

Revista de Educación
Dirección de Educación a Distancia - UDB Virtual
Instituto de Investigación y Formación Pedagógica
Universidad Don Bosco - El Salvador

Diálogos

Revista Semestral
Año 15, N° 27
Julio - diciembre 2023

ISSN 1996-1642
e-ISSN 2958-9754

Contenido:

Aportes de la Pedagogía Crítica y el
Aprendizaje Desarrollador para una
Conceptualización del Currículo de
Posgrado

Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje en
Educación Básica Superior Manabí
Post-COVID-19: Necesidades, Estrategia
y Resultados

Experiencias de los Docentes que
Investigan en la Universidad Don Bosco
de El Salvador

Prácticas Metodológicas para la
Enseñanza del Idioma Inglés en Escuelas
Públicas en la Zona Paracentral de El
Salvador

Diálogos

Revista de Educación
Dirección de Educación a Distancia UDB Virtual
Instituto de Investigación y Formación
Pedagógica

Revista Semestral
Año 15, N°27
Julio - diciembre 2023

ISSN 1996-1642
e-ISSN 2958-9754

Indexada en:

CAMJOL
Central American
Journals Online

ROAD
DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

CIRC

MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

latindex



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

ASCI
Asian Science Citation Index

Google
Académico

DOAJ

EBSCO
INFORMATION SERVICES



UDB VIRTUAL
EL SALVADOR

Editorial
Universidade Don Bosco



Revista de Educación
Dirección de Educación a Distancia
Instituto de Investigación y Formación Pedagógica
Universidad Don Bosco - El Salvador

Rector

Dr. Mario Rafael Olmos Argueta

Vicerrector Académico

Dr. José Humberto Flores

Director y Editor

Dr. Eduardo Menjívar Valencia

Diseño

Mg. Yaneth Marisol Medrano

Diagramación

Estudiantes de la Escuela de
Diseño Gráfico

Corrección de estilo y procesos editoriales

Editorial Universidad Don Bosco

Informática

Lcdo. Felipe Acosta Coto
Téc. Emerson Torres Rodríguez

Consejo Editorial de la Universidad Don Bosco

- Dra. Mónica Margarita Lazo
- Dra. Lorena Beatriz Pérez
- Dr. Nelson Martínez Reyes
- Dr. Jaime Rivas Castillo
- Dr. Milton Ascencio Velásquez
- Dra. Karina Guardado

Comité Científico

- Dr. Enrique Sánchez Rivas
- Dr. Óscar Rafael Boude
- Dr. Alejandro Cruzata Martínez
- Dr. José Antonio Canchola
- Dr. Andrés Chiappe Laverde
- Dra. Carla Morán Huanay



Diá-logos

Revista de Educación
Dirección de Educación a Distancia
Instituto de Investigación y
Formación Pedagógica
Universidad Don Bosco - El Salvador

Diá-logos, la Revista de Educación de la Universidad Don Bosco de El Salvador, tiene como propósito aportar y compartir con la comunidad educativa nacional e internacional sus reflexiones, experiencias y resultados de investigaciones en el área educativa. Diá-logos aborda diferentes temáticas educativas, entre ellas, pedagogía, currículo, evaluación, tecnología, políticas y gestión educativa. Diá-logos tiene como destinatarios a los educadores de todo nivel, funcionarios públicos del área de educación, investigadores del área de educación, formadores de maestros y estudiantes en formación docente.

Diá-logos es una publicación semestral de la Dirección de Educación a Distancia y del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica a través de la Editorial Universidad Don Bosco cuya sede se encuentra en Universidad Don Bosco, calle a Plan del Pino, Km 1/2, Cantón Venecia, Soyapango, San Salvador, El Salvador.

Los artículos publicados en este número pueden ser reproducidos libremente cuando se haga con fines académicos, siempre que se cite la fuente. La reproducción en revistas u otros medios o cuando se haga con fines comerciales, sea esta total o parcial y por cualquier medio mecánico o electrónico, deberá ser solicitada por escrito y autorizada, también, por escrito, por la Editorial Universidad Don Bosco o por el autor.

Para envíos de manuscritos, comunicarse con:

Editorial Universidad Don Bosco
Dr. Eduardo Menjivar Valencia
Correo: eduardo.menjivar@udb.edu.sv
Teléfono: (503) 2251-8248 ext. 1743



Editorial 5

Modalidades de estudio de la UDB

UDB study modalities

Eduardo Menjívar Valencia

Artículo 1 11

Aportes de la Pedagogía Crítica y el Aprendizaje Desarrollador para una Conceptualización del Currículo de Posgrado

Contributions of Critical Pedagogy and Development Learning for a Conceptualization of Postgraduate Curriculum

Hugo Ernesto Figueroa Morán

Artículo 2 27

Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Básica Superior Manabí Post-COVID-19: Necesidades, Estrategia y Resultados

Quality of Teaching-Learning in Manabí Higher Basic Education Post-COVID-19: Needs, Strategy and Results

Flor Escala Guerra Castro

Pablo Javier Méndez Sumba

Mayra Rosalba Parrales Morán

Armando Rigoberto Calva Aguirre

Dayami Álvarez Ayala

Artículo 3 41

Experiencias de los Docentes que Investigan en la Universidad Don Bosco de El Salvador

The Experience of Professors who Research at Universidad Don Bosco from El Salvador

Lorena Pérez-Penup

Mónica Salmerón Reyes

Irvin Romero Villalobos

Artículo 4 61

Prácticas Metodológicas para la Enseñanza del Idioma Inglés en Escuelas Públicas en la Zona Paracentral de El Salvador

Methodological Practices to Teach English in Public Schools in the Central Region of El Salvador

Manuel de Jesús Laureano Alvarenga

Willian Edgardo Ayala Zepeda



Modalidades de Estudio en la UDB

Study Modalities at UDB

DOI: <https://doi.org/10.61604/di.v15i27.316>

Las distintas modalidades de estudio que plasma la Universidad Don Bosco (mixta, virtual y a distancia) en el documento Institucional: **Educación Integral Universitaria Salesiana: Modelo Educativo, Modelo Pedagógico por Competencias y modalidades de entrega educativa (Flores et al., 2021)** buscan que el estudiante desarrolle con mayor énfasis su autonomía, autorregulación, disciplina y hábitos de estudio que le permitan sacar el mayor provecho a su proceso de formación académica.

Sin embargo, no sería un error pensar que muchos docentes han implementado alguna de estas modalidades en sus asignaturas aún con las dudas que pueden surgir sobre sus implicaciones y beneficios.

El propósito de este editorial es hacer una aproximación sobre las diferencias más importantes de cada modalidad de entrega. Son reflexiones que nos pueden brindar un mejor panorama al momento de integrarlas en la planificación didáctica, secuencia didáctica o ruta de aprendizaje.

Partimos de que cualquier modalidad de estudio debe generar nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que permita la participación dinámica y activa del alumno en la construcción de su propio aprendizaje; por lo tanto, nos exige, como docentes, imaginar nuevos escenarios de aprendizaje, metodologías activas, recursos tecnológicos y estrategias didácticas.

Particularmente, el Modelo Pedagógico de la UDB, basado en el enfoque por competencias desde la visión del pensamiento complejo, posibilita un currículo flexible que promueve e incentiva la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, transitando por los diversas modalidades de estudio.

Los docentes son agentes de cambio, inspirados en la acción educativa salesiana de Don Bosco, guiados por el Ideario, el Modelo Educativo y en coherencia con el Modelo Pedagógico basado en el enfoque por competencias.

Conscientes que el alumno es el centro de todo el proceso educativo, el docente prioriza escenarios dinámicos, interactivos, la construcción de la autonomía y la articulación entre teoría y práctica tomando como referente la realidad nacional e internacional.

El docente y los estudiantes, actores claves en la comunidad educativa, además de interrelacionarse entre sí, se interrelacionan y trabajan en equipo con otros: comunidades, redes nacionales e internacionales, estudiantes de un mismo o diferente programa, profesores, profesionales en ejercicio, psicólogos, pedagogos, tutores, técnicos que dan soporte a los recursos y coordinadores o directores del programa académico.

Como educador salesiano, el docente asume con compromiso humano, ético, profesional, colaborativo y pedagógico la educación integral de los estudiantes, centralizando el proceso educativo por competencias en su aprendizaje. El docente,

mediante la acción didáctica, dinamiza ambientes que promueven el aprendizaje de acuerdo con la modalidad de entrega, proponiendo actividades didácticas en las que los estudiantes deben actuar con idoneidad para enfrentar y resolver situaciones problemáticas de su profesión.

El docente, de acuerdo con las competencias instaladas en la asignatura, debe planificar el proceso educativo en la modalidad de entrega que corresponde (mixta, virtual o a distancia). Establece una interrelación didáctica que orienta, motiva y refuerza el talento y los logros; realimenta constantemente, activa la participación, el diálogo, la interactividad, la cooperación, activa el aprendizaje autónomo y los apoyos que serán requeridos. Sitúa en el contexto los saberes, gradúa, orienta en las tareas y promueve que lo aprendido sea transferido a situaciones del contexto real donde la teoría y la práctica se integran.

Diseña actividades haciendo uso de metodologías activas para el aprendizaje, que promueven actuaciones profesionales en contextos reales o simulados, privilegiando los proyectos integradores, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la problematización, el aprendizaje basado en preguntas, el estudio de casos, la gamificación y la práctica profesional. Articula, en estas actividades, la evaluación del aprendizaje basada en evidencias y criterios de calidad que traducen actuaciones profesionales.

Para ello, durante el proceso educativo se despliegan diversos ambientes de aprendizaje, centrados en el estudiante, que dinamizan diferentes modalidades de entrega, posibilidades de encuentro, actores, relaciones, tiempos, actividades, recursos, infraestructuras y procesos para promover el aprendizaje. Se asegura la integración entre las actividades virtuales y presenciales para que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte favorable.

Estos ambientes para el aprendizaje están interrelacionados entre sí y, a la vez, con el contexto personal, histórico, social y cultural. En la Universidad Don Bosco, se asumen diferentes modalidades de entrega de los programas de su oferta educativa: modalidad de aprendizaje mixta, modalidad de educación a distancia y modalidad virtual.

Modalidad de aprendizaje mixta (híbrida, semipresencial)

En los programas y asignaturas de modalidad de aprendizaje mixta, convergen para un mismo proceso educativo, ambientes de aprendizaje presenciales, no presenciales y de aprendizaje autónomo, integrando en estos las actividades, medios, recursos, tecnologías, metodologías y actores que sean más pertinentes para los logros del aprendizaje de los estudiantes.

La modalidad de aprendizaje mixta surge asociada a estas dos posiciones, combinando los encuentros presenciales con aquellos que se realizan a través de medios tecnológicos y donde la independencia cognoscitiva y la auto preparación del estudiante adquieren una especial relevancia.

Implica que en la práctica pedagógica se integran actividades de aprendizaje que requieren la presencia física del estudiante, actividades de aprendizaje autónomo, actividades no presenciales, con o sin presencia del docente; así como con o sin soporte tecnológico. Es decir, se aprende en diversos contextos: dentro del campus, en la casa, desde un acceso remoto y en entornos laborales reales y simulados.

Tienen lugar dinámicas de interacción multidireccional sincrónicas y asincrónicas entre el docente y los alumnos, los alumnos y el docente, los alumnos y sus pares y otros actores de la comunidad interna o externa de la universidad. Asimismo, hay intervenciones de acompañamiento, asesoría, coaching, tutoría, atención psicopedagógica y otras que apoyan su formación integral.

El proceso educativo es mediado por la planificación didáctica, secuencias didácticas o rutas de aprendizaje que orientan cómo se desarrollará el proceso educativo, las responsabilidades de los estudiantes y el docente, los recursos de acceso a la información, así como equipos tecnológicos de acceso remoto, físico y digital que serán movilizados por los estudiantes para enfrentar y resolver las actuaciones profesionales.

Mediante actividades presenciales y no presenciales, los estudiantes, con la orientación del docente y organizados en equipos o de manera individual, llevan a cabo experiencias de aprendizaje en las que articulan teoría y práctica, interactuando con el entorno y el mundo del trabajo. Un ejemplo de esto lo constituyen los proyectos integradores, la resolución de problemas, los estudios de casos, los proyectos, las visitas técnicas, la investigación, las prácticas en laboratorios o talleres, la gamificación, las actividades de emprendimiento, la práctica profesional, los espacios colaborativos y los foros de discusiones.

Esta propuesta puede llevarse a cabo con el apoyo de recursos y medios educativos de acceso físico, virtual o remoto para el acceso a la información, como recursos multimedia, libros y revistas impresos y electrónicos, bases de datos, repositorios o congresos. También con la ejecución de actuaciones profesionales, usando herramientas, equipos de laboratorios, talleres físicos o de acceso remoto y softwares especializados, estableciendo interrelaciones con los demás actores del proceso, por medio de chat, foros o cuentas de correo, gestionando su aprendizaje por medio de portafolios de la asignatura, Gestor Académico, Aulas Digitales, Office 365 para educación o aplicaciones de Google asociadas a una cuenta institucional.

Modalidad de aprendizaje virtual

En esta modalidad los programas o asignaturas combinan, en un mismo proceso educativo, los ambientes de aprendizaje virtuales con un mínimo de encuentros presenciales para la realización de algunas actividades evaluativas de demostración de la actuación profesional y prácticas que requieran el acceso de recursos especializados.

El material didáctico (hipertextual e hipermedia) y las rutas de aprendizaje han sido cuidadosamente diseñados por especialistas de la disciplina, revisados y puestos a disposición del docente y los estudiantes en el aula virtual, de manera que permitan la lectura autónoma de los estudiantes y crean condiciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo con la orientación presente, constante y persistente del docente.

Por tanto, el docente asume un papel crucial en la mediación interactiva, pues con presencia activa, anima con actividades y discusiones que contribuyen al aprendizaje, asegura la comunicación activa entre los estudiantes, atiende las dudas e inquietudes, realimenta el proceso y da vida a los materiales didácticos construidos.

En este sentido, los estudiantes interactúan mediante diferentes estrategias didácticas con estos recursos, con el docente y entre sus compañeros para cuestionar, dialogar, profundizar y movilizar los saberes para la resolución de situaciones problemáticas propias de la profesión, situándose en contextos reales o simulados.

El proceso educativo es mediado por la planificación didáctica, secuencias didácticas o rutas de aprendizaje que orientan cómo se desarrollará el proceso educativo, las responsabilidades del estudiante y el docente, los recursos de acceso a la información, así como equipos tecnológicos de acceso remoto y digital que serán movilizadas por los estudiantes para enfrentar y resolver las actuaciones profesionales.

Mediante actividades no presenciales, los estudiantes, con la orientación del docente y organizados en equipos o de manera individual, vivencian experiencias de aprendizaje en las que articulan teoría y práctica, interactuando con el entorno y el mundo del trabajo, como los proyectos integradores, resolución de problemas, estudios de casos, proyectos, visitas técnicas, investigación, prácticas en laboratorios o talleres, gamificación, práctica profesional, espacios colaborativos y foros de discusiones.

Con el apoyo de recursos y medios educativos virtuales y remotos para el acceso a la información (recursos hipermedia, libros y revistas electrónicos, bases de datos, repositorios). La ejecución de actuaciones profesionales (herramientas, equipos en laboratorios, talleres de acceso remoto y softwares especializados); establecen interrelaciones con los demás (chat, foros, cuenta de correo) y gestiona su aprendizaje (portafolio de asignatura, Gestor Académico, Aulas Digitales, Office 365 para educación, aplicaciones de Google asociadas a una cuenta institucional).

Modalidad de aprendizaje a distancia

Los programas o asignaturas en modalidad a distancia están centrados en el desarrollo de ambientes educativos asincrónicos, donde el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como su nombre lo indica, bajo esta modalidad los programas y asignaturas se desarrollan completamente a distancia con soportes tecnológicos de acceso virtual.

El docente y los estudiantes se encuentran ubicados en espacios y tiempos diferentes (no presencial); por tanto, se requiere mayor interacción, autonomía y colaboración de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes se convierten en diseñadores y productores de diversas actividades, su papel es mucho más participativo y activo porque contribuyen, con sus aportaciones, a la resolución de diversos problemas prácticos.

En la modalidad a distancia los estudiantes tienen el control sobre el tiempo, el espacio y ritmo de aprendizaje, porque los materiales didácticos y audiovisuales están disponibles en una plataforma virtual organizados de manera que permitan la lectura autónoma.

Los estudiantes desarrollan sus competencias enfrentando y resolviendo situaciones problemáticas de la profesión, situadas en su contexto. Para ello, movilizan sus propios saberes y tienen a disposición material didáctico (hipertextual e hipermedia) y las rutas de aprendizaje han sido cuidadosamente diseñadas por expertos en la disciplina,

revisados y puestos a disposición del docente y los estudiantes en el aula virtual, de manera que permitan la lectura autónoma de los estudiantes y creen condiciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo con la orientación presente, constante y persistente del docente.

La forma de aprender en esta modalidad implica que los estudiantes están menos supeditados al docente y que, por tanto, se desarrolla su autonomía, haciendo posible su propia gestión del proceso de aprendizaje y decidiendo el tiempo, el espacio, el momento, el ritmo, los pasos, los medios, y las formas de llevarlo a cabo, así como su potencialidad y control. Además, este proceso se lleva a cabo en interacción con el docente, con sus compañeros, con sus comunidades y otros actores que participan en el proceso educativo.

Bajo este contexto, el papel que juega el docente en la modalidad a distancia es fundamental para el éxito de la experiencia de aprendizaje. En estos escenarios el docente guía, orienta, monitorea, realimenta y acompaña al estudiante. Mantiene vivos los espacios comunicativos asincrónicos, facilita el acceso a los materiales interactivos y anima al diálogo entre los estudiantes.

Por tanto, para favorecer el aprendizaje es determinante que el docente establezca una relación personal con los estudiantes, mediante el diálogo multidireccional del docente que acompaña, asesora y realimenta para la mejora continua, establece canales de comunicación que privilegian la discusión, en el cual tanto el docente como los estudiantes pueden tomar la iniciativa. Se favorecen, así, interacciones virtuales sincrónicas y asincrónicas con el estudiante de manera individual, en equipos cooperativos o con todo el grupo.

El proceso educativo es mediado por la planificación didáctica, secuencias didácticas o rutas de aprendizaje que orientan cómo se desarrollará el proceso educativo, las responsabilidades del estudiante y el docente, los recursos de acceso a la información y medios para la comunicación. Las actividades para el aprendizaje están centradas en la participación del alumno, privilegiando recursos diversos, como el aula invertida, los proyectos integradores, la resolución de problemas, los estudios de casos, los proyectos, las visitas técnicas, la investigación, las prácticas en laboratorios con acceso remoto, la gamificación, las actividades de emprendimiento, la práctica profesional, los espacios colaborativos y los foros de discusiones.

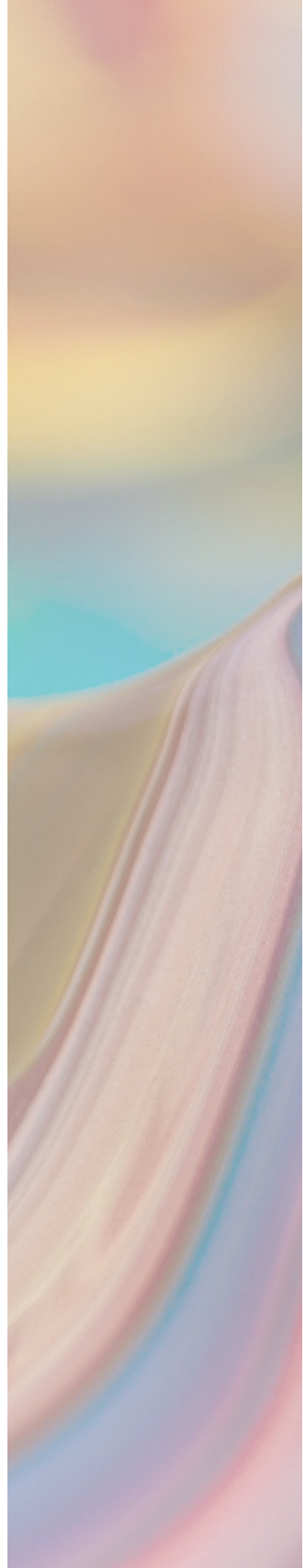
La modalidad a distancia hace especial énfasis en el aprendizaje ubicuo e integra la tecnología como una estrategia que permite al estudiante tener acceso a los materiales y recursos en cualquier momento y lugar. El estudiante asume la gestión de la información y se convierte en el centro del proceso de aprendizaje.

El proceso de evaluación en la modalidad a distancia permite potenciar el protagonismo del estudiante, de manera que pueda desarrollar mayor autonomía académica, avanzar a su propio ritmo de aprendizaje y disminuir la dependencia del docente para que identifique los aciertos y fallas en su aprendizaje.

Dr. Eduardo Menjívar Valencia
Editor

San Salvador, 30 de octubre de 2023

Diá-logos



Aportes de la Pedagogía Crítica y el Aprendizaje Desarrollador para una Conceptualización del Currículo de Posgrado

Contributions of Critical Pedagogy and Development Learning for a Conceptualization of Postgraduate Curriculum



Hugo Ernesto Figueroa Morán¹

ISSN: 1996-1642

e-ISSN: 2958-9754

Universidad Don Bosco, año 15, N° 27, julio - diciembre 2023

Recibido: 27 de marzo de 2023

Aceptado: 05 de septiembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v15i27.130>

Resumen

En este trabajo se analizan dos enfoques teóricos propios del campo educativo para sondear su potencial en tanto fundamentos teóricos sobre los cuales proponer una definición de currículo de posgrado. El objetivo de este análisis es rastrear categorías, principios y argumentos propios de ambos enfoques que permitan integrar una definición del currículo de posgrado que tome en cuenta aspectos esenciales de este nivel académico. La metodología aplicada para realizar este trabajo se ha valido de los métodos de análisis documental y bibliográfico, sistematización, síntesis y la deducción. El principal resultado de esta indagación es la definición propuesta hacia el final de dicho trabajo; esto permite concluir que ambos enfoques teórico-educativos resultan apropiados para fundamentar una definición de currículo de posgrado.

Palabras clave

Currículo, currículo de posgrado, aprendizaje, desarrollador, pedagogía crítica, posgrado.

Abstract

In this paper, two theoretical approaches typical of the educational field are analyzed to probe their potential as theoretical foundations on which to propose a definition of postgraduate curriculum. The objective of this analysis is to develop, over both approaches, categories, principles and arguments that allow integrating a definition of postgraduate curriculum that takes into account essential aspects of this academic level. To carry out this work, the methodology applied includes documentary and bibliographic analysis, systematization, synthesis and deduction. The main result of this inquiry is the definition of postgraduate curriculum, proposed as part of conclusions. This allows to conclude that both educational theoretical approaches are appropriate to support a definition of postgraduate curriculum.

Keywords

Curriculum, postgraduate curriculum, development learning, critical pedagogy, postgraduate.



¹Maestro en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica de El Salvador. Técnico en Planificación, Investigador y docente de posgrado, Universidad de El Salvador. Correo: hugo.figueroa@ues.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-811X>

Para citar este artículo: Figueroa, H. (2023). Aportes de la Pedagogía Crítica y el Aprendizaje Desarrollador para una Conceptualización del Currículo de Posgrado, *Diálogos*, (27), 11-25

Introducción

Currículo es un concepto de amplio espectro semántico en el campo educativo. En tanto constructo mental, el currículo puede analizarse en su estructura lógica; como categoría teórica puede conceptualizarse desde algún paradigma o bien un enfoque educativo (técnico, práctico, crítico). Concebido como un producto sociocultural, el currículo puede estudiarse –en su concreción actual o en su devenir histórico– desde su función reguladora/orientadora de los procesos de aprendizaje, profesionalización y de socialización de las personas.

