

Paradigma

Revista de Investigación Educativa



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

ISSN: 1817-4221
EISSN: 2664-5033
Enero - Junio de 2024
Volumen 31, Número 51

Paradigma | Revista de Investigación Educativa Número 51

Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Hermes Alduvín Díaz Luna
Rector

Bartolomé Chinchilla Chinchilla
Vicerrector Académico

José Hernán Montufar Chinchilla
Vicerrector de Investigación y Postgrado

José Darío Cruz Zelaya
Vicerrector Administrativo

Jenny Margoth Zelaya Matamoros
Vicerrectora Centro Universitario de Educación a Distancia

José Wilmer Godoy Zepeda
Secretario General

Equipo Editorial

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

Danny Guerrero
Investigador Asociado INIEES
Editor en Jefe

Elma Barahona
Coordinadora de Investigación INIEES
Editores Asociados

Yaredi Flores
Diagramador

Portada

"Lluvia de peces"

Medios mixtos sobre madera

30 x 40 pulgadas

2022

Gabriel Zaldívar

instagram.com/zaldivaro.arte

facebook.com/gabriel.zaldivar.75

Consejo Editorial

Bienvenido Argueta – Universidad de San Carlos, Guatemala

Jose Viegas – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Neves – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Rodríguez – Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Mauro Moschetti – Universidad de Girona, España

Comité Científico

Ana Merlo – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Paz – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

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

Carolina Flores – Universidad del Bio Bio, Chile

Carolina Soler – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Clotilde Juárez – Universidad Pedagógica Nacional de México

Cristina Cardona – Universidad de Alicante, España

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

Gloria Lara – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Iliana Parrales – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jenny Zelaya – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jerson Figueroa – Universidad Tecnológica de Honduras

Nelly Lagos – Universidad del Bio Bio, Chile

Nitzia Vásquez – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Olga Díaz – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Olvis Castro – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Suyapa Andino – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Comité de Árbitros Académicos

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

Camila Calles – Universidad Tecnológica de El Salvador

Carlos Monge – Instituto Tecnológico de Costa Rica

César Alvarado – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Dania Borjas – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Devis Alvarado – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Dora Díaz – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Eliazar Duarte – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Flavia Romero – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Gerardo Cruz – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Gustavo González – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Héctor Aguilera – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ismael Hernández – Universidad de Costa Rica

Jonathan Molina – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Laura Godínez – Instituto Tecnológico de Costa Rica

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

Luis Reyes – Universidad Nacional de la Policía de Honduras

Marcela Marrero – Instituto Tecnológico de Costa Rica

Mario Alas – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Nolvía López – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Perla Brenes – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Reiman Acuña – Instituto Tecnológico de Costa Rica

Sergio Villalta – Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

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

Thesla Cerrato – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Yury Cruz – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Contenido

Presentación	6
<i>Russbel Hernández</i>	

Artículos

Las Concepciones Epistemológicas y la Enseñanza de la Investigación Científica: Un Estudio desde la Experiencia Vivida por los Docentes de la UPNFM	9
<i>Guillermo Pineda, Paola Bulnes, David Baide</i>	

Necesidades de Estudiantes Victimizadas para Evitar la Deserción Escolar. Una Perspectiva Post Pandemia desde la Voz de las Víctimas	31
<i>Irma Hernández</i>	

Un Modelo de Ecuaciones Estructurales para el Estudio de Factores Asociados al Rendimiento Escolar.	49
<i>Lesky Rivas, Cristian Cruz</i>	

Una Práctica Pedagógica Fundamentada en el Buen Vivir en Escuelas Primarias de Querétaro a Partir de Proyectos de Aula.	79
<i>Itzel Castañeda</i>	

Educación y Ciudadanía: el Aprendizaje-Servicio para la Construcción de Ciudadanía	97
<i>Joselito Fernández</i>	

Análisis sobre Articulación Curricular del Bloque: Números y Operaciones, en la Transición de Educación Prebásica a Educación Básica de Honduras.	119
<i>David Letona</i>	

Ensayos

La Relación entre Investigación y Lectura Crítica y su Aplicación en el Aprendizaje Escolar145
Naieth Caballero

El Giro Particularista y la Destitución de la Igualdad: Las Políticas de Regulación del Trabajo Docente en la Década de 1990 en Argentina159
Alejandro Vassiliades

De los Autores173

Acerca de Paradigma176

Política Editorial182

Presentación

Russbel Hernández Rodríguez

Paradigma, Revista de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se presenta como una herramienta para la difusión de investigaciones y conocimientos en el ámbito educativo. Su objetivo es promover la reflexión y el debate en la comunidad académica, a través de la publicación de artículos de alta calidad, revisados por expertos en la materia. El equipo editorial, compuesto por profesionales comprometidos con la excelencia académica, selecciona cuidadosamente los trabajos que se publican, garantizando la relevancia y pertinencia de la revista. Se reciben y publican diversos tipos de contenidos, como artículos, ensayos, reseñas de libros y sistematización de prácticas educativas.

Para el número 51 de Paradigma, Revista de Investigación Educativa, se recibieron veinticinco (25) propuestas, de las cuales se aceptaron ocho (8) para publicación y cuatro (4) continúan en el proceso editorial del número sucesivo de la revista. Los ocho (8) trabajos aceptados corresponden a seis (6) artículos científicos y dos (2) ensayos. Los envíos recibidos en este proceso editorial representan a autores afiliados a instituciones educativas de Honduras, México, Colombia, Ecuador, Costa Rica y Argentina. En el proceso de revisión por pares de doble ciego, participaron especialistas de Honduras, México y Costa Rica.

Dos (2) artículos han sido escritos por docentes investigadores de la UPNFM. Por un lado, Pineda, Bulnes y Baide, con su artículo Las Concepciones Epistemológicas y la Enseñanza de la Investigación Científica: Un Estudio desde la Experiencia Vivida por los Docentes de la UPNFM, concluyen que los docentes han construido diversas concepciones epistemológicas en su formación profesional, entre las cuales se destacan: la postura positivista tradicional y el constructivismo social. Además, concluyen que los docentes se enfrentan al desafío que los estudiantes deben mejorar la redacción académica y la actitud frente a la investigación. Por otro lado, Letona, en su artículo Análisis sobre Articulación Curricular del Bloque: Números y Operaciones, en la Transición de Educación Prebásica a Educación Básica de Honduras, concluye que, es necesario realizar un rediseño curricular sobre la conexión entre ambos niveles de educación, y unificar los procesos metodológicos utilizados por los docentes.

Tres (3) artículos se desarrollan en contextos mexicanos. En primer lugar, Hernández, de la Universidad Nacional Autónoma de México, presenta un trabajo, desde la voz de las víctimas, que resalta las necesidades de estudiantes victimizadas, para así, evitar la deserción escolar, concluyendo que, requieren flexibilidad académica, no revictimización, empatía del profesorado y explotación de las ventajas de las TIC. En segundo lugar, Castañeda, de la Universidad Autónoma de Querétaro, México, en su artículo Una Práctica Pedagógica Fundamentada en el Buen Vivir en Escuelas Primarias de Querétaro a Partir de Proyectos de Aula, para obtener mediante investigación-acción, una forma de trabajo para docentes de educación primaria que pueda replicarse con contextualizaciones mínimas en sus espacios de trabajo. Finalmente, Fernández, de la Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca, en su trabajo analiza el aprendizaje-servicio como enfoque y metodología para la construcción de ciudadanía, y concluye que, el aprendizaje-servicio es un enfoque-proceso transformador que prepara para la vida, promueve la educación integral y propicia el cambio social.

Completa la sección de artículos, el trabajo de Rivas y Cruz, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, con el artículo titulado Un Modelo de Ecuaciones Estructurales para el Estudio de Factores Asociados al Rendimiento Escolar. Los autores realizan un análisis de factores para los datos de español tercer grado tomados del TERCE 2013 Honduras. Concluyen que, no solo las características propias de las instituciones influyen en el rendimiento de los estudiantes, sino también, las características de la comunidad, y que, el factor socioeconómico, tanto de los estudiantes como de sus escuelas, sigue siendo muy relevante.

El número se completa con dos (2) ensayos. Por un lado, Caballero, docente investigadora de Colombia, en una reflexión teórica, expone la relación entre investigación y lectura crítica, y su aplicación en el aprendizaje escolar y fortalecimiento de competencias de los educandos. Por otro lado, Vassiliades, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y de diferentes instituciones educativas argentinas, en su ensayo El Giro Particularista y la Destitución de la Igualdad: Las Políticas de Regulación del Trabajo Docente en la Década de 1990 en Argentina, considerando la revisión de investigaciones de referencia en el campo de las políticas educativas, explora tres movimientos en este giro particularista: la reducción de la responsabilidad estatal en favor de la lógica de mercado, la reformulación de la noción de lo público en educación,

y la destitución de la idea de igualdad en el despliegue de las llamadas políticas focalizadas. Este último ensayo, puede incluso valer para políticas educativas en otros contextos, incluido el hondureño.

Desde Paradigma, Revista de Investigación Educativa, se agradece a todos los colaboradores con esta publicación, que han compartido sus conocimientos y avances en sus respectivas áreas de especialización. Sus contribuciones enriquecen el contenido de la revista y el avance de la educación en América Latina. Se invita a la comunidad académica y científica, interna y externa a la UPNFM, a enviar sus investigaciones y estudios para su posible publicación en esta revista científica, que aborda una amplia variedad de temas relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la gestión educativa.



Las Concepciones Epistemológicas y la Enseñanza de la Investigación Científica:
Un Estudio desde la Experiencia Viva por los Docentes de la UPNFM

Epistemological Conceptions and the Teaching of Scientific Research:
A Study from the Lived Experience of UPNFM Teachers

Guillermo Arnoldo Pineda Reyes^{a,*}, Paola Carolina Bulnes García^b, David Antonio Baide Pérez^c

^a gpineda@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-6843-6159>

^b pbulnes@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-4398-6012>

^c dbaide@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-7998-5863>

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar las concepciones epistemológicas de los docentes que imparten espacios formativos en investigación de tres Centros Universitarios Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Además, describir la forma en que estas concepciones orientan la enseñanza de la investigación científica. El enfoque de investigación es mixto. Para la recolección de información se implementó el cuestionario y la entrevista fenomenológica, aplicados a tres grupos de docentes participantes. Los resultados indican que los docentes han construido diversas concepciones epistemológicas en su formación profesional, entre ellas se destaca: la postura positivista tradicional y el constructivismo social, ambas concepciones se ven reflejadas en sus prácticas de enseñanza. Asimismo, en los relatos de experiencia vivida, se reflejó de forma recurrente el desafío de enseñar los fundamentos básicos de la investigación, mejorar la redacción académica y la actitud de los estudiantes frente a la investigación.

Palabras clave: concepciones epistemológicas, concepciones de enseñanza, experiencia vivida, investigación científica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18186>

Recibido: 18 de febrero de 2024 | Aceptado: 31 de mayo de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

The purpose of this research was to analyze the epistemological conceptions of teachers who teach research training spaces at three Regional University Centers of the Francisco Morazán National Pedagogical University. Besides, to describe the way in which these conceptions guide the teaching of scientific research. The research approach is mixed. For the collection of information, the questionnaire and the phenomenological interview were implemented, which were applied to three groups of participating teachers. The results indicate that teachers have built various epistemological conceptions in their professional training, among, they stand out: the traditional positivist position and social constructivism, both conceptions are reflected in their teaching practices. In addition, in the stories of lived experience, the challenge of teaching the basic foundations of research, improving academic writing, and students' attitude toward research was recurrently reflected.

Keywords: epistemological conceptions, teaching conceptions, lived experience, scientific research

Introducción

En la revisión de la literatura se constata que la forma de concebir la enseñanza y los marcos de referencia sobre la investigación científica que asumen los docentes, son fundamentales al momento de realizar la mediación pedagógica y didáctica con los estudiantes. Ahora bien, la enseñanza y el aprendizaje de la investigación científica es un proceso complejo donde intervienen no sólo los saberes disciplinares del profesor o su formación pedagógica, sino también, las creencias y concepciones epistemológicas de los docentes sobre la ciencia y la forma en que se construye el conocimiento científico.

Por consiguiente, “el estudio de las concepciones epistemológicas de los docentes cobra especial relevancia por su influencia en el proceso enseñanza aprendizaje, en la relación con el estudiante y finalmente en la consolidación de una cultura investigativa” (Aldana de Becerra, 2009, p. 61). Aunado a ello, la doble función que se le asigna al profesor universitario de enseñar e investigar tiene grandes implicaciones en el quehacer académico universitario, es en esa dualidad donde prevalecen numerosos debates en torno a cómo realizan los docentes la tarea compleja de investigar y, también, desde qué supuestos y concepciones epistemológicas lo hacen. En tal sentido, Carvajal Tapia y Carvajal Rodríguez (2019) sostienen que la investigación y la enseñanza son dos pilares importantes y necesarios en las instituciones de educación superior. Por ende, la integración de la investigación en la formación del estudiante es fundamental.

En tal sentido, la enseñanza de la investigación científica descansa, de alguna manera, en los discursos y las concepciones epistemológicas que conciben y se entretajan en los docentes y que han construido a lo largo de su formación. Perafán (2005) enfatiza que “la complejidad de la epistemología que mantiene el profesor sobre su propio conocimiento profesional no se puede reducir a la epistemología de la ciencia o del conocimiento científico” (p. 3). Es decir, se debe tomar en consideración también sus concepciones sobre la enseñanza, los contenidos curriculares y su relación con el aprendizaje. Alineado a lo anterior, Urzúa Hernández y Rodríguez Pineda (2017) argumentan que:

Un aspecto importante para favorecer esta reflexión es conocer las concepciones de los docentes tanto epistemológicas, como las que tienen en relación al aprendizaje y enseñanza, y cómo influyen estas en su práctica docente. La importancia de las concepciones o creencias de los profesores en el proceso de reforma no puede ser subestimada. (p. 55)

Por otro lado, **Gorodokin (2006)** ratifica que “la postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas” (p. 1). En suma, la práctica que ejercen los profesores en el aula está vinculada no solo por concepciones didácticas que guían su enseñanza, sino también, por una serie de concepciones epistemológicas y creencias que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Porlán (1989)** señala que “todo profesor posee una determinada epistemología personal que subyace a todo un conjunto de creencias pedagógicas y científicas declaradas y, lo que es más importante al continuo de su práctica profesional” (p. 131).

En el orden de las ideas anteriores, el artículo se estructuró en cuatro secciones: la primera concierne a la discusión teórica, que enfatiza en las concepciones epistemológicas acerca de la ciencia y las epistemologías predominantes relacionadas con la enseñanza. La segunda corresponde con métodos y materiales, que detallan el diseño metodológico de la investigación, cuyo enfoque es el mixto con primacía hacia el análisis interpretativo de carácter fenomenológico hermenéutico. En la tercera sección se describen los principales hallazgos del estudio y, por último, las conclusiones que tratan de responder a los objetivos planteados en la investigación.

Ahora bien, los objetivos específicos se orientan a describir las concepciones epistemológicas que poseen los docentes sobre la formación del conocimiento científico, de igual manera, identificar las actividades y estrategias didácticas que utilizan los docentes en la enseñanza de la investigación científica. Asimismo, comparar las diversas concepciones y enfoques epistemológicos que prevalecen en los docentes, por último, se pretende develar las concepciones epistemológicas de ellos, considerando la experiencia vivida y sus prácticas de enseñanza en investigación.

Discusión Teórica

Las concepciones de los docentes han sido objeto de mucho interés en el campo de la investigación educativa, estas constituyen puntos de partida para comprender cómo piensan las personas, además, permiten discernir las opiniones implícitas y significados que subyacen en los seres humanos, en suma, son lentes que sirven para explicar una determinada parcela de la realidad, en tal sentido, **Oviedo (2004, p. 92)** admite que las concepciones son “como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos”. Por tanto, son las concepciones una forma de adquirir, mirar o atribuir un significado a determinado acto, hecho o fenómeno. De otra forma, son herramientas construidas que conforman la asimilación del conocimiento; las concepciones son un entramado conceptual desde el cual el sujeto que las posee, crea opiniones que condicionan su actuar.

De acuerdo a lo anterior, Tamayo (2003) argumenta que:

La epistemología presenta el conocimiento como el producto de la interacción del hombre con su medio, conocimiento que implica un proceso crítico mediante el cual el hombre va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo, como en el caso del conocimiento científico (p. 24).

No obstante, sobre el origen etimológico de epistemología, Ceberio y Watzlawick (1998) citado en Jaramillo Echeverri (2003), advierten que “el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo” (p. 175).

En ese orden de ideas, Padrón (2007) argumenta que la comunidad científica ha llegado a un acuerdo general sobre ¿Qué es epistemología?, han expresado que en un principio tiene que ver con conocimiento. A partir de ahí, surgen diferencias, dificultades y problemas. Algunos consideran que la epistemología estudia el conocimiento inherente al campo de la filosofía, no al de la ciencia, es como si se tratase de gnoseología. En tanto, otros creen que la epistemología restringe su campo de estudio a procurar el análisis crítico del conocimiento, el científico. Esto coloca a la epistemología como sinónimo de los términos: filosofía de la ciencia, teoría de la ciencia, teoría de la investigación científica, entre otros.

Enfoques Epistemológicos y su Importancia en el Desarrollo del Conocimiento Científico

Los estudios sobre las concepciones epistemológicas de los profesores han sido abordados desde diferentes ángulos. Su finalidad es la misma, mejorar los resultados en los procesos educativos. En De Berríos y Briceño de Gómez (2009) se plantean tres enfoques epistemológicos: el primero, empirista-inductivo; el segundo, racionalista-deductivo; y el tercero, introspectivo-vivencial.

Siguiendo la lógica del enfoque empírico, según Rodríguez Jiménez y Pérez Jacinto (2017) este se encuentra determinado por el uso de los sentidos, está presente cuando los individuos observan un objeto o fenómeno igual que la experimentación en la manipulación física. Los sentidos y el aspecto físico de las cosas forman parte del primer plano. Claro está, que el conocimiento teórico forma parte del segundo escalón, en este nivel los procesos lógicos del pensamiento como; el análisis y la síntesis llevan a los sujetos a crear vínculos internos con los procesos. En ese orden de ideas, González (2011) expresa que:

Este tipo de conocimiento se caracteriza principalmente por un enfoque que se basa en la experiencia y que responde directamente a una u otra demanda social, a una u otra necesidad práctica. Los éxitos de las investigaciones empíricas se valoran por la práctica. (p. 112)

Considerando lo propuesto por estos autores, lo empírico de ninguna manera está opuesto a la relación con la lógica o lo que indican que es racional. Lo empírico como parte del primer nivel del conocimiento, recaba y construye los datos que el nivel superior usará de base. No se trata ni deben entenderse como una sola unidad, son dos, con características diferentes y con valores distintos, ambos forman la base para generar teorías.

En otro orden de ideas, desde el enfoque racionalista-deductivo el factor predominante es el razonamiento representado por las ideas emanadas desde el cerebro de los individuos. Es un hecho que los factores mencionados conviven y forman parte del individuo, se trata del factor que es elegido o privilegiado cuando el individuo busca el conocimiento. En consecuencia, lo empírico es equivalente a experiencia. El conocimiento empírico está basado en la práctica, la observación y la experiencia de los fenómenos como medio para alcanzar el conocimiento.

