión Logística
Salud	TNS en Enfermería	TNS en Enfermería

De acuerdo a sus postulados CFT UV propone una oferta formativa ligada al sector productivo, toda vez que son ellos quienes validan cada una de las carreras técnicas. Para tal efecto, se elige un grupo de profesionales (directivos, gerentes, jefes de servicio) que representan el quehacer en la formación y orientación del técnico, cuya función es definir perfiles de egreso y denominación de las carreras técnicas, a través de una matriz de validación, representando las áreas productivas donde están insertas.

Para el CFT Estatal de Valparaíso, la provisión de una oferta formativa está en sintonía con las demandas de formación del sector productivo de la región de Valparaíso. De acuerdo a este análisis las carreras CFT UV, antes mencionadas, concuerdan con la misión que detentan adecuándose a sus postulados.

Para el diseño de la oferta formativa las carreras propuestas fueron revisadas por el equipo académico del CFT Estatal de Valparaíso, para el caso de este análisis, posterior a la armonización, sometiéndolas al juicio del directorio quienes “en sesión ordinaria determina su validación y aprobación” (CFT Estatal de Valparaíso, 2020, p. 24). Bajo esta premisa, la institución considera oportuno identificar sus carreras en atención al trabajo que despliegan en sus territorios y el consecuente desarrollo productivo de la región de Valparaíso, para tal efecto modificaron la denominación de las carreras para que éstas representen la *gestión* que realizan los técnicos en el ámbito laboral.

Análisis cualitativo para la categoría Competencias sello

Habiendo definido las áreas del conocimiento, son las competencias sello las que deben incorporarse en el CFT Estatal cumpliendo con la ley 20.910 considerando que, las instituciones de Educación Superior y en especial en la ESTP toma relevancia la implementación de un modelo educativo, relacionado con el desarrollo de competencias para la inserción oportuna al mundo del trabajo y que además sean concordantes con la misión, que se enmarcan en las denominadas *Competencias sello*, que considere la representatividad de la institución en todas sus áreas de formación y que además propendan a relacionarse con otras instituciones educacionales promoviendo la integración y la inserción al mundo del trabajo.

Orientando este trabajo la entrevistada N° 5 señala que: “en las competencias sello. CFT Estatal está obligado por ley a desarrollar competencias como, innovación, emprendimiento, inglés, sostenibilidad y educación cívica”. Profundiza este argumento el entrevistado N° 4 aclarando que:

La verdad es que las competencias disciplinares fueron las que coincidían todas y donde nosotros colocábamos fue el sello que tenía que ver con

asignaturas innovación, emprendimiento, inglés, sostenibilidad, educación cívica pues a nosotros nos mandata la ley.

Según la entrevistada N° 1, la responsabilidad de los jefes de carrera radica en que, Tienen que formar en materia de innovación emprendimiento tecnología, en materia de educación cívica de sustentabilidad y eso forma nuestro sello; realizar la cuadratura de horas de las carreras de gestión pública y enfermería para no traspasar un exceso de creditaje porque no le podíamos recortar la disciplinar dura.

Los CFT Estatales de acuerdo a ley 20.910 tienen como misión impartir competencias que signifiquen un aporte al desarrollo productivo y económico del país. Es así que en la imlementación de los planes formativos deben incluir competencias relacionadas con la empleabilidad, formación cívica, sustentabilidad y equidad; competitividad y productividad, ética, medio ambiente e inglés.

Proceso de armonización para la categoría competencias sello

El proceso de armonización de la competencia sello requiere la aplicación eficaz de la misma, estableciendo una conceptualización fundamentada en competencias. Resulta importante determinar cómo las instituciones cumplen con los objetivos misioneros, incorporando en sus postulados las competencias sello, tal es el caso de CFT UV que declara como Misión “Formar Técnicos de Nivel Superior competentes, responsables y comprometidos con su entorno laboral y social, colaborando activamente al desarrollo productivo de la región y el país” (Centro de Formación Técnica de la Universidad de Valparaíso, 2015, p. 4) por su parte CFT Estatal enuncia que la Misión institucional refiere a:

Somos el CFT Estatal de la región de Valparaíso, una institución pública tecnológica, que forma técnicos de nivel superior, desarrollando competencias con foco en la empleabilidad, asociándola a las necesidades industriales y comunitaria, en materia de producto y servicio, para aportar al desarrollo sustentable regional (CFT Estatal de Valparaíso, 2020, p. 4).