Respecto a su función reguladora del proceso de aprendizaje, el currículo, históricamente, se ha asociado a niveles educativos: currículo de educación primaria, secundaria, media y superior. Éste último nivel, denominado también universitario, estuvo hasta la segunda mitad del siglo XX referido al pregrado. Sin embargo, debido al surgimiento y expansión del posgrado durante las últimas décadas, es necesario diferenciarlo y plantear ¿cómo se puede definir el currículo de posgrado?

Subyacente a la definición de una categoría se encuentra siempre una o varias teorías. Siguiendo esta pauta, el objetivo de este trabajo es desarrollar una conceptualización de la categoría *currículo de posgrado* desde la Pedagogía Crítica (PC) y el Enfoque de Aprendizaje Desarrollador (EAD), como teorías específicas.

La PC, basada en los postulados de la Teoría Crítica (Escuela de Fráncfort), se desarrolla en diferentes corrientes entre las cuales están: la Pedagogía Radical norteamericana y la reconceptualización sociocrítica del currículo, representada por Henry Giroux (1943), Michael Apple (1942), Thomas Popkewitz (1940); la corriente educativa australiana, Wilfred Carr (1943) y Stephen Kemmis (1946), entre otros; la corriente alemana, T. Adorno (1903-1969) y J. Habermas (1929); en Latinoamérica, gracias a los aportes de P. Freire (1921-1997), (Lárez & Vásquez, 2010). El Enfoque de Aprendizaje Desarrollador es el resultante de la aplicación en el campo educativo de los principales aportes teóricos del Enfoque Histórico Cultural (EHC), desarrollado por Lev Vygotsky durante el primer cuarto del siglo XX.

Como se verá más adelante, si bien definiciones las hay de diversos tipos (lexicográficas, etimológicas, teóricas, operativas), la definición sobre currículo de posgrado aquí propuesta, intenta ir más allá de planteamientos reducidamente técnico-descriptivos. De esta forma, tal y como refieren Giraldo et al., (2019), se trabajará en una conceptualización sobre el currículo menos técnica e instrumental y más crítica, heurística y comprensiva. Para lograrlo, se asume el enfoque cualitativo de alcance exploratorio y se implementan fundamentalmente métodos teóricos tales como el histórico-lógico y el hermenéutico; las principales técnicas seguidas en este trabajo consistieron en el análisis y la síntesis documental.

En lo que sigue, el texto se organiza exponiendo primero algunos principios generales de los enfoques teóricos mencionados, luego se hace un breve análisis etimológico y lógico del concepto, se procede a historizar las manifestaciones objetivas del currículo, para confirmar que se trata de una categoría dinámica en relación dialéctica con coordenadas espacio-temporales que le infunden nuevos contenidos y significados, los cuales son examinados a partir del análisis de diversas definiciones, para elaborar una síntesis desde la cual proponer una definición de currículo de posgrado.

Enfoque de Aprendizaje Desarrollador y Pedagogía Crítica

El Enfoque Histórico Cultural (EHC) surge en el primer cuarto del siglo XX, a partir de los trabajos de Lev Vygotsky (1896-1934), para quien el desarrollo de la conciencia acontece desde la unidad cognitivo-afectivo-motivacional lograda por la mediación de un contexto sociocultural determinado, a lo que Vygotsky denomina situación social del desarrollo.

Para Luria (1987), discípulo de Vygotsky, la conciencia deja de ser una "cualidad interna del espíritu humano" sin historia ni someterse a un análisis de efecto y causa: empieza a enfocarse como la forma suprema de reflejar la realidad, forma que se fue implantando a lo largo del desarrollo sociohistórico, plasmada con ayuda de todo un sistema de medios objetivamente existentes y accesibles para el análisis científico de efecto y causa. (p.23)

La aplicación en el campo educativo del EHC generó el Enfoque del Aprendizaje Desarrollador (EAD), el cual plantea que el aprendizaje se adelanta al desarrollo. Es decir, el aprendizaje propicia el desarrollo de las estructuras o funciones de la personalidad, no espera a que estas maduren para lograr el aprendizaje.

Este enfoque se fundamenta en la formulación vygotskiana de la ley genética del desarrollo psicológico: una función o contenido de conciencia se desenvuelve primero de manera interpersonal y luego de forma intrapersonal. Vygotsky y Luria (1993) ejemplifican esta ley genética del desarrollo al explicar la adquisición del lenguaje y su contribución al desarrollo de la conciencia: "moviéndose de afuera hacia adentro, el lenguaje como la más importante de las funciones psicológicas, nos representa interiormente el mundo externo, estimulando el pensamiento, y, como aseveran algunos autores, también estableciendo el fundamento del desarrollo de la conciencia" (p.206). Para el EHC las funciones superiores de la conciencia se desarrollan a partir de procesos sociales y, a su vez, el desarrollo de los procesos sociales y psicológicos del ser humano acontece de forma mediada a partir de herramientas culturales, como por ejemplo los signos, los conceptos, el lenguaje y la educación.

Conceptualizado desde el EAD, el currículo se constituye en un mediador del desarrollo psicosocial de la persona, pues diseña la transmisión de un conjunto de contenidos culturales y una serie de vivencias y experiencias socioeducativas. La categoría de aprendizaje desarrollador, en este sentido, posee un valor heurístico innegable, pues conduce a considerar el currículo como el resultado de una planificación flexible, dinámica y contextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no un documento fijo y normativo que debe ser gestionado y evaluado tan sólo en función de lo que en él se ha prescrito.

La anterior conceptualización del currículo parte de comprender su relación con el contexto histórico-social; con mucha razón afirma Toruño Arguedas (2020) que "El aprendizaje de un determinado conocimiento, aprendizaje y competencia, está determinado y mediado por el contexto, por tanto, será el que brinde la pertinencia, la relevancia y la significatividad, aunado a una reinterpretación sustantiva de lo aprendido" (p.193). Conceptualizar el currículo y concretarlo en su diseño y desarrollo siguiendo las pautas del EAD, exige poner atención a tres aspectos fundamentales:

- La interpretación y/o comprensión de la interrelación subjetiva entre docente-estudiante a partir de la cual configurar el sistema de planificación curricular, así como los sistemas de evaluación del aprendizaje y de la práctica docente desde sus aspectos intencionales y operacionales.
- La dialéctica entre un determinado contenido curricular y el contexto personal y social; esto es, entre la realidad educativa y su contexto; dialéctica que puede, según el caso, estar determinado o condicionado por el sistema de fines, objetivos y metas de un programa de formación.
- La indisoluble unidad cognitiva-afectiva-motivacional de la conciencia como parte de la regulación ejecutora de la personalidad y que abarca tanto los conocimientos como los hábitos, habilidades y capacidades, entre otros, como recursos con los que el sujeto actúa en los diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva que el EAD aporta a la conceptualización del currículo redimensiona su impronta sociocultural la cual además permite avizorar su carácter ideológico, en cuanto una selección de contenidos por él articulados se realiza desde determinados intereses, cualquiera que sea su índole. Y es, precisamente, sobre esta particular dimensión ideológica del currículo que la Pedagogía Crítica centrará su atención, en el marco más amplio de su análisis sobre la relación ciencia, educación, institución educativa, política y democracia.

La PC, desarrollada en la década de los años 70 del siglo XX, al analizar las tensiones entre lo que es y lo que debe ser la educación y la institución educativa (Giroux, 1990), formula una crítica a la escuela tradicional. Entre los postulados de esa crítica y que son de interés en este trabajo, resaltan: primero, "las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social" (Giroux, 1990, p.31); segundo, educar es un acto político, no sólo pedagógico (Freire, 2005); y, tercero es errónea la idea positivista de que el conocimiento (o los contenidos de un currículo) juega un rol puramente instrumental (Carr & Kemmis 1986).

La PC retoma tres dimensiones mutuamente imbricadas de la educación: la epistemológica, la política y la ética. La primera dimensión acota los paradigmas desde los cuales se piensa y actúa tanto la educación como el conocimiento. Al respecto se reconocen tres paradigmas: el empírico-analítico, el hermenéutico y el sociocrítico, que aplicados al campo curricular permite identificar tres enfoques curriculares: técnico, práctico y crítico. Al analizar las dimensiones política y ética, se ve obligada a criticar la educación bancaria, transmisora y memorística, pues ésta resulta ser alienante y obstructora de los procesos de transformación social; en igual sentido, se ve inclinada a investigar las tensiones ideológicas y epistemológicas que surgen a la hora de conceptualizar y concretar el currículo de la educación en general y que pueden extenderse, *mutatis mutandi*, al currículo de posgrado.

Para conceptualizar el currículo desde la PC, se debe analizar su carácter ideológico, superar la visión de currículo como un documento asépticamente formulado o prescrito y adoptar una perspectiva crítica y democrática, tanto en lo que se refiere a los sujetos como a los contenidos.

En lo que concierne a los sujetos, el aprendizaje se vuelve una red de interacciones subjetivas que produce a su vez dinámicas socioeducativas variadas y complejas cuya finalidad debe ser alcanzar una comprensión del mundo y un compromiso con su transformación, no por medio de la transmisión mecánica del conocimiento, sino en la construcción dialógica y reflexiva del mismo. Así, para Freire (2012) "La

comprensión del mundo, tanto aprehendida como producida, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso debe volverse cada vez más crítico" (p.37). De ahí que para el pedagogo pernambucano, una práctica docente, ética y políticamente comprometida, contrasta con una práctica docente neutra que al serla no tiene más que "transferir conocimiento igualmente neutro" (Freire, 2005, p.74).

En lo concerniente a los contenidos, Freire (2005) plantea que es necesaria la democratización de su selección; para autores como Ramírez-Romero y Quintal-García (2011), esto exige fundamentar socioculturalmente la selección de tales o cuales contenidos. Tal selección posibilita el encuentro dialéctico de la "lectura del mundo" con la "lectura de la palabra" y se evita la lectura omnímoda de los especialistas que en tanto propietarios "exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa [el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular]" (Freire, 2005, pp. 101, 105) deciden y estipulan a discreción qué enseñar y cuándo. Kemmis (1998) refuerza este análisis afirmando que "la elección de los aspectos de la vida y del trabajo de una sociedad que estarán representados en los *currícula*... sigue siendo crucial, no solo para los educadores, sino para la sociedad en su conjunto" (p.30).

Siguiendo la premisa de la PC, respecto a que el currículo en sí mismo reviste un carácter ideológico, es necesario develar:

por qué y para qué son seleccionados [ciertos contenidos curriculares y no otros]; quién determina y legitima lo que se debe enseñar; a qué tipo de finalidades e intereses se responde o sirve; las funciones sociales que tienen dichos conocimientos y las maneras como se legitimizan [sic]. (Ramírez-Romero & Quintal-García, 2011, p. 120)

De este modo, se puede impugnar que el currículo tanto en sus fases de diseño, como de desarrollo y evaluación ha sido históricamente determinado y sesgado ideológicamente en su afán por responder a las demandas de los que ostentan el poder político o económico. Con base en el análisis de estos dos enfoques teóricos, es necesario examinar las acepciones de currículo para lograr una mayor comprensión sobre el mismo, tanto en su devenir histórico como en su acepción actual.

Breve historización del currículo

Esta historización del currículo inicia señalando la raíz etimológica del término, el cual como se sabe viene del latín *curriculum*, al español traducido como trayecto corto, o pequeña carrera. Así, es apropiado el uso general del término en la expresión *curriculum vitae*. Ahora bien, siguiendo a Toro (2017), hay que diferenciar el origen etimológico del término de la génesis de su significado como recurso pedagógico en cada período histórico y cultural. Su empleo específico en el campo educativo se ha podido rastrear hasta el siglo XVI en las universidades de Glasgow y Leiden, implicando el significado de que, bajo la influencia del calvinismo, "la enseñanza iba a seguir un 'plan rígido' " (Hamilton, 1993, IX, párr. 6).

Si se parte del sentido atribuido a la palabra currículo en el siglo XVI, entonces puede decirse que la historia del currículo (y no del término) en Occidente se retrotrae hasta la Grecia Clásica, cuando Isócrates diseñó un esquema educativo de tres niveles: elemental, medio y superior. En el primer nivel, el *didáskalos* (*maestro*) enseñaba lectura, escritura, nociones mínimas de aritmética, música, danza y gimnasia. El nivel

medio lo impartía el gramático quien instruía en lectura, gramática y comentario de los clásicos (Homero, Hesíodo); el superior, era de carácter oratorio, y a su cargo estaba el *rétor*, a quien luego se le denominó sofista (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

Puede, por tanto, considerarse a los sofistas los primeros maestros de la educación superior y de un currículo integrado por siete "artes liberales", divididas en el trívio (gramática, dialéctica y retórica) y el cuádrivio (aritmética, geometría, astronomía y música). Este esquema o plan curricular perduró a lo largo de la Edad Media articulándose al sistema denominado Escolástica, y desarrollado, en los primeros siglos medievales por el *scholasticus*, denominándose así también al profesor de filosofía o teología, cuyo título oficial era *magister*. El método empleado por el magister se desenvolvía de dos maneras: la *lectio* que consistía en el comentario de un texto, y la *disputatio* que consistía en el examen de un problema mediante el debate de todos los argumentos que se pudieran aducir en pro o en contra. (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

Ligado al concepto de currículo, en la Edad Media aparece el concepto de Universidad y es hasta el surgimiento y fundación de la Universidad de París en el siglo XIII que se puede hablar propiamente de currículo universitario. Para Torstendahl (1996) la herencia del sistema universitario medieval consistió en organizar el currículo sobre bases teóricas y a partir de fines estrictamente utilitarios: "Las tres ramas principales del conocimiento que se enseñaban en las universidades (teología, derecho y medicina) eran tipos de conocimiento que se cultivaban precisamente por su utilidad" (p.124).

Un hito importante en el currículo de la enseñanza superior lo constituye la *Ratio atque institutio studiorum*, publicado en 1599 por la Compañía de Jesús. Los jesuitas logran articular un currículo propio para la enseñanza secundaria y superior.

Afirma Weimer (1961) que "la instrucción estaba dividida en una sección inferior (*studia inferiora*) y otra superior (*studia superiora*), al frente de cada una de las cuales había un prefecto, pero ambas bajo la superior dirección de un rector" (p.64). La *Ratio* en total tenía una formación que duraba 8 años (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

Si bien el trívio y el cuádrivio se mantuvo como esquema formativo ya entrada la etapa del Renacimiento, el currículo de educación superior en la época moderna manifestó variantes según se tratará de universidades pontificias, reales, o las fundadas durante la Reforma. Cabe destacar que el currículo, como una parte sustantiva de las instituciones escolares en Europa, se vio muy influido por las luchas ideológicas surgidas de las propias dinámicas políticas, económicas y religiosas (Avanzini, 1997); también influyó el Humanismo creciente de la época, el personaje cimero en esta época fue Erasmo de Róterdam.

El currículo recibió nuevos contenidos en la Europa de los siglos XVIII y XIX; esto lo propició el hecho que "las universidades ya habían empezado a formar parte de los sistemas nacionales" (Torstendahl, 1996, p.127) debido al afianzamiento de los Estados-nación, dando origen así a dos modelos curriculares universitarios: el napoleónico y el humboldtiano. Además, durante este periodo, el currículo universitario amplió su campo de acción más allá de la educación liberal y acomodó, a raíz de las exigencias de la industrialización y la urbanización, la educación técnica, impartida durante la Edad Media en los talleres de maestros artesanos (Santoni, 1996). De este modo, el currículo de educación superior formulado sobre la base de presupuestos liberales y enciclopedistas, propugnados por ejemplo por Nicolás de Condorcet (1743-1794), tuvo que coexistir con un currículo orientado a la instrucción general y la formación de los adultos, con un matiz claramente mercantil y utilitario.

Se trató de una época en la que hubo dos currículos: uno para la clase de los trabajadores y otro para los hijos de la burguesía en ascenso. La primera se impartía en las escuelas politécnicas en las cuales, al decir de Ponce (1983) “la burguesía del siglo XIX preparaba los cuadros de sus peritos industriales como en las escuelas de comercio del siglo XVI había preparado los cuadros de sus peritos mercantiles” (p.194). A partir de este momento inició un debate sobre si el currículo de enseñanza superior debía orientarse a las asignaturas más teóricas y científicas o hacia una formación más práctica y aplicada. López de Medrano (2014) refiere que en España:

esto dio paso a la creación en 1900 de escuelas de arte e industria, las cuales terminan separándose en 1910, dedicándose la primera a la enseñanza de carácter general y artístico y la segunda de los estudios industriales y técnicos, más especializados y prácticos. (p.127)

A principios del siglo XX, cuando el currículo de enseñanza elemental y secundaria, al igual que la universitaria ya se había establecido, la enseñanza lidiaba con contenidos fijos de conocimiento que tributaban a una concepción de educación entendida como ingeniería social. En los EE.UU., las primeras conceptualizaciones sobre currículo pueden atribuirse a J. Dewey, F. Bobbit y W. Charters (Sanz, 2003; Díaz-Barriga, 2015). Según Dewey (2015), el currículo debía ajustarse no solo a las exigencias de la vida en general sino también a las del trabajo; de ahí que su formulación debe partir de la investigación de lo social, del desempeño profesional, de las demandas de los empleadores, de las deficiencias en el manejo práctico de un saber y de las formas psicológicas en las que un sujeto aprende (Sanz, 2003).

Más cercano en el tiempo, P. Jackson (1992) hace avanzar la conceptualización sobre currículo introduciendo las diferencias entre currículo oficial y oculto o real. El currículo oficial se refiere a las demandas académicas, a los contenidos fijados por el sistema educativo. Por el segundo se refiere a lo que acontece en el aula donde interactúan docente y estudiante; en sus palabras, el oculto es el currículo que “le brinda sabor específico a la vida en el aula” (p.25). El éxito de la educación, a juicio de Jackson, depende del equilibrio que se dé entre ambos tipos de currículo.

Planteada esta diferencia, resulta que el concepto currículo puede tener interrelaciones y especificidades semánticas en función del lugar desde el cual se enuncia; si es, por ejemplo, desde la oficialidad de un sistema o una institución, los técnicos podrían focalizar los aspectos de planificación y normatividad; si, en cambio, se enuncia desde el espacio áulico, los docentes, seguramente, enfatizaran aspectos relativos a lo experiencial y lo didáctico. El siguiente extracto ilustra esta distinción:

La multitud, el elogio y el poder que se combina para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un curriculum (sic) oculto (...). Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el curriculum «oficial» por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos curricula (sic) se relacionan entre sí de diversos e importantes modos. (Jackson, 1992, p.25)

Gracias precisamente a la diferenciación que este autor realiza se puede afirmar que, en la actualidad, las nociones de currículo no se limitan al prescrito u oficial. Lo significativo de la anterior historización sobre el currículo es la interrelación que ha tenido la formulación del mismo no sólo en términos de la organización explícita de la enseñanza de ciertos contenidos, sino de las variaciones de dicha organización

educativa en correspondencia con las transformaciones del contexto político, religioso y/o científico-técnico que las propiciaron.

A partir de las discusiones teóricas a propósito del devenir histórico del currículo y sus diferentes concreciones en la realidad, se comenzó a formar el campo disciplinar del currículo, desde el cual se han configurado las más recientes y diversas acepciones sobre currículo, mismas que se analizan en el acápite siguiente.

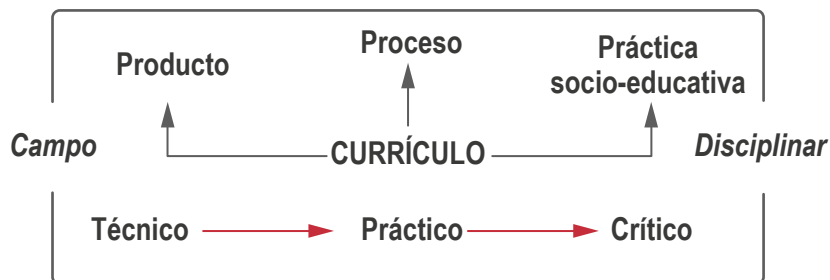
Acepciones recientes de la categoría currículo

Usualmente en el campo educativo por currículo universitario se entiende el conjunto de asignaturas o materias que una persona ha de estudiar para alcanzar una titulación que acredite una profesión. Se trata de un recorrido formativo organizado alrededor de un plan que articula diferentes elementos tales como fundamentos, objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje. El significado lato del término es en este caso más descriptivo que analítico. Ahora bien, debido a la polisemia que la categoría currículo ha ido adquiriendo a lo largo de su historia, es probable que, como señala Díaz-Barriga (2015) se haya producido “una especie de ausencia de significado, esto es, adjetivaciones que a fin de cuentas expresan un vaciamiento” (p.17) que al final aleja la formulación conceptual de su referente: la realidad educativa.

Para evitar ese vaciamiento de significado es conveniente señalar que la profusión de definiciones y enfoques teóricos configuró en el primer cuarto del siglo XX una nueva concreción del término currículo al concebirlo como un campo disciplinar o de estudio² que teoriza a su vez diferentes maneras de concebir el currículo y cuyo alcance puede en principio delimitarse a tres conceptualizaciones: como producto, proceso y práctica socioeducativa; a su vez, se podrían comprender sus definiciones según diferentes enfoques: técnico, práctico y crítico (Figura 1). Aquí se asume de Molina (2014) su definición de enfoque en los siguientes términos: “énfasis teórico que se adopta en un sistema educativo, institución educativa o proyecto educativo para caracterizar y organizar los elementos que integran su oferta curricular” (p.109)

Figura 1

Diferentes acepciones del currículo



Beauchamp (1975) define la teoría curricular como “un conjunto de enunciados interrelacionados que brindan significado a un plan de estudio, señalando las relaciones entre sus elementos y dirigiendo su desarrollo, su uso y su evaluación” (p. 58). Es decir, la teoría curricular tiene como objeto central de estudio el diseño curricular, su desarrollo y evaluación. A la base de esta definición, Beauchamp señala que el

² Esta acepción del término surge a partir 1918 con el libro de F. Bobbit intitulado “*The curriculum*” (Toro, 2017). El currículo se volvió así el objeto de estudio de este campo disciplinar.

problema central es precisar el significado del vocablo currículo. Tan importante es esta precisión conceptual que de ella depende la acepción del resto de constructos teóricos asociados con la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo la teoría curricular de Beauchamp (1975), y algunas pautas de Kemmis (1998) y Ruiz (2016), es conveniente sistematizar, dentro del currículo como campo disciplinar, algunas definiciones de currículo y sobre la marcha ir constatando que se trata de una categoría en constante reformulación, actividad que por ser teórica no significa que esta desconectada de la realidad educativa pues, como afirma Molina (2014), "La selección de un concepto de currículo para aplicarlo en el nivel de institución educativa y de aula tiene implicaciones en ese centro educativo" (p.6).

Currículo como producto

Dentro de esta conceptualización, se enmarca el enfoque técnico o tecnológico del currículo y las definiciones que piensan el currículo en términos de plan de estudio que prescribe los objetivos de la educación, en función de los cuales selecciona los contenidos culturales y especifica las prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, Tyler (1973), se refiere al currículo en tanto programa de estudio "como instrumento funcional de la educación" (p. 2) que debe en el momento de la planificación tomar en cuenta que formular "satisfactoriamente los objetivos al punto que señalen tanto los aspectos de la conducta como los del contenido permite obtener especificaciones claras para indicar cuál es precisamente la tarea del educador" (Tyler, 1973, p. 25). Para Taba (1974), citada en Toruño 2020, el currículo es "un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo" (p.44). Beauchamp (1975) especifica que se trata de una visión del currículo como un "fenómeno substantivo" (pp.58-59). Jackson (1992) lo entiende como currículo oficial, el cual recoge las demandas académicas y los contenidos fijados por el sistema educativo o un programa de formación particular, en los procesos de diseño curricular. En los ejemplos antes referidos, predomina una concepción racional, pragmática e instrumentalista del currículo.