Ahora bien, observar la manera en que se comporta la naturaleza dio lugar al surgimiento de la inducción, ésta como método, ha estado presente en la vida de los humanos y su afán es encontrar explicaciones sobre los fenómenos que acontecen ante su mirada. Ha sido el método inductivo la base de la ciencia. Sus particularidades le han dado un lugar en la vida científica de las ciencias naturales, en donde sus rígidos y desde luego predecibles pasos ha logrado comprobar o desechar muchas hipótesis.

Según **Rodríguez Jiménez y Pérez Jacinto (2017)** un nuevo método para adquirir conocimientos fue propuesto en el siglo XVI. Francis Bacon (1561-1626) propuso un procedimiento en el que afirmaba que, para conseguir el conocimiento era enteramente necesario observar la naturaleza, reunir datos cuantificables y, a partir de eso, generalizar sobre determinado fenómeno para toda una clase. Hoy esto se llama método inductivo, base para todas las ciencias en un principio. Sus pasos son: i) observación; ii) formulación de hipótesis; iii) verificación; iv) tesis; v) ley y vi) teoría.

De la misma manera, **De Berríos y Briceño de Gómez (2009)** al referirse al enfoque racionalista deductivo señalan que, lo racional implica el uso supremo de la razón como eslabón para lograr el conocimiento, un poco distante de lo que piensan los positivistas, desde luego encuentran el conocimiento a través de otros senderos y claramente no es el raciocinio. En secuencia con los métodos de corte empirista, los racionalistas buscan el análisis y la síntesis de los datos recogidos en investigaciones de corte positivista. De ahí en adelante crearán o formularán teorías.

Cabe agregar, que desde esta mirada el conocimiento científico se traza mediante un conjunto sistematizado abstracto, se presume de la universalidad. Hay una supremacía en la creencia de que el conocimiento es invención. El puente usado para llegar al conocimiento científico es la razón, este es el camino correcto al que hay que confiar el proceso y no confiar en lo que digan los sentidos.

En ese mismo sentido, el método deductivo se apoya en el razonamiento como base. Para este método se contemplan los modelos lógicos-formales, los diagramas tanto descriptivos como explicativos están cobijados bajo este modelo, los gráficos y las abstracciones matemáticas también son parte de este método. El afán es la comprensión de los sucesos y más allá de ello, ser capaz de explicar a otros.

Con respecto al enfoque introspectivo vivencial, **De Berríos y Briceño de Gómez (2009)** explican que éste concibe el conocimiento como un acto de comprensión, y a la naturaleza del conocimiento como una construcción simbólica- subjetiva del mundo social y cultural. Como método de hallazgo del conocimiento está la introspección con la convivencia.

Desde este enfoque, el lenguaje verbal académico es el vehículo comunicativo, utiliza el método de consenso experiencial como método de contrastación. En tanto, el objeto de estudio está determinado por los símbolos, valores, normas, creencias, actitudes, entre otras. En ese orden de ideas, los estudios de corte fenomenológico hermenéutico como el de **Van Manen (2003)**, se acercan a la visión epistemológica de este tercer enfoque, porque intentan desmarcarse de los paradigmas dominantes de investigación y proponen nuevos caminos y diversas miradas en torno a la construcción del conocimiento científico.

A razón de lo anterior, **Bonilla (2009)** argumenta que en el campo epistemológico subyace una serie de corrientes que están asociadas o delineadas por cinco grandes rupturas epistemológicas que son: empirismo, positivismo lógico, racionalismo, racionalismo crítico y constructivismo, en concordancia con lo anterior, **Padrón (2007)** distingue tres perspectivas desde la cual se estudia la epistemología y su desarrollo en el contexto histórico, esas perspectivas son: la epistemología como filosofía analítica, la epistemología como reflexión libre y la epistemología como meta-teoría.

Perspectivas de Estudio de las Concepciones Epistemológicas

La teorización de la epistemología ha recorrido un notable camino de la mano de especialistas que se han ocupado de enriquecer el conocimiento creando perspectivas para el estudio científico de la filosofía de la ciencia. Es evidente que, las concepciones de los profesores y un tanto de los estudiantes, y las visiones acerca de cómo se produce el conocimiento, son motivo de ocupación epistemológica.

Acevedo et al. (2013) plantean algunas diferencias entre el entramado de perspectivas, es como si las agrupase dependiendo de las características que predominan en ellas. Aducen que hay perspectivas teóricas y empiristas, estas últimas se manifiestan cuando la observación y la experimentación se usan como banderas principales, por otro lado, las analíticas; presentan el conocimiento científico como acumulativo y lineal.

Según se ha visto, estudiar desde varias visiones las concepciones que se entretajan alrededor del proceso de enseñanza aprendizaje implica abordar el estudio de la forma en la que los actores del proceso perciben el conocimiento, “se deben estudiar las concepciones epistemológicas de los estudiantes, e ideas previas sobre los contenidos de las asignaturas de investigación, debido a que son factores importantes en el proceso de enseñanza y en la relación docente-estudiante” (**Aldana de Becerra, 2009, p. 66**).

De forma similar, otros autores como **Campanario y Otero (2000)**; **García et al. (2012)**; entre otros, han expresado interés por el estudio de las concepciones epistemológicas de los estudiantes, algunos hallazgos muestran que los estudiantes no poseen una comprensión precisa sobre la naturaleza de las ciencias. En tal sentido, asumen que impera en estos ambientes una visión absolutista-empirista de la ciencia. Estos autores consideran que los avances en esta área se pueden percibir en las visiones sobre la naturaleza de la ciencia y en los temas relacionados al área tecno científica. Asimismo, aducen que las relaciones didácticas entre profesores contenidos y estudiantes es una buena razón para que los teóricos se interesen por estudiar las concepciones epistemológicas de los estudiantes (citados en **Acevedo et al., 2013**).

Una de la perspectiva abordada en este espacio es la constructivista, en tal sentido, **Barrón Tirado (2015)** argumenta que:

(...) las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente. (p. 37)

Con relación al pensamiento docente, el mismo autor apunta que este constituye un marco de referencia integrado por un conjunto de teorías tácitas, caracteres, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son capaces de mediar en la elección de razones para emitir juicios y tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sobre los contenidos, **Porlán Ariza et al. (1998)** distingue tres tipos de perspectivas:

- Los que se centran en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.)
- Los que se refieren a las creencias pedagógicas
- Aquellas que se centran en las relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar. (p. 272)

Como puede observarse, al agrupar las perspectivas según características compartidas, se percibe la coexistencia de estas en todos los niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un grupo de percepciones nacidas en la misma naturaleza del conocimiento científico, un segundo grupo que se distinguen porque abordan las creencias pedagógicas existentes en los procesos educativos y un último grupo está constituido por las visiones percibidas en el contexto escolar, es decir; las prácticas pedagógicas, métodos y estrategias utilizadas.

En relación con este último, **Barrón Tirado (2015)** considera que cuando se identifica el conocimiento que se considera valioso para ser enseñado, se puede inferir la presencia de las teorías implícitas en el profesor, es decir; identificar una síntesis de los conocimientos pedagógicos individuales que han sido transferidos a partir de los programas de formación y práctica pedagógica.

En esta línea de análisis, **Porlán Ariza et al. (1998)** coinciden en señalar que las perspectivas epistemológicas en el estudio de las concepciones docentes pueden identificarse como: perspectiva constructivista, perspectiva sistémica y compleja y perspectiva crítica. Con respecto a la perspectiva constructivista se considera que los estudiantes, sus docentes y el resto de personas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, cargan un conjunto de concepciones sobre el contexto general, sobre el medio escolar y sobre el particular. Desde esta perspectiva, se consideran las concepciones como herramientas dotadas de carácter y posibilidades para interpretar la realidad escolar y pueden evolucionar hasta la reestructuración y construcción de significados.

En síntesis, las concepciones de los profesores y estudiantes se pueden estudiar considerándolas como un tipo de sistemas que están en evolución constante.

Concepciones Epistemológicas y la Enseñanza de la Investigación Científica: Implicaciones en la Formación Docente

Ahora bien, con relación a las concepciones epistemológicas y su vinculación con la enseñanza de la investigación científica, es oportuno plantear que no hay manera de separar las concepciones epistemológicas de los docentes de su práctica, métodos y decisiones. De la manera en que el docente concibe el conocimiento de esa misma manera decidirá. Tal parece que es difícil arrancar por completo las concepciones que los docentes tienen, aunque no hay dudas que estas podrían modificarse conforme pasa el tiempo y la influencia de diversos factores deja huella. Es una necesidad la capacitación constante; estar al día con lo nuevo y tener la disposición para desaprender y reaprender podría ayudar a los docentes que forman investigadores a mejorar y perfeccionar sus prácticas.

Por los argumentos planteados anteriormente, “la trascendencia que tiene la formación docente de profesores de ciencias ha permitido que en el último tiempo hayan aumentado considerablemente las investigaciones relacionadas con las concepciones epistemológicas de este profesorado, así como la relación con su práctica docente” (Villegas Fernández y Cuellar Fernández 2021, p. 248).

En este mismo orden y dirección, ¿Cómo determina el profesor lo que debe ser enseñado? ¿Qué es considerado valioso para ser enseñado?, en tal sentido, Barrón Tirado (2015) considera que las concepciones de los docentes están presentes y en algunas oportunidades funcionan como estructuras que sirven para que el profesor pueda dilucidar la realidad, aunque esta no esté implícita. Durante la formación de los docentes estos adquieren conocimientos y saberes que los hace actuar de manera consciente o inconsciente y que se ponen en manifiesto una vez que los sujetos interactúan en su medio. A partir de lo anterior, los profesores emiten juicios e interpretan la realidad de lo que enseñan.

En consecuencia, en la formación de investigadores hay implícito un currículo, prácticas, saberes, conocimientos, significados, representaciones mentales y otros que sin lugar a duda terminarán influyendo de alguna manera en lo que los docentes consideran como válido algo e importante para ser enseñado. Aiello (2004) cree que la experiencia adquirida por los docentes a través de su formación les ha provisto un entramado de consideraciones, es decir han creado elaboraciones personales a lo largo de su formación docente. Estas se activan en el momento que el docente toma decisiones para intervenir en la práctica pedagógica

En síntesis, este marco conceptual intenta ofrecer herramientas de inteligibilidad que permitan comprender esa compleja relación: las concepciones epistemológicas y las concepciones didáctico-pedagógicas de los docentes.

Métodos y Materiales

El abordaje metodológico de la investigación es a través del enfoque mixto, la tendencia contemporánea en investigación es utilizar las bondades y ventajas que presentan las metodologías cualitativas y cuantitativas. Por consiguiente, esa complementariedad e integración permite enriquecer el análisis y la comprensión del

objeto de estudio investigado. Ahora bien, los métodos mixtos cuentan con diversos diseños de acuerdo al interés y necesidad del investigador, en este caso, se utiliza el método mixto concurrente, con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Para Hernández Sampieri y otros (2014, p. 554) “un propósito frecuente de este modelo es utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en estos”.

En ese orden de ideas, Sánchez Valtierra (2013) destaca que los enfoques mixtos permiten la triangulación, es decir, la búsqueda por articular los resultados provenientes de métodos diferentes que estudian un mismo fenómeno. En tal sentido, es posible evidenciar en este estudio, los resultados de naturaleza cuantitativa (cuestionario) y los hallazgos de corte cualitativo (entrevista fenomenológica).

Participantes

El estudio optó por una muestra de tipo no probabilística por conveniencia. Es la técnica de muestreo idónea, pues se recogen los datos en un proceso que brinda la facilidad y disponibilidad de los individuos de formar parte de esta. Por consiguiente, se tomaron como muestra 15 docentes para la entrevista fenomenológica, de acuerdo con los criterios de inclusión y particularidades que se exponen en la Tabla 1. A su vez, se consideró otra muestra, también por conveniencia, para la aplicación del cuestionario en línea, con un total de 23 docentes que laboran en espacios formativos de investigación, correspondiente al Campus Central, Centro Universitario Regional San Pedro Sula y el Centro Regional Universitario de Nacaome.

Tabla 1

Descripción y características de los actores participantes en el estudio

Criterios de selección utilizados	Espacios formativos de investigación	Carreras y docentes participantes por cada Centro Universitario Regional
1. Ser docente de espacios formativos en investigación.	<ul style="list-style-type: none"> Seminario de investigación I-II (Matemáticas) Seminario de investigación aplicado a la Educación Física 	<p>CURSPS</p> <p>D.1: Educación Física D.2: Ciencias Naturales D.3: EDUCOMER D.4: Ciencias de la Educación D.5: Letras Español</p>
2. Desarrollar investigación científica en los cursos asignados.	<ul style="list-style-type: none"> Seminario de investigación (EDUCOMER) 	<p>CURCEI</p> <p>D.1: Matemáticas D.2 EDUCOMER D.3: Letras Español D.4: Enseñanza del Inglés D.5: Ciencias de la Educación</p>
3. Poseer como mínimo 3 años de experiencia laboral en el campo.	<ul style="list-style-type: none"> Taller de investigación aplicado al Español Taller de investigación en Ciencias Naturales 	<p>CURSRC</p> <p>D.1-2: Ciencias de la Educación D.2: Matemáticas D.3: Enseñanza del Inglés D.4: EDUCOMER</p>
4. Ostentar grado de maestría en la especialidad o carrera.	<ul style="list-style-type: none"> Taller de investigación Aplicada a la Orientación Educativa 	

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información correspondiente al campo empírico son:

1. El cuestionario: De acuerdo con **Rodríguez et al. (1999)**, “el cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; el cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos” (p. 185). En tal sentido, se trata de elaborar el mismo partiendo de los esquemas de referencia teóricos y experienciales definidos por un colectivo determinado y un contexto específico. En esta línea de análisis y parafraseando a **Sánchez (2001)**, para el logro de los objetivos del presente estudio se consideraron tres criterios fundamentales en la elaboración del instrumento:

- a. Necesidad: que cubra las necesidades específicas del colectivo al cual va dirigido (docentes).
- b. Utilidad: que sea operativo y relacionado con las tareas de docencia objeto del mismo.
- c. Viabilidad: que tenga en cuenta los condicionantes reales del contexto donde se va a desarrollar (medios necesarios, características de la muestra, etc.).

En ese orden de ideas, se elaboraron preguntas cerradas para generar datos indispensables y congruentes a las preguntas de investigación. El cuestionario aplicado a los docentes seleccionados consta de tres apartados: el primero contiene los datos generales de los participantes, el segundo alude a preguntas relacionadas con las concepciones acerca de la ciencia, el tercero se orienta a preguntas referidas a las distintas concepciones de enseñanza que prevalecen en los docentes que sirven en espacios formativos de investigación.

2. La entrevista fenomenológica en profundidad. Este instrumento está inspirado en los presupuestos epistemológicos de **Van Manen (2003)**. Asimismo, la estructura la constituye una pregunta generadora y dos subpreguntas relacionadas con la primera. En la Tabla 2 se observa el abordaje metodológico de la misma.

Tabla 2

Fases en el desarrollo de la entrevista fenomenológica-hermenéutica

Etapas investigativas	Descripción
Etapa 1	Fenómeno que es objeto de interés
Etapa 2	Investigar la experiencia del modo en que se vive
Etapa 3	Reflexionar acerca de la experiencia vivida
Etapa 4	Describir el fenómeno mediante el arte de escribir

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de Van Manen (2003, p. 49).

Con relación a la validación, ambos instrumentos fueron sometidos al juicio de expertos, este proceso permitió detectar errores, visualizar algunas imprecisiones y sustituir algunas preguntas que eran redundantes por otras más pertinentes a los objetivos de la investigación. Para esta etapa se consideró definir un perfil profesional de cinco expertos, con el fin de enriquecer los instrumentos, por tal razón, debían contar con:

- a. Doctorado en Educación (preferiblemente)
- b. Cinco años de experiencia en el campo de la investigación científica
- c. Ser autores o colaboradores en la publicación de artículos científicos
- d. Asesores o consultores en proyectos de investigación institucionales
- e. Ser docentes en espacios formativos de investigación en posgrado

Finalmente, el proceso de validación por criterio de expertos fue vital para afinar el primer borrador del cuestionario. En tal sentido, someter ambos instrumentos al juicio de expertos, permitió detectar errores, visualizar algunas imprecisiones y sustituir algunas preguntas que eran redundantes por otras más pertinentes a los objetivos de la investigación.

Procedimientos y Análisis de Datos

Los datos obtenidos del cuestionario se transfirieron a una matriz en el Statistical Package for Social Sciences (SPSS). En cuanto al análisis de los resultados obtenidos a través de la entrevista fenomenológica, se debe considerar que todo producto discursivo es resultado de una relación entre los esquemas interpretativos de la muestra y la situación social en la que se encuentran. Entonces, el análisis del discurso debe tener en cuenta que el discurso concreto (material, del sociólogo, los datos) se “debe a la situación concreta en que ha sido producido para poder plantear —e integrar en el análisis— las condiciones de generalización de los esquemas interpretativos a los que se ha llegado mediante el análisis” (Criado, 1997, p. 104).

Resultados

Resultados de las Preguntas del Cuestionario

Figura 1

¿Cuál de las siguientes definiciones considera usted que refleja más adecuadamente su concepción de ciencia?

a	b	c	d
39.13	17.39	21.74	21.74

100 %

- a. Es un producto compuesto por hechos, teorías, etc., que constituyen un cuerpo organizado de conocimientos.
- b. Es el producto de un proceso de construcción de la realidad, sometido a influencias políticas, sociales culturales e históricas.
- c. Es el conjunto de experiencias, leyes y teorías acumulables.
- d. Es un conjunto de modelos temporales que permiten interpretar fenómenos naturales.

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 1 se observa que el 39.13% mencionó que considera como ciencia, un resultado que se compone de hechos y teorías, etc. Y, que, a su vez, constituye un elemento organizado de conocimientos. El 21.74% señaló que, la definición de ciencia sería como varias experiencias vividas, junto con leyes y teorías que se almacenan para luego compartirlas. Por otro lado, el 21.74% expresó que la ciencia es un conjunto de paradigmas no permanentes que les permiten desarrollar su teoría. Solamente el 17.39%

indicó que el concepto de ciencia es el fruto de un proceso que se construye día a día, el cual está sometido a influencias de origen política, social, cultural e histórico. De esta forma, se percibe que predomina una concepción tradicional de ciencia en los docentes encuestados, esta visión corresponde a la perspectiva positivista de la misma, basada en la neutralidad científica. No obstante, la tendencia muy difundida en la actualidad es que la ciencia está condicionada por influencias políticas, sociales, culturales e históricas, por tanto, su construcción es dinámica y cambiante, en ese sentido, no se puede subestimar o ignorar la dimensión humana y social en la actividad y producción del conocimiento científico. En ese sentido, la ciencia no es neutra y el objeto con el sujeto de estudio están socialmente conectados.

Figura 2

Las teorías científicas están constituidas por:

<i>a</i> 8.70	<i>b</i> 4.34	<i>c</i> 43.48%	<i>d</i> 43.48
------------------	------------------	--------------------	-------------------

100 %

- a.* Conocimientos que tienen carácter provisional y tentativo.
- b.* Conocimientos que expresan verdades absolutas y universales.
- c.* Modelos teóricos contruidos por seres humanos y sujetos a ser cuestionados.
- d.* Conocimientos obtenidos a través de la experimentación de hechos observables.