Ambas postulan la conexión que existe con el sector productivo, atendiendo a las demandas de formación para el desarrollo económico regional. Por lo tanto, las competencias sello dan cuenta de esos principios. En particular, CFT Estatal cumple con el mandato de la ley que exige que todos sus planes formativos deben incluir competencias para propiciar una empleabilidad oportuna del estudiante.

Tabla 3

Competencias sello

CFT UV	CFT Estatal de Valparaíso	Asignaturas CFT Estatal de Valparaíso
Responsabilidad social	Empleabilidad	Legislación laboral Taller de empleabilidad y gestión del cambio
Solidaridad Fraternidad Respeto	Formación cívica Ética	Educación cívica, ética y Responsabilidad social
Resolución de problemas Vida saludable	Sustentabilidad y equidad Medio ambiente	Sustentabilidad para el desarrollo competitivo
Innovación y emprendimiento	Competitividad y productividad	Taller de innovación y emprendimiento Taller de TIC
	Inglés	Taller de Inglés I y II

Al incorporar al plan de estudios las competencias sello, éstas se convierten en asignaturas. Se establecen adecuaciones curriculares que permiten mantener la cantidad de horas enunciadas en las carreras del CFT UV. Es así que el trabajo desarrollado por la comisión de armonización no establece cambios importantes en los planes formativos, donde migraron áreas de competencia o dominios complementados con las competencias sello que son parte del proyecto educativo de CFT Estatal.

Con el apoyo de los jefes de carrera y los profesionales encargados de la armonización, se definen cargas académicas para el logro de los aprendizajes, considerando para ello los aprendizajes relevantes en cada módulo, asignándole un porcentaje importante y significativo del total de las horas enunciadas para cada módulo.

De esta forma los estudiantes que migraron hacia el CFT Estatal en el año 2020, cursan las asignaturas del nuevo plan de estudio, en un año y medio (3 semestres) relacionadas con las competencias sello.

Análisis cualitativo para la categoría Políticas Públicas

Las políticas públicas son directrices del estado que trascienden y que establecen elementos de apoyo a un sector importante de la población, no sólo en lo económico sino con las competencias sello que aseguran una inserción laboral oportuna y en lo posible exitosa. Por ello la política de gratuidad está enfocada para que estudiantes que, pertenecen al 60% de hogares con menores ingresos, puedan acceder a la educación superior sin incurrir en costos asociados para cursar un plan de estudio en una Universidad, Instituto Profesional o CFT, por lo tanto, ingresar a la Educación Superior es un anhelo de muchos jóvenes vulnerables, que gracias a esta política pública allana el camino para lograrlo. “Los países de la OCDE señalan habitualmente en sus documentos de política pública del ámbito de la ESTP que un criterio central de equidad es la igualdad de acceso a este tipo enseñanza y a la educación superior en general”(CPCE – Unesco y Vertebral, 2020, p. 2).

En concordancia con lo expuesto la entrevistada N° 5 expone que el CFT Estatal presenta una misión que es “responder a la política pública y dar continuidad de estudios a los estudiantes que provenían del CFT UV”. Además, señala que la institución debe “dar continuidad a un proceso formativo iniciado en CFT UV y la posibilidad de los estudiantes que decidieron continuar sus estudios en CFT Estatal accedan a la gratuidad”.

La entrevistada N°1 enfatiza en la responsabilidad como institución de cumplir con la política pública y su modelo educativo:

Los currículos y la bajada de acuerdo a las consideraciones específicas que tenían que ver con nosotros hacernos cargo de la política pública, por otra parte había una necesidad de la Universidad de Valparaíso a través de su CFT que tenía la misión de armonizarse en función de la comunidad y para los estudiantes que necesitaban titularse.