Estas definiciones de currículo se formulan en correspondencia con el contexto histórico-social que abarca la primera mitad del siglo XX y que estuvo signado por el avance científico-tecnológico, en parte favorecido por las dos guerras mundiales y el inicio de la carrera armamentista, la polarización política mundial, el afianzamiento del capitalismo neoliberal y el crecimiento de las empresas multinacionales, cuya lógica de desarrollo privilegia la planificación, el control, la eficiencia y efectividad de su modo de producción en masa. Se puede decir que esta lógica permea el ámbito educativo, y que el currículo con enfoque técnico fue hijo de su tiempo.

Bajo esta misma acepción, y más cercano en el tiempo, Cruz (2001) define el currículo como una fuente fundamental para el proceso de planeación estratégica de la institución educativa: en él se definen los principales recursos a emplear, la extensión en el tiempo de la planificación y su efectividad. En este marco, el currículo adquiere, según Ruiz (2016), "un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza" (p.21). La perspectiva curricular en este caso es eminentemente técnica, vinculada a la administración o gerencia educativa, de ahí que se le denomine también currículo prescrito.

Concebir el currículo como producto, como un plan prescrito, ubica el foco de atención en la relación objetivos-medios-resultado; esta concepción trabaja en función de finalidades anticipadas en la que interesa más el resultado que el proceso, por lo que la valoración de su funcionamiento se concentra en la eficiencia para alcanzar el objetivo.

El paradigma epistemológico que informa esta conceptualización es el positivismo, implicando así que los resultados de aprendizaje tienen que ser observables, para medir de modo racional la efectividad del plan; al respecto, observa Toro (2017) que el currículo así considerado busca “la racionalidad del mismo a través de la sistematización del trabajo escolar” (p.473). En efecto, el tipo de racionalidad y lógica de gestión que se imprime desde este currículo a la educación es la de tipo empresarial; de este modo, se extrapolan “principios empresariales a la organización administrativa y vivencia pedagógica de los centros educativos” (Toruño Arguedas, 2020, p. 42).

Currículo como proceso

En esta conceptualización el currículo cumple un papel social y educativo por lo que la justificación de los fines y la selección de contenidos es crucial, del mismo modo que lo es el análisis profundo del contexto económico, político y cultural en el que se desenvuelve la formación profesional. Se corresponde con esta conceptualización el enfoque práctico del currículo y un modelo de diseño curricular deliberativo cuyo “objetivo fundamental es dar solución a los problemas educativos bajo la concepción práctica del currículo, en base [sic] a procesos democráticos y deliberativos que configuran al currículo como el espacio pertinente para la toma de decisiones” (Toro, 2017, p.474).

Beauchamp (1975) prefiere hablar de sistema curricular, el cual organiza personas, recursos y procesos de forma dinámica y cambiante. Según este autor, estos componentes curriculares se determinan e influyen mutuamente. Y esta interrelación es la que brinda al currículo su naturaleza sistémica.

Siempre en esta perspectiva procesual, Ruiz (2016) describe el currículo como “un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha” (p.23). Como proceso, el currículo entonces no se agota en el plan de estudio, pues supone también dinámicas socioeducativas en contextos específicos de enseñanza-aprendizaje que no siempre se perfilan o se prescriben en el plan de estudio.

En esta misma perspectiva se inscribe también lo que suele entenderse como currículo oculto. Apple, (2002) lo define en términos de la enseñanza tácita de las normas, valores y disposiciones impartida a los estudiantes. Para Jackson (1992) el currículo oculto se refiere a lo que acontece en el aula donde interactúan docente y estudiante; el oculto es el currículo que “le brinda sabor específico a la vida en el aula” (p.25).

Entre el currículo considerado como proceso y práctica socioeducativa hay un hilo conector ofrecido por la perspectiva de Stenhouse (1975), citado en Kemmis (1988), para quien el currículo es “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente en la práctica” (p.28). El análisis de esta definición focaliza

tres ideas importantes: i) el currículo es una propuesta educativa; ii) dicha propuesta debe realizarse en la práctica de manera efectiva; y, iii) es una propuesta abierta al escrutinio social. Con esta definición Stenhouse pretende acortar la distancia entre el diseño y el desarrollo del currículo, momentos que no siempre se articulan eficazmente en la medida que el diseño involucra en la mayoría de los casos actores que no participan de su desarrollo.

Por otro lado, la desarticulación entre diseño y desarrollo curricular sucede con frecuencia particularmente en los programas de posgrado dado que el conjunto de variables intervinientes en su desarrollo no es por lo regular contemplado en la fase de diseño curricular. Con mucha razón, para Stenhouse la problemática central de toda teoría del currículo radica en la relación entre teoría y práctica curricular (Kemmis, 1998). Dicha relación no se concibe como estática, antes bien es dinámica, y por tal razón el

currículo como un documento en proceso permanente de construcción [debe estar constantemente] abierto al debate y a la deliberación entre los diferentes actores del proceso educativo y los agentes socio culturales de los diversos contextos con los que se relaciona el currículo. (Toro, 2017, p.474)

Currículo como práctica socioeducativa

Esta conceptualización que se corresponde con el enfoque crítico del currículo, rescata la importancia de las vivencias y expectativas de docentes y estudiantes, sus valores, visiones de mundo. Teniendo a la base el paradigma sociocrítico, el currículo concebido como práctica pensada y vivida se explica

en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo (...) toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc. que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje ... (Ruiz, 2016, p. 25)

Desde el punto de vista de una teoría curricular crítica, Kemmis (1998) concibe el currículo como una construcción histórica y social, "un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes" (p.42).

La definición de este autor, exponente de la Pedagogía Crítica, revela la naturaleza ideológica y política del currículo y la educación; en adición, enfatiza en la función del currículo en tanto medio de reproducción, descubriendo de esta manera otra problemática central que toda teoría curricular debe abordar, a saber, la relación entre educación y sociedad.

Hay definiciones de currículo que combinan, alternativamente, el enfoque práctico y crítico. Tal es el caso de la definición de currículo en el contexto de la educación superior cubana, que lo ha concebido como un proyecto político y un proceso de formación cuya realización acontece por medio de una:

serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje... con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado. (Sanz, 2003, p.21)

En línea con la concepción anterior, para Zabalza (2012) el currículo es “un proyecto formativo integrado que posee suficiente justificación doctrinal y adecuación social y científica” (p.20). Otras concepciones definen el currículo como una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores que “organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo debería aprender los estudiantes” (Stabback, 2016, p.6).

Combinado la perspectiva de currículo como producto y proceso, Giraldo et al., (2019) proponen dos enfoques para definir el currículo. El primer enfoque lo delimita como un conjunto cerrado de objetivos, contenidos, actividades y recursos, orientado al manejo de habilidades/destrezas a partir de asignaturas fragmentadas y una concepción del conocimiento “como algo fijo y estable al margen de las dinámicas sociales y contextos políticos, culturales y económicos” (p.13).

El segundo enfoque, mucho más crítico, define el currículo como la organización y desarrollo de un conjunto de prácticas educativas en un tiempo y espacio determinados, un constructo formal y social “resultado de un (des)acuerdo por parte de un colectivo que define de manera más o menos intencionada lo que unos sujetos deben saber, aprehender, actuar y experimentar, y en esa medida entonces deviene proyecto educativo” (p.12).

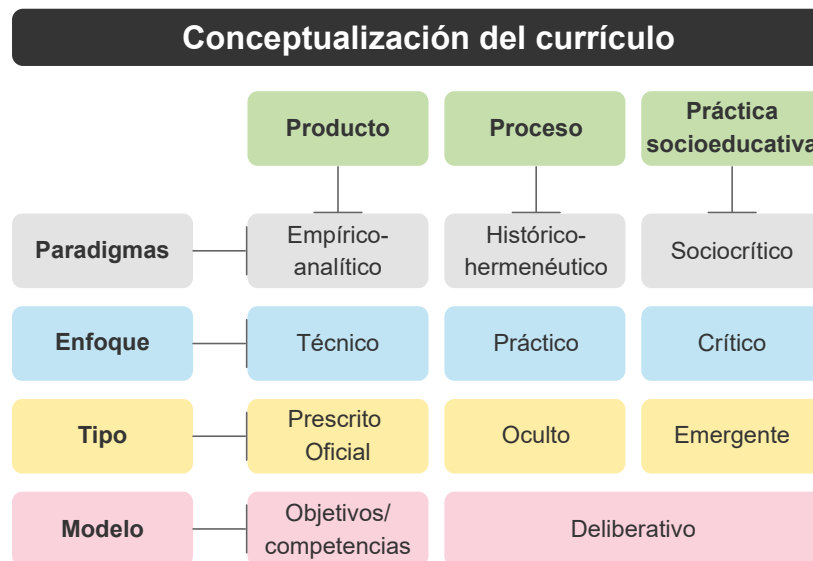
Conclusiones

Está claro que definiciones sobre currículo se continuaran reformulando en la medida que la realidad educativa vaya dando de sí. Sin embargo, es preciso anotar que la reflexión crítica sobre los contenidos de tales definiciones no podrá evadir la inspección de aquellos aspectos que desde el EAD y la PC se han señalado aquí como cruciales y que tiene que ver con la perspectiva o paradigma epistemológico y teorías educativas desde las cuales se plantea: la relación entre educación y sociedad; es decir, el enfoque performativo del currículo; la relación entre contenidos y sujetos; esto es, el tipo de currículo que subyace determina o emerge de la práctica educativa; la relación entre la gestión curricular y las experiencias socioeducativas; dicho de otro modo, el modelo curricular que predomina a la hora de configurar el proceso formativo de la educación.

Al realizar una síntesis de estos aspectos fundamentales del currículo, se integra una matriz (Figura 2) que articula los tres tipos de conceptualización aquí desarrollados con los paradigmas, el enfoque, el tipo y modelo de currículo.

Figura 2

Matriz de síntesis conceptual sobre currículo



De las perspectivas, definiciones y consideraciones anteriores sobre currículo existen elementos de importante valor para integrar una definición de currículo que pueda ser aplicado a los estudios de posgrado en general. Destacan por su importancia la idea de currículo como instrumento de gestión; como una selección consciente y sistemática de contenidos (conocimientos, capacidades y valores) abierta al escrutinio público; como una realidad de carácter proyectivo y procesual; y, finalmente, en función de un aprendizaje, como formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a la realidad social y laboral; esto es, frente a un contexto sociocultural-ambiental y político-económico.

A partir de las consideraciones analíticas expuestas, tomando en cuenta que “el currículo constituye un concepto en permanente construcción y no un documento terminado, rígido, que no acepte la posibilidad de innovaciones y de reajustes acordes con la dinámica educativa y social” (Toro, p. 461) y a fin de contribuir a la ampliación del campo disciplinar del currículo, el autor de esta tesis concluye este trabajo de conceptualización proponiendo la siguiente definición operativa de currículo de posgrado:

El currículo de posgrado es un proyecto político-educativo que diseñado y gestionado como un proceso formativo articula y fundamenta sociocultural y científicamente contenidos profesionistas y académicos que permiten a una persona tener un aprendizaje crítico, desarrollador y transformador.

Esta definición enfatiza más el carácter procesual y de práctica social y educativa que tiene el currículo de posgrado. Procesual porque recoge los momentos proyectivos de diseño y ejecutivos de gestión; como práctica social y educativa, en tanto su fundamentación y articulación se hace de manera socio-cultural y científica, orientada ya sea al desarrollo profesional o académico, respondiendo de este modo a los dos tipos tradicionales de posgrado que existen: el profesionista y el académico (Rama, 2007; Abreu et al., 2014).

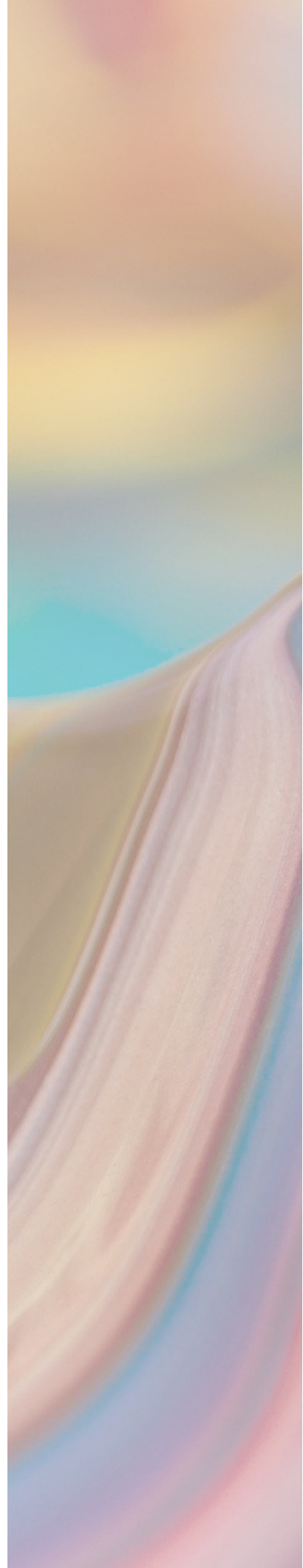
Concebir el currículo como un proyecto político-educativo está en línea con el enfoque de Aprendizaje Desarrollador y la Pedagogía Crítica (Giroux y Freire) en cuanto ese proyecto político tiende a la emancipación ética de los sujetos. Es sobre esta base epistemológica y pedagógica que la dimensión procesual del currículo debe fundamentarse a fin de que la experiencia de aprendizaje sea significativa y transformadora; es decir, que se exprese en formas de sentir, pensar, valorar y actuar en un contexto sociocultural-ambiental y político-económico determinado.

Referencias

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. (Novena reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Abreu, L., Cruz, V., y Martos, F. (2014). *Evaluación de programas de posgrado: Guía de autoevaluación*. (6.a ed.). Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. https://www.aui.org/images/stories/DATOS/PDF/2014/Premios_AUIP/guia_autoevaluacion_6_edicion_web.pdf
- Avanzini, G. (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. (1.a ed.). FCE.
- Beauchamp, G. (1975). *Curriculum theory*. (3rd ed.). The Kagg Press.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cruz, A. (2001). *Modelo general para la evaluación del currículo* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Palamedes. <http://palamedeslibros.wordpress.com>
- Díaz-Barriga, A. (2015). *Curriculum: Entre utopía y realidad*. (1.a ed.). Amorrortu.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (1.a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giraldo, E., Cadavid, A., y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1), 9-22. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Ediciones Paidós.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y «currículum». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, s/n.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las escuelas*. (1.a ed.). Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. (3a ed.). Morata.
- Lárez, R., y Vásquez, D. (2010). *Evaluación, innovación y transformación del espacio escolar*. (1.a ed.). Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe.
- López de Medrano, C. (2014). *Formación profesional obrera e industrialización, 1857-1936* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Luria, A. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. AKAL.
- Molina, Z. (2014). *Fundamentos del currículo*. (1.a ed.). Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Ponce, A. (1983). *Educación y lucha de clases*. Editores Mexicanos Unidos, 1983. Editores Mexicanos Unidos.
- Rama, C. (2007). *Los postgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento*. (1.a ed.).
- Ramírez-Romero, J., y Quintal-García, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(5), 114-125. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.49>

- Santoni, R. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. (Segunda Edición). Porrúa.
- Sanz, T. (2003). Modelos curriculares. En *Currículo y formación profesional*. (pp. 68-83). Universidad de la Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).
- Sanz, T. (2003a). Curriculum. Su conceptualización. En *Curriculum y formación profesional*. (pp. 7-25). Universidad de la Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: Su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483.
- Torstendahl, R. (1996). La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. En *La universidad europea y americana desde 1800*. (pp. 121-155). Ediciones POMARES.
- Toruño Arguedas, C. (2020). El currículum en el contexto costarricense: Propuesta de definiciones para su conceptualización. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XV(1), 39-59. <https://doi.org/dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.2>
- Toruño Arguedas, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Innovaciones Educativas*, 22(33), Art. 33. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel S.A.
- Vygotsky, L., y Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weimer, H. (1961). *Historia de la Pedagogía*. UTEHA.
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.

Diá-logos



Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Básica Superior Manabí Post-COVID-19: Necesidades, Estrategia y Resultados

Quality of Teaching-Learning in Manabí Higher Basic Education Post-COVID-19: Needs, Strategy and Results



Flor Escala Guerra Castro¹
Pablo Javier Méndez Sumba²
Mayra Rosalba Parrales Morán³
Armando Rigoberto Calva Aguirre⁴
Dayami Álvarez Ayala⁵

ISSN: 1996-1642

e-ISSN: 2958-9754

Universidad Don Bosco, año 15, N° 27, julio-diciembre 2023

Recibido: 01 de junio de 2023

Aceptado: 10 de octubre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v15i27.303>

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar la implementación de una estrategia metodológica que permita la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en la modalidad presencial con mediación tecnológica, luego del contexto post-COVID-19. Para ello, se utilizó un enfoque mixto, combinando métodos analítico-sintéticos e inductivo-deductivos. Se aplicaron las encuestas, entrevistas grupales y observación mediante cuestionarios, formulario de preguntas y fichas de observación. La muestra estuvo conformada por 22 docentes y directivos de la Unidad Educativa Fiscal Quince de Octubre de Manabí, durante el período de enero a diciembre de 2022. Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando principalmente tablas de frecuencias con el software SPSS versión 25. Los resultados mostraron que el 95,5% de los docentes contaban con una preparación adecuada en fundamentos y acciones psicopedagógicas y de mediación tecnológica. Además, se observó una mejora sustancial en la partición de clases y un alto grado de satisfacción por parte de los docentes y directivos con respecto a la estrategia implementada. Estos hallazgos confirman que la estrategia propuesta es viable y eficaz para asegurar la continuidad de la educación presencial de calidad. Además, se evidencia que esta estrategia puede ser aplicada en otras instituciones educativas para transitar de la educación virtual a la presencialidad sin comprometer la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, este estudio demuestra la importancia de contar con una estrategia metodológica adecuada para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje en línea, educación a distancia, estrategia educativa, tecnología de la comunicación, calidad de la educación.

Abstract

The objective of this study was to evaluate the implementation of a methodological strategy that allows the continuity of the quality teaching-learning process in the face-to-face modality with technological mediation, after the post-COVID-19 context. To do this, a mixed approach was used, combining analytical-synthetic and inductive-deductive methods. Surveys, group interviews and observation were applied through questionnaires, question forms and observation sheets. The sample was made up of 22 teachers and directors of the Quince de Octubre Fiscal Educational Unit of Manabí, during the period from January to December 2022. The data obtained was analysed using descriptive statistics, mainly using frequency tables with the SPSS version 25 software. The results showed that 95.5% of the teachers had adequate preparation in psychopedagogical and technological mediation fundamentals and actions. In addition, a substantial improvement was observed in class division and a high degree of satisfaction on the part of teachers and administrators with respect to the implemented strategy. These findings confirm that the proposed strategy is viable and effective to ensure the continuity of quality face-to-face education. Furthermore, it is evident that this strategy can be applied in other educational institutions to transition from virtual to in-person education without compromising the quality of the teaching-learning process. In conclusion, this study demonstrates the importance of having an appropriate methodological strategy to guarantee the continuity of the teaching-learning process.

Keywords

Online learning, distance education, educational strategy, communication technology, quality of education.

¹Magister en Educación, [Docente de Enseñanza Básica], [Universidad Estatal del Sur de Manabí, UNESUM, Manabí, Ecuador], Docente en Unidad Educativa Fiscal "Quince de Octubre" Manabí, Ecuador. Correo: floriarticulo23@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8351-057X>

²Magister en Inclusión Educativa, [Docente de Inclusión y Gestión Educativa], [Universidad Nacional de Educación, Ecuador], Docente en Instituto Superior Universitario Oriente (ITSO), Ecuador. Correo: Phapers@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-9169>

³Magister Universitario en Psicopedagogía, [Docente de Biología y Química], [Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Ecuador], Docente en Unidad Educativa "Siete de Noviembre", Ecuador. Correo: parralesmayros@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2774-3959>

⁴Magister en Educación, [Docente de Informática y Matemática], [Universidad Internacional Iberoamericana, México], Docente en Colegio de Bachillerato "Alida Valarezo de Sánchez", Ecuador. Correo: armandocalva2504@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5634-1692>

⁵Doctora en Ciencias de la Educación, [Universidad de la Habana Cuba] [Docente de Lenguaje, Psicología, Pedagogía e Investigación Científica, Ecuador]. Gerente General del Centro de Asesoría Académica y Científica ACAI-Center. Correo: alvarezayaladayami@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4622-0274>

Para citar este artículo: Guerra, F., Méndez, P., Parrales, M., Calva, A., y Álvarez, D. (2023). Calidad de la enseñanza-aprendizaje en Educación Básica Superior Manabí post-COVID-19: necesidades, estrategia y resultados, *Díá-logos*, (27), 27-40

Introducción

La pandemia COVID-19 ha aumentado la complejidad del entorno, acentuando las crisis existentes en áreas políticas, económicas, medioambientales y sociales. En respuesta a la situación sanitaria, los gobiernos y agencias han suspendido las actividades educativas en los campos de refugios y desplazamientos, lo que ha negado el acceso al aprendizaje a cientos de estudiantes. Ante esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Banco Mundial, la Unidad de Tecnología e Inteligencia Artificial en la Educación de la UNESCO y el Instituto de Aprendizaje Inteligente de la Universidad Normal de Pekín han intentado, con base en las experiencias de los Estados miembros que han impartido programas de aprendizaje en línea para responder a las interrupciones de la educación causadas por la COVID-19 (Miao et al., 2021), implementar métodos de aprendizaje en línea; pero, se han enfrentado a la falta de herramientas digitales adecuadas para poder participar en esta modalidad de estudio.

Los datos de la UNESCO (2020) sugieren que, como resultado de la pandemia, el 91% de los estudiantes matriculados en programas de educación formal han experimentado interrupciones en sus estudios, lo que ha dificultado la consecución de su potencial de aprendizaje. Las instituciones educativas en más de 190 países han cerrado sus instalaciones para evitar la propagación del virus y mitigar su impacto en la esfera educativa.

Con el acceso a una conexión a internet estable, los estudiantes de varios países han recibido algunas clases de manera individual y grupal a través de plataformas como Zoom o Skype (Picón et al., 2021). Los docentes han preparado videos de los cursos para compartir en línea y se han ofrecido capacitaciones a las familias. Asimismo, se han suministrado carpetas de material educativo para continuar el aprendizaje en el hogar y se han empleado plataformas de educación en línea como alternativa al modelo presencial, ya que se considera una herramienta que permite reforzar actividades presenciales, ahorrar tiempo de movilización y mejorar la asimilación de los contenidos en los estudiantes (Lagos et al., 2020).

Al abordar la situación de los países de la región de América Latina y el Caribe durante la pandemia por COVID-19, se observa que se han adoptado medidas para enfrentar la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos (CEPAL-UNESCO, 2020). Se han implementado acciones para ofrecer la modalidad de aprendizaje a distancia, mediante el uso de diversas plataformas y tecnologías, y se ha brindado apoyo a las comunidades educativas y al personal docente (UNESCO, UNICEF, 2022). En cuanto al aprendizaje a distancia en línea, su implementación se ha basado, principalmente, en el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico (Martínez, 2021).

El Sistema Nacional de Educación de Ecuador ha tenido que enfrentar esta situación y ha aplicado medidas de cierre de las instituciones educativas y suspensión de clases en el subnivel de Educación Básica Superior para la región Sierra-Amazonía durante el período 2019-2020 (Merchán, 2021). Sin embargo, este cambio ha significado un redimensionamiento pedagógico acelerado, con ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia espacios virtuales que no estaban completamente diseñados y en donde los actores involucrados no estaban preparados ni dispuestos para su implementación.