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa que el 43.48% de los docentes seleccionaron que las teorías científicas están constituidas por paradigmas teóricos y que, a su vez, han sido creados por personas, por tanto, estos pueden ser cuestionados. De igual forma, el 43.48% indicó que las teorías científicas están constituidas por conocimientos que se han obtenido a través de pruebas que se realizan observando los hechos acontecidos y observados. Además, el 8.70% seleccionó la opción que refleja a las teorías científicas como un conjunto de conocimientos que tienen un carácter provisional y tentativo. A diferencia de los anteriores, sólo el 4.34% se refirió a las teorías científicas como entendimientos que reflejan las verdades absolutas y universales.

En ese sentido, podemos afirmar que se confrontan dos grandes tradiciones epistémicas, por un lado, la hegemonía positivista, donde predomina la idea de construcción de conocimiento lineal, un modelo de enseñanza sin rupturas; en esta perspectiva, los profesores enseñan lo que a ellos les enseñaron, partiendo del hecho que los conocimientos científicos son textos petrificados, incapaces de sufrir alteraciones. La actividad del aula se resume en hechos estrictamente repetitivos. Por otro lado, compite la visión relativista del conocimiento científico, que cuestiona las verdades absolutas y universales. A la luz de las observaciones anteriores, [Guadarrama Gonzales \(2018\)](#) sostiene que los distintos tipos de reduccionismos epistemológicos surgen con mayor fuerza en la constitución de la modernidad. De acuerdo a lo anterior, en los hallazgos es posible evidenciar nociones reduccionistas de algunos docentes, unos hiperbolizan la ciencia objetiva, otros subestiman y relativizan el carácter científicista de la misma.

Figura 3

Las observaciones que realiza el científico en su actividad de búsqueda y descubrimiento:

<i>a</i> 34.78	<i>b</i> 65.22
-------------------	-------------------

100 %

a. Están condicionadas por sus Marcos teóricos y conceptuales.

b. Están condicionadas por su entorno social, creencias, intereses y por la interacción entre el científico y su objeto de estudio.

Nota. Elaboración propia.

Se puede visualizar en la Figura 3 que, el 65.22% mencionó que las observaciones científicas están condicionadas por el entorno de la sociedad, en conjunto con sus elementos, como ser las creencias, intereses que pueden ser compartidos, así como también la interacción que se ejerce entre el científico y su propósito de investigación. Mientras que el 34.78% mencionó que sus observaciones son basadas en sus marcos teóricos y conceptuales.

De esta forma, los datos obtenidos muestran que, así como la mayoría de los profesionales en investigación científica plasman sus observaciones en el entorno que les rodea haciendo mayor énfasis en las creencias sociales de los pueblos, dejando una diferencia bien marcada en cuanto a las observaciones que están condicionadas por los marcos teóricos donde hay escasa interacción con el sujeto de estudio.

Cabe destacar, que la percepción de los docentes sobre esta pregunta es coherente con el comentario final de la figura anterior. Es decir, el científico está relacionado de una u otra manera con el objeto que investiga, por tanto, no puede abstraerse de ciertos valores, prejuicios o creencias que condicionan su quehacer investigativo. Esta visión de los encuestados contradice otras creencias de los docentes, más afines a la postura dogmática y tradicional de la ciencia. Por consiguiente, los resultados del cuestionario evidencian la coexistencia de diversas posturas epistemológicas.

Figura 4

En la relación que existe entre el investigador y el fenómeno a estudiar, el conocimiento está determinado prioritariamente por:

<i>a</i> 47.83	<i>b</i> 13.04	<i>c</i> 39.13
-------------------	-------------------	-------------------

100 %

a. La interacción recíproca entre el investigador y el fenómeno a conocer.

b. Los hechos expresados formalmente.

c. La interpretación que del fenómeno hace el investigador.

Nota. Elaboración propia.

En los resultados de la Figura 4 el 47.83% de los docentes afirma que el conocimiento científico se caracteriza por ser imparcial, objetivo y sin manifestación de juicios o ideologías que puedan separar el conocimiento científico de su verdadero concepto. El 34.78% de los docentes encuestados, considera que el conocimiento científico se caracteriza por ser una figura de la realidad misma, la cual es obstaculizada por factores que dañan el objetivo de estudio. Seguidamente el 17.39% menciona que, el conocimiento científico sólo es una copia de la existencia, ya que el conocimiento que se obtiene es el enlace con el objetivo estudiado.

Es así como se observa que en las preguntas anteriores relacionadas con la relación objeto y sujeto en el campo de la investigación científica, muchos docentes abogan por una separación entre la investigación y el objeto de estudio. Por tal razón, existe cierta ambigüedad para comprender este fenómeno, se puede interpretar esta confusión a la falta de retroalimentación relacionada con cursos de epistemología o de una formación sólida en conocimientos sobre historia y filosofía de la ciencia. En suma, prevalece una visión heterogénea de los docentes sobre las principales tradiciones científicas, no obstante, en algunos casos, los encuestados se afilian a una concepción positivista de la ciencia.

Figura 5

Los resultados de una investigación, se aceptan como conocimiento científico si:

<i>a</i> 17.39	<i>b</i> 17.39	<i>c</i> 4.35	<i>d</i> 60.87
-------------------	-------------------	------------------	-------------------

100 %

- a.* Se pueden generalizar los datos empíricos que provienen de los hechos.
- b.* Existe la posibilidad de refutar las hipótesis y teorías.
- c.* Se expresan mediante formalizaciones lógicas y matemáticas.
- d.* Existe coherencia y consistencia entre los resultados obtenidos y la teoría.

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 5 se muestra que un 60.87% de los docentes indica que, los resultados son aceptados como conocimiento científico, existe relación o congruencia entre el fruto de la investigación y la teoría. Seguidamente, el 17.39% de los docentes manifestó que los datos que son el resultado de la observación o la experiencia se pueden universalizar y, de esta manera, pueden ser reconocidos como conocimientos científicos. Asimismo, el 17.39% adujo que las teorías que ya existen pueden ser rechazadas e incluir las nuevas. No obstante, el 4.35% afirmó que los resultados se aceptan como conocimiento, si se explican de una forma exacta y coherente.

De esta manera, se puede constatar que, en las concepciones de los docentes se refleja una imagen objetivista de la ciencia, en tal sentido, esta concepción es coherente con el positivismo lógico, por tanto, se puede inferir que es una tarea difícil y compleja migrar a una mirada constructivista o deconstruccionista de la ciencia en las aulas de clase. Sin embargo, el panorama no puede ser del todo pesimista, algunos docentes con especialidades de posgrado dentro y fuera del país, intentan desafiar los cánones tradicionales de investigación (cuantitativa), apelando a métodos y corrientes asociadas al paradigma cualitativo como ser; la Investigación acción Participativa (IAP), estudios de caso, fenomenología hermenéutica y estudios de corte etnográficos.

Resultados de la Entrevista Fenomenológica

I. Fenómeno que es Objeto de Interés

Para el abordaje de las concepciones epistemológicas de los docentes que imparten los espacios formativos de investigación, se consideró la utilización de la entrevista fenomenológica, dicha perspectiva de carácter cualitativo se enfoca en entender la experiencia vivida de los sujetos participantes. Entonces, se trata de captar la complejidad y cotidianidad que viven los docentes como formadores de estudiantes. Las fases que se consideraron para obtener las vivencias se pueden visualizar en la Tabla 2 en el apartado de métodos y materiales.

II. Investigar la Experiencia del Modo en que se Vive

Considerando la muestra seleccionada en la aplicación de la entrevista fenomenológica, la síntesis de la experiencia vivida por los docentes de cada Centro Universitario Regional se ha organizado por análisis temáticos extraídos de las experiencias y relatos de los participantes, comenzando por la Tabla 3, con el Centro Universitario Regional de San Pedro Sula, donde se incluyen: planificación curricular y metodología de la investigación.

Tabla 3

Entrevista fenomenológica a docentes del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula

Análisis temáticos	Experiencia vivida por los docentes
Planificación curricular	<p><i>Cada vez que me asignan la clase de investigación yo lo plantearía como un reto, por la cantidad de estudiantes en particular y con respecto a la preparación siempre tengo como referencia el silabo y si este no está actualizado trato de ver cómo se actualiza, no puede ser el mismo para todos los periodos académicos (D.E.B. 1)</i></p> <p><i>El día a día comienza con el desafío de la planificación y el silabo, siempre de un año a otro se debe incorporar experiencias nuevas, se trata de incorporar nuevos elementos de acuerdo a la clase anterior, la investigación como es algo inacabado significa que debe uno estar leyendo y actualizándose con lecturas (D-M.C. 1)</i></p> <p><i>Mi día a día nace con mi planificación, con mi silabo, tratando que mis estudiantes se apeguen a él (D.R.R.1)</i></p>
Metodología de la investigación	<p><i>Una de las prioridades como docente en estos espacios es retroalimentar los procesos de investigación como ser la elección del tema, los procesos para la construcción del marco teórico, del marco metodológico, es decir, todo lo que necesita para culminar una investigación (D.L.M. 2).</i></p> <p><i>Uno de los desafíos primordiales es cómo encuadrar el problema de investigación con el título, con el objetivo general, es una lucha permanente de todo profesor investigador, de cómo alinear lo anterior y que todo triangule con el marco teórico, las unidades de análisis y luego eso con los hallazgos encontrados (D.M.C.1).</i></p> <p><i>Yo siempre inicio en las primeras semanas leyendo un artículo sobre epistemología de la investigación, paradigmas existentes, así que se me ocurren. Ahorita tengo un grupo muy bueno, pero hay que desaprender o deconstruir la idea de la investigación (D.R.M.1).</i></p>

Nota. Elaboración propia.

En la revisión de la entrevista fenomenológica aplicada a los docentes del Centro Universitario Regional de La Ceiba, detallada en la Tabla 4, los análisis temáticos reflejan: la metodología de la investigación y la elección del tema de investigación.

Tabla 4

Entrevista fenomenológica a docentes del Centro Universitario Regional de La Ceiba

Análisis temáticos	Experiencia vivida por los docentes
Metodología de la investigación	<p><i>En lo cotidiano y en el medio que nos desenvolvemos, los estudiantes no tienen esa conciencia de la importancia de la investigación, aunque uno haga malabares diciéndoles cómo la investigación logra posesionar el conocimiento, uno les explica de miles maneras y la emoción de uno como aficionada a la investigación trata de inculcarles esa parte a los estudiantes, esa es como la primera batalla que hay que librar dentro del aula. Yo doy investigación en presencial y a distancia y a pesar que ellos ya llevaron dos investigaciones hay que empezar de cero (C.C.L. D.1)</i></p> <p><i>Comienzo mi día a día con lecturas, formándome un poco más en el campo de la metodología, porque siempre surgen preguntas, por ejemplo, al pasar del enfoque cuantitativo al cualitativo, me importa mucho que asimilen ambas metodologías porque nos hemos propuesto que en el taller hagan la investigación mixta. (C.C. R.R. 1)</i></p> <p><i>También me centro en la parte de la metodología, siempre busco que traten de discriminar, que busquen las diferencias entre una metodología y otra, las similitudes no esas no son importantes, y eso no lo hacemos solo en los enfoques, también cuando vamos a los diseños, usted puede confundirse por eso se deben establecer límites. (C.C. M.Z.1)</i></p> <p><i>Una de mis preocupaciones cuando empiezo investigación es que los estudiantes sean capaces de diferenciar o identificar que es cuantitativa y cualitativa y sobre todo si es cuali por qué razón, que traigan bien afianzados esos dos conceptos y que puedan emplear esos dos enfoques. (C.C.J.H.1)</i></p>
Elección del tema de investigación	<p><i>Enfatizo en que hay que leer muchas investigaciones, también la escogencia del tema es un problema bastante serio, ellos ven los talleres de investigación como pasar la clase y tener una promoción. (C.C.L. D.1)</i></p> <p><i>En el día a día se presenta por ejemplo la elección del problema, hacer hincapié que este problema que queremos investigar encaje con las líneas de investigación institucional que tiene la universidad, es algo con lo que hay que lidiar. Algo nos sucede también es que queremos abarcar mucho en un tema de investigación, querer solucionarlo todo. (C.C. R.R. 1)</i></p> <p><i>Otro problema que hago énfasis es que investiguen en el contexto de aula y no en otros contextos que no conocen y que no están de acorde a la realidad, primero comencemos a investigar en el ámbito nuestro. (C.C. M.Z.1)</i></p> <p><i>Yo particularmente planteo en mis clases que la elección del tema sea algo que esté apegado a las líneas de investigación institucional. Otro aspecto importante es que los estudiantes empiezan a plantear la investigación, pero no definen cual es el problema y citan diversos autores, nunca aterrizan. Una de mis preocupaciones es operacionalizar ese problema y que hagan cosas de aula sin ni siquiera conocer el contexto. (C.C.J.H.1)</i></p>

Nota. Elaboración propia.

Seguidamente, en la Tabla 5 se muestra la síntesis de la entrevista fenomenológica aplicada a los docentes que participaron del Centro Universitario Regional de Santa Rosa de Copán, incorporando en los análisis temáticos: los estudiantes frente a la investigación, los enfoques de investigación y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5

Entrevista fenomenológica a docentes del Centro Universitario Regional de Santa Rosa de Copán

Análisis temáticos	Experiencia vivida por los docentes
Los estudiantes frente a la investigación	<p><i>Es un reto constante, en primer lugar, por la actitud de los estudiantes ante la labor investigativa. Espacios formativos de investigación tienden a generar preocupación y desinterés por la exigencia y dedicación que demanda realizar investigación DCURSRC1.</i></p> <p><i>Desde el momento en el cual se me asigna el espacio pedagógico, planifico los contenidos y experiencias de aprendizaje que compartiré con los estudiantes. La virtualidad me permitió acercarme más a los estudiantes porque juntos exploramos los sitios en línea para acceder a información confiable DCURSRC3.</i></p> <p><i>La preocupación de tener el producto en el tiempo estipulado en el calendario académico, luego conocer el grupo con el cual se va a investigar las falencias de los estudiantes para poderlos nivelar en competencias básicas tales como lecturas comprensivas, análisis y síntesis” DCURSRC.5</i></p>
Los enfoques de investigación	<p><i>La clase que he impartido de investigación es de índole cuantitativo, por ser la clase inicial o introductoria, me enfoco en exponer las bases de la investigación, la importancia, en qué se basa y cómo les va a servir a largo plazo en su quehacer docente. Les cuesta desde la clase inicial de cuantitativa, formular todos los pasos de la investigación, la situación problemática es uno de los aspectos más complejos y se tardan en poder construir y aterrizar. DCURSRC4.</i></p> <p><i>La preocupación permanente que encuentro al enseñar investigación es la capacidad que debo tener para convertir al estudiante en un investigador activo y comprometido, que entienda los enfoques de investigación y que eventualmente pueda pasar de la teoría a la práctica con un completo dominio de metodologías, técnicas de recolección y análisis de datos” DCURSRC1.</i></p>
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	<p><i>Identificar las estrategias y técnicas más adecuadas para enseñar investigación ha sido un desafío para mí, particularmente encontrar recursos de enseñanza que estén al nivel del estudiante y lo hagan sentirse motivado hacia el espacio formativo y las actividades de investigación que se planifican DCURSRC1.</i></p> <p><i>Al inicio de las clases invito a los estudiantes a dar ejemplos de problemas cotidianos de la vida, utilizo videos sobre con conceptos básicos de qué es investigar o sobre diferentes tipos de investigación que existen DCURSRC3</i></p> <p><i>Como actividades siempre hacemos acercamientos con una realidad, establecemos con los estudiantes ideas de investigación con aspectos tan sencillos como ¿Por qué se forma un arcoíris? DCURSRC4.</i></p> <p><i>En la modalidad presencial participan en organizar talleres con especialistas invitados, conferencias, conversatorios, controles de lectura, análisis de documentos, ejercicios de síntesis DCURSRC5.</i></p>

Nota. Elaboración propia.

III. Reflexionar acerca de la Experiencia Vivida:

Caso Docentes del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula

Ahora bien, Van Manen (2003) es categórico al afirmar que el mundo de la experiencia vivida, constituye el origen, y a la vez, el objeto de estudio de la fenomenología, en tal sentido, el investigador fenomenológico deviene en la posibilidad y compromiso de buscar y analizar materiales que recojan la experiencia vivida para ser objeto de reflexión.

De acuerdo a lo anterior, las reflexiones acerca de la experiencia vivida se harán examinando los análisis temáticos que surgieron de la entrevista fenomenológica. En la etapa anterior se mostraron las distintas vivencias de los docentes en su cotidianidad académica, en tal sentido, conviene ahora sugerir reflexiones acerca de la naturaleza de los análisis temáticos surgidos de la entrevista (ver Tabla 6).

Tabla 6

Reflexiones acerca de la experiencia vivida por análisis temático: docentes del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula

Análisis temáticos	Experiencia vivida por los docentes
Planificación curricular	<i>La planeación curricular parece ser un elemento de vital importancia en la gestión pedagógica de los docentes que enseñan investigación, esta adquiere sentido y cobra relevancia cada vez que inicia un periodo académico. Orientarse por el silabo no es una actividad marginal, al contrario, revela un norte o guía, una necesidad en la práctica de los docentes.</i>
Metodología de la investigación	<i>Seguir de manera adecuada y sistemática los pasos metodológicos que conforman una investigación, es una prioridad en la concepción de enseñanza que posee el docente. Conceptos como: elección del tema, alineación de los objetivos, construcción del marco teórico, articulación del tema con los resultados, son algunos de los elementos esenciales que configuran el mundo del docente que enseña investigación. Ahora bien, ¿de qué depende que el docente se sienta así? ¿el docente evita o rehúye a algún tipo de anarquismo metodológico? Las respuestas pueden ser muchas y de diferente naturaleza. La necesidad ética de enseñar bien, seguir normativas establecidas en manuales de investigación, extrapolar al aula de clases (virtual o híbrida) la formación científica en la que se formó previamente. La existencia del docente que enseña ciencia está de alguna manera marcada por esas preocupaciones.</i>
	<i>La redacción académica por parte de los estudiantes, es una constante en el día a día del trabajo docente. Expresiones como: plagio, fraude, rigurosidad, normativa, constituyen parte no sólo del discurso en el espacio áulico, sino que devela el reconocimiento que esta actividad tiene respecto a la redacción de un informe de investigación que exige un docente.</i>

Nota. Elaboración propia.

IV. Describir el Fenómeno mediante el Arte de Escribir: el Texto Fenomenológico

Para Van Manen (2003) crear o escribir un texto fenomenológico, constituye el principal objetivo de la investigación, en tal sentido, para él, la investigación en el campo de las ciencias humanas, es una forma de escritura.

Caso: docentes del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula

“Cada vez que me asignan la clase de investigación yo lo plantearía como un reto, por la cantidad de estudiantes en particular y con respecto a la preparación siempre tengo como referencia el sílabo y si este no está actualizado trato de ver cómo se actualiza, no puede ser el mismo para todos los períodos académicos, como posible solución a la cantidad de estudiantes los trato de poner en equipos porque serían 27 investigaciones que tendría que darle seguimiento individualizado, no es lo más efectivo pero es la forma en que le ha dado una solución”. (D.E.B. 1)

La docente coloca como centro de sus preocupaciones, la asignación de la clase de investigación en primer lugar y la cantidad de estudiantes que tiene que atender o acompañar cada periodo. Su relato evoca la vivencia en cuanto al tiempo que se destina para realizar una adecuada mediación pedagógica con ellos y lograr culminar con éxito el periodo académico, eso se convierte a la vez en una carga de incertidumbre que se presenta cuando recibe cursos nuevos y sucede lo mismo respecto a la cantidad de estudiantes.