En este contexto la entrevistada N° 1 entrega su visión respecto del fortalecimiento de la ESTP:

La mirada estratégica de la armonización tiene que ver con la política pública de los CFT estatales donde la universidad decidió hacer el convenio con nosotros es una política de Estado; no fue menor continuar con el legado del CFT UV; si todas las universidades entregan las carreras a las entidades públicas como los CFT Estatales entre ellos entre ambos armonizarnos sería un fortaleciendo a la educación pública.

El entrevistado N° 11 considera relevante “la promoción de la política de gratuidad, lo que hizo que la educación técnica fuera más accesible para los jóvenes de la región”.

Los entrevistados evidencian el compromiso frente a las autoridades que los designaron para cumplir con este propósito, que es el entregar a la comunidad educativa de CFT UV una opción real de continuar sus estudios en un CFT Estatal público y regional.

Proceso de armonización para la categoría políticas públicas

La armonización con respecto a las políticas públicas cuyo centro es la gratuidad, implica que el Estado, a través del Ministerio de Educación, busca que cada vez más estudiantes accedan a la Educación Superior, entregando mayores recursos económicos, a través de becas, créditos y en especial la gratuidad para que, el requisito económico no sea un impedimento para el estudiante con escasos recursos, pero con grandes capacidades académicas puedan cursar una carrera técnica o universitaria.

En el trabajo de armonización la gratuidad fue determinante, pues se evidenciaron realidades dispares. CFT UV presenta una acreditación de 3 años (básica), y de acuerdo a los reglamentos de gratuidad la institución debe exhibir una acreditación avanzada o de excelencia. En el caso del CFT Estatal creado por la Ley 20.910, la acreditación institucional no es exigible, por lo tanto, pueden acceder a fondos del Estado, que entre otros beneficios entrega la gratuidad.

Desafíos e implicancias de la armonización

El propósito de la armonización fue entregar la mejor oferta formativa para la región de Valparaíso, por lo tanto el esfuerzo del equipo fue diseñar planes formativos que interpreten las necesidades laborales del sector productivo, asegurando el ingreso efectivo del estudiante al mundo del trabajo. Por lo tanto, este esfuerzo significó enfrentar grandes desafíos.

Desde el punto de vista curricular, las carreras técnicas de nivel superior deben presentar en su plan de estudios una duración mínima de mil seiscientos clases o cuatro semestres, por lo tanto, la cuadratura de horas en las carreras armonizadas significó analizar la relevancia y pertinencia de cada resultado de aprendizaje y su tributación al perfil de egreso. Además, la incorporación de las asignaturas sello, que por ley deben

impartir los CFT Estatales, aumentó significativamente la cantidad de horas del plan formativo; ante esta problemática se consideraron los módulos del plan formativo CFT UV, correspondientes al primer año, que contenían parte de las asignaturas sello, y a través del reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) esas asignaturas no se impartieron.

Desde la perspectiva de la docencia, el modelo formativo del CFT UV está diseñado bajo el enfoque en competencias laborales, es decir el sector productivo se hace parte del levantamiento y diseño de las carreras y el CFT Estatal de Valparaíso propone un modelo formativo por competencias, considerando las necesidades de formación del sector productivo, pero es su directorio quien valida la oferta académica. Por lo tanto, para el docente que migró al estatal debió adecuar su planificación académica a las exigencias de esta nueva estructura formativa que significó capacitarse en plataformas educativas, incorporar en su quehacer académico recursos para el aprendizajes innovadores que exigían tiempo y dedicación para su ejecución, resultando complejo, cuando además debían cumplir funciones laborales en otras instituciones. Finalmente, a propósito de la pandemia, impartir docencia en modalidad híbrida, fue un tremendo desafío, considerando que la primera promoción de estudiantes fue recibida en ese contexto. Diseñar clases destinando horas diacrónicas y sincrónicas llevó a repensar el proceso formativo y explorar nuevos entornos educativos, esta vez virtuales, para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

El estudiante que ingresó al CFT Estatal es parte de una comunidad social y económicamente vulnerable y su objetivo fue incrementar sus niveles de empleo e ingresos, con la posibilidad de mejorar su calidad de vida y su entorno familiar, por lo tanto, vio en la propuesta del CFT Estatal de Valparaíso una oportunidad de aumentar sus competencias e insertarse rápidamente en el mercado laboral, considerando que esta oferta formativa desarrolla competencias que el sector productivo requiere.