Si bien la educación virtual ha evidenciado la brecha digital existente, este cambio no ha sido una modalidad completamente nueva, sino más bien un ajuste emergente en respuesta a la situación sanitaria (Miguel, 2020). Este ajuste ha llevado a un aumento y una mayor intensificación del uso de las TIC para hacer frente al contexto actual. Esta situación ha requerido replantear los procesos educativos, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas establecidas en la malla curricular del subnivel de Educación Básica Superior.

El subnivel de Educación Básica Superior ha implementado un proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar la calidad, a través de la definición clara de objetivos y contenidos curriculares, así como el fomento del trabajo en equipo entre los estudiantes (Herrera y Cochancela, 2020). Sin embargo, la situación de confinamiento ha limitado la efectividad de este proceso, ya que en un entorno virtual se requieren opciones pedagógicas que promuevan la interacción y el pensamiento reflexivo. La educación en línea se ha convertido en la norma en estos tiempos posteriores a la pandemia y ofrece oportunidades para explorar nuevas formas de aprendizaje que combinen flexibilidad y adaptación.

Desde esta perspectiva, un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad implica la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, la promoción de la interacción social, la atención a la diversidad de los estudiantes, el uso de tecnología como apoyo y la evaluación continua del aprendizaje. Todo esto busca garantizar un aprendizaje significativo y exitoso para cada estudiante.

En este sentido, se propone una investigación que evalúe una estrategia metodológica que permita la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en la modalidad presencial con mediación tecnológica, cumpliendo con los parámetros y criterios de calidad en el contexto post-COVID-19, de la Unidad Educativa Fiscal Quince de Octubre en Manabí. Además, identificar las necesidades de docentes y/o directivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempo de pandemia y pospandemia y proponer acciones de capacitación y apoyo para abordar eficientemente la educación en esta realidad actual.

Metodología

En este estudio, se utilizó una metodología mixta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) de enfoque no experimental, exploratorio y descriptivo. En el nivel teórico, se utilizaron métodos analítico-sintéticos e inductivo-deductivos para delimitar los fundamentos teóricos y conceptuales del objeto de estudio y elaborar conclusiones.

La muestra fue seleccionada utilizando un muestreo no probabilístico intencional. Se incluyeron 22 participantes (docentes y directivos) que representan el 100% de la población objetivo. De los 22 docentes, tres tienen un doctorado en Ciencias de la Educación, siete tienen un máster en educación y 12 tienen una licenciatura en educación. En cuanto a la experiencia docente, cuatro tienen entre 1 y 5 años de experiencia, ocho tienen entre 6 y 10 años, y diez tienen más de 11 años de experiencia. Además, tres de ellos desempeñan roles de director, subdirector y secretario docente con más de cinco años de experiencia en dichas funciones. Estos datos proporcionan una visión más completa y precisa de los docentes involucrados y su capacidad para contribuir al estudio.

En la recolección de datos se utilizó un cuestionario que consta de 10 preguntas, de las cuales ocho son cerradas, incluyendo tres preguntas dicotómicas y cinco preguntas politómicas (Arias, 2020). Las respuestas se registraron en una escala tipo Likert, que va desde "Muy en desacuerdo" (1) hasta "Muy de acuerdo" (5). Este cuestionario fue sometido a una prueba piloto con sujetos similares y demostró una adecuada validez y una alta consistencia interna, con un Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,970. Además, se utilizó otro cuestionario que consta de cinco ítems, de los cuales tres son cerrados y dos son abiertos, para recopilar información sobre el grado de satisfacción de los docentes y/o directivos con respecto a la estrategia metodológica propuesta. Este cuestionario también fue sometido a una prueba piloto y demostró una adecuada validez y una alta consistencia interna, con un Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,897.

También se empleó una ficha de entrevista con un formulario de preguntas. Este formulario consta de cinco preguntas. La ficha de observación no participativa se utilizó para realizar anotaciones relacionadas con el cumplimiento de los parámetros y criterios de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Arias, 2020). Esta ficha sigue una estructura que incluye el tema, los indicadores y los criterios de evaluación, que se dividen en categorías de "Cumple", "No cumple" y "No aplica".

El procedimiento de recolección de datos incluyó la aplicación de cuestionarios y entrevista grupal. Se utilizó el correo electrónico y WhatsApp para enviar los cuestionarios, y se llevó a cabo una entrevista grupal presencial con directivos y docentes. Las respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas y analizadas. Se aplicó un cuestionario de satisfacción y se observó el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando una ficha de observación. Los datos recolectados fueron procesados utilizando el programa estadístico SPSS versión 25. Se identificaron categorías y subcategorías en el análisis de contenido de las respuestas de la entrevista grupal. La satisfacción de los participantes se calculó utilizando el Cuadro Lógico de IADOV, donde los valores positivos indican satisfacción, los valores negativos indican insatisfacción y los valores cercanos a cero indican contradicción.

Estrategia metodológica propuesta

La presente propuesta de estrategia metodológica, es un sistema de acciones conscientes que permiten al educador y su colectivo dirigir el proceso pedagógico de forma óptima para alcanzar los objetivos propuestos en función de satisfacer las necesidades educativas diagnosticadas (Rodríguez y Rodríguez, 2011). Tiene como objetivo brindar a los docentes los recursos teóricos y metodológicos necesarios para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en el subnivel de Educación Básica Superior, en tiempos de pospandemia. La estrategia se desarrolla en tres etapas:

Etapas 1: organización y planificación del trabajo

Se deben considerar las acciones principales para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia (Llantá et al., 2018). Estas acciones son:

Diagnóstico inicial de las necesidades de los docentes: realizar una evaluación de las necesidades de los docentes en relación con la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. Curso de capacitación: realizar un

curso de capacitación que presente los fundamentos y conceptos generales sobre la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el diagnóstico previo y adaptado a las necesidades del público destinatario. Experiencias pedagógicas: desarrollar talleres, charlas, encuentros y conversatorios que aborden aspectos esenciales de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, utilizando plataformas virtuales y recursos pedagógicos adecuados.

Rediseño organizacional: rediseñar las acciones del sistema de trabajo de la institución escolar en función del análisis y la discusión de variantes o estrategias que enriquezcan la labor del docente. Alineación con las metas estatales: reestructurar el plan existente en el centro escolar para insertar de manera coherente el contenido de la estrategia propuesta, en línea con las metas establecidas por el Ministerio de Educación. Aprovechamiento de formas de trabajo establecidas: aprovechar las distintas formas de trabajo establecidas, como charlas metodológicas, actividades demostrativas y seminarios, utilizando plataformas virtuales y recursos pedagógicos adecuados.

En cuanto a la estructuración del sistema de trabajo, se sugiere realizar un seminario para profundizar en los componentes de la estrategia de continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su implementación en el subnivel de Educación Básica Superior. Además, se propone un taller de socialización para reflexionar y discutir los contenidos esenciales del currículo, así como una actividad demostrativa para mostrar cómo dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando las tecnologías mencionadas.

Etapas 2: instrumentación pedagógica

En la etapa de instrumentación pedagógica, el docente debe seleccionar los recursos adecuados para llevar a cabo la práctica educativa de manera efectiva (Lavalle-Montalvo y Leyva-González, 2011). Además, es esencial determinar los objetivos, contenidos, actividades, métodos, medios, organización y evaluación para lograr que los estudiantes alcancen las competencias deseadas (Gutiérrez, 2020). Esta etapa es de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el subnivel de Educación Básica Superior.

Para implementar la estrategia propuesta, es necesario seguir varios pasos. Primero, se recomienda analizar los aspectos generales de la estrategia con los directivos de la institución escolar para establecer pautas. Luego, se debe presentar la estrategia a los docentes, fomentando su motivación, aceptación y compromiso. Es importante realizar capacitaciones teóricas y metodológicas, enfocadas en áreas de conocimiento y el uso de tecnologías que forman parte de la estrategia.

Los docentes deben comprender la importancia de su participación en la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su papel en la organización del mismo. Durante esta etapa, se llevarán a cabo actividades demostrativas y se implementarán las acciones diseñadas en colaboración con los docentes. Es crucial reforzar el control y la evaluación de las tareas realizadas, así como el seguimiento del sistema de acciones con los alumnos. Las acciones se llevarán a cabo en diferentes contextos de trabajo, utilizando tecnologías y en estrecha relación con el contenido de enseñanza-aprendizaje. Es importante considerar estos aspectos en el diseño de las actividades, especialmente en tiempos de pandemia.

Etapa 3: evaluación y rediseño de la estrategia

Se analiza la funcionalidad y viabilidad de la implementación de la estrategia pedagógica (Rodríguez et al., 2018) en el contexto escolar de Educación Básica Superior. Se parte de los resultados del diagnóstico inicial y se consideran los criterios de los docentes. La evaluación es dinámica y sistemática, con registros de control que incluyen diferentes indicadores para evaluar el desempeño de los docentes. Se realizan tres momentos de corte evaluativo y comparación durante la implementación de la estrategia, considerando la autoevaluación de los docentes y la evaluación de los directivos. Se sugiere el uso de un cuestionario semiestructurado para recopilar datos sobre las actividades desarrolladas y los criterios evaluativos de los participantes, que serán fundamentales en el rediseño de las actividades y para enriquecer las acciones relacionadas con el tema de estudio.

Resultados

En la tabla 1, se presenta la línea base de los datos tomados de las afirmaciones, ofrecidas por los participantes, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y sus posibilidades de continuidad en condiciones de pospandemia teniendo en cuenta los parámetros y criterios de calidad.

Tabla 1

Necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempo de poscovid-19 según docentes y/o directivos.

Aspecto	MD		ED		ND/NDA		DA		MA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Continuidad	1	4,5	3	13,6	1	4,5	11	50,0	6	27,3	22	100,0
Planificación	1	4,5	4	18,2	1	4,5	12	54,5	4	18,5	22	100,0
Presencia/virtual	1	4,5	4	18,5	4	18,5	10	45,5	3	13,6	22	100,0
Mediaciones téc.	1	4,5	2	9,1	1	4,5	9	40,9	9	40,9	22	100,0
Nuevas estrategias	1	4,5	4	18,5	3	13,6	11	50,0	3	13,6	22	100,0
Act. de aprendizaje	1	4,5	5	22,7	5	22,7	9	40,9	2	9,1	22	100,0
Interacción	1	4,5	3	13,6	3	13,6	9	40,9	6	27,3	22	100,0
Capacitación	-	-	-	-	-	-	13	59,1	8	36,4	21	95,5

Nota. MD: Muy en desacuerdo; ED: En desacuerdo; ND/NDA: Ni en desacuerdo no de acuerdo; DA: De acuerdo; MA: Muy de acuerdo.

Como se observa, los valores porcentuales más elevados se ubican en afirmaciones positivas, por el hecho, que la mayoría de los participantes, coinciden en estar de acuerdo y muy de acuerdo con los diferentes aspectos relacionados con dicho proceso. La capacitación de los docentes en fundamentos teóricos psicopedagógico tecnológico para la enseñanza-aprendizaje, así como en el orden metodológico, un 95,5% de los participantes afirman estar de acuerdo y muy de acuerdo en que se desarrollen actividades que garanticen la preparación de los docentes con vista a dar continuidad a la enseñanza presencial utilizando mediaciones tecnológicas.

Sobre las mediaciones tecnológicas, un 81,8% de los participantes, afirman que es necesario su uso en la presencialidad; así como un 77,3% afirman estar de acuerdo y muy de acuerdo en que se garantice la continuidad del referido proceso bajo los parámetros y criterios de calidad. En relación, con la planificación de la enseñanza-aprendizaje, también es una necesidad, por el hecho, que un 73,0% de los participantes, afirman estar de acuerdo y muy de acuerdo.

Los participantes consideran necesario dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia, señalando que se convierte en importante. En este sentido, un participante (docente) destacó *"la importancia de dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia, enfatizando que esto promueve el trabajo independiente y la apropiación continua de conocimientos"*. Estos hallazgos reflejan la necesidad de adaptar las estrategias educativas para garantizar la continuidad del aprendizaje en situaciones de crisis.

Al indagar sobre si se sienten preparados para el empleo de las mediaciones tecnológicas en el desarrollo de los contenidos de las materias de estudios que imparten a los alumnos, hay afirmaciones positivas y negativas. En el primer caso, uno de los participantes (directivo) tiene el criterio *"hoy constituye una necesidad imperiosa, de que los docentes posean conocimientos y habilidades en el manejo de las herramientas informáticas y tecnológicas para hacer un uso adecuado de las mismas, tanto en condiciones de enseñanza-aprendizaje presencial como virtual"*. Este criterio, es ampliado, por un entrevistado (docente), con la expresión *"la necesidad urgente de recibir preparación didáctica y metodológica en el uso de tecnología en distintas modalidades de estudio (presencial, semipresencial y a distancia)"*. Estas opiniones destacan la importancia de brindar a los docentes las herramientas y conocimientos necesarios para integrar eficazmente las mediaciones tecnológicas en sus clases con énfasis en el uso de plataformas de teleformación, recursos educativos típicos de la educación a distancia.

En cuanto al concepto de educación virtual, los participantes presentan una falta de comprensión profunda de esta modalidad de estudio. En su lugar, hacen referencia a términos relacionados con la educación en línea y el uso de las redes sociales, como YouTube y WhatsApp. Por un lado, otro entrevistado (docente) considera que *"es difícil utilizar la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente, en las materias que imparten a los alumnos"*. Esto sugiere la necesidad de ofrecer apoyo y capacitación específica para superar las barreras tecnológicas y promover un uso efectivo de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza.

Además, otro de los participantes (docente) mencionó *"la falta de conocimiento en cuanto a la organización del contenido y la planificación, orientación, control y evaluación de las actividades de aprendizaje independiente de los alumnos"*. Esto destaca la importancia de proporcionar a los docentes las habilidades necesarias para diseñar y gestionar entornos de aprendizaje en línea de manera efectiva.

En síntesis, los resultados de las entrevistas individuales indican la necesidad de brindar capacitación didáctica y metodológica en el uso de mediaciones tecnológicas, así como de apoyar a los docentes en la planificación y gestión de entornos de aprendizaje en línea. Estos hallazgos son consistentes para enfrentar la continuidad del proceso educativo; sin embargo, son pocos los docentes que poseen la preparación adecuada para abordar este desafío. Los participantes, también señalan que la poca preparación de los docentes se debe a la falta de programas televisivos y cursos en línea que aborden de manera sistemática los aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos necesarios para hacer frente a esta realidad educativa actual (García y Villanueva, 2021).

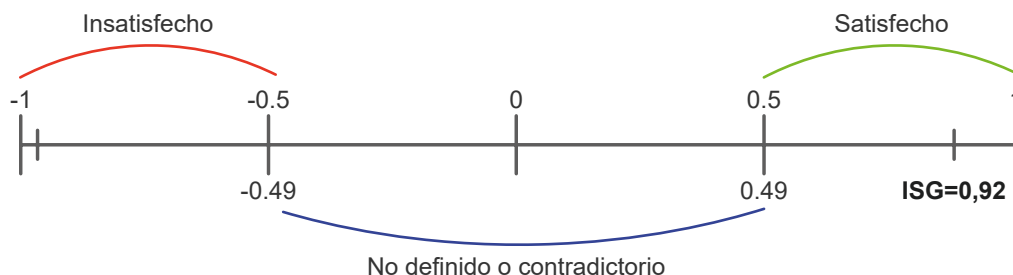
La Unidad Educativa Fiscal Quince de Octubre, según los participantes, aún no ofrece suficientes espacios virtuales para preparar a los docentes en cuanto a metodologías y tecnología para el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de pandemia y pospandemia. Se mencionan acciones aisladas, lo que refleja una insuficiente capacitación para estos temas y la necesidad de una formación adecuada para un desempeño eficiente por parte del docente.

En este sentido, se destacó la importancia de considerar aspectos psicopedagógicos, didácticos, metodológicos y tecnológicos para garantizar la calidad del proceso educativo en la modalidad presencial con mediación tecnológica en el tiempo posterior a la pandemia. Los participantes (docentes y directivos) coincidieron en la necesidad de centrar las acciones en las necesidades específicas de los docentes para asegurar una educación de calidad.

En la figura 1, se exponen los datos del Índice de Satisfacción Grupal.

Figura 1

Índice de Satisfacción Grupal de los participantes (docentes y/o directivos).



Al analizar los resultados descriptivos individuales de la satisfacción de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial por mediaciones tecnológicas, detectó que un 17% de los participantes (en rol de usuario) se sienten más satisfecho que insatisfecho, mientras que un 83% manifiestan una satisfacción clara. Además, se obtuvo un Índice de Satisfacción Grupal (ISG) de 0,92, pues el valor del índice es alto, lo que indica que la estrategia metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la presencialidad por mediaciones tecnológicas implementada fue aceptada y reconocida por su utilidad en la práctica.

La tabla 2, por su parte, presenta los datos obtenidos de la medición de los parámetros y criterios de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultado de la implementación de la estrategia metodológica propuesta. Para ello, se observaron 22 clases impartidas por los docentes participantes en la Unidad Educativa Fiscal Quince de Octubre, seleccionados como unidad de muestreo en la provincia de Manabí, Ecuador, lo que permitió obtener información precisa acerca de la eficacia de la implementación de esta estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2

Parámetros y criterios de calidad en la continuidad de la enseñanza-aprendizaje presencial por mediaciones tecnológicas en condiciones de pospandemia.

Parámetros y criterios	Cumple		No cumple		No aplica		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Atención al aprendizaje diferenciado	14	63,6	5	22,7	3	13,6	22	100,0
Métodos de enseñanza productivos	16	72,7	5	22,7	1	4,5	22	100,0
Orientación hacia el objetivo	18	81,8	3	13,6	1	4,5	22	100,0
Secuenciación coherente del cont.	17	77,3	3	13,6	2	9,1	22	100,0
Utilización de mediaciones téc.	14	63,6	6	27,3	2	9,1	22	100,0
Comunicación	16	72,7	3	13,6	3	13,6	22	100,0
Control y evaluación del aprendizaje	17	77,3	3	13,6	2	9,1	22	100,0

Según lo observado, la mayoría de las clases (81,8%) cumplen con el parámetro y criterio de calidad de la orientación hacia el objetivo de conocimiento. Además, el control y evaluación del aprendizaje y la secuenciación coherente del contenido se ubican en segundo lugar (77,3%). Asimismo, se utilizaron métodos de enseñanza para un nivel de asimilación cognitivo-instrumental productiva y creativa en un 72,7%, cumpliendo con el parámetro de comunicación adecuada y eficaz promovida en el contexto del aula física y virtual.

No obstante, aún hay aspectos por mejorar, como la atención al aprendizaje desde el conocimiento de las diferencias individuales de los alumnos en contexto real o virtual y la utilización de mediaciones tecnológicas, que se cumplen en un 63,6% de las clases observadas. Estos parámetros y criterios de calidad son de vital importancia para garantizar un aprendizaje óptimo de los estudiantes.

Por otro lado, la atención al aprendizaje diferenciado y los métodos de enseñanza productivos son parámetros y criterios de calidad que aún no se cumplen adecuadamente en un 22,7% de las clases observadas. De igual manera, la atención al aprendizaje diferenciado y la comunicación aún no se aplican en un 13,6% de las clases observadas. Es importante prestar atención a todos los parámetros y criterios de calidad durante la planificación y ejecución de las clases para garantizar un aprendizaje efectivo de los estudiantes.

A partir de los resultados cuantitativos obtenidos a través de la observación de clases, se evidencian algunas regularidades fundamentales. En primer lugar, se encontraron cambios en los modos de actuación del docente, quien asume un rol activo como facilitador del aprendizaje. Además, se destacó un alto nivel de interés por mantener la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de postpandemia, lo que se logra mediante el uso de herramientas virtuales como la plataforma Microsoft Teams, la teleeducación y fichas pedagógicas multidisciplinarias integradas.

También se identificó una mejora en el trabajo con los objetivos cognoscitivo e instrumental durante toda la clase, así como una mejor comunicación entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se destaca que los docentes lograron transferir los aspectos teóricos psicopedagógicos, didácticos, metodológicos y tecnológicos del contenido de la estrategia metodológica para la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la presencialidad por mediaciones tecnológicas.

Discusión

El estudio logró un alto porcentaje del 95.5% en cuanto a la preparación de los docentes para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo parámetros y criterios de calidad mediante el uso efectivo de mediaciones tecnológicas, en condiciones pospandémicas. Investigaciones previas han destacado la importancia de capacitar a los docentes para que puedan desarrollar metodologías eficaces y adaptativas, capaces de responder a las necesidades educativas actuales. Es cada vez más evidente que existen múltiples alternativas disponibles en los sistemas para la gestión del aprendizaje, como son los LMS (Torres-Acurio y Condori-Coaquira, 2021).

Los resultados del presente estudio indican que la combinación de la modalidad presencial y virtual es un aspecto importante a considerar para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, después de las condiciones impuestas por la pandemia COVID-19. En este sentido, se coincide con Barros y Da Acosta (2021) en su afirmación sobre la necesidad de “comprender la dimensión de la disparidad entre la realidad de la enseñanza y aprendizaje tradicional (presencial) y virtual; y desarrollar acciones pedagógicas para disminuir las asimetrías entre ellas” (p. 38). Los participantes destacaron, especialmente, el criterio de calidad relacionado con buscar métodos innovadores para asegurar dicha continuidad.

Resultados similares han sido encontrados en investigaciones previas que identifican lineamientos estratégicos para crear recursos tecnológicos eficaces en el ámbito educativo durante tiempos pospandémicos, al tiempo que señalan cómo estos momentos pueden ser aprovechados como oportunidades transformadoras e innovadoras dentro del sistema educativo (Torres-Acurio y Condori-Coaquira, 2021). Este estudio, también, destaca cómo los aspectos esenciales en materia comunicativa y planificación son imprescindibles para garantizar una alta calidad en el proceso continuo del aprendizaje, subrayando además, lo impostergable que resulta lograr una adecuada preparación psicopedagógica integral junto a habilidades tecnológicas adecuadas por parte del cuerpo docente.

La estrategia metodológica propuesta en esta investigación contribuyó, significativamente, a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Fiscal Quince de Octubre de Manabí. Se observó una mayor disposición de los docentes a utilizar las mediaciones tecnológicas, fusionando clases presenciales con virtuales, lo que coincide con estudios previos que señalan la importancia de capacitar a los docentes y familiarizarlos con herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Villagómez y Llanos, 2020).

Además, se encontró que la secuenciación adecuada del contenido de aprendizaje cognoscitivo e instrumental fue un parámetro o criterio clave en la evaluación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto, se debe al estar asociado con la metodología, los recursos educativos y actividades de construcción y aplicación

de conocimientos en línea con los objetivos de aprendizaje de los alumnos. Este resultado, puede relacionarse con estudios precedentes que subrayan la efectividad de un ambiente de aprendizaje híbrido ante las insuficiencias en la organización de los contenidos, actividades, preparación tecnológica y el no aprovechamiento de las potencialidades de las herramientas para el trabajo en equipo orientado hacia un aprendizaje colaborativo y autónomo (Espinoza et al., 2021).

El presente estudio, también, destaca la importancia de que las clases impartidas cumplan con parámetros y criterios basados en fundamentos teóricos psicopedagógicos, didácticos, metodológicos y tecnológicos para garantizar su calidad. En particular, se encontraron aspectos como la orientación constante hacia el objetivo durante toda la actividad, atención a las diferencias cognitivas e instrumentales de cada alumno, secuenciación coherente del contenido objeto de conocimiento, uso de metodologías innovadoras y mediaciones tecnológicas adecuadas junto al control y evaluación del aprendizaje como criterios clave.