“Desde el 2017 para mí fue un reto ser docente en estos espacios porque se requiere tener un buen recorrido y experiencia, investigar no es tarea fácil, eso lo vemos en los cursos de maestría y doctorado, imagínesse nuestros estudiantes. El día a día para mí es un reto porque yo imparto taller de investigación a tres carreras diferentes, tengo grupos multidisciplinarios, a veces solo tengo un estudiante de Orientación Educativa y tengo que integrarlo a un grupo de Educación Básica, por ejemplo. Una de las prioridades como docente en estos espacios es retroalimentar los procesos de investigación como ser la elección del tema, los procesos para la construcción del marco teórico, del marco metodológico, es decir, todo lo que necesita para culminar una investigación”. (D. L.M.1)

El foco de interés para la docente es tener la formación sólida de habilidades y competencias para poder enseñar investigación científica, la frase rememora el complejo camino que implica cursar posgrados y salir adelante de ellos. La experiencia vivida por ella revela que, formarse como investigador es como un punto de quiebre al continuar estudios posteriores a la licenciatura. Se identifica en el texto, un nivel de empatía hacia sus estudiantes respecto a las dificultades que conlleva el aprendizaje y el desarrollo de las etapas de la investigación científica.

“Lo complicado de la enseñanza de la investigación científica es que cuando vemos los productos que presentan los estudiantes que están supeditados a nosotros carecen de rigor científico, hacer un alineamiento entre el problema, las teorías y los resultados es una cuestión bastante difícil, a veces lo que están haciendo nuestros estudiantes es tomar información de la web citando fulano en el año tal dijo esto o dijo lo otro, lo que encontramos es una réplica de la réplica, eso carece de científicidad”. (C.C.J.H.2)

En este caso los desafíos del docente se centran en lograr que sus estudiantes puedan sistematizar y articular el informe final de investigación, es recurrente en las preocupaciones de él, la redacción académica y la búsqueda idónea de bases de datos e información proveniente de revistas científicas, no obstante, es pertinente la capacitación en talleres sobre normas APA y el uso de gestores bibliográficos para mejorar los productos de investigación.

Conclusiones

Las conclusiones y consideraciones finales, procuran estar articuladas a los objetivos de investigación planteados inicialmente, en esa lógica de pensamiento, las concepciones epistemológicas constituyen un conjunto de creencias que sirven como herramientas para poder interpretar la realidad (Porlán Ariza et al., 1998). En tal sentido, en la vida cotidiana de los docentes que enseñan espacios formativos de investigación, subyacen distintas nociones y pensamientos en torno a cómo se construye el conocimiento científico. Sin duda, muchas de esas concepciones están atravesadas por las experiencias obtenidas por los docentes en su proceso de formación académica, por tanto, es interesante dilucidar cómo esas concepciones adquieren significado a la hora de enseñar ciencia.

Alineado a lo anterior, la definición de ciencia que más refleja la concepción epistémica-científica en los docentes de la UPNFM, según los datos provenientes del cuestionario, es aquella que afirma que la ciencia es un producto compuesto por hechos y teorías que constituyen un cuerpo organizado de conocimientos. Aunado a ello, prevalece la noción que la ciencia es el producto de un proceso de construcción de la realidad sometido a fuerzas políticas, sociales, culturales e históricas. Estas dos visiones de concebir la ciencia, permiten pensar que existe una visión de los docentes más acorde con el paradigma positivista y tradicional de la ciencia; y, otra perspectiva más asociada al paradigma socio crítico y al constructivismo social.

Con relación a las concepciones de enseñanza, las estrategias didácticas son las herramientas que se valen los docentes para compartir conocimientos y construir significados de aprendizaje. Por tal razón, es fundamental identificar cuáles de ellas son implementadas por los docentes que enseñan ciencia en espacios formativos de investigación. Ahora bien, los resultados del cuestionario evidenciaron que los docentes asignan un valor didáctico y pedagógico muy importante al hecho de acercar al estudiante con la realidad (objeto estudiado) investigada, esto se asocia con un enfoque de enseñanza basado en el constructivismo y a una pedagogía más vivencial donde ambos aprenden.

Por consiguiente, las concepciones de enseñanza y las concepciones epistemológicas acerca de la naturaleza de la ciencia (NOS en inglés) que poseen los docentes, juegan un papel importante para poder comprender cómo aprenden los estudiantes los fundamentos de la ciencia en los espacios formativos de investigación. Asimismo, esas concepciones se ven reflejadas en la amplia gama de experiencias vividas por el docente en sus prácticas de enseñanza. De acuerdo a lo anterior, los hallazgos de la entrevista fenomenológica realizada a los docentes del CURSPS tienen en común lo siguiente: la preocupación central que los estudiantes comprendan la relación entre el problema de investigación y los elementos que lo conforman, otro reto para ellos es que los estudiantes desaprendan conocimientos que han sido adquiridos en clases previas relacionadas con la investigación.

De acuerdo a las observaciones anteriores, la experiencia vivida por los docentes en espacios formativos de investigación presenta una variedad considerable de retos y desafíos ante la complejidad de enseñar ciencia y la respuesta de aprendizaje que esperan de sus estudiantes. En el plano de la enseñanza, se refleja la preocupación constante de apegarse a la planeación curricular del periodo académico. En ese sentido, orientarse por el silabo no es una actividad marginal como se había mencionado, al contrario, revela un norte o guía, una necesidad en las prácticas de enseñanza de los docentes.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, C., Porro, S. y Adúriz-Bravo, A.** (2013). Concepciones epistemológicas, enseñanza y aprendizaje en la clase de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (34), 43-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142013000200003&lng=en&tlng=es
- Aiello, M.** (2004). Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5520>
- Aldana de Becerra, G. M.** (2009). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación y Educadores*, 11(2), 61-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411205>
- Barrón Tirado, C.** (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bonilla, M.X.** (2009). *Las actividades didácticas bajo la posible influencia de las concepciones epistemológicas y de aprendizaje de los docentes de ciencias*. [Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional de México. D.F.]. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/10-Las-actividades-didacticas-bajo-Bonilla-Pedroza-Maria-Xochitl.pdf>
- Carvajal Tapia, A. E. y Carvajal Rodríguez, E.** (2019). La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 107-114. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100008&lng=es&tlng=es
- Criado, E.** (1997). *El grupo de discusión como situación social*. Revista REIS, Universidad de Granada.
- De Berríos, O. G. y Briceño de Gómez, M. Y.** (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel. *Visión Gerencial*, 47-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545882009>
- García T, M., y De Rojas, N.** (2003). Concepciones Epistemológicas Y Enfoques Educativos Subyacentes En Las Opiniones De Un Grupo De Docentes De La UPEL Acerca De La Enseñanza, El Aprendizaje Y La Evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872003000100003&lng=es&tlng=es
- Gorodokin, I. C.** (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- González Suárez, E.** (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 22(2), 110-120. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352011000200003&lng=es&tlng=es
- Guadarrama González, P.** (2018). *Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor*. Magisterio editorial investigar. Bogotá, D.C. Colombia
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M.** (2014). *Metodología de la investigación*. Mc-GRAW-HILL Interamericana editores, S. A. DE C.V.
- Jaramillo Echeverri, L. G.** (2003). ¿Qué es Epistemología? *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (18), 174-178. www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html

- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tlng=es
- Padrón, J. 2007. **Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI.** *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (28), 1-28. <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>
- Padrón, J. (2014): *Proyecto de Epistemología en DVD. Doctorado en Ciencias Humanas*, Maracaibo: La Universidad del Zulia.
- Perafán, G. (2005). *Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional.* Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-173. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Porlán Ariza, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional: las concepciones epistemológicas de los profesores.* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla <https://hdl.handle.net/11441/85207>
- Rodríguez Jiménez, A. y Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 179-200. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20652069006>
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo, (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.
- Sánchez, José, (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Valtierra, J. (2013). *Práctica docente. Métodos de investigación mixto: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado.* <http://www.blogger.com/profile/13155690421517949845>
- Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica.* Cuarta Edición. México. Limusa Noriega Editores.
- Torres, P. (2019). *Las concepciones epistemológicas en el profesorado de química de los centros de formación docente de Uruguay.* [Tesis de maestría, Universidad de la República de Uruguay].
- Urzúa Hernández, M. del C. y Rodríguez Pineda, D. P. (2018). ¿Influye la epistemología del profesorado en su práctica docente? Estudio de caso de profesores universitarios de microbiología. *Bio-grafía*, 11(20), 53-66. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/8593>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Ideas Books, S.A. Barcelona.
- Villegas Fernández, S. y Cuellar Fernández, L. (2021). Contribución de un programa de formación continua a las concepciones epistemológicas en docentes de química. *Revista INTEREDU: Investigación, Sociedad y Educación*, 2(5), 241-260. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320210005104>



Necesidades de Estudiantes Victimizadas para Evitar la Deserción Escolar.
Una Perspectiva Post Pandemia desde la Voz de las Víctimas

Needs of Victimized Students to Avoid School Dropout. A Post-Pandemic
Perspective from the Voice of the Victims

Irma Hernández López ^{a,*}

^a irma.hernandez@cidi.unam.mx. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://orcid.org/0000-0002-8033-4988>

Resumen

Se presenta un estudio exploratorio con el objetivo de identificar necesidades académicas que manifiestan estudiantes de psicología que han sido víctimas de hechos delictivos y que están en riesgo de desertar. Se realizaron entrevistas en profundidad a siete estudiantes, se abordaron: necesidades dentro y fuera del aula, recursos académicos/tecnológicos, apoyo institucional, y apoyo docente. Se realizó análisis de contenido con el software MAXQDA. Los resultados muestran que las participantes requieren flexibilidad académica, no revictimización, empatía del profesorado, explotar las ventajas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el empoderamiento y autonomía. Se concluye que es importante analizar la viabilidad de implementar una visión “utilitaria-ética” de las TIC, maximizar sus ventajas, potencializar aprendizajes y utilidad más allá de lo estético, siendo la pedagogía crítica digital una herramienta que puede contrarrestar el riesgo de deserción escolar.

Palabras clave: violencia, empoderamiento, deserción, pedagogía crítica, TIC

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18187>

Recibido: 15 de marzo de 2024 | Aceptado: 7 de junio de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

An exploratory study was conducted to identify academic needs expressed by psychology students who are victims of criminal acts and at risk of dropping out of their courses without completing their studies. In-depth interviews were held with 7 students, addressing issues such as classroom and extracurricular needs, academic materials and technology resources, institutional support, and teaching assistance. Content analysis was conducted using MAXQDA software. The main findings indicate that participants require academic flexibility, non-revictimization, teachers' empathy, and the utilization of Information and Communications Technology (ICT) for empowerment and educational autonomy. It is concluded that implementing a "utilitarian-ethical" approach to ICT is essential to maximize its benefits and enhance learning. Digital critical pedagogy is seen as a tool to combat the risk of school dropout.

Keywords: violence, empowerment, desertion, critical pedagogy, ICT

Introducción

Dentro del contexto aún reciente de pandemia y post pandemia por COVID-19 que la humanidad ha vivido en los últimos años, se han realizado estudios sobre el índice de deserción escolar y sus causas. [Cáceres Correa \(2021\)](#) identificó la existencia de un alto índice de deserción, sobre todo en América Latina durante el 2020, siendo México, Venezuela y Chile los países más afectados en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria). Si bien los estudios a nivel de licenciatura son escasos, se considera que el asunto no es menor. La Secretaría General de la máxima casa de estudios de México estimó que 72,000 universitarios están en riesgo de abandonar sus estudios ([Universidad Nacional Autónoma de México \[UNAM\], 2020](#)). Algunas causas del abandono escolar en este nivel educativo, se encuentran la brecha social, digital, de aprendizaje, así como la falta de formación del personal académico para llevar a cabo la educación en línea ([Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación \[IISUE\], 2020](#)).

Dentro de la población más afectada, las mujeres son quienes están en mayor riesgo, no tienen las mismas posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías que los hombres, ya sea por el costo económico, la falta de conocimiento en su manejo o por una persistencia de la violencia de género ([De Alba, 2020](#)). Lo anterior, a pesar de que se ha señalado que la educación superior se caracteriza por fomentar la inclusión, sin embargo, lo que predomina en la realidad, es una perspectiva de inclusión excluyente, es decir, hay exclusiones de baja intensidad ([Plá, 2020](#)), como es el caso omiso hacia las víctimas en contextos educativos ([López y Romero, 2020](#)). Se observa que no se otorgan las mismas condiciones de desarrollo y acceso al conocimiento a pesar de que se han cambiado prácticas pedagógicas que promueven la inclusión, se tiene que dejar atrás los “dogmas uniformes [y por el contrario dar paso a] acciones desde una mirada atenta a las distintas condiciones de vida de la población y diversidad de condiciones escolares” ([Gil Antón, 2020, p. 22](#)). Por su parte, [Díaz Barriga \(2020\)](#), señala que no se le da importancia a la práctica pedagógica en las aulas, por lo que plantea que:

Quizá deba crearse un espacio en la Universidad para analizar opciones que aborden cómo replantear el trabajo didáctico en las aulas, lo que significa analizar qué papel se le otorga al alumno, al profesor, al conocimiento, al aprendizaje y a la formación profesional. (60:10)

Zabalgotia (2020), propone “observar la relación entre variables como educación, hogar y violencias... para exponer la necesidad de ahondar en el diseño de programas y mecanismos en los que, desde la educación, se nombren, aborden y atajen las violencias” (p. 180), tanto en un modelo educativo presencial como híbrido. Las mujeres en situación de víctima tienen características particulares que se requiere tomar en cuenta en el proceso educativo. Son personas con un estado psicológico vulnerable que les lleva a manifestar una falta de concentración para el desarrollo de sus actividades cotidianas, manifiestan inseguridad para salir de sus casas, para participar en las actividades académicas, miedo, daños físicos y de salud los cuales pueden ser irreversibles (Marchiori, 2006).

La dinámica de aprendizaje que se genera con mujeres que viven o han vivido violencia requiere de estrategias de enseñanza diferentes y acordes al contexto en que viven, en donde se tomen en cuenta sus motivaciones, estado emocional, situación jurídica, (Guzmán Flores y Escudero Nahón, 2016). Es así como han emergido programas educativos flexibles que se adecuan a los requerimientos actuales, en este caso de las víctimas (Valenzuela González, 2000). Lo que necesita este sector de la población, es un enfoque educativo, en donde se tome en cuenta la experiencia previa de violencia e incidir en el desempeño escolar y prevenir la deserción. La literatura ha demostrado que una experiencia previa de violencia incide en el desempeño escolar y puede llevar a la deserción (Durazo Bringas y Ojeda García, 2013). Si bien, los hallazgos de los autores no evidencian una relación directa o causal entre mujeres víctimas y deserción escolar, si ponen en evidencia que la violencia es un factor que influye en el abandono escolar. En este contexto, surge el presente estudio cuyo objetivo es identificar las necesidades que manifiestan estudiantes de psicología que han sido victimizadas, con el fin de prevenir la deserción y apoyar la continuación de su formación profesional. Para abordar este objetivo, en el artículo se desarrolla una discusión teórica sobre el marco teórico-conceptual y se exploran temas principales como víctima, victimización, deserción escolar, empoderamiento, diversificación de las necesidades educativas (modalidad híbrida, utilitarismo, pedagogía crítica digital). Se explica el diseño metodológico empleado en el estudio, se presentan los resultados y el análisis derivados del trabajo de campo, se exponen algunas conclusiones y se exploran nuevas vías de investigación.

Discusión Teórica

Víctima y Victimización

En los últimos años, el estudio de las víctimas se ha desarrollado desde la Victimología, disciplina que da cuenta del proceso de victimización en el que están inmersas las víctimas y brinda el panorama completo de su impacto en las diferentes esferas de su vida. Desde esta corriente teórica, se entiende por víctima a

“la persona que padece un sufrimiento físico, emocional y social a consecuencia de la violencia, de una conducta agresiva antisocial, a través del comportamiento del individuo-delincuente que transgrede las leyes de su sociedad y cultura” (Marchiori 2006, p. 174). Además, se conceptualiza como sujeto de derechos, con capacidad para lograr su recuperación y con necesidades que deben ser reconocidas y atendidas. En tanto una persona victimizada es aquella que ha sido vulnerada en sus derechos y le han causado un daño como lesiones físicas, psicológicas, pérdida de confianza en sí misma y en los otros; cambios en las relaciones familiares, sociales y culturales (Marchiori, 2006).

La victimización, entonces, se refiere al proceso mediante el cual una persona se convierte en víctima de algún hecho delictivo. Este proceso inicia desde que tiene lugar el hecho delictivo e incluye las experiencias posteriores como son los traumas, el impacto social, económico, pero sobre todo el psicológico. Esta dimensión psicológica, adquiere particular relevancia, ya que afecta la identidad y el bienestar emocional de las personas que viven o han vivido un hecho delictivo. Los efectos se ven reflejados en su rol social y en sus formas de conducirse en las diferentes áreas de su vida. Un fenómeno al que regularmente se enfrentan las víctimas y es la revictimización o victimización secundaria, la cual se es entendida como aquella violencia que se ejerce hacia las víctimas y es “perpetrada por las personas (ya sean servidores públicos o miembros de ONG's) que brindan algún tipo de atención a los agraviados, o por las instituciones encargadas de brindarle atención” (Bezanilla et al., 2016, p. 3), y es tan dañina como los efectos del hecho victimizante (Marchiori, 2006).

Se entiende entonces, que las instituciones tienen un rol protagónico para atender a las víctimas, por ejemplo, una atención inadecuada en un ámbito educativo puede exacerbar el sufrimiento y daño de la víctima, además de limitar su derecho a la educación. Las acciones u omisiones se ven permeadas por los valores culturales, conceptualizaciones y/o percepciones que se tenga de las víctimas; las cuales pueden contribuir a su estigmatización o a su apoyo.

Esta percepción y valores culturales hacia las víctimas, están presentes, sobre todo, cuando se trata de víctimas mujeres. Algunas de sus expresiones más comunes a las que hace referencia Gómez Nicolau (2016) son la estigmatización y culpabilización, y su nula aceptación para reconocer la capacidad de agencia de las víctimas. La invisibilización y/o minimización de la victimización, ya que muchas veces se le considera un asunto privado y/o familiar. Negarles su capacidad de agencia, así como su capacidad en la toma de decisiones conlleva a que los otros asuman una actitud paternalista lo cual se ve reflejado en las acciones institucionales, sociales e individuales que se implementan para su atención. En este sentido Herman (2015), enfatiza la importancia de reconocer la capacidad de agencia de las víctimas como un aspecto crucial para su empoderamiento, recuperación y autonomía.

Este empoderamiento implica trabajar en la reivindicación de su poder para volverse visibles (Hooks, 2022) con miras a la sanación y recuperación del control en las diferentes áreas de su vida, así como en la toma de decisiones informadas.

Deserción Escolar

En este trabajo se entiende por deserción escolar universitaria al hecho de que una persona/estudiante se retire de una institución educativa antes de completar su formación académica, se da una desvinculación definitiva o temporal de una institución educativa (Spady, 1970). Se conceptualiza la deserción escolar como un fenómeno multicausal (Vázquez, 2012) que se puede ubicar en tres niveles: 1. Macro: sistema escolar, que se estaría hablando del sistema escolar como las políticas educativas 2. Meso: institución escolar, la universidad; planes y programas de estudio y 3. Micro: estudiantes (familiar, emocional), docentes (aspectos pedagógicos, didácticos), administrativos (tiempos de evaluación, sistema de seguimiento, modalidad de las clases).