Es así como la inserción laboral oportuna se logró mediante la relación entre la institución educativa y el sector productivo, ampliando su formación con las habilidades que este sector requiere.

De acuerdo a los entrevistados, estos programas posibilitaron la inserción laboral de los estudiantes y para aquellos que estaban empleados, potenciar sus credenciales y acceder a un mejor empleo, dentro de la empresa.

Discusión y conclusiones

La presente investigación describe un trabajo que se enmarca en un convenio de articulación y armonización donde las instituciones se comprometen a entregar a las y los estudiantes la mejor oferta académica, que posibilite una inserción laboral oportuna y con herramientas académicas acordes a las demandas del sector productivo de la región.

La labor de la comisión de armonización desde sus inicios planteó poner como elemento primordial al estudiante, procurando cumplir con sus expectativas y proyecciones académicas, manteniendo una comunicación fluida con todos los integrantes de la comunidad encabezados por sus máximas autoridades. Esta estrategia, sin lugar a dudas, fue gravitante para que 120 alumnos que provenían del CFT UV, continuaran sus estudios en CFT Estatal. Conocieron de primera fuente la labor realizada y los alcances que la armonización significa para su devenir académico, considerando el aporte de la institución en el desarrollo de competencias que complementen su formación inicial y los proyecte hacia mejores entornos laborales, y desde el punto de vista

económico, estudiar con gratuidad, fue un elemento no menor, pues significó un apoyo importante para él y su entorno familiar, al provenir de un estrato social y económico vulnerable.

El proceso de armonización desarrollado entre CFT Estatal de Valparaíso – CFT UV dio cuenta de un trabajo innovador, creativo y transparente para la comunidad educativa de la región de Valparaíso. Si bien esta es una experiencia aislada dentro de la ESTP, es menester fomentar las gestiones colaborativas entre las instituciones educativas públicas y privadas que, posibiliten intercambiar experiencias y apoyos para ofertar carreras que signifiquen un real aporte al desarrollo productivo y económico de la región y el país

Para que la armonización entre instituciones educacionales sea efectiva requiere un compromiso de todo el estamento educativo. No es suficiente, demostrar que existe la intención de armonizar el currículum, también hay que plantear la necesidad de que el Estado, a través del Ministerio de Educación se comprometa a respaldar los procesos de armonización, considerando que existen otras áreas que son parte de este trabajo como el área jurídica, administrativa y el departamento de asuntos estudiantiles, que son parte de la gobernanza de las instituciones educativas, quienes deben realizar un acompañamiento efectivo de los estudiantes que ingresan a través de la armonización e informar a las entidades gubernamentales sobre el avance curricular del estudiante, becas estatales y convenios con el sector productivo.

Referencias

- Alejo, M. y Osorio, B.(2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta Pedagógica*, 35, 74-85.
https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa
- Alvarado, A., Díaz, J., Fuentes, J., Godínez, MR., Mendieta, D., Navas, N., Romero, F & Torres, E. (2009). *Propuesta: Armonización de los sistemas de educación superior de los países centroamericanos*. PAIRCA.
- Association for the Development of Education in Africa (2015). *Harmonization of higher Education in Africa or why we need to hang in there together*. African higher education summit. ADEA.
https://www.adeanet.org/en/system/files/policy_brief_harmonization_en.pdf
- Bykovska, O., Boyko, A., Stepanova, N., Karychkovskyi, V. & Bykovskyi, T. (2023). Harmonisation of the european education area: challenges and prospects for integration of higher education in europe. *Conhecimento & Diversidade Niterói*, 15 (40), 526–548.
https://www.researchgate.net/publication/376473981_HARMONISATION_OF_THE_EUROPEAN_EDUCATION_AREA_CHALLENGES_AND_PROSPECTS_FOR_INTEGRATION_OF_HIGHER_EDUCATION_IN_EUROPE
- Calvo, Jahir. (2009). *Latin America towards imminent processes of harmonization and integration into common space of Higher Education: A first set of considerations and analysis for reflection*. OCIDES <https://www.ocides.org/wp-content/uploads/2011/04/Latin-America-Higher-Education-OCIDES.pdf>
- Centro de Formación Técnica Estatal de la región de Valparaíso. (2020). *Modelo Educativo*. CFT Estatal de Valparaíso
- Centro de Formación Técnica de la Universidad de Valparaíso (2015). *Proyecto Educativo*. CFT UV