Otros estudios han subrayado la necesidad del manejo adecuado de la tecnología mediante una metodología virtual efectiva para motivar a los estudiantes hacia el logro exitoso de objetivos curriculares (Baque-Castro y Viguera-Moreno, 2021). Por lo tanto, resulta esencial que los docentes se capaciten, adecuadamente, desde un contexto pospandemia para ofrecer enseñanza eficaz haciendo uso apropiado de las mediaciones tecnológicas, lo cual coloca a los docentes en un nivel de preparación superior (García y Villanueva, 2021). La implementación de estrategias metodológicas innovadoras que contemplen estas alternativas resultan vitales para asegurar una continuidad óptima en el proceso continuo del aprendizaje durante tiempos presenciales pospandémico.

En cuanto al desempeño docente, visto en la impartición de clases, en el presente estudio se encontraron que una clase de calidad debe cumplir parámetros y criterios con base en fundamentos teóricos psicopedagógicos, didácticos, metodológicos y tecnológicos. Tales como, la orientación hacia el objetivo durante toda la actividad, atención a las diferencias cognoscitiva e instrumental de cada alumno, secuenciación coherente del contenido objeto de conocimiento, metodologías innovadoras, uso de mediaciones tecnológicas, control y evaluación del aprendizaje.

En este sentido, otros estudios se limitan a subrayar que la clase es de calidad cuando se hace un manejo adecuado de la tecnología mediante una metodología de la virtualidad, de la motivación de los estudiantes para que logren alcanzar los objetivos y apropiarse de los conocimientos curriculares (Baque-Castro y Viguera-Moreno, 2021).

Por lo general, estudios anteriores, confirman que en la modalidad de estudio presencial la virtualización de la enseñanza-aprendizaje no debe ser forzada, sino deben aprovecharse como nuevas oportunidades y, que las condiciones impuesta por la pandemia COVID-19, inevitablemente impulsó el tránsito acelerado a la modalidad de educación a distancia; sin embargo, no ha ocurrido así en la regularización posterior, en las que las clases volverán a ser presenciales (Rujas y Feito, 2021), para ello, es imprescindible la adaptación a la realidad de la presencialidad o de la semipresencialidad.

Con la implementación de la estrategia metodológica en la práctica educativa se logró, principalmente, un cambio positivo respecto a la aplicación de metodología de enseñanza-aprendizaje. Similar resultado, estudios preliminares, afirman que

el uso de las mediaciones tecnológicas ejercen una influencia favorable junto al modelo constructivista a la calidad educativa (Pantoja et al., 2021). De modo que, un criterio de calidad que se debe tener en cuenta en la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la presencialidad por mediaciones tecnológica, es el dominio conceptual de cada modalidad de estudio y, en particular, en término de relación equilibrada y armónica entre lo presencial y lo virtual.

Este estudio implementó la propuesta de una estrategia metodológica, con enfoque sistémico, sustentada en los referentes psicopedagógicos, didácticos, tecnológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje para su regularización hacia la presencialidad con uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación manteniendo los parámetros comunes y criterios de calidad.

La integración multidisciplinaria de fichas pedagógicas como recurso educativo junto a plataformas virtuales como Microsoft Teams resultan esenciales para lograr mediaciones tecnológicas efectivas; además, incluir la teleeducación como modalidad complementaria puede ser ventajoso. Es importante destacar que esta estrategia se enfoca desde un enfoque sistémico. Por lo tanto, este estudio ofrece soluciones prácticas y eficientes ante problemáticas actuales del proceso enseñanza-aprendizaje mediante una estrategia metodológica innovadora basada en fundamentos sólidos.

Referencias

- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas*. ENFOQUES CONSULTING EIRL. www.cienciaysociedad.org
- Baque-Castro, G., y Viguera-Moreno, J. (2021). El docente y su desempeño en la educación virtual. *Polo Conocimiento*, 6(3), 991-1005. <https://doi.org/DOI: 10.23857/pc.v6i3.2417>
- Barros, P., y Da Acosta, J. (2021). Pedagogía en tiempos de pandemia: Afectos y memorias de la enseñanza aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 229-241. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.505>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (COVID-19, pp. 1-21) [Informe]. Oficina de Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Espinoza, E., Granda-Ayabaca, D., y Villacres, G. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19 en la carrera de Enseñanza Básica de la Universidad Técnica de Machala. *Transformación*, 17(2), 224-245. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200224&lng=es&tng=es
- Fernández, A., Sánchez, N., y Reyes, Y. (2020). El proceso de validación mediante la Técnica de ladov en cursos por encuentros. *Revista Ingeniería Agrícola*, 10(1), e10. <https://www.redalyc.org/journal/5862/586262449010/html/>
- García, A., y Villanueva, M. (2021). Regularidades del proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia y pospandemia. *Revista Científica de Investigación Educativa*, 19(1), 134-149. <https://doi.org/DOI: 10.5517/rcie.19.1.12672>
- Gutiérrez, A. (2020). *Instrumentación pedagógica*. <https://prezi.com/p/ufvt8wp7x1k1/instrumentacion-pedagogica/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20instrumentaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica,el%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje.>

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. doi:ISBN 978-1- 4562-6096-5
- Herrera, M., y Cochancela, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*, 5(15), 362-383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Tercera Edición. Caracas: Fundación Sygal.
- Lagos, G., Cevallos, A., Espinosa, J., y Nivelá, A. (2020). El B-learning y su aplicación en la enseñanza universitaria del Ecuador. *Sinergias educativas*, 5(2), 226-239. <https://doi.org/DOL: 10.37954/se.v5i2.146>
- Lavalle-Montalvo, C., y Leyva-González, F. (2011). Instrumentación pedagógica en educación médica. *Cir Cir*, 79, 2-10. <https://www.medigraphic.com/pdfs/circir/cc-2011/cc1111b.pdf>
- Llantá, G., Meneses, L., y Catalá, J. (2018). Consideraciones sobre el proceso de planificación de objetivos, actividades y recursos en el sector educacional. *Conrado*, 14(62), 106-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200018&lng=es&tling=es
- Martínez, A. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, (56), 11-27. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852021000200011&lng=es&tling=es
- Merchán, J. (2021). *Educación en medio de una crisis: Estudio de la implementación de los currículos para la emergencia en Ecuador* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17499/8/TFLACSO-2021JDMN.pdf>
- Miao, F., Huang, R., Liu, D., y Zhuang, R. (2021). *Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19. Guía para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_spa
- Miguel, M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.95>
- Pantoja, M., Lucero, N., Álvarez, S., y Enríquez, J. (2021). Educación y pandemia: Desafío para los docentes de educación básica superior y bachillerato de la ciudad de Ibarra, Ecuador. *Revista Conrado*, 17(81), 307-313. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400307&lng=es&tling=es
- Picón, G., González, G., y Paredes, J. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional*, VIII(1), 139-153. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8070339.pdf>
- Rodríguez, L., Gómez, I., y Delgado, L. (2018). Etapas de la estrategia pedagógica para el mejoramiento del desempeño de los Estomatólogos Generales Integrales en diagnóstico temprano de anomalías dentomaxilofaciales. *Panorama Cuba y Salud*, 13(1 Especial), 322-226. <https://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/1028/pdf>
- Rodríguez, M., y Rodríguez, A. (2011). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En *Almas y Valle. Resultados Científicos en la investigación educativa* (pp. 22-40). Editorial Pueblo y Educación.
- Rujas, J., y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: Una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 4-13. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>

- Torres-Acurio, E., y Condori-Coaquira, A. (2021). Construcción de un aula virtual Moodle 3.8 con metodología PACIE y proceso SCRUM para el colegio María Jesús de Juliaca en tiempos de COVID-19. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 37-52. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.400>
- UNESCO. (2020). *El coronavirus covid-19 y la Educación superior: Impacto y recomendaciones*. UNESCO. IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- UNESCO, UNICEF. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>
- Villagómez, M. y Llanos, D. (2020). Políticas educativas y currículo en la emergencia sanitaria de 2020. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 195-212. <https://doi.org/DOI:10.4067/S0718-07052020000300195>

Experiencias de los Docentes que Investigan en la Universidad Don Bosco de El Salvador

The Experience of Professors who Research at Universidad Don Bosco from El Salvador



Lorena Pérez-Penup¹
Mónica Salmerón Reyes²
Irvin Romero Villalobos³

ISSN: 1996-1642

e-ISSN: 2958-9754

Universidad Don Bosco, año 15, N° 27, julio-diciembre 2023

Recibido: 23 de marzo de 2023

Aceptado: 20 de octubre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v15i27.128>

Resumen

La investigación es una de las actividades sustantivas de las universidades en Latinoamérica. En El Salvador, el reconocimiento de la necesidad de investigar ha implicado para las instituciones de Educación Superior la realización de mayores esfuerzos para fomentar que sus profesores, además de enseñar, investiguen. El propósito de este estudio fue describir la experiencia de profesores de la Universidad Don Bosco (UDB) que han realizado proyectos de investigación en el periodo del 2017 al 2021. El enfoque de investigación fue cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de estudio de caso intrínseco. Se entrevistó a nueve docentes-investigadores y dos miembros del Consejo de Investigación. El caso de la UDB muestra que los profesores-investigadores tienen una motivación intrínseca, lo que ha contribuido a ampliar sus actividades de investigación en sus campos de especialización. Sin embargo, es evidente la necesidad de una formación más profunda en gestión de proyectos investigativos y en el uso de la plataforma de gestión. Además, es vital apoyar la participación en la difusión académica, ya que estas experiencias potencian la realización del proceso investigativo y fortalecen la cultura de investigación que promueve la interdisciplinariedad.

Palabras clave

Actividad científica, difusión de conocimientos, formación de investigadores, personal académico docente, proyecto de investigación.

Abstract

Researching is one of the essential activities from Latin American universities. In El Salvador, the recognition of the need for researching has implied for educational institutions to make greater efforts to encourage their teachers to research, in addition to teaching. The aim of this article is to describe the experience of professors from Universidad Don Bosco (UDB), who have done research projects during the period of 2017-2021. The methodology was qualitative with a descriptive scope and an intrinsic case study design. Nine researcher-professors and two Research Council members were interviewed. The UDB case shows that researcher-professors have intrinsic motivation, which has contributed to expanding their research activities in their fields of expertise. However, the need for more in-depth training in project management and the use of the virtual platform for this purpose are evident. Furthermore, it is vital to support participation in academic dissemination, since these experiences enhance the research process accomplishment and strengthen the culture of research that promotes interdisciplinarity.

Key words

Academic teaching personnel, dissemination of knowledge, research projects, research training, scientific activities.



¹Doctora en Estudios Ingleses Avanzados, Universidad de Salamanca, España; Profesora-Investigadora, Universidad Don Bosco, El Salvador. Correo: lorena.perez@udb.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4061-6091>



²Máster en Gestión de currículum, didáctica y evaluación por competencias, Universidad Don Bosco, El Salvador; Profesora asociada, Universidad Don Bosco, El Salvador. Correo: monica.salmeron@udb.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4184-0837>



³Máster en Language Education, University of Edinburgh, Escocia; Profesor, Centro iSupérate! Merlet, El Salvador. Correo: irvin.romero@merlet.superate.org.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4926-3445>

Para citar este artículo: Pérez-Penup, L., Salmerón, M., y Romero, I. (2023). Experiencias de los Docentes que Investigan en la Universidad Don Bosco de El Salvador, *Diálogos*, (27), 41-59

Introducción

El reconocimiento de la investigación científica como una actividad clave para el desarrollo de las sociedades ha requerido que los gobiernos, instituciones e individuos realicen esfuerzos puntuales para impulsar el desarrollo de esta actividad. Los desafíos para investigar han sido objeto de estudio desde tres perspectivas principales: la estatal, que hace referencia a los esfuerzos realizados por los gobiernos para fomentar la investigación (Cervantes et al., 2019); la institucional, que se centra en lo que las universidades, centros de investigación e institutos especializados hacen en materia de investigación (Doñe et al., 2018; Valles-Coral, 2019); y la individual, que indaga las actividades que desempeñan los profesores universitarios para hacer investigación (García et al., 2018; Kochukhova, 2020; Jiménez et al., 2016; Pérez, 2018; Rodas-Brosam et al., 2021). A continuación, se abordan estas perspectivas con mayor detalle.

Desafíos Estatales para el Fomento de la Investigación

Cervantes et al. (2019) analizan la situación de la investigación en el Perú en comparación a los países de la región. Para ello, analizan la inversión del país en investigación, desarrollo (I+D), y producción científica. Los autores encontraron una relación directa entre la inversión en I+D y la generación de conocimiento. Para el caso del Perú, su inversión en esta área en el 2015 fue del 0.08% de su PBI, en contraste con Colombia, el cual invirtió el 0.37% de su PBI y como consecuencia, ha desarrollado más proyectos de investigación. Para el 2019, la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología-Iberoamericana e Interamericana (RICYT, 2022) reporta que la inversión en I+D en Perú aumentó al 0.16%, mientras que en Colombia disminuyó al 0.21%. En la región centroamericana, la situación es similar. Los datos de Costa Rica hasta el 2018 indican una inversión del 0.39%; mientras que para El Salvador fue de 0.16%. Estos datos demuestran la manera en la que cada país asume el desafío de invertir en investigación.

La poca inversión en I+D incide, consecuentemente, en la baja cantidad de investigadores y la escasa producción de conocimiento; es decir, de publicaciones científicas. Por ejemplo, Cervantes et al. (2019) señalan que un alto porcentaje de profesores universitarios peruanos (75.1%) trabaja medio tiempo, lo cual disminuye las posibilidades para que ellos puedan desarrollar proyectos de investigación. Similarmente, en El Salvador el número de investigadores está muy por debajo de los otros países de la región, contando en el 2019 solo con 0.31 por cada 1,000 personas económicamente activas, en contraste con 1.74 en Costa Rica (RICYT, 2022).

Con respecto a las publicaciones científicas, para el 2018 El Salvador obtuvo 156 publicaciones indexadas en SCOPUS y Costa Rica, 1,260. Cervantes et al. (2019) consideran que estos indicadores son afectados por la falta de programas nacionales, tales como becas y créditos para estudios de grado, los cuales incentivan la "formación de capital humano altamente calificado" (p. 315). Como resultado, los profesionales dedicados a investigación y su correspondiente producción científica es escasa.

Desafíos Asumidos por las Instituciones de Educación Superior

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están particularmente interesadas en dos áreas concernientes al desarrollo de actividades investigativas. La primera de estas se relaciona con los modelos de gestión de proyectos. Valles-Coral (2019) argumenta

la importancia de contar con un modelo de gestión de proyectos de investigación óptimo, que permita una mejora o incremento de la producción científica para obtener mayor prestigio y mejor posición en los rankings de producción científica. Su estudio analizó el modelo de gestión de la investigación de una universidad peruana, diagnosticándolo como poco eficiente. Ante lo cual, planteó un modelo de gestión de proyectos de investigación que esté articulado en tres pilares: 1) institucionalidad, la cual se refiere a garantizar las políticas institucionales, el liderazgo institucional y las articulaciones institucionales; 2) gestión de la investigación, la cual propone ocho estrategias que tienen como objetivo robustecer las competencias para la producción científica basadas en la ética; y 3) gestión administrativa, cuya finalidad es garantizar condiciones operativas óptimas que garanticen resultados que puedan ser publicados en revista indexadas.

En la misma línea, Doñe et al. (2018) indagaron el nivel de madurez en gestión de proyectos del personal investigador con la finalidad de estandarizar la gestión de proyectos de una universidad en República Dominicana. Su estudio permitió descubrir un “Nivel Medio” en cuanto a madurez en gestión de proyectos; es decir, la capacidad para seleccionar, autorizar, planificar, ejecutar, controlar y cerrar proyectos de investigación por parte de los docentes investigadores y los directivos; un “Nivel Medio” en uso de las metodologías estandarizadas para la gestión de proyectos; un “Nivel Bajo” en cuanto a la utilización de herramientas en la gestión de proyectos; y un “Nivel Bajo” en las competencias de la gestión de proyectos de investigación, ya que es un área en proceso de restructuración por lo que los investigadores no han recibido formación alguna en el uso de herramientas de software para la gestión de proyectos. Con base en los resultados, Doñe et al. proponen: (1) estandarizar los procesos basados en el *Project Management Body of Knowledge*⁴ (PMBOK; en español: Fundamentos para la Dirección de Proyectos) para mejorar la gestión de proyectos en la universidad objeto de estudio; (2) desarrollar una guía metodológica para facilitar la implementación de los diferentes procesos; y (3) adoptar un sistema de recopilación de experiencias, sugerencias y retroalimentación del proceso de aprendizaje.

La segunda área se refiere al apoyo que las instituciones brindan a los investigadores en aspectos como la formación profesional y el fomento de una cultura investigativa. De acuerdo con Saini y Chaudhary (2019), las instituciones que carecen de estos dos aspectos pueden desmotivar a los docentes para que investiguen. Tras entrevistar a 16 docentes de distintas universidades de la región Noida de la India, los autores encontraron que, cuando las instituciones poseen culturas de investigación rígidas y sin planes formativos que desarrollen las habilidades investigativas de los docentes, la producción científica se ve impactada negativamente.

Una estrategia que ha sido utilizada es la conformación de grupos de escritura para brindar apoyo a los investigadores. Pérez (2018) sistematizó las mejoras en las habilidades autorales de un grupo de docentes universitarios en una universidad salvadoreña como parte de un programa de dos fases. La fase uno consistió en una serie de talleres sobre el proceso de escritura, el uso de APA y la caracterización de dos géneros discursivos, a saber, el resumen y la crítica; en la fase dos se organizaron seis sesiones en grupos de escritura. Al finalizar el programa fue posible identificar mejoras puntuales en los siguientes aspectos: la aplicación de normas APA, clarificación en la calidad del contenido de un resumen y una crítica a una fuente bibliográfica, y un incremento de la conciencia autoral evidenciada en el interés de los participantes por

⁴ El PMBOK consiste en una guía de buenas prácticas que permiten dar buen seguimiento a los proyectos a largo de sus cinco etapas: (a) iniciación, (b) planificación, (c) ejecución, (d) seguimiento y control y (e) cierre (Rodríguez, 2021).

aclarar sus ideas antes sus colegas de distintas especialidades. Los grupos de escritura son una estrategia que facilita un proceso de desarrollo profesional que va más allá del conocimiento simple, pues promueven de manera institucional oportunidades de desarrollo permanentes en el área de investigación a potenciales investigadores (Pérez, 2018).

Similarmemente, Rodas-Brosam et al. (2021) analizaron las percepciones de los miembros de tres grupos de escritura de docentes investigadores y ayudantes de investigación implementados en la Universidad de Cuenca. Los investigadores identificaron tres percepciones comunes entre los participantes de los grupos de escritura: (1) los grupos de escritura contribuyen de manera positiva a tener un espacio de reflexión, de práctica de revisión entre pares, y aprendizaje; (2) brinda la posibilidad a los investigadores de obtener lecturas magistrales y retroalimentación diversa por una población real e inmersa en publicaciones científicas; y (3) programar reuniones dentro de su horario no laboral permitió a los participantes tener una actividad escritural más organizada de manera voluntaria. Los estudios de Pérez (2018) y Rodas-Brosam et al. (2021) coinciden en señalar la efectividad de los grupos de escritura para propiciar el apoyo y el aprendizaje entre pares. Asimismo, enfatizan la importancia de que las IES motiven a los docentes a investigar, garanticen un espacio temporal y físico apropiado para que los docentes universitarios no sólo ejerzan la docencia, sino que también investiguen.

Desafíos Asumidos por los Investigadores

Los estudios identificados permiten categorizar los desafíos que los investigadores asumen a nivel individual en tres aspectos principales: la motivación para realizar investigación, el desarrollo de competencias de escritura académica y el proceso de publicación.

En relación con la motivación para realizar proyectos de investigación, la literatura revela dos grandes áreas que parecen motivar a los docentes que investigan. Por un lado, destacan los estudios de Kochukhova (2020), Nguyen et al. (2016) y Jiménez et al. (2016) indican que los investigadores poseen motivaciones extrínsecas para investigar.

Kochukhova (2020) señala que los estudios rusos sobre la profesión académica se centran en la tensión entre la investigación y la enseñanza como partes constituyentes de esta. Además, describen las actitudes de los docentes hacia los sistemas de gestión y control de incentivos que existen en las universidades modernas. Al consultar a 11 profesores universitarios mediante entrevistas a profundidad, estos expresaron que demostrar resultados de investigación, además de la carga de trabajo en la enseñanza, es indispensable para mantener sus puestos y aumentar sus ingresos.

En esta línea, Nguyen et al. (2016) encontraron que, en el contexto vietnamita, las políticas para incentivar la producción científica focalizadas en recompensas influyen positivamente en la motivación de los docentes. En su estudio, los autores entrevistaron a 19 docentes de distintas disciplinas de una universidad vietnamita, quienes reportaron que, cuando las políticas se enfocan en dar beneficios extras a los docentes que investigan, la motivación por realizar investigaciones aumenta.

En Latinoamérica, Jiménez et al. (2016) identificaron los factores motivacionales involucrados en la decisión de docentes y grupos de investigación en la carrera de Administración de Empresas hacia la producción científica de la Universidad

Politécnica Salesiana en Guayaquil. Los docentes presentaron motivaciones entre alta y moderada, en conexión con tres puntos claves: monetario/laboral, conocimiento y prestigio.

Por otro lado, los estudios de Robert y Carlsen (2017) y García et al. (2018) identifican motivaciones intrínsecas hacia la investigación. Robert y Carlsen (2017) realizaron un estudio de caso con cuatro profesionales investigadores de la Universidad de Florida, Tampa. Según su análisis, los investigadores determinan que la motivación que poseen es de naturaleza intrínseca. Esto se debe a que las decisiones tomadas por los participantes están impulsadas por metas y deseos internos, en lugar de verse influenciadas por factores externos como la cultura institucional o las expectativas de los pares (Robert y Carlsen, 2017).

Por su parte, García et al. (2018) determinaron que las motivaciones de profesores-investigadores de dos universidades públicas estatales en México para participar en procesos de transferencia de conocimiento y tecnología son la aplicación del conocimiento científico en la vida real, el desarrollo de ideas, la producción de conocimiento y de tecnología de vanguardia y la generación de soluciones a las necesidades sociales y cotidianas con ideas vanguardistas.

Así, los investigadores destacan que, a pesar de las adversidades y limitaciones en los campus universitarios, los profesores-investigadores siguen motivados a contribuir con el desarrollo social y convertirse en agentes de cambio tanto en el ámbito académico como en la innovación tecnológica. Sin embargo, los estudios revisados dejan en evidencia que desconocer los procesos de producción científica, las dinámicas de los grupos de investigación y la falta de incentivos para la producción científica son aspectos que influyen en la experiencia del quehacer investigativo; por consiguiente, los entes encargados de regular procesos de producción científica deben considerar estos elementos con la finalidad de incrementar la productividad académica (Jiménez et al., 2016).

Con respecto al desarrollo de competencias de escritura académica, Lahera et al. (2019) señalan que uno de los mayores retos a los que muchos investigadores se enfrentan es la redacción de artículos científicos. Al indagar sobre las habilidades sociales y técnicas de escritura académica de los docentes de la facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad Don Bosco, Pérez (2016) determinó que los docentes menores de 40 años y mujeres representan un grupo con mayores necesidades de apoyo para iniciarse en la producción de textos académicos. Además, al haber publicado y contribuido al quehacer científico de sus áreas, los docentes parecen sentir más seguridad respecto a lo que saben de sus respectivas disciplinas, pues han reforzado su identidad como profesionales dentro de sus áreas; aspecto respaldado por Böttcher y Thiel (2017), quienes indican que entre las capacidades que posee un investigador están las que denominan 'Habilidades para reflexionar sobre los resultados de la investigación' y 'Conocimiento Temático'. En concreto, estos autores indican que un investigador tiene la capacidad de reflexionar sobre las implicaciones de los propios hallazgos de investigación en la disciplina y poseer una visión general de los principales hallazgos actuales de investigación en la disciplina.