Comprender la deserción escolar desde estos tres niveles nos da la oportunidad de identificar de manera más precisa las diversas causas que contribuyen a la deserción, facilitando por un lado el desarrollo de estrategias integrales para reducir la deserción y por otro para identificar de manera particular en cuales se tiene que intervenir cuando se está trabajando con víctimas y así evitar la deserción escolar.

Diversificación de las Necesidades Educativas

Ante un escenario reciente de pandemia y post pandemia se pone de manifiesto que las necesidades educativas se han diversificado. Ante este nuevo panorama, se requiere hacer énfasis en las Necesidades Educativas Individuales (NEI). Esto significa tomar en cuenta las circunstancias y necesidades particulares del estudiantado como la diversidad de capacidades e intereses, propiciando así la inclusión y la diversidad (Duk Homand y Navarrete Eguiluz, 2008). Esto aunado a las ventajas que conlleva el uso de las TIC como es su flexibilidad y cobertura, en el tiempo y en el espacio; así como para seleccionar sus propias estrategias de estudio, horarios y ritmos para aprender (Chaves Torres, 2016). En tanto, se plantea la necesidad de que emerjan programas educativos flexibles que se adecuen a los requerimientos actuales (Valenzuela González, 2000) y a las necesidades de cada población.

Es así que se evidencia una inminente “*Transformación digital de la educación superior para contribuir en la disminución del abandono escolar*”.¹ Una forma de hacer frente a la problemática planteada es recurrir a una modalidad educativa mixta o híbrida (*B-Learning*, “semipresencial”, “virtual-presencial”). Este modelo se caracteriza por ser una propuesta conformada por sesiones remotas síncronas (dispositivo electrónico y plataforma diversas como *Zoom, Teams, Meet*) y clases presenciales dentro de un aula en un horario y tiempo determinado. Es importante que el ambiente de aprendizaje se caracterice por actividades que representen la realidad, que permitan la producción y construcción de conocimiento para el logro de aprendizajes significativos. Esto con la finalidad de promover la reflexión y la motivación del estudiantado y el trabajo colaborativo, mediado por el uso de las TIC. El uso de la tecnología facilita al docente ejercer un rol de mediador y al estudiante lo coloca en un rol activo y autónomo. Una propuesta teórica, que da paso a lo anterior, en la que confluye el uso de las TIC y la pedagogía crítica de Henry Giroux, es la pedagogía crítica digital.

¹ Para mayor detalle revisar Conversatorio organizado por la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). La deserción escolar en Educación Superior alcanza el siete por ciento de la matrícula. <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-desercion-escolar-em-educacion-superior-alcanza-el-siete-por-ciento-de-la-matricula>

Pedagogía Crítica Digital

La pedagogía crítica digital es un enfoque que busca desafiar, cuestionar, reflexionar y proponer nuevos paradigmas en el ámbito educativo (Gómez et al., 2008). Es importante dejar de lado el pensamiento homogeneizante y proponer una pedagogía reflexiva acorde a las necesidades de las y los estudiantes. Esto implica cuestionar, criticar las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder, por lo tanto, desde esta visión se contempla la importancia de incorporar y permear la educación con ética, valores y normas (Giroux, 2013). El aprendizaje desde una postura de la pedagogía crítica está íntimamente relacionado con el cambio social. Se busca incidir desde lo educativo en las problemáticas sociales, en este caso se trata de la deserción de estudiantes por ser objeto de hechos victimizantes.

El punto de partida para incorporar este nuevo paradigma pedagógico es empezar con quienes están al frente del estudiantado e ir trabajando a la par con las autoridades institucionales. Para ello, es importante identificar los requerimientos y necesidades del estudiantado con el objetivo de que cada integrante de la comunidad educativa asuma un rol activo para incidir de manera positiva en la problemática planteada.

De acuerdo con Giroux (2013) el docente debe asumir dos roles: educador crítico y ciudadano activo. Por su parte, el estudiante tiene que formarse como un ser responsable, crítico y con agencia para hacer cambios e incidir en áreas como la desigualdad, pobreza, violencia, etcétera. Los esfuerzos del docente tendrían que estar encaminados a fortalecer, fomentar y desarrollar estas competencias según lo plantea Ramírez Romero y Quintal García (2011). De igual forma el docente tiene que asumir su papel de agencia en el proceso educativo y promover la dimensión crítica de su práctica educativa y darse cuenta de cómo impacta su práctica en el estudiantado (Giroux, 2013). El reto, es que no puede quedarse en la parte de reflexión, crítica y autocrítica, ya que su rol también debe ser de transformador que le permita ejercer acciones para transitar del deber ser al hacer.

Una estrategia que se tiene que incorporar es el uso de las TIC desde una postura crítica. Se les concibe como medios para la transformación, colaboración colectiva y producción de medios, conocimientos y herramientas encaminadas a una construcción y práctica crítica y conformar una pedagogía crítica digital en donde el reto se encuentra en incorporar lo digital y enmarcarla en una realidad social (McLaren et al., 2018) siendo una de sus aristas el empoderamiento a través de las TIC (Reig Bolaño et al., 2014).

En este sentido la sociedad en red y la pedagogía crítica se mezclan con las culturas digitales, en esta mezcla tiene cabida lo diverso y la complejidad de la vida humana que implican los entornos digitales con miras a trabajar por la emancipación y la libertad (McLaren et al., 2018).

Plataformas como WordPress, Google Sites, representan espacios para el aprendizaje que les permiten tener un control y participación (Rosen y Smale, 2015). Se trata de fomentar y fortalecer los diálogos entre estudiantes y docentes teniendo de aliada a las TIC, por lo que se requiere abordar la alfabetización digital, así como el análisis profundo del currículum para su transformación y actualización (Goodson, 2005).

Se requiere una formación que les empodere y al mismo tiempo represente nuevas oportunidades de aprendizaje mediante la conectividad y así poner de manifiesto el cómo las herramientas digitales son una oportunidad para reorientar su función en las aulas y cumplir uno de los propósitos de la pedagogía crítica que es seleccionar herramientas y actividades en función de las necesidades de la comunidad estudiantil.

Desde esta perspectiva tiene cabida el visualizar las TIC en el aula desde un sentido utilitario ético, es decir visualizarlas como “complemento de los llamados conocimientos fundamentales... [de tal forma que] las tecnologías digitales se convierten en herramientas para aprender, en lugar de procesos dinámicos y para aprender.” (Hamilton, 2014, párr 12). Estudios han demostrado que el implementar las TIC tiene un efecto positivo en los logros académicos de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Alderete et al., 2020).

Rochin Berumen (2021), en su investigación concluye que para evitar la deserción de estudiantes se requiere que los docentes se involucren con la situación particular y emocional de los estudiantes, empatía, actualización de programas escolares acordes a las necesidades de ellos.

En síntesis, la pedagogía crítica digital subraya la importancia de desafiar y reconfigurar paradigmas educativos tradicionales en donde tenga cabida la reflexión y el cuestionamiento sobre las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder; proponiendo una pedagogía crítica al servicio del estudiantado.

Métodos y Materiales

Para la realización de este estudio, se opta por un enfoque cualitativo-interpretativo ya que se intenta encontrar un sentido al fenómeno de la deserción escolar de estudiantes que han sido victimizadas para identificar sus necesidades con el propósito de evitar la deserción. Esta interpretación se da en función de los significados que las personas involucradas en el estudio les otorguen. Es además una investigación de tipo exploratorio, ver Hernández Sampieri et al. (2014), debido a que el tema ha sido abordado de manera general y existe poca literatura al respecto.

Muestra

La muestra se seleccionó mediante la técnica de bola de nieve propuesta por Welch (1975) ya que permite el acercamiento a poblaciones de difícil acceso. Al ser las víctimas una población difícil de ubicar y de acceder, derivado de la situación que viven: vulnerabilidad, revictimización, etc., no es sencillo encontrar participantes. Esta técnica de muestreo, permite acceder a ellas más fácilmente. El proceso comienza identificando a una persona que pertenece a la población objetivo y a su vez esta persona recomienda a otras de su grupo y así va creciendo la muestra. Para determinar el tamaño de la muestra se aplicó el criterio de saturación teórica (Strauss y Corbin, 2016; Hernández Sampieri et al., 2014).

En el estudio participaron siete estudiantes victimizadas mujeres de la licenciatura en psicología de una Universidad privada, ubicada en la Ciudad de México. Las edades oscilan entre los 22 y 34 años. En la Tabla 1 se presentan las características de cada una de ellas en donde se les asigna la nomenclatura P (participantes) y el número de entrevista con el propósito de resguardar su anonimato.

Tabla 1*Perfil de participantes de la investigación*

No. de participante	Edad	Estado civil	Lugar de residencia	Tipo de victimización	Situación académica actual
P1	34	Separada con 2 hijas	Edo. de México	Violencia de pareja	Deserción escolar
P2	22	Soltera	Ciudad de México	Violencia familiar con riesgo de muerte por parte de su padre hacia la madre y hacia ella	Deserción escolar
P3	25	Soltera	Ciudad de México	Robo a mano armada (pistola)	Continúa en la universidad
P4	26	Soltera	Ciudad de México	Desaparición forzada	Continúa en la universidad
P5	26	Soltera	Ciudad de México	Asalto	Continúa en la universidad
P6	24	Soltera	Ciudad de México	Asalto	Está valorando dejar la universidad
P7	23	Soltera	Ciudad de México	Su hermano fue asesinado en Zacatecas, aparentemente por el crimen organizado	Continúa en la universidad

Nota. Esta tabla muestra la nomenclatura y el perfil de las personas que participaron en la investigación.

Instrumentos para la Recolección de Datos

La recolección de información se llevó a cabo mediante una entrevista temática en profundidad ya que permite obtener información precisa y reconstruir el proceso (Kolber y Burnett, 1991).

En algunos casos, las entrevistas se realizaron de manera presencial y en otros por videoconferencia mediante la plataforma de Zoom, esto a petición de las participantes.

Los temas ejes abordados son:

- Antecedentes del hecho victimizante para identificar el perfil de las víctimas.
- Necesidades académicas que identifican para ser implementadas dentro y fuera del aula.
- Apoyo docente
- Materiales, recursos académicos/tecnológicos.

Tratamiento de los Datos

La sistematización de los datos se realizó mediante el análisis de contenido siguiendo los principios de rigurosidad, objetividad y subjetividad (Bardin, 2002). Desde la visión de estos autores la subjetividad implica poner atención en lo oculto, en lo que no se dice, en lo que no es aparente, pero está latente. Tomando como referencia estos criterios se optó por realizar una codificación y categorización con el apoyo del Software MAXQDA. Una vez analizados los datos, las categorías resultantes fueron cinco:

1. Antecedentes de hecho victimizantes/Perfil de las víctimas
2. Efectos de la Victimización en su vida académica
3. Deserción Escolar
4. Necesidades Académicas
5. Directrices para la Intervención

El análisis de los resultados de estas categorías se aborda a continuación y se acompañan con diversas herramientas para la visualización de los datos como: retrato de documento, tablas de segmentos codificados, codificación creativa (redes).

Resultados

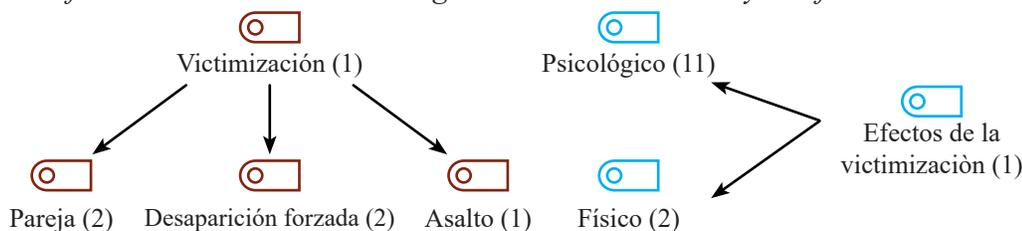
Los resultados que aquí se presentan, son una primera radiografía, una primera aproximación de este estudio exploratorio, que muestra lo que necesitan estudiantes víctimas. Derivado de la lectura y análisis de las entrevistas, se diseñó un sistema de categorización que, como ya se mencionó, está compuesto por cinco categorías que se desarrollan a continuación.

1. Antecedentes del Hecho Victimizante/Perfil de las Víctimas

En la Figura 1 se observan dos aspectos importantes del perfil de las entrevistadas. En la primera red (color naranja) se visualiza el tipo de victimización que vivieron, entre las cuales destacan la violencia de pareja, desaparición forzada y asalto a mano armada. En la segunda parte de la red (azul) se visualizan los efectos de la victimización como el psicológico y físico; siendo los efectos psicológicos reportados con mayor frecuencia (11 veces) entre los más mencionados por las participantes son miedos, inseguridades, ausentismo escolar y en algunos casos la deserción definitiva.

Figura 1

Codificación creativa de dos categorías: 1. Victimización y 2. Efectos de la victimización



Nota. Esta figura muestra el tipo de victimización que vivieron las participantes y sus efectos (psicológico y físico).

Estos resultados muestran que independientemente del tipo de victimización (violencia de pareja, familiar, desaparición forzada y asalto a mano armada), hay un importante efecto de índole psicológica como miedos e inseguridades que permea diferentes áreas de su vida. Los daños causados por el hecho victimizante va más allá de lo físico. El sufrimiento psicológico, emocional y social son evidentes (Marchiori, 2006).

2. Efectos de la Victimización en su Vida Académica

Derivado de lo reportado por parte de las participantes, se detectó que los efectos que tiene la victimización en su vida académica están relacionados con los efectos psicológicos que derivan de ella, esto se puede ver en la Tabla 2 de segmentos codificados. En esta tabla se lee que las participantes manifiestan tener estrés, ansiedad, angustia, temores, y miedos que interfieren en su concentración, pero también en la asistencia a la universidad, por ejemplo, P2 señala “Tenía miedo de salir de casa a la Universidad. Las clases por la tarde noche me daban miedo” lo que deriva en un ausentismo y en la falta de entrega de actividades académicas.

Tabla 2

Resumen con segmentos codificados - Efectos psicológicos de la victimización que impactan en la vida académica de las participantes

Código	Segmento codificado
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Temor P2_22 años docx: 4 - 4 (0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Angustia P2_22 años docx: 4 - 4 (0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensando que iban a regresar y que me vigilaban porque se llevaron mis llaves, agenda, tablet y un poco de dinero. P3_25 años docx: 5 - 5 (0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Desde ese día evito ese camino para ir a la Universidad P3_25 años docx: 5 - 5 (0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrés iba en aumento P4_26 años docx: 5 - 5 (0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuye mi concentración P5_26 años docx: 6- 6 (0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentaba mi ansiedad P6_24 años docx: 8 - 8 (0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Intimidada P7_23 años: 13 - 13 (0)

Nota. Codificación creativa derivado del análisis de contenido con la herramienta de MAXQDA, refleja las palabras exactas de las participantes.

P2, al sentirse vigilada prefiere no salir de casa lo que limita el realizar sus actividades cotidianas incluyendo ir a la universidad. En este mismo sentido la P3 por temor evita el camino en donde vivió la victimización, un camino que la llevaba de manera más directa a la universidad. En el caso de la P4 y P5 el aumento del estrés y ansiedad, respectivamente, por el hecho victimizante, las lleva a descuidar sus actividades diarias entre ellas leer, realizar tareas escolares. En el caso de P6 manifiesta una importante falta de concentración que ha impactado en la poca participación dentro de su entorno escolar y en el trabajo en equipo dentro y fuera del aula.

Estos resultados reflejan un impacto significativo de la victimización en la vida de las participantes. El estrés, ansiedad y miedo reafirman la relevancia que tiene la dimensión psicológica de la victimización tal como lo ha venido señalando Marchiori (2006) y a su vez deja ver la importancia de proporcionar una respuesta adecuada por parte de la plantilla docente para evitar la revictimización (Bezanilla et al., 2016).

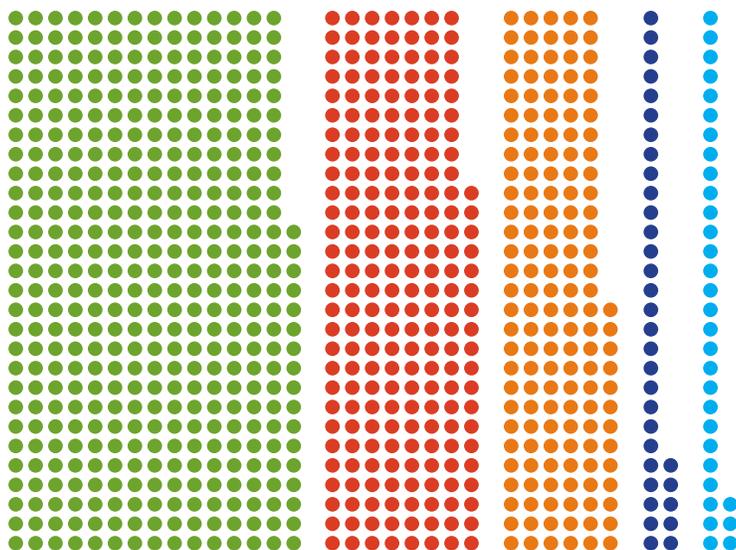
3. Deserción Escolar

Para que las estudiantes decidan desertar de manera definitiva hay rasgos que se detectaron como: sentirse presionadas, tener poca concentración, horario de la clase, abandono paulatino, no asistir a algunas clases, pensamientos recurrentes de querer dejar los estudios, miedos de salir a la calle, sentirse observada, incomodidad con los docentes y compañeros, dejar de hacer equipos de trabajo por miedo a “perjudicarlos”.

En la Figura 2 se observa el retrato del documento de P2, en donde se muestra algunos de los indicios que conllevan a la deserción escolar, esto con base a la narrativa de la participante, quien fue una de las dos estudiantes que dejó de manera definitiva sus estudios. En el color rojo muestra la recurrencia (frecuencia) de pensamientos y actitudes que manifestaba y que resultaron un riesgo potencial de deserción escolar. Algunos de estos pensamientos que manifestó son: sentirse presionada, con poca concentración, salirse de la clase antes de concluir, no cumplir en los trabajos de equipo; esto aunado al tipo de victimización que sufre: violencia familiar con riesgo de muerte de su madre, lo que las obligó a un cambio de domicilio.

Figura 2

Retrato del documento, con apoyo del MAXQDA



Nota. Efectos de la victimización (verde), deserción escolar (rojo), necesidades académicas dentro del aula (naranja), necesidades fuera del aula (azul) y directrices para la intervención (azul agua). Producto de la herramienta de MAXQDA.

En color azul están expresadas sus necesidades fuera del aula, por ejemplo, la necesidad de que los otros (compañeros y docentes) reconozcan la gravedad por lo que están pasando y al mismo tiempo quisiera que nadie se enterara, tienen emociones ambivalentes.

Derivado de lo anterior, se puede entender que la deserción escolar emerge como una consecuencia extrema, en algunos casos, de la victimización; por su puesto aunado a factores como la respuesta de docentes ante lo que está pasando la víctima y las características particulares de las propias víctimas.

4. Necesidades Académicas

Las necesidades académicas que mencionan las participantes hacen referencia al tiempo para la entrega de actividades. Que puedan aprovechar los tiempos que tienen independientemente del horario y lugar en donde se encuentren sin que necesariamente tengan que estar en un formato académico presencial o en línea, sincrónico o asincrónico.