- CPCE – Unesco y Vertebral. (2020). Políticas de equidad en el acceso a la Educación Superior Técnico Profesional en perspectiva comparada. *Enfoque de Políticas en la ESTP N° 11*. <https://cpce.udp.cl/publicacion/enfoque-de-politicas-estp-no11-politicas-de-equidad-en-el-acceso-a-la-educacion-superior-tecnico-profesional-en-perspectiva-comparada/>
- De Armas, R., Escobar, A., y Vide, X. (2021). La armonización de las carreras de educación en Nicaragua: política y perspectivas. *Revista Torreón Universitario*, 9(26), 60 – 68. <https://doi.org/10.5377/torreon.v9i26.10258>
- Díaz, A. (2006). Armonización curricular en la Educación Superior. *Educare*, 10(1). <http://doi.org/10.15359/ree.10-1.1>
- Girma, M. (2019). Curriculum Harmonization in Ethiopian Public Universities: Is it a Step towards Harmonizing Higher Education System? In *Proceedings of the 16th International Conference on Private Higher Education in Africa*. <http://repository.smuc.edu.et/bitstream/123456789/5196/1/Curriculum%20H armonization%20in%20Ethiopian%20Public%20Universities%20Is%20it%20a %20Step.pdf>
- González, E. (2019). Glosario de la Armonización Curricular. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/issue/view/3399>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación - acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Fiallos, Z. Lou Green, I., y Rodríguez, N. (2020). Posibilidades de la Armonización de la Educación Superior en Centroamérica: El Caso de la Carrera de Educación Comercial de la UPNFM. *Revista de Investigación Educativa*, 20(31), 19–32. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i31.1405>
- Hahn, K. & Teferra, D. (2013). Tuning as Instrument of Systematic Higher Education Reform and Quality Enhancement: The African Experience. *ResearchGate*, 1(1), 127 – 163. https://www.researchgate.net/publication/295249037_Tuning_as_Instrument_o f_Systematic_Higher_Education_Reform_and_Quality_Enhancement_The_African_Experience.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Fundación Sipal. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Ley 20.910 (2016). Crea quince Centros de Formación Técnica Estatales. 29 de marzo de 2016. BCN (Biblioteca Congreso Nacional)
- Manterola, C. y Otzen, T. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población de estudio. En *International Journal Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Martínez, J., Palacios, G., y Oliva, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *RA XIMHAI* 19(1), 67–83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658>
- Mendoza, A. (2018). la identificación de habilidades y estrategias de escritura de estudiantes de posgrado no hispanohablantes a través de entrevistas semiestructuradas. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 85-113. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48832018000100085>

- Sirat, M., Azman, N & Bakar, J. (2014). Toward Harmonization of Higher Education in Southeast Asia.
<https://www.insidehighered.com/blogs/globalhighered/towards-harmonization-higher-education-southeast-asia>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmerica*, 9(3), 1–5.
<https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336/621>
- Rivera, F. (2022). *Políticas, Legislación y Paradigmas de la Formación Técnico Profesional en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33640/1/Informe_Formacion_Tecnica_Parlatino.pdf
- Universidad de Valparaíso. (2018). CFT UV firma convenio de articulación con CFT Estatal de la Región de Valparaíso. <https://www.uv.cl/pdn/?id=10058>
- Woldegiorgis, E. (2013). *Conceptualizing Harmonization of Higher Education Systems: The application of Regional Integration Theories*. Higher Education Studie, 3(2), 12-23.
https://www.researchgate.net/publication/272475643_Conceptualizing_Harmonization_of_Higher_Education_Systems_The_Application_of_Regional_Integration_Theories_on_Higher_Education_Studies