El diagnóstico de Pérez (2018) también evidenció fortalezas como buen manejo del uso de signos de puntuación y conocimiento de vocabulario formal, pero dificultades en la identificación de las etapas del proceso de escritura, la redacción de distintos géneros discursivos y poco conocimiento de las normas APA. Lejos de ser exclusivos, los desafíos identificados en los docentes de la UDB parecen ser una

constante para otros profesores en similares circunstancias. Así, Lahera et al. (2019) se ocupan en brindar sugerencias para la redacción de cada uno de los componentes de un artículo científico, haciendo énfasis en seguir las normativas de la revista para la cual el artículo se enviará. En general, los autores sugieren: 1) ser coherente, conciso y claro con las ideas; 2) priorizar la estructura discursiva más apropiada a los intereses comunicativos del contenido que se expone; 3) utilizar un lenguaje objetivo, que describa con precisión el fenómeno y lo que se quiera comunicar; y 4) para presentar neutralidad, sugieren utilizar lenguaje impersonal.

El proceso de publicación en sí mismo, también, es abordado en la literatura como un desafío a superar por parte de los propios investigadores. El proceso de investigación se completa con la publicación (sea esta en conferencias, revistas científicas, entre otros medios), ya que solo así la comunidad científica puede reconocer la contribución de los investigadores a la construcción de conocimiento (Cáceres-Castellano, 2014; Montes et al., 2022). Sin embargo, lograr la aceptación de un manuscrito en una revista científica arbitrada e indexada suele ser percibido como el mayor de los desafíos, pues se requiere de superar etapas de revisión con exigencias exhaustivas por parte de los pares académicos que funcionan como árbitros y los equipos editoriales de las mismas revistas (Suárez Amaya et al., 2019).

El estudio de Suárez Amaya et al. (2019) da cuenta de las opiniones de los editores con respecto a los errores que con mayor frecuencia resultan en el rechazo de un manuscrito. En general, estos errores son de dos tipos: de forma (la presentación de un manuscrito) y de fondo (la calidad del artículo, vinculados al dominio teórico, metodológico y a la presentación de resultados). Por su parte, Carón Estrada et al. (2020) descubrieron que entre las principales dificultades para la elaboración de artículos de investigación científica que enfrentan estudiantes de posgrado en ciencias de la salud destacan las relacionadas con la redacción del documento, desconocimiento del proceso de publicación de artículos de investigación y escasez de espacios accesibles para la divulgación de información científica.

Los estudios indican que la inversión económica, la implementación de modelos de gestión de proyectos, las estrategias de apoyo y las políticas institucionales (Cervantes et al., 2019; Doñe et al., 2018; Pérez, 2018; Rodas-Brosam et al., 2021; Valles-Coral, 2019) son aspectos cruciales para optimizar los procesos investigativos. No obstante, no se identifican estudios que se enfoquen en cómo los propios investigadores experimentan cada uno de estos aspectos. Este estudio buscó, por tanto, conocer la experiencia de los docentes de la Universidad Don Bosco (UDB) que realizaron investigaciones en el periodo 2017-2021 para identificar los logros obtenidos y los desafíos por superar en el campo de la investigación y proponer líneas de seguimiento que brinden el apoyo necesario en los procesos de investigación y publicación. El caso de los docentes de la UDB puede ser representativo de las vivencias de otros docentes-investigadores tanto a nivel local como regional, pues al igual que la UDB, la investigación es una actividad prioritaria para las IES.

Metodología

Enfoque, Alcance y Diseño Metodológico

A fin de conocer la experiencia de los docentes de la UDB que realizaron investigaciones en el periodo de 2017 a 2021, el presente estudio adoptó un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño metodológico consistente en un estudio de caso

intrínseco. Kochukhova (2020) señala que la metodología cualitativa permite colocar a los miembros del cuerpo docente en el centro de la cuestión de la profesión académica y llamar la atención sobre las cosas que son importantes para ellos.

Este diseño metodológico resultó pertinente debido a que permitió comprender el contexto sin necesidad de explicarlo. El estudio de caso cualitativo intrínseco procura la comprensión de las relaciones complejas entre los aspectos presentes en una situación mediante la descripción circunstancial no causal de la misma; es decir, una descripción profunda de cómo son las cosas en un determinado lugar y momento, en este caso, la UDB en el periodo 2017-2021 (Stake, 2007). La descripción del caso UDB es relevante debido a que la actividad investigativa en la institución objeto de estudio está en pleno desarrollo, por lo que se precisa comprender la situación más que explicar las causas de esta. Además, el enfoque cualitativo busca brindar al lector una “comprensión empática” (Stake, 2007, p. 43) de la situación a través de la descripción profunda, pues así, se puede conocer la particularidad del caso.

Participantes

Con el fin de solicitar a los docentes su colaboración con el presente estudio, se aplicó como criterio de selección haber registrado de tres a cinco proyectos de investigación en el período de 2017 a 2021. Así, de un total de 152 investigadores, se seleccionaron 10 que cumplieran con el criterio propuesto. De estos, nueve fueron entrevistados. Adicionalmente, se solicitó la colaboración de dos miembros del Consejo de Investigación de la UDB con el fin de obtener datos complementarios sobre la actividad investigativa en la universidad.

Técnica e Instrumentos para la Recolección de Datos

Se implementó la entrevista semiestructurada. Con base en la revisión de la literatura realizada, se elaboraron dos guías de entrevista. La primera para los investigadores que consistió en 17 preguntas distribuidas en dos líneas temáticas: la gestión de proyectos de investigación y las experiencias de publicación y/o difusión. La segunda para los miembros del Consejo de Investigación, que consistió en 12 preguntas que abordaron la evolución de la actividad investigativa en la universidad y el apoyo que la institución brinda a los investigadores.

Debido a la naturaleza cualitativa del estudio, más allá de enfocarnos en la validez de los instrumentos para las entrevistas, se veló por cumplir con los siguientes criterios que, de acuerdo con Araoz y Pinto (2021), todo estudio cualitativo debe cumplir: credibilidad, integridad, transferibilidad y capacidad crítica. Primero, la credibilidad se garantiza al reflejar de manera precisa las opiniones que los docentes entrevistados han propuesto. Segundo, la integridad del presente estudio se demuestra en la argumentación de la elección del método y diseño de investigación que eficazmente han permitido lograr los objetivos de investigación. Tercero, la transferibilidad se evidencia al suministrar al lector la mayor cantidad de datos posible, permitiéndole adaptar los resultados obtenidos a diferentes contextos. Cuarto, la capacidad crítica se refleja en ofrecer y promover alternativas de interpretación a lo expresado por los sujetos de estudio y al incluir recomendaciones para la resolución del problema investigado.

Análisis de los datos

La información recolectada en las entrevistas realizadas a investigadores y miembros del Consejo de Investigación se analizó mediante el Método de Comparación Constante (MCC) aplicando un diseño sistemático de categorías y subcategorías (Osse Bustingorry et al., 2006). Inicialmente, para el caso de las entrevistas a los investigadores, se crearon 21 categorías que, eventualmente, fueron reducidas a 16. La Tabla 1 detalla las categorías y subcategorías que se utilizaron para el análisis de las entrevistas brindadas por los investigadores. Se utilizó el software ATLAS.ti® para realizar la codificación de las transcripciones y clasificar las ideas en el sistema de categoría preestablecido

Tabla 1

Categorías y Subcategorías de Análisis para Entrevistas de Investigadores

Macro categorías y Subcategorías	Definición
1. Experiencia con el modelo de gestión de proyectos PMBOK.	El modelo de gestión de proyectos PMBOK es la herramienta digital de registro de los proyectos que se están ejecutando en la UDB. Esta categoría buscaba indagar sobre las experiencias de los investigadores en relación con el conocimiento y el uso de este modelo.
2. Apoyo de la UDB (Talleres de escritura, APA, grupos de escritura, capacitaciones en investigación).	Estrategias de acompañamiento que la UDB brinda a través de diferentes cursos, capacitaciones, y talleres que fortalezcan las habilidades de los colaboradores que realizan investigaciones.
3. Motivación para investigar.	Factores intrínsecos o extrínsecos que hacen que los colaboradores quieran investigar.
4. Experiencia realizando proyectos UDB.	Vivencias de los investigadores como parte de la comunidad UDB y su participación en desarrollar conocimiento científico.
5. Cambios en los procesos para proponer proyecto de investigación.	Propuestas de ajustes que se deben de realizar en el proceso de presentar un proyecto con la finalidad de optimizarlo.
6. Competencias Científicas: a. Nivel de competencia en redacción científica. b. Nivel de competencia en uso de herramientas tecnológicas. c. Nivel de competencia en uso de herramientas estadísticas.	Autovaloración sobre los niveles de dominio (básico, intermedio o avanzado) de las habilidades que los investigadores poseen respecto a la redacción científica, tecnología y herramientas estadísticas.

7. Lo más retador en el proceso de investigación.	Reflexión sobre el paso de la investigación que es más difícil de desarrollar para los investigadores.
8. Mayor logro.	Resultados positivos que los investigadores obtuvieron fruto de sus investigaciones.
9. Publicación relevante.	Percepción de los investigadores sobre sus publicaciones y el impacto que estas generan en su área de especialidad.
10. Temáticas de interés para publicar.	Líneas actuales de publicación por la cual se inclinan los investigadores.
11. Experiencias en actividades de difusión académicas: a. Participación en congresos académicos. b. Participación en edición o coedición de libros. c. Participación en coautoría de capítulos de libros o artículos científicos.	Acciones realizadas para socializar los conocimientos que se generaron a través de la investigación. Por ende, esta categoría implicaba conocer la experiencia de los investigadores en diversas actividades de difusión académicas. Para ello, se derivaron tres subcategorías: participación en congresos académicos, participación en edición o coedición de libros y participación en coautoría de capítulos de libros o artículos científicos.
12. Incentivos.	Mecanismos de recompensa por la realización de actividades de producción científica.
13. Lo más retador en el proceso de publicación.	Reflexión sobre el paso que es más complejo para publicar un artículo.
14. Experiencia positiva investigando y/o publicando.	Vivencias que aportaron de manera significativa para el desarrollo y/o culminación de la investigación y/o publicación.
15. Experiencia retadora investigando y/o publicando.	Vivencias difíciles o complicadas de superar para el desarrollo y/o culminación de la investigación y/o publicación.
16. Comentarios extras.	Ideas adicionales sobre la temática de la entrevista.

De manera similar, la información obtenida de los miembros del consejo se analizó mediante 12 categorías iniciales que se redujeron a 7. La Tabla 2 presenta las macro y subcategorías con sus correspondientes definiciones.

Tabla 1*Categorías y Subcategorías de Análisis para Entrevistas de Miembros del Consejo*

Macro categorías y Subcategorías	Definición
1. Inversión económica.	Desembolso de recursos monetarios que la institución realiza para financiar los costos que conlleva la ejecución de un proyecto de investigación.
2. Estado actual de investigación en la UDB: a. Aumento o disminución en la cantidad de proyectos finalizados y/o publicados y posibles razones de esto. b. Cantidad meta de proyectos por unidades. c. Cantidad de investigadores desde 2017 a 2021.	Estado de la actividad investigativa en la institución y su evolución desde el 2017 hasta el 2021.
3. Roles de inscritos en proyectos.	Distinción entre las funciones desempeñadas por los participantes de proyectos investigativos.
4. Gestor de Proyectos: a. Modelo de gestión de proyectos. b. Capacitación del modelo a profesores.	El modelo de gestión de proyectos PMBOK es la herramienta digital de registro de los proyectos que se están ejecutando en la UDB.
5. Estrategias de apoyo para investigadores.	Acciones de acompañamiento que la UDB brinda a los colaboradores que se están enfocando en realizar investigaciones.
6. Incentivos por producción académica.	Mecanismos de recompensa por la realización de acciones orientadas a la producción científica.
7. Comentarios extras.	Ideas adicionales sobre la temática de la entrevista.

Resultados

Gestión de Proyectos de Investigación

Las opiniones de los entrevistados con respecto a la gestión de proyectos de investigación se analizan en cinco aspectos: (1) la motivación para investigar, (2) el uso del modelo PMBOK, (3) el procedimiento para proponer proyectos de investigación, (4) la experiencia de los docentes al ejecutar sus proyectos y (5) los niveles de desarrollo de competencias investigativas presentes en los entrevistados.

En relación con el primer aspecto, la motivación para investigar, los hallazgos indican que los investigadores entrevistados se sienten motivados intrínsecamente para hacer investigaciones en la universidad. Esta motivación parece surgir del deseo de mantenerse aprendiendo y producir conocimiento dentro de sus áreas de experticia. Otra de las motivaciones destacadas es el valor instrumental que puede tener los resultados de sus investigaciones, ya que parece darle un sentido al quehacer investigativo.

El segundo aspecto por analizar es el uso del PMBOK para el seguimiento y la estandarización de los procesos investigativos. La implementación de este modelo se concretiza en la UDB mediante el uso de una plataforma digital en la que los investigadores planifican sus proyectos. Así, la experiencia de los investigadores al utilizar la plataforma evidenció opiniones contradictorias. Por un lado, los miembros del consejo y los investigadores familiarizados con el modelo mediante experiencias ajenas a sus actividades como investigadores consideran que es un modelo de gestión “excelente” y “útil”. Por otro lado, otros entrevistados reportan desconocimiento en el uso, función e importancia de la plataforma. Si bien, se admite que ha habido convocatorias para recibir instrucción sobre los módulos que conforman la plataforma, parece ser necesario trascender del uso de la plataforma como repositorio de proyectos hacia la implementación del PMBOK como modelo de gestión de proyectos. Esta visión utilitaria del PMBOK parece ser resultado de la falta de capacitación sobre el modelo en sí.

Asimismo, algunos entrevistados manifestaron la necesidad de flexibilizar el modelo, de manera que pueda adaptarse al contexto propio de cada proyecto de investigación en términos temporales y económicos, entre otros. Así lo comenta el Docente Investigador 3 (DI3):

En la investigación, más que todo en la investigación cualitativa, no siempre es así. Un proyecto puede ser de tal vez seis meses o un año o cinco años en llevarlo a cabo. Entonces tampoco puedo poner unas fechas tan definidas y tampoco unos objetivos tan cerrados que no pueda modificarlos en el camino porque eso no es parte de la metodología y del enfoque de investigación. Entonces, me parece que ese modelo está bien para poner en orden las ideas de quiénes están utilizando, pero en realidad refleja o no se adapta por decirle así, a todos los modelos de investigación.

En resumen, el análisis del uso del PMBOK en la gestión de procesos investigativos en la UDB revela una dualidad de percepciones. Por un lado, se reconoce su valor y utilidad por aquellos familiarizados con el modelo, considerándolo como una excelente herramienta de gestión. Sin embargo, surge una discrepancia con respecto a su efectiva implementación, evidenciada por la falta de conocimiento y comprensión de la plataforma digital asociada. La capacitación adecuada y la flexibilización del modelo para adaptarse a las particularidades de cada proyecto son elementos clave para optimizar su utilidad y efectividad en el ámbito investigativo de la universidad.

El tercer aspecto relacionado con la gestión de proyectos de investigación fue lo relativo al proceso para proponer un proyecto. En términos generales, los investigadores describen su experiencia de manera positiva. No obstante, propusieron algunos cambios específicos en este procedimiento, por ejemplo, mostrar apoyo a investigadores principiantes y proporcionar más oportunidades de colaboración en los procesos de evaluación de los proyectos, por medio de revisiones entre pares y encuentros que permitan el diálogo entre los investigadores de distintas disciplinas.

El cuarto aspecto que se indagó fue la experiencia de los investigadores realizando sus proyectos. Por un lado, los investigadores destacan aspectos positivos como el aprendizaje logrado y la oportunidad de realizar proyectos con estudiantes y con empresas. El comentario del Docente Investigador 9 deja ver estas impresiones.

...hay experiencias buenas, como el aprendizaje individual, la experiencia satisfactoria de sacar adelante la investigación y ver los resultados, y ver también cuando me ha tocado participar en investigaciones junto con estudiantes. Eso me gusta. Es fabuloso porque llevándolos bien, a ellos les gusta aprender y les gusta esta experiencia cuando hemos tenido la oportunidad de trabajar investigación junto a empresas.

Por otro lado, entre los aspectos que han representado alguna dificultad al ejecutar sus proyectos están los relacionados con la tardanza en la aprobación y entrega de recursos solicitados, dado que retrasan la planificación y ejecución de las investigaciones. En este sentido, es relevante destacar que, de acuerdo con lo manifestado por los miembros del consejo, la UDB ha aumentado su inversión económica en la investigación.

Finalmente, un quinto aspecto por considerar es lo relativo a la formación de competencias para la investigación. Con respecto al apoyo que los investigadores han recibido por parte de la UDB, este estudio encontró que muchos de ellos han conocido de iniciativas como talleres de escritura y del uso de normas APA promovidas por la universidad. Así lo destaca una de las respuestas recibidas:

... mi impresión personal, es que eso no es suficiente. Son esfuerzos demasiado dispersos como para poder formar a un investigador...pero me parece que podría haber, y podría hasta la fecha, hacerse esfuerzos más sólidos, consistentes, para ayudarle a los colegas a que puedan realmente ser [investigadores]. (DI9)

No obstante, dos de los entrevistados coincidieron en señalar la necesidad de que los investigadores se dediquen prioritariamente a hacer investigación, pues es esta actividad la que fortalecerá posteriormente su labor docente.

...el que está investigando debe de tener una carga de investigación si es posible de académico, pero no académico más investigación. Tiene que ser investigación más académica; así debería de ser, esa es mi opinión...lo que nutre a la academia es la investigación, o sea no es el docente en la investigación, es al revés, la investigación robustece lo que yo estoy enseñando. No puede ser lo contrario. Un investigador es el que construye conocimiento, nuevas metodologías, nuevas estrategias, nuevas técnicas, y eso es parte de esto. (DI8)

... otros colegas ...sienten tal vez que están muy saturados en lo académico. Puede ser a veces por las jefaturas medias, puede ser también porque los mismos profesores se escudan en el área académica para no tener que enfrentarse al proyecto de investigación, pero la mejor manera de hacer de que el profesor se enfrente a investigar, a publicar y hacer cosas es decir "te voy a descargar, y hoy tu meta es hacer un paper, un paper y que te lo acepten". Es claro, ahí no tienes excusa, entonces yo creo que eso ayudaría bastante en esa línea, que en los acuerdos de meta se pusiera esto claro, un paper, dos paper por persona y esto es lo que espero, y para ello te voy a dar las facilidades para que lo hagas. (DI2)

Asimismo, se consultó a los investigadores cómo valoran sus niveles de desempeño en dos competencias científicas: redacción de artículos científicos y herramientas tecnológicas para el análisis de datos. En general, las valoraciones de los entrevistados en estas competencias indican un nivel de desempeño que ronda entre intermedio y avanzado. Con base en las respuestas de los participantes, puede inferirse que existen dos factores que influyen en el desempeño de estas competencias. El primero es la periodicidad y el medio en donde se publican sus artículos. Como uno de los entrevistados sugiere:

Sí, definitivamente me considero en la parte intermedia, como le mencionaba yo me encuentro o me visualizo como en una etapa de fogueo, de publicaciones que no están indexadas en una Q4 pero que me van enriqueciendo. (D16)

Lo anterior supone que la práctica ayuda a los investigadores a mejorar sus competencias. El segundo factor es el nivel de entrenamiento que tienen sobre una competencia específica. Algunos de los entrevistados reportan haber desarrollado dichas competencias de manera empírica, sin una instrucción formal de las habilidades necesarias para la investigación. Esto deja entrever la necesidad de continuar con la formación de los investigadores para fortalecer sus competencias investigativas.

Los participantes reportaron retos en las fases intermedias del proceso de investigación relacionados con la verificación y validación de los datos. Asimismo, los participantes reportaron dificultades en las fases finales de la investigación, concretamente, en lo relativo a publicar sus investigaciones.

Experiencias de Publicación y/o Difusión Científica

La escasa experiencia en actividades de difusión académica fue evidente en el caso de los investigadores entrevistados, pues de los nueve investigadores, solamente dos tienen experiencia tanto en congresos académicos como en coautoría de artículos científicos, edición y coedición de libros y/o revisión de artículos científicos. Mientras que el resto de los investigadores han participado solamente en una u otra actividad de difusión académica.

Adicionalmente, el análisis de los datos indica que los investigadores con más experiencia en actividades de difusión académica reconocen con mayor consistencia la contribución que sus investigaciones brindan a las diferentes disciplinas. Por el contrario, los investigadores con poca experiencia en actividades de difusión aún no dimensionan las implicaciones que los hallazgos de sus investigaciones tienen en sus áreas. A manera de ejemplo, se comparte un comentario del Docente Investigador 2, quien posee amplia experiencia en actividades de difusión académica:

Quizás algunas de las que son relevantes son porque varias de las cosas que se han publicado tienen una aplicación práctica, o sea, se pueden llevar a la práctica. (D12)

A continuación, el mismo investigador comenta:

... en la parte de los congresos sí hay un elemento de interacción con más riqueza, porque de ahí se obtienen un montón de ideas, o sea, creo que lo que voy a empezar a investigar el otro año viene de lo que vi a la hora de estar me manejando en un congreso, verdad, y por eso es super importante

para la formación de nuevos investigadores, que los profesores que aún no han publicado alguna cosa así, que tengan oportunidad de ir a un congreso, que vayan a oír lo que están haciendo otros profesores, otra gente y eso le abre a uno el campo, pues el lío que tenemos aquí es que hay muchos profesores que son profesores que se han quedado solo en la universidad, o sea, no salen, y eso es un problema. (DI2)

Así, una manera de fortalecer la difusión académica es apoyando la asistencia a congresos, pues los docentes acceden a una amplia gama de posibilidades que la investigación ofrece para los profesionales en educación universitaria.

Pese a la baja participación en actividades de difusión, los investigadores entrevistados reportan logros en desarrollo de habilidades profesionales y logros en aprendizaje. Entre los logros de la primera categoría figuran la flexibilidad que han obtenido para aprender de varias disciplinas, la capacidad para aplicar los resultados que han investigado, la participación en congresos de divulgación científica como ponentes, y la satisfacción de haber sido aceptados en alguna revista, publicando así sus investigaciones. Entre los logros de aprendizaje, los investigadores reconocen la importancia del conocimiento generado a partir de la investigación. Por ejemplo, los entrevistados asignan valor a las competencias investigativas que adquieren al realizar análisis de datos, específicamente, al usar pruebas estadísticas para la interpretación y comprensión de los datos. Otro logro destacado por algunos entrevistados es que su conocimiento no se limita a sus áreas de experticia, sino que trasciende a otras disciplinas de las que ellos sabían poco previo a la investigación. No obstante, se demostró que la mayoría de los investigadores entrevistados están realizando, principalmente, investigaciones vinculadas a su área de experticia; por lo tanto, es evidente que las respuestas irían orientadas a publicar exclusivamente en temáticas de sus áreas de especialidad.

Un aspecto clave que está directamente relacionado con las actividades de difusión académica es la política de incentivos para los investigadores. La experiencia de los entrevistados revela un sistema de incentivos inconsistente, que en ocasiones no se concretiza. Al respecto, un tema recurrente entre las respuestas fue la inconsistencia en la descarga de materias con el fin de tener más tiempo dentro de su horario laboral para dedicarlo a la investigación. Uno de los entrevistados, a quién sí se le otorgó dicho incentivo comenta los beneficios de aplicar tal estímulo.

... el incentivo era que nos quitaban una materia para que pudiéramos trabajar, ¿verdad? Una materia menos... Sería disminuir la carga...Y teníamos más tiempo para poder investigar, exactamente... si yo llevo cuatro materias y me quitan una, tres, uno siente un gran alivio. (DI7)

Otro aspecto constante entre los investigadores fue la falta de apoyo económico para participar en congresos internacionales. El comentario de otro de los entrevistados revela esta experiencia.