Una necesidad que sale a la luz es el ser escuchadas, visibles y no re victimizadas por docentes. Las primeras dos necesidades hacen referencia a que los docentes tengan la sensibilidad, capacidad de observación para detectar las ausencias de estudiantes. Es importante resaltar que viven una realidad académica en donde se perciben invisibilizadas por el cuerpo docente e incluso por la institución, entre otras cosas, mencionan que:

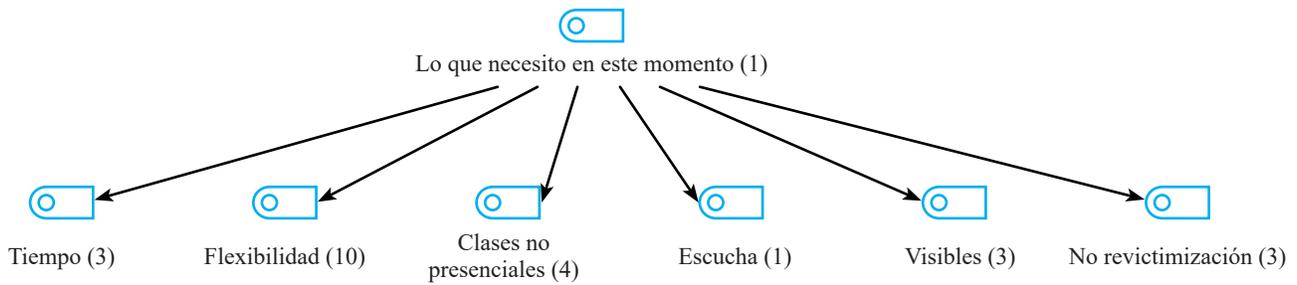
“La vida académica sigue con o sin nosotras” P1: 4 - 4 (0)

“Creo que si ellos nos observarán y se acercaran a preguntarnos cómo estás, cómo va todo, porque no entregaste; que su interés primario no sea la calificación sino nosotros como estudiantes... a los docentes les hace falta observar a sus estudiantes, acercarse a ellos y a veces que se salgan de su programa académico y cumplimiento de actividades para vernos como personas.” P3:33-33 (0).

La revictimización se ve expresada por docentes cuando no toman en cuenta la condición emocional de las estudiantes que les ha sido provocada por el hecho victimizante y se les acusa de *“flojas, irresponsables o que son faltistas”* P3:31-31-(0). Estos calificativos las estigmatizan, de manera diferente a lo que plantea [Gómez Nicolau \(2016\)](#) pero que tiene el mismo efecto: limitar su capacidad de agencia ([Herman, 2015](#)). En tanto, las participantes señalan que lo que requieren, bajo las condiciones en que se encuentran, es: tiempo para realizar sus actividades académicas: en este sentido se menciona *“... les pido [a los docentes] me den tiempo para entregar los trabajos, pero la mayoría no acepta”* P3:21-21. Flexibilidad para asistir a clases a distancia por medio de las plataformas de Zoom, Classroom u otra que les sea accesible, entrega de tareas; así como ser flexible en los recursos que se solicitan para realizar las tareas, por ejemplo, P3 señala que les exigen el *“uso de APPS para hacer las actividades, había ocasiones en que las entregaba a mano y no me las aceptaban”*, esto sucedía derivado de que a raíz del asalto a mano armada le robaron su tablet y tenía que ir a un café internet, lo cual no siempre era posible porque regularmente es en la noche cuando se dedica a realizar sus tareas. Finalmente, el sentirse escuchada es otra de sus necesidades primordiales (Figura 3).

Figura 3

Lo que necesitan las estudiantes victimizadas para no abandonar sus estudios de licenciatura

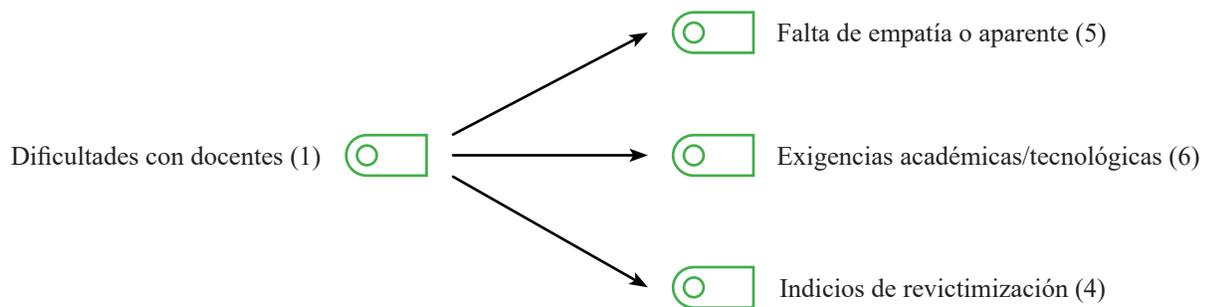


Nota. Esta figura es el resultado de la codificación creativa con MAXQDA, del código “Lo que necesitan las víctimas”.

Estas necesidades expresadas desde la propia voz de las víctimas se sustentan en las dificultades que ellas perciben de sus docentes y que como se observa en la Figura 4, están estrechamente relacionadas con la falta de empatía, exigencias académicas con base en el cumplimiento de entrega de actividades en donde el uso de las TIC adquieren un rol fundamental para la aprobación de la materia y que los docentes le han atribuido más una carga estética y no como herramienta para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de habilidades tecnológica. Pues el hecho de no entregar las actividades utilizando Apps, plantillas digitales, etcétera, es motivo de bajas calificaciones, rechazo de las actividades.

Figura 4

Dificultades que las participantes perciben del docente



Nota. Red de la codificación creativa, con apoyo del MAXQDA, de la categoría: Dificultades que perciben de los docentes.

Derivado de lo anterior, los resultados apuntan a que es importante que las y los docentes se involucren con las situaciones que viven los estudiantes con su contexto y promover la empatía, tal como **Rochin Berumen (2021)** lo ha señalado. Las TIC son una herramienta para el aprendizaje, pero no son el motor y menos cuando dejan en una situación de desventaja a algunos estudiantes. El uso de las TIC debe estar enmarcado en una realidad social del estudiantado (**McLaren et al., 2018**). Es aquí en donde tiene cabida la pedagogía crítica digital. Los testimonios de las participantes dejan ver que se requiere dar un sentido utilitario ético a las TIC como lo propone **Hamilton (2014)**.

Las participantes proponen que el uso de las TIC vaya más allá de embellecer o promover la creatividad para la realización de las actividades académicas. Las entrevistadas proponen ver a las TIC como un medio que les permita continuar con su proyecto de vida: concluir sus estudios de licenciatura.

En síntesis, los resultados reflejan que las estudiantes tienen necesidades muy concretas dentro del ámbito académico como son: combatir la indiferencia y la revictimización que viven por parte de la comunidad educativa, principalmente de docentes. Requieren de flexibilidad en horarios, entrega de actividades, ejercicios, tareas, asistencia a clases. Proponen la idea de una modalidad educativa mixta, ya que se ajusta a sus necesidades y que ésta sea síncrona y asincrónica, pero sobre todo señalan que las TIC se les dé un uso más utilitario que estético y/o creativo; si esto no se justifica con base en los aprendizajes esperados. Que la asistencia a clases presenciales y/o síncronas no sea un criterio para tener derecho a evaluación o en su defecto tenga un porcentaje para la calificación final.

5. Directrices para la Intervención

Derivado del análisis de la narrativa de las participantes se ha obtenido información que puede orientar la toma de decisiones de docentes, incluso pudiera servirle de apoyo en la detección de algunas directrices para su trabajo en el aula:

1. Atender las necesidades de formación en género
2. Efectos de la victimización
3. Alfabetización en TIC atravesados por los principios de la pedagogía digital crítica tal como lo propone y anteponer el sentido utilitario ético de las TIC como propone (Hamilton, 2014).

Estos hallazgos son importantes derivado de que la literatura señala que el docente debe asumir una postura crítica y un rol de agente, principios de la pedagogía crítica digital (Czerwonogora, 2023).

Es primordial la interlocución entre docentes, estudiantes e institución e integrar las diversas miradas para lograr una práctica pedagógica/académica desde una filosofía que sea el reflejo de las necesidades, cosmovisiones y sea representativa del estudiantado y su comunidad educativa.

Se requiere reconfigurar las dinámicas de poder que han permeado en el aula para generar nuevas dinámicas acordes a la comunidad con la que se trabaja (Hamilton, 2014). Se hace necesaria una actualización y diversificación de roles dentro del proceso educativo poniendo en el centro las necesidades de las estudiantes víctimas como vía para su permanencia y conclusión de su formación profesional.

En síntesis, los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de una intervención educativa sensible y adaptativa para estudiantes víctimas. Es esencial que los docentes asuman un rol activo y empático, que promueva un entorno educativo inclusivo y flexible. La implementación de una pedagogía crítica digital y el uso adecuado de las TIC pueden ser una herramienta para lograrlo.

Conclusiones

Los resultados de este estudio, reflejan tanto la complejidad y profundidad de las necesidades de estudiantes universitarias que han sido víctimas como sus necesidades concretas para continuar sus estudios. Estas necesidades incluyen la empatía, que confirman los hallazgos de **Rochin Berumen (2021)**, la flexibilidad mencionado por **Valenzuela González (2000)**, la visibilidad que propone **Hooks (2022)**, la no revictimización que enfatiza **Bezanilla et al (2016)**, la utilización de las TIC con sentido utilitario que ha demostrado resultados positivos (**Alderete et al., 2020**), y criterios de evaluación que consideren su condición de víctima. La deserción escolar es un problema multicausal; sin embargo, este estudio aporta evidencia empírica, mostrando cómo los efectos psicológicos y la falta de apoyo institucional contribuyen a que las estudiantes víctimas abandonen sus estudios. Se afirma que la victimización es un factor clave en la deserción (**Marchiori, 2016**) y es imperativo considerar las diferentes condiciones escolares para que este tipo de población tenga acceso al conocimiento (**Gil Anton, 2020**). En condiciones de victimización, es propicio que los programas sean flexibles y adaptables a las necesidades de estas poblaciones (**Valenzuela González, 2000**).

Para potenciar los derechos de las universitarias víctimas, un primer paso es preguntarles directamente qué necesitan, con el propósito de fortalecer su capacidad de agencia y no caer en una postura paternalista (**Herman, 2015**), lo que podría limitar su autonomía y empoderamiento y llevar a la revictimización. Una manifestación de esta revictimización es la indiferencia, el desconocimiento y/o la falta de comprensión institucional por parte de la comunidad académica, especialmente de docentes.

Es necesario que los docentes hagan de las TIC sus aliadas, que las enmarque en la realidad de las estudiantes víctimas tal como lo propone **McLaren et al. (2018)** esto como un mecanismo para que continúen sus estudios y propiciar su empoderamiento a través de la TIC (**Reig Bolaño et al., 2014**).

Las estudiantes víctimas requieren un enfoque educativo que comprenda y atienda sus necesidades emocionales y académicas. La pedagogía crítica digital ofrece un marco teórico adecuado para implementar estas intervenciones, promoviendo un uso ético y práctico de las TIC y fomentando la empatía y flexibilidad por parte de los docentes. Este enfoque puede contribuir en la reducción de la deserción escolar y apoyar a las estudiantes en la culminación de sus estudios.

La implementación de una pedagogía crítica digital y el uso adecuado de las TIC son herramientas poderosas para apoyar a las víctimas, mejorar su experiencia académica y prevenir la deserción escolar (**McLaren et al., 2018**). Es crucial la profesionalización y actualización de docentes en temas diversos como el dominio de las herramientas digitales, estrategias digitales para la planificación y evaluación educativa; así como la inclusión de una visión de derechos humanos, perspectiva de género y atención a víctimas. Se reitera que la pedagogía crítica digital puede hacer una diferencia significativa en la continuidad de los estudios de las víctimas, destacando la importancia de enseñar desde un enfoque de los ecosistemas de aprendizaje.

Si bien los resultados no son generalizables, representan un aporte significativo para futuras investigaciones. Este trabajo es un preámbulo para profundizar en la identificación de necesidades y en el

planteamiento de alternativas educativas viables para incorporar en el aula, poniendo en el centro a las víctimas, ya sea desde la pedagogía crítica digital u otra metodología acorde a las características del estudiantado. Se puede explorar la idea de incorporar un enfoque multimodal, mixto u otro que responda a sus demandas.

En periodo de post pandemia, se hace necesario reformular y trasladar lo aprendido en este periodo emergente, y aplicarlos en contextos educativos para atender desafíos y necesidades particulares de estudiantes mujeres victimizadas, tal como se expuso en este trabajo. Es de reconocerse que “la pandemia de Covid-19 aceleró el proceso y profundizó la relación entre las tecnologías y los procesos educativos, reconfigurando el escenario de la Educación Superior” (Rodés et al., 2021 p. 1). Uno de los retos post pandemia, es sin duda, que las y los docentes fortalezcan las competencias y habilidades en el manejo de las TIC, en la modalidad educativa mixta y/o presencial e incluso transitar a lo multimodal, para casos de estudiantes que viven o han vivido una victimización.

Referencias Bibliográficas

- Alderete, M. V., Formichella, M. M., y Krüger, N. (2020). Efecto de las TIC sobre los resultados educativos: estudio en barrios vulnerables de Bahía Blanca. *Ciencia, docencia y tecnología*, (61), 89-96. <https://doi.org/10.33255/3161/736>
- Alcántara Santuario, A. (2020). *Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada*. En Educación y pandemia. Una revisión académica. Aguilar, J. y Cols. (2020). Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Universidad Autónoma de México. 75-82. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/533/1/CasanovaH_Coord_2020_Educacion_y_pandemia.pdf
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bezanilla, J. M., Miranda, M. A., y Fabiani González, J. H. (2016). Violaciones graves a derechos humanos: violencia institucional y revictimización. *Cuadernos de crisis y emergencias*, 15(2).
- Cáceres Correa, I. (2021). Acerca de la escolaridad a distancia y la deserción escolar en pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(2), 11-13. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27966514001/27966514001.pdf>
- Chaves Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1). <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Czerwonogora, A. (2023). Sobre teorías de tecnología y de pedagogía digital: un diálogo crítico. *Tecnología y Sociedad*, (11). <https://doi.org/10.46553/TYS.11.2022.p33-56>
- De Alba, A. [IISUE Canal oficial]. (2020, 23 de septiembre). *Coloquio. La universidad y su futuro. Una mirada desde el 2020*. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=UnOPZt-xWDg>
- Díaz Barriga, F. [IISUE Canal oficial]. (2020, 23 de septiembre). *Coloquio. La universidad y su futuro. Una mirada desde el 2020*. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=UnOPZt-xWDg>
- Duk Homand, C. y Navarrete Eguiluz, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.010>

- Durazo Bringas, M. G. y Ojeda García, B. G.** (2013). Violencia y deserción de estudiantes de Educación Superior. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 6(2), 101- 117. <https://ssrn.com/abstract=2156537>
- Gil Antón, M.** (2020). *Así (casi) no se puede. Proyecto Educativo y Justicia Social*. En Coyuntura Demográfica. Revista sobre los procesos demográficos en México hoy, Ed. Somede Organización, núm. 18, pp. 59-69, ISSN: 2007-5456 https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/62/1.Gil-Manuel_2020_AsiCasiNo.pdf
- Giroux, H.** (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 18(1-2), 13-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Gómez, M. V., Gadotti, M., Mafra, J., y Fernandes de Alencar, A.** (2008). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Goodson, I.** (2005). *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. London; New York: Routledge (World library of educationalists series).
- Gómez Nicolau, E.** (2016). *Culpabilización de las víctimas y reconocimiento: límites del discurso mediático sobre la violencia de género. Feminismo/s*, (27), 197–218. <https://doi.org/10.14198/fem.2016.27.11>
- Guzmán Flores, T. y Escudero Nahón, A.** (2016). *El sistema Multimodal de la Educación*. Universidad Autónoma de Querétaro. Cuadernos de planeación.
- Hamilton, S.** (2014). *The standards of critical digital pedagogy*. Hybrid Pedagogy. <https://hybridpedagogy.org/standards-critical-digital-pedagogy/>
- Herman, J. L.** (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence--from domestic abuse to political terror*. Hachette uK.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C, y Baptista, P.** (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. México: McGraw Hill.
- Hooks, B.** (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (1st ed.). Traducido por Víctor Sabatel Vidal, M. (2022). Rayo Verde Editorial.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.** (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Kolber, R. y Burnett, M.** (1991). Content analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of consumer research*, 18(2), 243-250.
- López, P. y Romero, L.** (2020). Coloquio La Universidad y su Futuro. Una mirada desde el 2020. *Aumenta el riesgo de deserción en licenciatura y posgrado*. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/aumenta-el-riesgo-de-desercion-en-licenciatura-y-posgrado/>
- Marchiori, H.** (2006). Los procesos de victimización. Avances en la asistencia a víctimas. In *Ponencia presentada en el: Congreso Internacional de Derecho Penal y VII Jornada sobre Justicia Penal, Junio* (Vol. 19). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2506/10.pdf>

- McLaren, P., Escaño, C. y Aparici, R. (2018). *Por una pedagogía crítica digital. retos y alfabetización en el s.XXI*. En R. Aparici, C. Escaño y P. McLaren (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 37-51). UNED.
- Ramírez Romero, J. L., y Quintal-García, N. A. (2011). Pude ser considerada a pedagogia crítica como uma teoria geral da educação? *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a6.pdf>
- Reig Bolaño, R., Foglia, E., y Martí Puig, P. (2014). Empoderamiento de las comunidades y las personas a través de las TIC. En S. M. Puig y G. D. (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México* (pp. 219-240). Ediciones Bellaterra.
- Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000100101
- Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., y Enríquez, C. R. (2021). Teacher Education in the Emergency: a MOOC-Inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1314117>
- Rosen, J. R. y Smale, M. A. (2015). *Open Digital Pedagogy = Critical Pedagogy*. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1682&context=ny_pubs
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313>
- Stommel, J., Friend, C., y Morris, S. M. (2020). *Critical digital pedagogy: a collection*. Hybrid Pedagogy Incorporated.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Medellín: Universidad Antioquia. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. (2020). *Violencia de Género/ Reportes Sobre Cifras*. <https://cieg.unam.mx/covid-genero/cifras-violencia.php>
- Valenzuela González, J. R. (2000). Los tres “Autos” del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia. *Ege*, 1(2), 1-11.
- Vázquez, N. V. (2012). *Factores que inciden en la deserción escolar: hacia un modelo descriptivo para líderes educativos*. University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico). <https://www.proquest.com/openview/b687b096e1771c18e3238cbe4a2886ef/1?cbl=18750&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>
- Welch, S. (1975). Sampling by referral in a dispersed population. *The Public Opinion Quarterly*, 39(2), 237-238.
- Zabalgotia, H. M. (2020). Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad? En *Educación y pandemia. Una revisión académica*. Aguilar, J. y Cols. (2020). Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Universidad Autónoma de México. 174-182.



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Un Modelo de Ecuaciones Estructurales para el Estudio de Factores Asociados al Rendimiento Escolar

A Structural Equation Model for the Study of Factors Associated with School Performance

Lesky Ibeth Rivas Martínez^a, Cristian Andrés Cruz Torres^{b,*}

^a rivalesky@gmail.com. Instituto Gubernamental Mixto Hibueras, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-1981-5237>

^b cristian.cruz@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-2185-5783>

Resumen

En este trabajo se hace un análisis de factores para los datos de español tercer grado tomados del TERCE 2013 Honduras. Este análisis se realiza por medio del análisis factorial (AF) y del modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Se verifica que la muestra es válida para realizar AF y cumple el supuesto de normalidad multivariada. Se realiza el análisis factorial exploratorio para determinar el número de factores a utilizar. Además, se utiliza el análisis factorial confirmatorio para verificar los índices de ajuste más relevantes como ser CFI, TLI, RMSEA, SRMR, que permitirán observar la coherencia estadística. Finalmente, se realiza el modelo de ecuaciones estructurales, la estimación se realiza por el método de máxima verosimilitud (MLE) y para validar el modelo, se procedió a verificar si estaba afectado por el método común de la varianza (CMV) mediante el uso de pruebas de factor único de Harman y el criterio de Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations (HTMT). Con respecto a los resultados de los factores asociados se logró observar que no solo las características propias de las instituciones influyen en el rendimiento de los estudiantes, sino también, las características de la comunidad.

Palabras clave: modelo ecuaciones estructurales, componentes principales, análisis factorial, rendimiento escolar

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18188>

Recibido: 19 de marzo de 2024 | Aceptado: 5 de junio de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

In this paper is made a factorial analysis for the database of Spanish third-grade taken from TERCE 2013 Honduras. This analysis is made by the factor analysis (FA) and structural equation modeling (SEM). It is verified that the sample is valid to carry out FA and meets the assumption of multivariate normality. Exploratory factor analysis is performed to determine the number of factors to use. Additionally, confirmatory factor analysis is used to verify the most relevant fit indices such as CFI, TLI, RMSEA, SRMR which allow for statistical coherence observation. Finally, the structural equation model is carried out, estimation being performed by the maximum likelihood method (MLE) and to validate the model, it was checked for common method variance (CMV) using Harman's single-factor test and the Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations (HTMT) criterion. Regarding the associated factor results, it was observed that not only the characteristics of the institutions influence student performance but also those of the community.

Keywords: structural equations model, principal components, factor analysis, school performance

Introducción

Uno de los aspectos más importantes en el proceso enseñanza aprendizaje es el rendimiento escolar, ya que permite evaluar lo que los estudiantes han aprendido. Esto posibilita establecer la relevancia del rendimiento escolar para describir las causas que se relacionan a un resultado alto o bajo por parte de los estudiantes.

Se puede definir el rendimiento escolar como “los resultados obtenidos en pruebas o exámenes normalizados, que miden los conocimientos o competencias en una materia específica” (UNESCO, 2007). Muchos países efectúan periódica y sistemáticamente mediciones destinadas a determinar lo que los estudiantes han aprendido durante su experiencia escolar, ya sea en exámenes por asignatura, evaluaciones nacionales o evaluaciones internacionales.

Las agencias internacionales como: Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), Progreso en el Estudio Internacional de Alfabetización en Lectura (PIRLS), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En Honduras, la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE), actualmente es parte del Instituto de Investigación y Evaluación Educativa y Sociales (INIEES), que es una Unidad Técnica Especializada de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado (VRIP) de la UPNFM; que realizan evaluaciones que monitorean las tendencias en el rendimiento estudiantil en matemáticas, ciencias y lectura.

En los últimos años, se han realizado esfuerzos significativos por parte de los países y las agencias internacionales y nacionales para comprender la calidad de los sistemas educativos. En este sentido, han sido desarrolladas pruebas de logro educativo para evaluar los resultados de aprendizaje alcanzados por estudiantes de ciertas edades o grados escolares, centrándose en los dominios curriculares clave como matemáticas y lengua.

En un avance positivo, también se han estado desarrollando y perfeccionando nuevas metodologías para validar diferentes instrumentos de medición, asegurando así la calidad de los resultados e interpretaciones derivadas de ellos. Un ejemplo destacado es el uso de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) por parte de la UNESCO en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), donde se analizan los factores asociados al logro cognitivo de estudiantes en América Latina y el Caribe, junto con el modelo jerárquico lineal. Se resaltan tanto los beneficios como los desafíos de ambos métodos de análisis (UNESCO, 2013).

El modelo de ecuaciones estructurales es una técnica estadística multivariante, utilizada para especificar fenómenos en función de sus variables causales (Ruiz et al., 2010). Estos modelos presentan variables no observables directamente, llamadas variables latentes o constructos que son medidas a través de otras variables que son directamente observables.

El propósito de este trabajo es hacer un análisis de factores para los datos de español tercer grado tomados del TERCE 2013 Honduras (UNESCO, 2016). Este análisis se realiza por medio del análisis factorial (AF) y del modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Se muestran los resultados de las pruebas para la verificación de la validez de la muestra para realizar el AF. En el caso del análisis factorial confirmatorio, se muestran los índices de ajuste más relevantes como ser: índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), índice de ajuste normado (NFI). Además, se presenta el modelo de ecuaciones estructurales, se realiza el análisis de mediación y se evalúa el modelo con las medidas de bondad de ajuste. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Discusión Teórica

Los grandes conjuntos de datos a menudo incluyen mediciones de muchas variables. Es posible que se reduzca, considerablemente, el número de variables sin dejar de retener gran parte de la información del conjunto de datos original. Existen varias técnicas de reducción de dimensiones para hacer esto, y el análisis de componentes principales (ACP) es probablemente el más utilizado de ellos (Jolliffe, 2005).

Componentes Principales

Algebraicamente, los componentes principales son combinaciones lineales particulares de las p variables aleatorias, X_1, X_2, \dots, X_p . Geométricamente, estas combinaciones lineales representan la selección de un nuevo sistema de coordenadas obtenida mediante la rotación del sistema original, con X_1, X_2, \dots, X_p como ejes de coordenadas. Los nuevos ejes representan las direcciones con la máxima variabilidad y proporcionan una descripción más simple y parsimoniosa de la estructura de covarianza. Los componentes principales dependen únicamente de la matriz de covarianza Σ (o la matriz de correlación ρ) de X_1, X_2, \dots, X_p .

Sea un vector aleatorio denotado como $X' = [X_1, X_2, \dots, X_p]$, que posee una matriz de covarianza Σ con valores propios $\lambda_1 \geq \lambda_2 \geq \dots \geq \lambda_p \geq 0$. Se consideran entonces las combinaciones lineales:

$$\begin{aligned}
 Y_1 &= a_{11}' X = a_{11} X_1 + a_{12} X_2 + \dots + a_{1p} X_p \\
 Y_2 &= a_{21}' X = a_{21} X_1 + a_{22} X_2 + \dots + a_{2p} X_p \\
 &\vdots \\
 Y_p &= a_{p1}' X = a_{p1} X_1 + a_{p2} X_2 + \dots + a_{pp} X_p
 \end{aligned}$$

Con,

$$\begin{aligned}
 Var(Y_i) &= a_i' \Sigma a_i, \quad i=1,2, \dots, p \\
 cov(Y_i, Y_k) &= a_i' \Sigma a_k, \quad i,k=1,2, \dots, p
 \end{aligned}$$

Entonces las componentes principales son aquellas combinaciones lineales no correlacionadas Y_1, Y_2, \dots, Y_p cuyas varianzas son lo más grandes posible (Johnson y Wichern, 2007).

Aunque se requieren p componentes para reproducir la variabilidad total del sistema, a menudo gran parte de esta variabilidad puede ser explicada por un pequeño número k de los componentes principales. No hay una regla definida sobre el número que se debe utilizar, por tanto, se debe decidir en función del número de variables iniciales; es importante recordar que el objetivo es reducirlas tanto como sea posible. Existen diferentes maneras de seleccionar el número de componentes principales, y quizás, el procedimiento más simple es establecer un umbral, por ejemplo, un 80%, y detenerse cuando los primeros k componentes representan un porcentaje de la variación total mayor que este umbral (Jolliffe, 2005). Es decir, si la mayoría (por ejemplo, el 80% y 90%) de la varianza de la población total, para p grande, puede atribuirse al primero, dos o tres componentes, entonces estos componentes pueden reemplazar a las variables p originales, sin mucha pérdida de información.

Análisis Factorial

El análisis factorial puede considerarse una extensión del análisis de componentes principales. Ambos pueden verse como intentos de aproximar la matriz de covarianza Σ (Johnson y Wichern, 2007).

En particular, el modelo de análisis factorial es:

$$\begin{aligned}
 X_1 - \mu_1 &= l_{11} F_1 + l_{12} F_2 + \dots + l_{1m} F_m + \varepsilon_1 \\
 X_2 - \mu_2 &= l_{21} F_1 + l_{22} F_2 + \dots + l_{2m} F_m + \varepsilon_2 \\
 &\vdots \\
 X_p - \mu_p &= l_{p1} F_1 + l_{p2} F_2 + \dots + l_{pm} F_m + \varepsilon_p
 \end{aligned}$$

El anterior sistema de ecuaciones puede expresarse usando la notación matricial, así que se denominará

$$X = \begin{bmatrix} X_1 \\ X_2 \\ \vdots \\ X_p \end{bmatrix} \quad \mu = \begin{bmatrix} \mu_1 \\ \mu_2 \\ \vdots \\ \mu_p \end{bmatrix} \quad L = \begin{bmatrix} L_{11} & L_{12} & \dots & L_{1m} \\ L_{21} & L_{22} & \dots & L_{2m} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ L_{p1} & L_{p2} & \dots & L_{pm} \end{bmatrix} \quad F = \begin{bmatrix} F_1 \\ F_2 \\ \vdots \\ F_m \end{bmatrix} \quad \varepsilon = \begin{bmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \vdots \\ \varepsilon_p \end{bmatrix}$$

Expresado en notación matricial queda:

$$X = \begin{bmatrix} X_1 - \mu_1 \\ X_2 - \mu_2 \\ \vdots \\ X_p - \mu_p \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} L_{11} & L_{12} & \dots & L_{1m} \\ L_{21} & L_{22} & \dots & L_{2m} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ L_{p1} & L_{p2} & \dots & L_{pm} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} F_1 \\ F_2 \\ \vdots \\ F_m \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \vdots \\ \varepsilon_p \end{bmatrix}$$

El coeficiente l_{ij} se denomina carga de la i -ésima variable sobre el j -ésimo factor, por lo que la matriz L es la matriz de las cargas factoriales. Es importante notar que el i -ésimo factor específico e_i se asocia únicamente con la i -ésima respuesta X_i . Las p desviaciones $X_1 - \mu_1, X_2 - \mu_2, \dots, X_p - \mu_p$ se expresan en términos de $p + m$ variables aleatorias $F_1, F_2, \dots, F_m, \varepsilon_1, \varepsilon_2, \dots, \varepsilon_p$ que no son observables (Johnson & Wichern, 2007).

Si se tiene en cuenta las denominaciones dadas a vectores y matrices, lo anterior puede ser expresado de la siguiente manera:

$$X - \mu = LF + \varepsilon \tag{1}$$

Se asume que:

$$\begin{aligned} E(F) &= 0; \\ Cov(F) &= E(FF') = I; \\ E(\varepsilon) &= 0; \end{aligned}$$

$$Cov(\varepsilon) = E(\varepsilon\varepsilon') = \psi = \begin{pmatrix} \psi_1 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & \psi_2 & \dots & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \dots & \psi_p \end{pmatrix}$$

Y que, F y ε son independientes, entonces $Cov(\varepsilon, F) = E(\varepsilon F') = 0$, estos supuestos constituyen el modelo factorial ortogonal.

Los supuestos antes mencionados implican que, dados los valores de los factores comunes, las variables latentes son independientes, es decir, las correlaciones de las variables observadas surgen de sus relaciones con los factores comunes. Debido a que los factores no se observan, se pueden fijar sus ubicaciones y escalas arbitrariamente y suponer que ocurren en forma estandarizada con media cero y desviación estándar uno.

Antes de continuar con el análisis, se debe confirmar que la muestra es válida para realizar el análisis factorial. Uno de los test que ayudan a validar los datos es el test de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), o la prueba de esfericidad de Bartlett (Labraca, 2021).

El test KMO es una medida de la idoneidad de los datos para el análisis factorial. La prueba mide la adecuación del muestreo para cada variable en el modelo y para el modelo completo. La prueba es la siguiente:

$$KMO_j = \frac{\sum_{i \neq j} r_{ij}^2}{\sum_{i \neq j} r_{ij}^2 + \sum_{i \neq j} u_{ij}^2} \tag{2}$$

Donde:

$R = [r_{ij}]$ es la matriz de correlación,

$U = [u_{ij}]$ es la matriz de covarianza parcial,

Valores altos de KMO indican buena adecuación de un AF.

La prueba de esfericidad de Bartlett, permite evaluar la hipótesis nula que asegura que las variables no están correlacionadas.

Dado el contraste de hipótesis:

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \dots = \sigma_k^2$$

$$H_1: \sigma_i^2 \neq \sigma_j^2$$

Se define el estadístico:

$$T = \frac{(N - k) \ln(s_p^2) - \sum_{i=1}^k (N_i - 1) \ln(s_i^2)}{1 + \left(\frac{1}{3(k-1)}\right) \left(\left(\sum_{i=1}^k \frac{1}{N_i - 1}\right) - \frac{1}{N - k}\right)} \quad (3)$$

Donde s_i^2 es la varianza del término i -ésimo, N es tamaño de la muestra, N_i es el tamaño de la muestra del grupo i -ésimo, k es el número de grupos, y s_p^2 es la varianza agrupada. Si los resultados son significativos a un nivel $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se considera que las variables están intercorrelacionadas para realizar el análisis factorial exploratorio.

Análisis Factorial Exploratorio

El análisis factorial exploratorio (EFA) es un enfoque impulsado por los datos, de tal manera que no se hacen especificaciones en relación con el número de factores latentes o al patrón de las relaciones entre los factores comunes y los indicadores. El análisis factorial exploratorio se emplea como una técnica exploratoria o descriptiva para determinar el número adecuado de factores comunes y descubrir cuáles variables de medición son indicadores razonables de las diversas dimensiones latentes (Arauz, 2020).

Una hipótesis básica de EFA es que hay m factores “latentes” comunes para ser descubiertos en el conjunto de datos, y el objetivo es encontrar el menor número de factores comunes que explicarán las correlaciones.

Determinación del Número de Factores a Utilizar

Se han sugerido una serie de métodos para determinar el número apropiado de factores a utilizar, entre ellos se tiene:

1. Criterio de Kaiser: esta regla sugiere que se deben retener todos los factores que tengan un valor propio de 1.0 o mayor; con el razonamiento de que un factor no debe explicar menos que la varianza equivalente que hubiera explicado una sola de las variables incluidas en el análisis. La regla, sin embargo, no es estricta y debe analizarse en conjunto con otros criterios (Guttman, 1954).

2. Análisis del ScreePlot: se basa en una gráfica de los valores propios. Se grafican los valores propios, se ajusta una línea recta a través de los valores p-m más pequeños y se retienen los que caen por encima de la línea (Cattell, 1966).
3. Análisis paralelo: el procedimiento es basado en el principio de que los factores a extraer deben dar cuenta de más varianza que la que es esperada de manera aleatoria. El procedimiento reordena las observaciones de manera aleatoria entre cada variable y los valores propios son recalculados a partir de esta nueva base de datos aleatoriamente ordenada. Los factores con valores propios mayores a los valores aleatorios son retenidos para interpretación (Horn, 1965).
4. Identificación del modelo: la regla de los dos pasos, esta indica en su primer paso que hay al menos tres indicadores por cada variable latente, y en su segundo paso no hay correlación entre los errores (Labraca, 2021).

Análisis Factorial Confirmatorio

Los modelos de análisis factorial confirmatorio (CFA), son un subconjunto de un enfoque más general para modelar variables latentes, conocido como modelo de ecuación estructural o modelo de estructura de covarianza. Dichos modelos permiten tanto la respuesta como las variables latentes explicativas vinculadas por una serie de ecuaciones lineales (Everitt y Hothorn, 2011).

En el CFA, el investigador especifica el número de factores y el patrón de relación entre el indicador y las cargas factoriales de antemano, así como otros parámetros. El factor de solución preespecificado se evalúa en términos de lo bien que este reproduce la matriz de varianzas y covarianzas de la muestra en las variables medidas (Arauz, 2020). Además, este análisis utiliza diagramas de ruta para representar factores y variables.

El análisis de ruta fue introducido en Wright (1934) en un contexto biométrico como método para estudiar los efectos directos e indirectos de las variables. La característica por excelencia del análisis de ruta es un diagrama que muestra cómo un conjunto de variables explicativas influye en una variable dependiente bajo consideración. La forma en que se dibujan los caminos determina si las variables explicativas son causas correlacionadas, causas mediadas o causas independientes.

Estimación

La estimación implica encontrar valores para los parámetros del modelo que minimicen una función de discrepancia que indique la magnitud de las diferencias entre los elementos de S , la matriz de covarianza observada de las variables manifiestas y las de $\Sigma(\theta)$, la matriz de covarianza implícita en el modelo ajustado (es decir, una matriz cuyos elementos son funciones de los parámetros del modelo), contenida en el vector $\theta=(\theta_1, \dots, \theta_t)^T$ (Everitt y Hothorn, 2011).

El método más utilizado para estimar los parámetros en los modelos de factores confirmatorios es la máxima verosimilitud, bajo el supuesto de que los datos observados tienen una distribución normal multivariante.

La función de discrepancia FML está dada por:

$$F_{ML} = (S, \Sigma(\theta)) = \log|\Sigma(\theta)| - \log|S| + \text{tr}(S\Sigma(\theta)^{-1}) - q \quad (4)$$

Donde q es el número de variables exógenas observables.

La normalidad univariante es una condición necesaria pero no suficiente para que se satisfaga la multinormalidad. Debido a esto, es necesario comprobar, en primer lugar, que todas las variables observadas se distribuyen normalmente. Para ello se puede hacer uso del test de Shapiro-Wilk y los contrastes de asimetría y curtosis. **Mardia (1970)** propone tests multivariantes de curtosis y asimetría, conocido como el test de Mardia; con la intención de certificar si un conjunto de variables observadas sigue una distribución normal multivariante.

Ante la dificultad de obtener datos distribuidos según una normal multivariante, la práctica más común reside en comprobar que los valores de asimetría y curtosis de cada variable no superan los valores 3 y 10 respectivamente (**Labraca, 2021**).

Medidas de Bondad de Ajuste

Dado que el modelo presentado tiene variables latentes o no observadas, es necesario identificar cada una de estas con un valor estadístico para poder calcular los estimados de sus efectos. Los valores estimados evalúan un parámetro que caracteriza a la población a través de una muestra. Si esta representa fielmente a la población, se supone que el estadístico representa bien el parámetro (**Escobedo Portillo et al., 2015**). Entre las medidas se tiene:

1. El estadístico χ^2 para el contraste global del modelo.
2. Medidas de bondad de ajuste: índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), índice de ajuste normado (NFI).

Coefficientes de Confiabilidad

1. Alfa de Cronbach: fue descrito en **Cronbach (1951)**. Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. Puede ser calculado a partir de la correlación entre los ítems como una función del número de ítems del instrumento y la correlación media entre los ítems:

$$\alpha = \frac{np}{1 + (n-1)p} \quad (5)$$

Donde n es el número de ítems y p es el promedio de todas las correlaciones. El valor mínimo aceptable es 0.70, el valor máximo esperado es 0.90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación.