...hace un par de años yo envié una publicación para un congreso muy importante ... envíe la solicitud, me aceptaron y todo y me permitieron hacer la ponencia, pero tenía que ir ... entonces presenté acá y la respuesta fue que muy lejos, pero si puedes ir a uno más cerca, pero el problema es que ese congreso, donde están los grandes de grandes, está allá... uno va en nombre de la universidad y la universidad puede sacar provecho de lo que están publicando en la universidad X y en el congreso tal. (DI8)

Las experiencias de publicación y difusión científica entre los investigadores entrevistados muestran una disparidad significativa en su participación en actividades de difusión académica, lo que resalta la necesidad de fomentar y apoyar activamente la asistencia a congresos y otras formas de difusión académica.

Discusión

En relación con la motivación intrínseca de los docentes para investigar, los hallazgos del presente estudio complementan parcialmente el estudio de García et al. (2018). Por un lado, los entrevistados coinciden que sus principales motivaciones para investigar son la producción y aplicación del conocimiento para solventar problemas. Sin embargo, los docentes participantes de la investigación de García et al. (2018) expresaron que el reconocimiento de su labor es otro aspecto que los motiva a investigar, por lo que factores, como el prestigio o beneficios monetarios, han servido como estímulos para investigar.

Lo anterior diverge con lo reportado por los docentes de este estudio, quienes indicaron tener pocos incentivos para investigar. Si bien debe destacarse que la UDB ha aumentado su inversión económica en la investigación, lo cual favorece el desarrollo de esta actividad sustantiva (Cervantes et al., 2019; RICYT, 2022), el que los docentes perciban pocos estímulos invita a reflexionar sobre el sistema de incentivos actuales de la universidad, los cuales podrían fortalecer la motivación extrínseca para que más docentes se unan a la labor investigativa (Kochukhova, 2020; Nguyen et al., 2016). Sería útil profundizar en esta área y explorar si la falta de incentivos tiene un impacto en la cultura de investigación en la UDB y en cómo afecta esto la cantidad y calidad de la investigación producida por la universidad.

Respecto al modelo de gestión PMBOK, existen percepciones variadas de los entrevistados sobre su utilización. Estas percepciones podrían derivar de dos posibles causas. Por un lado, las opiniones positivas parecen resultar de las experiencias previas con el modelo debido a la formación continua que han recibido de manera externa a la UDB. Esto indica la importancia de brindar capacitación sobre el modelo de gestión PMBOK. Resultados similares fueron reportados por Doñe et al. (2018), en cuyo estudio el personal investigador obtuvo, en promedio, un nivel bajo en la utilización del modelo de gestión de proyectos debido a la falta de formación en el uso de herramientas de software para la gestión de proyectos. Futuros estudios podrían profundizar sobre el conocimiento y comprensión que los investigadores de la UDB tienen, no solo sobre la plataforma digital del gestor de proyectos, sino también sobre el modelo PMBOK.

Por otro lado, algunas opiniones reportadas en este estudio coinciden con las encontradas por Valles-Coral (2019), cuyo análisis demostró poca eficiencia en el modelo de gestión utilizado en una universidad peruana, debido a la falta de articulación entre las políticas institucionales, las competencias investigativas y las gestiones administrativas para la ejecución de investigaciones. En el caso de la UDB, algunos entrevistados comentaron dificultades en lo relativo a estos tres componentes, por ejemplo, la compra de insumos, la asignación de incentivos, la formación en investigación, etc. Lo anterior deja entrever la necesidad de optimizar el modelo tomando en consideración la integralidad de los componentes que conforman un modelo de gestión eficiente.

En relación con las competencias para la investigación, este estudio encontró que los talleres de escritura propuestos por la universidad han permitido espacios de reflexión y aprendizaje entre pares, lo cual ha favorecido el desarrollo de competencias

investigativas (Pérez, 2018; Rodas-Brosam et al., 2021); no obstante, aún existen retos respecto a la asistencia de los docentes a los talleres. Lo anterior, permite cuestionar dos cosas. La primera, la efectividad de las formaciones ofertadas como mecanismo para promover la investigación; y la segunda, las razones por las que muchos de los investigadores decidieron no participar en tales talleres. Posiblemente, esto se deba al tiempo requerido para participar en los talleres y para desarrollar investigaciones. Estos hallazgos coinciden con las afirmaciones de Pérez (2018) y Rodas-Brosam et al. (2021), quienes señalan la relevancia de garantizar el tiempo para que los docentes universitarios también investiguen. En este sentido, la formación de investigadores en conjunto con políticas institucionales debe asegurar el tiempo y los medios para realizar investigación.

Por otro lado, las dificultades que los docentes de la UDB señalaron en lo relativo a la aceptación y publicación de sus investigaciones coinciden con los estudios de Suárez Amaya et al. (2019) y Carón Estrada et al. (2020). Cuestiones como lograr la aceptación de un manuscrito en una revista científica arbitrada e indexada, superar etapas de revisión con exigencias exhaustivas por parte de los pares académicos y cumplir con todas las etapas de publicación son algunos de los desafíos que todo investigador debe enfrentar para lograr publicar sus proyectos. Los autores coinciden que las causas de tales dificultades pueden deberse al desconocimiento del proceso de publicación de parte de los investigadores noveles, lo cual coincide con las experiencias comentadas por los docentes entrevistados en este estudio.

Estos hallazgos sugieren que se debe de realizar acciones más concretas para dar apoyo a los docentes que investigan. Algunas vías de solución ante estos vacíos son la capacitación en temáticas relacionadas a la redacción de artículos científicos, procesos de publicación y la creación de comités científicos que validen, orienten y den continuidad a los procesos de investigación (Jiménez et al., 2016; Saini & Chaudhary, 2019). En esta línea, sería conveniente que la UDB brinde apoyo, orientaciones y acompañamiento para que los investigadores envíen sus proyectos a procesos de publicación.

En lo relativo a la difusión científica, esta investigación encontró que existe poca participación en actividades de esta índole. En este sentido, cabe recordar lo señalado por Cáceres-Castellano (2014) y Montes et al. (2022), quienes afirman que el proceso de investigación se completa con la publicación (entendida como la participación en conferencias, la publicación en revistas científicas, entre otros medios), ya que solo así la comunidad científica puede reconocer la contribución de los investigadores a la construcción de conocimiento. Esta situación parece no reflejarse completamente entre los investigadores UDB, lo cual podría estar relacionado con la falta de reconocimiento o incentivos por parte de la institución. García et al. (2018) argumentan que los entes encargados de regular procesos de producción científica deben generar incentivos adecuados con la finalidad de incrementar la productividad de artículos en revistas indexadas, libros y ponencias, lo cual traería beneficios tanto para la institución como para los investigadores al ejecutar el sistema de incentivos de una manera consistente, ya que en ocasiones este proceso no se concretiza. En este aspecto, futuras investigaciones podrían indagar factores que afectan la participación en actividades de difusión científica, además del sistema de incentivos que se implementa actualmente.

Conclusión

El presente estudio tuvo como objetivo conocer la experiencia de los investigadores de la UDB en el periodo 2017-2021. Por una parte, es posible concluir que los profesores han tenido experiencias positivas que se relacionan directamente con su área de investigación. Además, se puede destacar la valoración positiva al desarrollo de sus competencias investigativas, debido a su participación en actividades de difusión académica que han sido significativas en muchos sentidos para los investigadores y que han aportado a su desarrollo profesional.

Por otra parte, para estos profesores las condiciones ideales para la ejecución de proyectos de investigación y la participación sistemática en actividades de divulgación científica representan desafíos y oportunidades de mejora. Entre dichas condiciones ideales, cabe destacar la interacción con otros investigadores para el desarrollo de proyectos multidisciplinarios como un área potencial en la que se puede seguir desarrollándose. La orientación para escribir manuscritos y navegar los procesos de publicación también representan aspectos en los que los investigadores requieren mayor apoyo.

Si bien es cierto la universidad ha tenido muchos avances, es importante seguir trabajando en acciones que les permitan a los investigadores desarrollar una cultura de investigación en la UDB. Este estudio ha evidenciado aspectos de la experiencia de profesores que realizan investigaciones que podrían darse por sentado, pero que, desde la perspectiva de los profesores, ameritan atención por parte de las instituciones en las que se desempeñan. En este sentido, algunas propuestas para mejorar la experiencia de los profesores de la UDB podrían ser:

- Que se fortalezca el sistema de incentivos a través de acciones concretas, tales como la reducción de carga docente, bonificaciones económicas, y la implementación de un sistema de escalafón profesional que promueva al investigador; es decir, que pase de una categoría a otra categoría y que eso implique también una remuneración diferente.
- Asimismo, que se capacite sobre el modelo de gestión de proyectos, el registro de evidencias en una plataforma virtual, se desarrollen guías que faciliten la implementación de los diferentes procesos y la creación de un sistema que recopile sugerencias y retroalimentación del proceso de aprendizaje de los investigadores.
- Adicionalmente, que se brinde orientación puntual sobre la redacción y presentación de un manuscrito publicable.

Estas acciones contribuirían a capitalizar la investigación e ir más allá de solo culminar con una publicación y obtener una posición en una clasificación nacional o internacional.

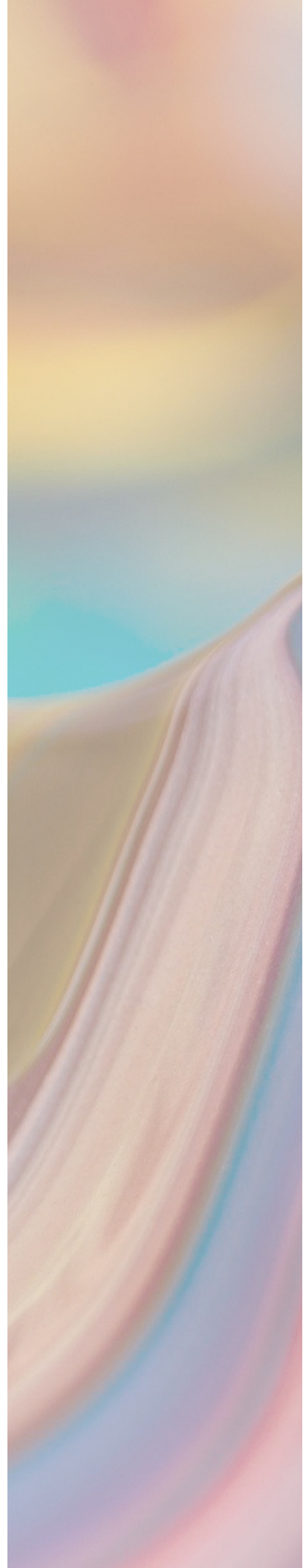
Es importante reconocer que el presente estudio se limitó a profundizar en las experiencias de investigadores con mayor trayectoria, por lo cual estos datos no son exhaustivos hacia lo vivido por todos los profesores que investigan en esta universidad. Por lo cual, aún se desconocen los puntos de vista y desafíos de docentes con uno o dos proyectos de investigación. Además, al no incluir a estos docentes, no es posible comparar y contrastar las experiencias de investigadores con diferentes trayectorias, lo cual podría proporcionar una comprensión más completa de cómo evoluciona la experiencia a lo largo de la carrera de investigación.

Referencias

- Böttcher, F., & Thiel, F. (2018). Evaluating research-oriented teaching: A new instrument to assess university students' research competences. *Higher Education*, 75, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y>
- Cáceres-Castellano, G. (2014). La importancia de publicar los resultados de investigación. *Revista Facultad de Ingeniería*, 23(37), 7-8. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-11292014000200001
- Caron Estrada, R., Mattos Navarro, P., & Barboza Meca, J. J. (2020). Dificultades para la elaboración de artículos de investigación científica en estudiantes de posgrado en salud. *Educación Médica Superior*, 34(3), 1-9. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v34n3/1561-2902-ems-34-03-e1624.pdf>
- Cervantes Liñán, L., Bermúdez Díaz, L., & Pulido Capurro, V. (2019). Situación de la investigación y su desarrollo en el Perú: reflejo del estado actual de la universidad peruana. *Pensamiento & Gestión*, (46), 311-322. <https://doi.org/10.14482/pege.46.7615>
- Doñe, S. R., Canelon, J. E., Barbosa, S. O., & Herrera, R. Y. (2018). Análisis de la gestión de proyectos de investigación realizados en la Universidad Central del Este: Una primera aproximación desde el estándar PMBOK. UCE Ciencia. *Revista de Postgrado*, 6(3), 1-17. <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/147>
- García, O, Pérez, R. y Miranda, A. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para transferir conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 43-55. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1754>
- Jiménez, M. J. B., & Medina, R. M. B. (2016). Incidencia de la motivación en la producción científica institucional. *Retos*, 11(1), 65-87. <https://retos.upse.edu.ec/index.php/retos/article/view/280>
- Kochukhova, E. (2020). The Academic Profession as Perceived by Faculty. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, (2), 278-302. <https://pdfs.semanticscholar.org/7fb4/d8840ba1bb8b3cc683d7efdc050041989071.pdf>
- Lahera, F., Rodríguez, R. & Marrero, H. (2019). La redacción de artículos científicos sobre resultados de investigaciones educacionales. *Opuntia Brava*, 11(2), 25-37. <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.739>
- Montes, Y., Castillo, S. & Barros, C. (2022). Metodología de investigación en emprendimiento: Una estrategia para la producción científica de docentes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 18(2), 381-390. <https://www.redalyc.org/journal/280/28070565025/28070565025.pdf>
- Nguyen, Q., Kloppe, C., & Smith, C. (2016). Affordances, barriers, and motivations: engagement in research activity by academics at the research-oriented university in Vietnam. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1170627>
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100007&script=sci_arttext
- Pérez, L. (2016) Diagnosticando las habilidades de escritura académica de catedráticos universitarios. *Científica*, 2(2), 117-140. shorturl.at/DJMZ4
- Pérez, L. (2018). El papel de los grupos de escritura para promover el desarrollo académico: El caso de profesores universitarios. *Científica*, 3(1), 45-61. shorturl.at/nwLOP
- Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología [RICYT]. (2022). Indicadores. *Por país*. <http://www.ricyt.org/2010/07/porpais/>

- Robert, J., & Carlsen, W. S. (2017). Teaching and research at a large university: Case studies of science professors. *Journal of research in science teaching*, 54(7), 937-960. <https://doi.org/10.1002/tea.21392>
- Rodas-Brosam, E., Colombo, L., Calle, M. D., & Cordero, G. (2021). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *Maskana*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Rodrigues, N. (2021). PMBOK: qué es, para qué sirve, fases y herramientas. *HubSpot*. <https://blog.hubspot.es/sales/que-es-pmbok>
- Saini, D., & Chaudhary, N. S. (2020). What drives research in higher education? An Indian context. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), 573-584. <https://doi.org/10.1108/jarhe-07-2018-0157>
- Stake, R. E. (2007). *Research with case studies*. Morata.
- Suárez Amaya, W., Contreras, F. G., & Rejas, L. P. (2019). Óptica de revistas científicas iberoamericanas sobre principales errores en la presentación de artículos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 156-172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7025820.pdf>
- Valles-Coral, M. A. (2019). Modelo de gestión de la investigación para incrementar la producción científica de los docentes universitarios del Perú. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 67-78. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10012>

Diá-logos



Prácticas Metodológicas para la Enseñanza del Idioma Inglés en Escuelas Públicas en la Zona Paracentral de El Salvador

Methodological Practices to Teach English in Public Schools in the Central Region of El Salvador



Manuel de Jesús Laureano Alvarenga¹
Willian Edgardo Ayala Zepeda²

ISSN: 1996-1642
e-ISSN: 2958-9754
Universidad Don Bosco, año 15, N° 27, julio-diciembre 2023

Recibido: 18 de julio de 2023

Aceptado: 21 de noviembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v15i27.262>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar las prácticas metodológicas de docentes especialistas del idioma Inglés de Tercer Ciclo y Educación Media, que culminaron el Plan Nacional de Formación Docente en Servicio, impartido en la región paracentral de El Salvador desde 2018 hasta 2019. La metodología que se utilizó fue cuantitativa, de tipo descriptiva. Los participantes fueron 21 docentes que finalizaron satisfactoriamente la formación. Además, se contó con la participación de 435 estudiantes, quienes representan una sección por docente encuestado. El 54% de estudiantes era de primer año de bachillerato y el 46% de séptimo a noveno grado en los departamentos de Cabañas, La Paz, San Vicente y Cuscatlán. El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado, con preguntas cerradas y con opciones de respuesta estilo Likert. Los hallazgos indican que la metodología que se aplica con mayor frecuencia en la enseñanza del inglés es tradicional, a pesar de que los docentes estén realizando esfuerzos importantes para incorporar la metodología comunicativa en sus clases.

Palabras Clave

Enseñanza de idiomas, sistema educativo, formación de docentes, práctica pedagógica.

Abstract

The aim of this study was to identify the methodology used by junior high and high school English teachers who were trained in the National Teacher Training Program for In-service teachers from 2018 to 2019. The research methodology used was quantitative, followed by a descriptive approach. The sample was comprised to 21 in-service English teachers who finished the training program successfully. In addition, 435 students, who were in the English classes, participated in the study. 54% of the students were in the first year of high school while 46% were junior high students in Cabañas, La Paz, San Vicente, and Cuscatlán. The instrument for collecting the data was a structured questionnaire with closed-ended questions with a Likert scale. The findings suggest that the methodology more frequently used to teach English is the traditional methodology, despite the efforts made to apply the Communicative Language Teaching approach.

Key words

Language teaching, educational system, teacher education, pedagogical practicum.



¹Maestro en Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Universidad de El Salvador. Decano Académico en el Instituto Especializado de Nivel Superior Centro Cultural Salvadoreño Americano, El Salvador. Correo: manuel.laureano@iensccsa.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8735-0588>



²Doctor en Educación de la Universidad de Navarra, España. Docente a tiempo completo en Universidad Católica de El Salvador. Correo: willian.ayala@catolica.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6883-1300>

Para citar este artículo: Laureano, M., y Ayala, W. (2023). Prácticas metodológicas para la enseñanza del idioma inglés en escuelas públicas en la zona paracentral de El Salvador, *Diálogos*, (27), 61-73

Introducción

El aprendizaje de idiomas constituye una práctica constante en los sistemas educativos mundiales. Con el auge de la comunicación y la transferencia de información, se ha vuelto necesario contar con una lengua franca que contribuya al intercambio comercial, económico, cultural, político, científico, etc. En ese sentido, el inglés es la lengua franca que permite la comunicación mundial (Harmer, 2007).

Los sistemas educativos mundiales han adoptado la enseñanza del idioma inglés en las políticas públicas educativas, por lo que se ha convertido en una necesidad en todo proceso de formación (Montero et al., 2020). Es decir, que tanto ha sido su influencia que ha llegado a la enseñanza en los niveles educativos de muchos países (Mendoza, 2014) y El Salvador no ha sido la excepción, ya que El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), ha establecido la enseñanza del idioma inglés desde séptimo grado hasta segundo año de bachillerato como una acción que posicione al país en la vanguardia de la globalización (MINEDUCYT, 2008).

En la actualidad, la enseñanza de este idioma en El Salvador no tiene los resultados esperados. Cronquist & Fiszbein, (2017) establecen que, en América Latina, El Salvador tiene un nivel muy bajo en el desarrollo de competencias lingüísticas del inglés. Al respecto Martínez (2009), reporta que el "36% de los docentes que imparten inglés en las escuelas públicas salvadoreñas no tienen un título en la especialidad de inglés" (p. 46).

Lo anterior ilustra el contexto de las competencias lingüísticas y la enseñanza del inglés en El Salvador. Por ello, la investigación se delimitó a los docentes del sector educativo público de El Salvador, formados en el Plan de Formación Docente en Servicio 2018-2019, desarrollándose en las sedes de los Centros de Formación Docente, en este caso en el de San Vicente. La formación tuvo el propósito de desarrollar las competencias específicas de la especialidad del idioma inglés. El plan consistió en tres fases. La primera fase se enfocó en la creación de núcleos de expertos y especialistas para la formación continua, en las áreas de supervisión, monitoreo y evaluación del plan de formación. Además, se incorporó el componente investigativo e innovador para elevar la calidad educativa del sistema educativo. La segunda fase se orientó a la reformulación de la formación inicial docente y reformas al currículo nacional. La tercera fase consistió en el desarrollo del posgrado y especialización docente.

Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés en El Salvador

La propuesta metodológica que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ha establecido para la enseñanza del idioma inglés es comunicativa (MINEDUCYT, 2008). Dentro del enfoque comunicativo, uno de los aspectos que tiene mayor relevancia es que el rol del docente deja de ser imponente; en este sentido, el estudiante cambia su rol de ser un simple oyente, a ser el actor principal dentro de este proceso de aprendizaje (Beltrán, 2017).

Durante el 2008, se buscó cambiar la enseñanza tradicional por una enseñanza basada en competencias. En ese sentido, se trabajó para que el énfasis de la enseñanza estuviera en coherencia con un cambio de paradigma educativo. La enseñanza basada en competencias contribuye a que se desarrollen los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales (MINEDUCYT, 2008). Es decir, buscan generar una articulación entre los conocimientos teóricos y los prácticos para que los estudiantes puedan aplicarlos en contextos diversos de la vida cotidiana.

El paradigma educativo adoptado para la enseñanza en todos los niveles educativos es constructivista (MINEDUCYT, 2008). Este paradigma busca que los estudiantes cambien la postura pasiva que históricamente han tenido, por una postura activa en el proceso de aprendizaje. Además, la enseñanza debe estar centrada en las necesidades que ellos poseen. No obstante, los conocimientos se deben de enseñar con base en el contexto inmediato de los estudiantes, para que ellos puedan hacer las conexiones cognitivas que conlleve a un aprendizaje significativo.

Para alcanzar el aprendizaje significativo, el docente debe partir de los conocimientos previos que posee el estudiante, para que éste haga las asociaciones pertinentes y pueda relacionar el nuevo tema con sus propias experiencias. De esta manera, el alumno cuenta con un punto de partida; esto le permite construir su conocimiento.

Prácticas metodológicas para la enseñanza del idioma inglés

Las prácticas metodológicas contienen una parte importante para el éxito en la enseñanza debido a que la metodología ordena operaciones cognoscitivas y prácticas. Éstas son entendidas como un concepto global referido al estudio de los métodos desde un proceso sistemático en el cual se adquiere el conocimiento.

Desde la perspectiva de Lemus (2003), un método es un conjunto de procedimientos estructurados, formales y sistematizados. En otras palabras, el método es considerado como el camino para obtener un fin de manera ordenada, siguiendo un conjunto de reglas. De tal manera, los procedimientos que se aplican al momento de desarrollar la clase se fundamentan en los conocimientos teóricos o prácticos que los docentes adquieren durante su proceso de formación o durante su práctica docente.

Para el aprendizaje de competencias metodológicas, se requiere que se comprenda el concepto de enseñanza, pues el primero ocurre en el momento que el último tiene lugar. En consecuencia, no solo los estudiantes están inmersos en el proceso de aprendizaje, sino el docente, ya que toma un rol vital para el mejoramiento de sus futuras prácticas. Por lo tanto, surge la necesidad de comprender el aprender a enseñar, siguiendo principios y un orden cognoscitivo.

Para seguir un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el estudiante, es necesario conocer su edad, sus objetivos, sus intereses, sus fortalezas, sus debilidades y sus estilos de aprendizaje, y que según Juan & García (2012), es una competencia básica que debe de poseer todo profesor. Además, se necesita una idea clara de cómo las personas aprenden un idioma, debido a que las actividades que se planifican pueden reflejar el éxito o fracaso para el cumplimiento de los objetivos.

El aprendizaje se puede desarrollar dentro o fuera del aula, lo cual puede ser un proceso formal o informal. Sin embargo, si es un proceso de educación formal, el estudiante debe asistir a clases y formar parte de las actividades enfocadas al desarrollo de competencias lingüísticas. Aquí los docentes son responsables, en gran medida, de lo que pasa en el aula, por ejemplo: lo que enseña, los recursos, la forma de dar las instrucciones, el manejo del aula, la evaluación, la retroalimentación, la corrección, entre otros aspectos que son fundamentales durante el desarrollo de las clases (Lindsay & Knight, 2006). Por consiguiente, es también responsabilidad del docente motivar a los estudiantes a comprometerse en su proceso de aprendizaje y que sean ellos entes activos en la construcción de su propio conocimiento.

Las prácticas metodológicas apropiadas conllevan al alcance de objetivos de clase y al mejoramiento de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Lindsay & Knight (2006) mencionan que la forma en que un docente enseña es un factor importante y esto se refiere a los tipos de aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, algunos estudiantes prefieren a un docente que les explica las reglas del idioma a detalle. Otros, en cambio, prefieren un docente que les motiva a comunicarse libremente y a experimentar el uso del idioma en situaciones cotidianas.

Los métodos y técnicas de enseñanza del idioma inglés también se pueden visualizar como una secuencia de evolución. Las técnicas que se utilizan en el aula para el desarrollo de las actividades deben variar. De otra forma, el sistema se vuelve monótono.

La aplicación de un método para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés no se limita al uso de un solo sistema. Al contrario, debe haber flexibilidad para adaptar y mejorar las técnicas. Para ello, se identifican las necesidades, los objetivos, el contenido, el material didáctico, el seguimiento del programa y el método de enseñanza.

Es importante conocer que la enseñanza basada en habilidades integradas permite la práctica lingüística de una forma constituida y más parecida al mundo real, donde el enfoque es en torno al estudiante y a quien se le da la oportunidad de explorar el tema desde diferentes ángulos (Gower et al., 2005).

Desde la perspectiva de Juan & García (2012), dentro del aula los alumnos harán uso del idioma inglés siempre y cuando el profesor considere los siguientes aspectos:

- a. Planificar los procedimientos que requieren el uso de la segunda lengua y que estos estén de acuerdo con el nivel de los alumnos y que se tenga en cuenta que, por lo general, comprenden más de lo que son capaces de producir.
- b. Expresar las ideas de forma clara y simple. Reforzar, visualmente, las explicaciones y correcciones a través de gestos, dibujos, objetos, el uso de la pizarra o el uso de las nuevas tecnologías.
- c. Promover la capacidad de los alumnos para inferir el significado por medios lógicos como el contexto y las asociaciones de imágenes y semejanzas con su lengua materna.
- d. Familiarizar a los alumnos con las expresiones más comunes que se utilizan en el aula, utilizándolas con frecuencia y de manera coherente.

Con base en los argumentos antes descritos, se plantea el objetivo de este artículo, el cual fue determinar las prácticas metodológicas de docentes especialistas del idioma inglés de Tercer Ciclo y Educación Media que participaron en el Plan Nacional de Formación Docente en Servicio formados en la Región Paracentral de El Salvador.

Metodología

El enfoque de investigación utilizado fue cuantitativo, para obtener mediciones de las variables que permitieron determinar la manera en que los docentes especialistas ponen en práctica lo aprendido durante la formación docente recibida. Se eligió este enfoque porque el proceso de formación docente había culminado al momento de llevar a cabo la investigación; por lo tanto, se buscaba evidenciar de manera objetiva si los docentes estaban aplicando lo aprendido en la enseñanza del idioma

inglés en las escuelas públicas. El diseño de investigación fue no experimental de tipo descriptivo. Por ello, este estudio se limita a describir las prácticas metodológicas utilizadas por los docentes de la zona paracentral de El Salvador en la enseñanza del idioma inglés.

Participantes

Docentes

Los docentes participantes fueron 21 especialistas, quienes finalizaron y aprobaron los ocho módulos del Plan Nacional de Formación Docente en la Especialidad del Idioma Inglés. De los docentes especialistas participantes en el estudio, el 43% son del departamento de San Vicente, el 24% de Cabañas, el 19% de la Paz y el 14% de Cuscatlán. De los cuales, el 67% son hombres y el 33% son mujeres.

Alumnos

Con base en el número de docentes participantes, se encuestó al grupo de estudiantes que estaban al momento de la aplicación de los instrumentos. Como resultado, se encuestaron a 435. La media de estudiantes por docente es de 20.7. Además, se contó con una participación equitativa del 50% hombres y del 50% mujeres. El 54% de los estudiantes son de bachillerato, mientras que el 46% en Tercer Ciclo.

Los datos muestran que el 54% son de primer año, mientras que el 16% en séptimo, 15% en octavo y 15% en noveno. Lo anterior indica que se cuenta con una representación equiparada en cuanto al nivel de Bachillerato y Tercer Ciclo. De los cuales, el 68.76% estudian en el horario matutino y el 31.24% en el horario vespertino. La ubicación geográfica de los estudiantes indica que el 24% son del departamento de La Paz, el 14% de Cuscatlán, el 24% de Cabañas y el 38% de San Vicente.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

La encuesta permite la recolección de información de manera amplia (Bernal, 2010). Esta técnica se auxilia de un cuestionario con preguntas cerradas preestablecidas. Para este caso, se administraron dos instrumentos:

1. Cuestionario para docentes: el cuestionario es semiestructurado con opciones de respuesta múltiples tipo Likert.
2. Cuestionario para estudiantes de Tercer Ciclo y Educación Media: el instrumento buscaba conocer la perspectiva de los estudiantes, en cuanto a las metodologías utilizadas por los docentes especialistas del idioma inglés. El cuestionario fue estructurado, que incluye las mismas secciones que el cuestionario para docentes.

Proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se realizó en tres fases. Durante la primera fase, se identificaron las instituciones educativas en las cuales los docentes especialistas se encontraban laborando. Para ello, se consultó la base de datos proporcionada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En la segunda fase, se gestionaron los permisos correspondientes para administrar las encuestas con los docentes especialistas. En ese sentido, se contactaron a los docentes vía telefónica para conocer su disponibilidad. En la tercera fase, se visitaron los centros educativos, durante la visita se solicitó el permiso correspondiente al director o directora de cada institución

educativa para administrar el instrumento al docente y a un grupo de estudiantes, los cuales estaban recibiendo la clase de inglés en el momento de la visita.

Cabe aclarar que el instrumento fue adaptado para el docente y para los estudiantes. Con ello, se realizó una triangulación de la información para comparar las perspectivas de los estudiantes y docentes. Además, el instrumento fue administrado en físico debido a que en los centros educativos se dificulta acceder a los centros de cómputo, y en algunos no se cuenta con los recursos para realizar la encuesta en línea.

Procesamiento y análisis de datos

Luego de administrar el instrumento de manera física a los docentes especialistas y a los estudiantes, se procedió a procesar la información. Para ello, se categorizaron las encuestas por centro educativo y luego se les asignó un número correlativo para identificar cada instrumento. Posteriormente, los investigadores vaciaron los datos de las encuestas en físico, en el mismo instrumento digital en SurveyMonkey, un programa para realizar encuestas en línea. Este programa proporcionó de manera automática los porcentajes de las opiniones proporcionadas por los participantes, los cuales se presentan en las tablas en la sección de discusión.

Los resultados que se presentan en la siguiente sección parten de la percepción de docentes y estudiantes, la cual fue expresada a través de un cuestionario con una escala tipo Likert. Estos resultados se sustentan en la recopilación de datos objetivos que reflejan las opiniones y valoraciones de los participantes en el estudio. Lo que significa que no se ha realizado ninguna inmersión a través de observaciones de clases por parte de los investigadores.

Resultados

Para la enseñanza del idioma inglés, es fundamental que se emplee una metodología adecuada con la finalidad de que el estudiante adquiera de manera más fácil los conocimientos, esto requiere del docente una preparación previa. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementó un Plan de Formación Docente en Servicio, dirigido a docentes especialistas en el área, cuya duración fue de dos años.

A continuación, se presentan los resultados sobre las prácticas metodológicas de docentes especialistas del idioma inglés de Tercer Ciclo y Educación Media que participaron en el Plan Nacional de Formación Docente en Servicio formados en la Región Paracentral. Los resultados se presentan en la siguiente estructura: a) metodología empleada y b) aspectos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de clases.

Metodología empleada para la enseñanza del idioma inglés

Por medio de las actividades que se ejecutan en la enseñanza, se puede deducir el tipo de metodología que los docentes especialistas aplican en el aula. Lo anterior se toma como referencia en lo planteado por Larsen-Freeman (2000), quien presenta las metodologías que se aplican para la enseñanza del inglés: Método Gramática-Traducción, Método Directo, Método Audiolingüístico, Forma Silenciosa, Sugestopedia, Aprendizaje del Idioma en Comunidad, Respuesta Física Total, Enfoque Comunicativo, Enseñanza por Contenidos, y Aprendizaje por Tareas (Hearn & Rodríguez, 2003).

Los docentes emplean una lista de actividades que se apega a las metodologías que se impartieron durante la formación que recibieron. En la siguiente tabla, se muestra las actividades que los docentes especialistas utilizan para la enseñanza del idioma inglés.

Tabla 1

Actividades más frecuentes que realizan los docentes en las clases de inglés.

Actividades que se realizan para la enseñanza del idioma inglés	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Conversaciones en inglés	9.52%	61.90%	19.05%	9.52%	0.00%
Simulaciones (role play)	4.76%	42.86%	52.38%	0.00%	0.00%
Proyectos en inglés	4.76%	23.81%	52.38%	14.29%	4.76%
Exposición de temas en inglés	23.81%	23.81%	42.86%	9.52%	0.00%
Ejercicios de traducción	14.29%	14.29%	33.33%	28.57%	9.52%
Transcripción del contenido del libro de texto al cuaderno	4.76%	14.29%	33.33%	19.05%	28.57%
Transcripción del contenido de la pizarra hacia el cuaderno	4.76%	33.33%	23.81%	28.57%	9.52%
Dictado	0.00%	4.76%	42.86%	28.57%	23.81%
Ejercicios de completar las oraciones	10.00%	60.00%	20.00%	0.00%	10.00%
Definición de vocabulario del diccionario	9.52%	38.10%	28.57%	23.81%	4.76%

Bajo la perspectiva de los docentes, se evidencia que, por una parte, ellos realizan actividades relacionadas con los métodos de enseñanza que aprendieron durante la formación docente, los cuales son: "Enfoque Comunicativo", "Aprendizaje por Tareas", y "Enseñanza por Contenido" (Hearn & Garcés Rodríguez, 2003). Dentro de las actividades que emplean con mayor frecuencia, se encuentran: las "Conversaciones" (61.90%), "Simulaciones" (52.80%), "Proyectos de clase" (52.80%) y "Exposiciones" (42.86%).

Por otra parte, los datos muestran que los docentes también aplican actividades basadas en el método tradicional, las cuales son la traducción de textos (33.33%), la transcripción del contenido del libro hacia el cuaderno (33.33%), la transcripción del contenido escrito en la pizarra al cuaderno (33.33%), los dictados (42.86%), ejercicios de completar (60%) y la definición de vocabulario por medio del diccionario (38.10%).

En la siguiente tabla, se presenta la perspectiva de los estudiantes en cuanto a las actividades desarrolladas en las clases de inglés.

Tabla 2

Actividades más frecuentes que los estudiantes realizan en las clases de inglés.

Actividades que se realizan para aprender el idioma inglés	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Conversaciones en inglés	40.60%	27.98%	27.98%	2.75%	0.69%
Simulaciones (role play)	15.81%	24.88%	31.63%	10.70%	16.98%
Proyectos en inglés	37.01%	28.74%	20.00%	8.74%	5.51%
Exposición de temas en inglés	49.66%	25.06%	18.16%	3.22%	3.90%
Ejercicios de traducción	56.32%	28.05%	10.80%	2.76%	2.07%
Transcripción del contenido del libro de texto al cuaderno	40.83%	21.79%	18.12%	8.26%	11.00%
Transcripción del contenido de la pizarra hacia el cuaderno	60.28%	19.40%	13.63%	3.46%	3.23%
Dictado	20.79%	13.39%	24.02%	13.86%	27.94%
Ejercicios de completar las oraciones	60.42%	24.31%	11.57%	2.08%	1.62%
Definición de vocabulario del diccionario	32.33%	23.09%	27.02%	8.31%	9.25%

Los datos son similares a los proporcionados por los docentes, ya que los estudiantes afirman que siempre realizan conversaciones en inglés (40.60%), a veces realizan simulaciones (31.63%), siempre desarrollan proyectos en inglés (37.01%) y exposiciones de temas en el idioma (49.66%).

Sin embargo, los ejercicios de traducción (56.32%), la transcripción del libro al cuaderno (40.83%), la transcripción del texto de la pizarra al cuaderno (60.28%), los ejercicios de completar las oraciones (60.42%) y las definiciones de vocabulario con el diccionario (32.33%) se realizan en mayor frecuencia en los procesos de enseñanza. Estos datos, en cierta medida contradicen el énfasis proporcionado por los docentes, ya que ellos manifestaron emplear actividades comunicativas (conversaciones 61.90%, simulaciones 52.38%, proyectos en inglés 52.38% y exposiciones de temas en inglés 42.86%); sin embargo, los estudiantes exponen una realidad distinta, en la cual se implican en actividades más tradicionales que no fomentan la comunicación del idioma.

Pasos pedagógicos y didácticos para la enseñanza del idioma inglés

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto estudiantes como docentes deben estar conscientes de que están aprendiendo. No obstante, los docentes son los responsables de impartir la clase, así como de dar instrucciones claras, evaluar adecuadamente, proporcionar retroalimentación y correcciones oportunas

que contribuyan al logro de objetivos académicos. A continuación, se presenta la frecuencia con la cual, según las respuestas de los estudiantes en el cuestionario, los docentes aplican los pasos pedagógicos y didácticos en sus clases.

Tabla 3

Pasos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de la clase.

Pasos pedagógicos y didácticos	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
El docente presenta el tema de clase con claridad.	73.44%	12.93%	11.32%	1.85%	0.46%
El docente describe las actividades que realizará en la clase.	70.21%	15.94%	10.16%	2.31%	1.39%
El docente explica el objetivo de las actividades.	73.67%	14.32%	9.70%	1.85%	0.69%
El docente explica las instrucciones de manera clara para realizar las actividades.	74.13%	14.09%	7.16%	3.70%	1.15%
El docente repasa los conocimientos previos acerca del tema.	55.66%	26.10%	14.09%	2.31%	1.85%
El docente nos ayuda a aplicar el contenido en situaciones cotidianas.	54.73%	19.40%	16.86%	5.08%	3.93%
El docente realiza una recapitulación de lo aprendido en la clase.	52.78%	20.37%	13.43%	6.02%	7.41%
El docente retroalimenta cuando se cometen errores.	59.82%	18.71%	13.39%	5.77%	2.31%
El docente evalúa sólo lo practicado en clase.	59.03%	21.99%	12.04%	4.40%	2.55%
El docente nos ayuda a desarrollar actividades significativas. Ejemplo, pedir prestado un objeto.	62.73%	17.13%	12.04%	4.63%	3.47%
El docente explica el uso de expresiones y palabras en contexto.	66.82%	16.59%	11.21%	3.50%	1.87%

Sin lugar a duda, es importante que el docente al inicio de la clase deje claro lo que se va a estudiar, por ello, se preguntó a los estudiantes si "el docente presenta el tema de clase con claridad". Los resultados muestran que el 73.44% de los estudiantes

opinan que sus docentes siempre lo realizan. Además, el 70.21% de los estudiantes afirman que el profesor describe las actividades que realizan en la clase mientras que el 74.13% asegura que las instrucciones son claras en cuanto al desarrollo de las diversas actividades debido a que los docentes son los mediadores del proceso de aprendizaje.

Dado que cada actividad tiene un propósito de enseñanza es importante que los estudiantes conozcan desde el inicio el objetivo del contenido que se va a desarrollar. Al respecto, el 73.67% de ellos respondieron que el docente presenta y explica el objetivo de las actividades en clases. En cuanto al desarrollo de la clase, el 62.73% de los estudiantes opinan que sus docentes desarrollan actividades significativas como por ejemplo, pedir prestado un objeto. Esto conlleva el uso de expresiones y palabras en contexto, para lo cual el 66.82% de ellos lo manifestaron que sus docentes lo explican.

Discusión

La discusión se presenta en función del objetivo y la estructura presentada en los resultados, el cual estuvo orientado a determinar las prácticas metodológicas de docentes especialistas del idioma Inglés de Tercer Ciclo y Educación Media que culminaron el Plan Nacional de Formación Docente en Servicio. Para tal fin, los datos recolectados se enfocaron en la metodología empleada y los pasos pedagógicos y didácticos aplicados en el desarrollo de las clases.

Metodología presentada

La enseñanza del idioma inglés ha experimentado una transformación significativa en El Salvador, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ha establecido el enfoque comunicativo como la metodología predominante (MINEDUCYT, 2008). Este enfoque coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y redefine el papel del docente, es decir que se caracteriza por fomentar la comunicación real en el aula y cambiar el rol del docente. Los estudiantes pasan de ser simples oyentes para convertirse en actores principales de su propio proceso de aprendizaje (Beltrán, 2017). Este cambio de roles es fundamental para empoderar a los estudiantes y desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en inglés.

El Plan de Formación Docente en Servicio implementado por el MINEDUCYT desempeña un papel clave en la aplicación efectiva del enfoque comunicativo. Los datos indican que los docentes de la zona paracentral de El Salvador, formados en este programa, están aplicando los enfoques impartidos en la formación docente en sus clases, utilizando el "Enfoque Comunicativo," el "Aprendizaje por Tareas," y la "Enseñanza por Contenido". Los docentes reportaron que las actividades más comunes que emplean en las clases incluyen conversaciones, simulaciones, proyectos de clase y presentaciones, todas ellas diseñadas para fortalecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas esenciales.

A pesar de los avances hacia metodologías activas, los datos también revelan la persistencia de actividades basadas en el método tradicional, como la traducción de textos, la transcripción de contenido, los dictados, ejercicios de completar y la definición de vocabulario a través del diccionario. Estas actividades aún reflejan una influencia del "Método de Gramática-Traducción" en la enseñanza del inglés. Estas prácticas tradicionales limitan las oportunidades de los estudiantes para practicar

el idioma en situaciones de la vida real y restringen el desarrollo de competencias fundamentales, como la pragmática, discursiva, sociolingüística y estratégica (Brown, 2010). Además, estas actividades perpetúan un enfoque pasivo en el aprendizaje, donde los estudiantes solo reciben información en lugar de participar activamente en la construcción de su conocimiento.

Para lograr una transformación completa en la enseñanza del idioma inglés, es esencial continuar promoviendo enfoques pedagógicos que coloquen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. El camino hacia un verdadero cambio de paradigma educativo en la enseñanza del idioma inglés en Tercer Ciclo y Bachillerato del sector público de El Salvador requerirá un esfuerzo constante para adaptar las prácticas docentes y garantizar que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente sus habilidades en el idioma inglés, preparándolos efectivamente para el mundo globalizado en el que se vive.

En cuanto a la metodología de enseñanza que emplean los docentes, según los datos que la encuesta proporciona, se podría inferir que se están realizando actividades que están en la línea de la metodología comunicativa. Con base en las respuestas dadas por los docentes, se identifica el uso de algunas actividades que están en consonancia con la propuesta metodológica, por ejemplo: conversaciones en inglés, simulaciones, proyectos y exposiciones de temas en inglés. Sin embargo, la transición para el cambio de paradigma educativo es todavía un reto, debido a que los docentes y estudiantes reportaron que aún se realizan actividades tradicionales tales como ejercicios de traducción, transcripción del contenido del libro o pizarra hacia el cuaderno, dictados, ejercicios de completar oraciones y definición de vocabulario del diccionario. Lo anterior podría conducir a que los resultados de aprendizaje no sean los esperados en cuanto a la producción oral y al desarrollo de competencias lingüísticas en general.

Pasos pedagógicos y didácticos

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera implica una compleja interacción entre los conocimientos pedagógicos y didácticos de los docentes, así como la implementación efectiva de metodologías específicas en el aula, que implican un conjunto de procedimientos estructurados, formales y sistematizados (Lemus, 2003). En este estudio, se ha analizado cómo los docentes especialistas aplican pasos pedagógicos y didácticos en sus clases de inglés, y se han identificado áreas de fortaleza y oportunidades de mejora.

Uno de los hallazgos notables es que, según los datos reportados, la mayoría de los docentes aplican los pasos pedagógicos y didácticos en sus clases, como se refleja en los datos presentados en la tabla 3. Con base en tales datos, se podría inferir que los docentes poseen las habilidades y el conocimiento, como condición previa y necesaria, para desarrollar sus clases, lo que es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, se han identificado dos áreas de mejora que merecen una atención particular. En primer lugar, la recapitulación de lo aprendido es una etapa crucial en el proceso de enseñanza (Lindsay & Knight, 2006). Aunque esta actividad se lleva a cabo en muchas clases, los datos indican que un porcentaje significativo de docentes y estudiantes (76.19% y 73.15% respectivamente) perciben que esta fase se omite en ocasiones. La recapitulación desempeña un papel determinante en la consolidación del aprendizaje del estudiante, en la identificación de posibles vacíos

en la comprensión y en la resolución de preguntas. Por lo tanto, es esencial que los docentes se esfuercen por incorporar de manera consistente esta práctica en sus clases.

En segundo lugar, la explicación y el uso de expresiones idiomáticas y palabras en contexto es otro aspecto que requiere atención. El 52.38% de los docentes indicaron que esta área podría mejorarse. Esto está relacionado con la forma en que se abordan las habilidades y destrezas lingüísticas en el aula, ya que se observa que el vocabulario a menudo se practica de manera aislada. La aplicación de expresiones idiomáticas es esencial para asegurar que el uso del idioma no sea descontextualizado y refleje un enfoque pragmático y sociolingüístico más parecido al mundo real, donde el enfoque es el estudiante y se le da la oportunidad de explorar el tema desde diferentes ángulos (Gower et al., 2005).

En resumen, según los datos presentados, se infiere que los docentes especialistas en inglés tienen el conocimiento pedagógico y didáctico, lo cual les permite ponerlos en práctica en sus clases. Sin embargo, se destacan dos áreas específicas que podrían mejorarse: la incorporación más consistente de la recapitulación de lo aprendido y la promoción de un uso contextualizado de expresiones idiomáticas y vocabulario. Estas mejoras pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad general de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Referencias

- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91–98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ª ed.) Pearson.
- Brown, D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2nd ed.). Longman.
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (September 2017). *The Dialogue: Leadership for the Americas*. Retrieved from: <https://www.thedialogue.org/wpcontent/uploads/2017/09/EnglishLanguage-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- Gower, R., Philips, D., & Walters, S. (2005). *Teaching Practice: a handbook for teachers in training*. Macmillan Education.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4th ed.).
- Hearn, I & Garcés Rodríguez, A. (2003). *Didáctica del inglés para primaria*. Pearson Prentice Hall.
- Juan, A. & García, I. (2012). Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. *Didacta*, 21, (38). <https://docplayer.es/10510490-Los-diferentes-roles-del-profesor-y-los-alumnos-en-el-aula-de-lenguasextranjer.html>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2nd ed.). Oxford.
- Lemus, L. (2003). *Pedagogía: Temas fundamentales*. Piedra Santa.
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and teaching English: A course for teachers*. Oxford University Press.
- Mendoza, M. de los Á. (2014). Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Criterios- Cuadernos de Justicia y Política Internacional*, 7(2), 91–111. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/download/2573/2273/>.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. (2008). *Currículum al servicio del aprendizaje: Aprendizaje por competencias*. (2nd ed.). MINED.
- Montero, K., Villegas, V. & Arias, J. (2019). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas Docentes*, 30(71), 55–64. <https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.3924>
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.

Diálogos



UDB VIRTUAL
EL SALVADOR



El Salvador, Centroamérica