2. Varianza Extraída Media (Average Variance Extracted, AVE por sus siglas en inglés): **Fornell y Larcker (1981)** propusieron la AVE calculada desde los pesos de medida estandarizados para evaluar la validez convergente del modelo de medida. Se puede definir como:

$$AVE = \frac{\sum_{i=1}^k \lambda_i^2}{k} \quad (6)$$

Este estadístico puede ser interpretado como una medida de confiabilidad del constructo y como una medición de la evaluación de la validez discriminante. Los valores de AVE deben de ser mayores de 0.50 o el valor de t-student significativo con lo que se establece que más del 50% de la varianza del constructo es debido a sus indicadores (**Fornell y Larcker, 1981**).

Modelos de Ecuaciones Estructurales

Aunque más complejos que los modelos de análisis factorial confirmatorio, el objetivo de los modelos de ecuaciones estructurales es esencialmente el mismo, es decir, explicar las correlaciones o covarianzas de las variables observadas en términos de las relaciones de estas variables con las variables latentes subyacentes supuestas y las relaciones postuladas entre las propias variables latentes (**Everitt y Hothorn, 2011**).

Según **Mulaik (2009)**, una forma de expresar los modelos de ecuaciones estructurales es tratando como variables exógenas tanto a las perturbaciones como a las variables manifiestas exógenas.

Esto lleva a la siguiente representación matricial:

$$\begin{bmatrix} \eta \\ Y \end{bmatrix} = A \begin{bmatrix} \eta \\ Y \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \Gamma_\zeta & \Gamma_x & \Gamma_\varepsilon \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \zeta \\ x \\ \varepsilon \end{bmatrix} \quad (7)$$

También se puede expresar como:

$$\eta^* = A\eta^* + \Gamma^*\zeta^* \quad (8)$$

Donde ζ^* es un vector de variables exógenas y de perturbaciones de tamaño $(n + q) \times 1$. No se hace ninguna distinción entre las perturbaciones sobre las variables latentes o sobre las variables manifiestas, $\eta^* = [\eta \ Y]$ es un vector aleatorio de variables endógenas de tamaño $(m + p) \times 1$, con η siendo el vector de tamaño $(m \times 1)$ de variables latentes endógenas y Y el vector de tamaño $(p \times 1)$ de variables manifiestas endógenas.

- A es la matriz de coeficientes estructurales de tamaño $(m + p) \times (m + p)$ que relaciona las variables endógenas a otras variables endógenas.
- Γ es la matriz de coeficientes estructurales de tamaño $(m + p) \times (n + q)$ que relaciona las variables endógenas con las variables exógenas.
- ε es un vector de tamaño $(p \times 1)$ de variables aleatorias de perturbación en las variables manifiestas.

- ε^* es el vector de tamaño $(m + p) \times 1$ de perturbaciones en las variables endógenas, tanto latentes como manifiestas.

La ecuación (8) puede expresarse en su forma reducida al aplicar una serie de operaciones algebraicas, como sigue:

$$\eta^* - A\eta^* = \Gamma^*\zeta^* \quad (9)$$

$$(I-A)\eta^* = \Gamma^*\zeta^* \quad (10)$$

$$B\eta^* = \Gamma^*\zeta^* \quad (11)$$

$$\eta^* = B^{-1}\Gamma^*\zeta^* \quad (12)$$

En la ecuación (11) del modelo de ecuaciones expresado en su forma reducida, las variables endógenas son funciones matriciales únicamente de las variables endógenas y $B=(I-A)$ (Mulaik, 2009).

Diagramas de Ruta

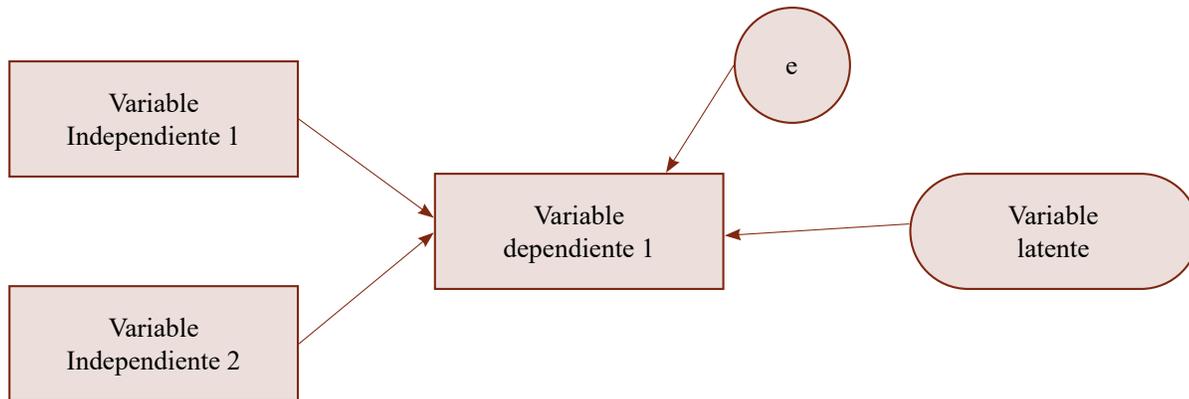
Un diagrama de ruta es una serie de símbolos que permiten poner a prueba la teoría con tal de que se hayan medido las variables (Tone, 2017). Para representar adecuadamente el modelo mediante el uso de grafos se debe atender a ciertas convenciones:

1. La relación entre variables se indica por una flecha cuyo sentido indica la dirección de la relación.
2. La covarianza entre variables, sin una dirección especificada, se representa por medio de una flecha bidireccional.
3. Cada flecha presenta un coeficiente que indica la magnitud del efecto de la relación entre ambas variables.
4. Las variables que reciben influencia por parte de otra se denominan endógenas y las que no reciben influencia se denominan exógenas.
5. Las variables observables se enmarcan en cuadrados y las variables latentes en círculos.
6. Los efectos directos son aquellos que operan directamente de una variable sobre otra.
7. Los efectos indirectos ocurren cuando la relación entre dos variables es mediada por una o más variables.

Los modelos de ecuaciones estructurales pueden mantener un número considerable de variables dependientes e independientes a distintos niveles. En la Figura 1 se observa una representación de diagrama de ruta, con dos variables independientes y una dependiente, el círculo afectando a la variable dependiente se incluye usualmente en los modelos estructurales para reconocer que no siempre es posible predecir o explicar completamente la variable dependiente y queda, por tanto, varianza por explicar o varianza de error (Tone, 2017), tanto las variables independientes como la dependiente son observables, y hay una variable latente, es decir, no observable.

Figura 1

Representación gráfica de un modelo de análisis de ruta



Nota. Elaboración propia.

Colinealidad entre Indicadores

Para evaluar el nivel de colinealidad la prueba estadística más usual es el factor VIF. Este se utiliza como una medida del grado en que la varianza del estimador de mínimos cuadrados es incrementada por la colinealidad entre las variables, el VIF se define de la siguiente manera (Quintana y Mendoza, 2016):

$$VIF = \frac{1}{1 - R_i^2} \quad (13)$$

En donde R_i^2 es el coeficiente de determinación de la regresión auxiliar i . Por ejemplo, ante perfecta multicolinealidad $R_i^2 = 1$, lo cual hace que el VIF tienda a infinito, si la multicolinealidad es imperfecta y elevada, por ejemplo, un $R_i^2 = 0.9$, el VIF será igual a 10. Es usual en la práctica si el VIF resulta mayor a 10 sea considerado como evidencia de fuerte multicolinealidad.

Variables Moderadoras y Mediadoras con Efecto Directo e Indirecto

Una variable mediadora es una tercera variable que vincula una causa y un efecto. Una variable moderadora es una tercera variable que modifica un efecto causal. Fabrigar y Wegener (2000) establecieron explícitamente que existen tres tipos de hipótesis causales comunes: efecto causal directo, efecto causal mediado y efecto causal moderado.

Una vez establecida una relación que se asume causal entre una variable independiente (variable X) y una variable de respuesta (variable Y), una cuestión de interés es considerar el papel que juegan terceras variables (o variables Z) en tal relación.

Mediadoras

La mediación es un modelo causal (Fabrigar y Wegener, 2000) que explica el proceso de ¿por qué? y ¿cómo? ocurre una causa y efecto. Por lo tanto, un análisis mediacional intenta identificar el proceso intermediario que lleva de la variable independiente (variable X) a la variable dependiente (variable Y).

En otras palabras, en un modelo mediacional simple, se presume que la variable independiente causa al mediador y, a su vez, el mediador causa la variable dependiente. Por esta razón, un efecto de mediación también se denomina efecto indirecto, efecto sustituto, efecto intermedio o efecto de intervención (Frazier et al., 2004).

Moderadoras

Un efecto de moderación es un modelo causal que postula ¿cuándo? o ¿para quién? Una variable independiente causa con mayor fuerza o debilidad una variable dependiente. En esencia, un moderador modifica la fuerza o la dirección, es decir, positiva o negativa de una relación causal. Una analogía simple para un moderador es un atenuador que ajusta la fuerza de un interruptor en la iluminación (Frazier et al., 2004).

Quizás el efecto de moderación se conoce más comúnmente como el término estadístico efecto de interacción, donde la fuerza o dirección del efecto de una variable independiente sobre la variable dependiente depende del nivel (por ejemplo, masculino o femenino), o del valor (por ejemplo, actitud) de la otra variable independiente.

Validación del Modelo

Campbell y Fiske (1959) señalan que los errores introducidos por los métodos y las herramientas podrían contaminar los resultados analíticos. La razón para centrar la atención en este tema es que las conclusiones del investigador están en riesgo ya que las conclusiones sobre las relaciones del modelo pueden ser erróneas, es decir, el error es demasiado grande para que las relaciones sean válidas. Por ejemplo, las correlaciones sistemáticas introducen una explicación alternativa para las correlaciones observadas entre medidas. Además, los errores del instrumento o método de medición pueden tener elementos tanto aleatorios como sistemáticos (Eichhorn, 2014).

Método Común de la Varianza

El método común de la varianza CMV (*Common Method Variance*) se produce cuando la técnica de medición introduce la varianza sistemática en las medidas. De manera similar, Richardson et al. (2009) definieron CMV como la varianza del error sistemático que se comparte entre las variables que se miden con la misma fuente o método. Esta varianza del error sistemático puede causar un sesgo de método común y también puede sesgar las relaciones estimadas entre variables o medidas (Eichhorn, 2014).

Dos enfoques principales que se pueden utilizar para controlar los sesgos del método común de la varianza. El primer enfoque para minimizar la influencia de los sesgos del método común es mediante un procedimiento de diseño cuidadoso del estudio y el segundo enfoque es usar remedios estadísticos para controlar el impacto del sesgo del método común después de la recopilación de datos (Tehseen et al., 2017).

Los remedios estadísticos más comunes o recomendados que pueden utilizarse antes o después del análisis de datos son los siguientes: prueba de factor único de Harman, procedimientos de correlación parcial, procedimiento de matriz de correlación y *Measured Latent Marker Variable* (MLMV).

En este trabajo se utilizará la prueba de factor único de **Harman (1960)**. Esta técnica se utiliza en un análisis factorial exploratorio donde todas las variables se cargan en un solo factor y se restringen para que no haya rotación. Este nuevo factor normalmente no está en el modelo del investigador; se introduce únicamente para este análisis y luego se descarta. Si el factor latente común recién introducido explica más del 50% de la varianza, entonces puede haber un sesgo del método común.

Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations (HTMT)

Henseler et al. (2015), proponen un enfoque alternativo, basado en la matriz multirrasgo multimétodo, para evaluar la validez discriminante. Si no se establece la validez discriminante, los constructos tienen una influencia en la variación de algo más que las variables observadas con las que están teóricamente relacionados y, como consecuencia, los investigadores no pueden estar seguros de que los resultados que confirman las trayectorias estructurales hipotéticas son correctas, reales o si son el resultado de discrepancias estadísticas.

El *Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations* por sus siglas en inglés (HTMT), es el promedio de las correlaciones heterorrasgo-heterométrico, es decir, las correlaciones de indicadores entre constructos que miden diferentes fenómenos, en relación con el promedio de las correlaciones heterotrait-monotrait, es decir, las correlaciones de indicadores dentro del mismo constructo. Hay dos formas de usar el HTMT para evaluar la validez discriminante (**Henseler et al., 2015**):

1. HTMT como criterio, implica compararlo con un umbral predefinido. Si el valor del HTMT es superior a este umbral, se puede concluir que hay una falta de validez discriminante. El nivel de umbral exacto del HTMT es discutible; se sugiere un umbral de 0.85 o uno de 0.90.
2. HTMT puede servir como la base de una prueba estadística de validez discriminante. Para contrastar la hipótesis nula ($H_0: HTMT > 1$) frente a la hipótesis alternativa ($H_1: HTMT < 1$). Un intervalo de confianza que contiene el valor uno (es decir, H_0 se cumple) indica una falta de validez discriminante. Por el contrario, si el valor uno cae fuera del rango del intervalo, esto sugiere que las dos construcciones son empíricamente distintas.

Métodos y Materiales

Con el propósito de la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales para el estudio de factores que afectan el rendimiento escolar, esta investigación se desarrolló desde un método cuantitativo de investigación.

Población y Muestra

La metodología empleada por el TERCE para la selección de la muestra se detalla en el siguiente apartado, donde se describen las características de la propuesta utilizada para la selección de las escuelas que participaron en la aplicación definitiva del estudio (**UNESCO, 2016**).

Las dos poblaciones objetivo del TERCE fueron los estudiantes en tercer y sexto grado, dentro del sistema educativo formal, que se consideran aptos para responder pruebas de logro de aprendizaje, y que se encuentran estudiando en escuelas, reconocidas por el estado, que contienen aulas que imparten educación correspondiente a los grados objetivo del estudio, en los países que forman parte del LLECE.

La propuesta por parte del TERCE para la selección de escuelas tuvo como objetivo una muestra de escuelas pertenecientes a la población definida previamente, que permitan representatividad de la situación educativa de los respectivos grados a evaluar: tercer y sexto grado. Para cumplir con esto el TERCE propone el siguiente método de selección de escuelas: estratificado, por conglomerados, bietápico.

- En la primera etapa se seleccionan escuelas (en cada estrato explícito) con probabilidad de selección proporcional al tamaño.
- En la segunda etapa se selecciona aleatoriamente un aula, y se aplica a todos los estudiantes que pertenecen a esa aula.

Las variables de estratificación quedan definidas de la siguiente:

1. Dependencia: dependencia administrativa de la escuela, pública o privada.
2. Área: se definen las escuelas según la definición utilizada en cada país, rural o urbana.
3. Grados en la escuela: traslape de grados en la escuela, solo tercer grado, solo sexto grado y escuelas con tercer y sexto grado.

Ya que en el TERCE se optó por un diseño muestral por conglomerados, el cálculo del tamaño de la muestra debe considerar el efecto que podría tener sobre el error muestral de la población seleccionada, el hecho que las escuelas agrupen población de características similares.

En el TERCE los estudiantes están agrupados en escuelas y aulas (clúster), y debido a mecanismos de selección (geográficos, académicos, socioeconómicos), los estudiantes tienden a tener características similares dentro de la escuela, lo que impacta en los resultados de aprendizaje. Se propuso utilizar la metodología de “efecto diseño” para calcular los tamaños de muestra para el TERCE. Esta metodología consiste en corregir por un “factor” el tamaño de muestra calculado bajo un muestreo aleatorio simple de estudiantes. Esta corrección permite controlar por la variabilidad entre conglomerados. El factor por el cual se corrige la muestra es denominado “efecto diseño”.

La fórmula de cálculo del tamaño de muestra corrigiendo por el efecto diseño es: $n' = n[1 + \rho (tpc - 1)]$. Donde n' es el tamaño de estudiantes corregido; n es el tamaño de estudiantes calculado utilizando un diseño muestral aleatorio simple; ρ es el coeficiente intraclase, que mide el grado de homogeneidad intra-cluster y tpc es el tamaño promedio del clúster.

Si se sustituye n' en la fórmula, por el número de escuelas multiplicado por el tamaño promedio del clúster ($N' \times tpc$), se puede modificar la fórmula de tal manera de encontrar el número de escuelas a seleccionar que se corrige por “efecto diseño” de la siguiente manera: $N' = n[1 + \rho(tpc - 1)] / tpc$. Para calcular los parámetros de esta fórmula, se utilizan principalmente dos fuentes de datos: los marcos muestrales proporcionados por los países, y las bases de datos de resultados del *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE). Lo que se realiza específicamente es calcular los coeficientes intra-clase promedio (promedios por área y grado) para cada país utilizando los datos del SERCE, pero replicando el diseño muestral que se propone en el TERCE, es decir seleccionando solo un aula por escuela, en las bases de datos del SERCE.

La información sobre el tamaño promedio de las escuelas proviene de los marcos muestrales que envían los países. Los tamaños de muestra obtenidos mediante este proceso sirven de referencia, ya que estos pueden variar debido a los ajustes al tamaño de los estratos basados en el error muestral estimado que arrojen. El estudio fija como tamaño mínimo 150 escuelas, y un tamaño máximo que es debatido con los países en base a la información disponible de las estimaciones, los ajustes a los estratos y otras fuentes de información.

Los Experimentos

Como se detalló antes; para este estudio se utilizó los datos recopilados en el TERCE, y se realizó un análisis de componentes principales para reducir la dimensionalidad de los datos. Un análisis de componentes principales (ACP) se ocupa de explicar la estructura de varianza-covarianza de un conjunto de variables a través de algunas combinaciones lineales de estas variables. A estas combinaciones lineales se les llamará índice. Estos índices agruparán un conjunto de variables de los datos originales, lo que permitirá reemplazar las variables originales por los índices y reducir así el conjunto de datos a uno más pequeño.

Al aplicar ACP a la base de datos de español tercer grado que constaba de 328 variables, se redujo a 33 índices, se observó que algunos índices que resultaron del ACP quedaban muy cargados de variables y otros con muy pocas variables así que con la ayuda de estudios anteriores se permitió formar mejores índices (Rivas Martínez y Cruz Torres, 2022). Vale mencionar que toda la información de las bases de datos se procesó con el paquete estadístico R (Team, 2020).

Análisis Estadístico

Los cuestionarios del TERCE cuentan con una larga lista de preguntas que consideran tanto características como percepciones de los estudiantes, de su familia, la escuela y los profesores participantes del estudio (UNESCO, 2016). Algunas de las preguntas del TERCE serán utilizadas en este estudio como variables de manera independiente y otra serie de preguntas para ser usadas como variables del resultado de combinaciones líneas de otras por medio del ACP. Se pueden distinguir dos tipos de variables:

1. Variables simples, que corresponden a variables dicotómicas, como ser: código escuela, código estudiante, género y edad.
2. Variables complejas, una serie de variables suponen medir variables que son combinaciones de las variables iniciales. Estas fueron construidas a través de ACP, por ejemplo: disponibilidad de libros y materiales en la escuela según el estudiante, trabajo infantil, clima en el aula escolar, prácticas de recreación, nivel educativo de los padres e ingresos en el hogar.

La variable dependiente que se usa es el puntaje estándar según el cálculo realizado por el TERCE, los puntajes de cada individuo son obtenidos mediante una transformación lineal de la estimación ponderada de máxima verosimilitud, de la habilidad del modelo TRI. La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) analiza el comportamiento de una prueba a partir del funcionamiento de todos los ítems que la conforman. ajustado según el tipo de la prueba. Dicha transformación lineal solo tiene el objetivo de expresar los puntajes en una escala comunicable (UNESCO, 2016).

Resultados

Para la estimación de los modelos de análisis factorial exploratorio, confirmatorio y ecuaciones estructurales se utilizarán datos provenientes del TERCE (UNESCO, 2007), con los datos correspondientes a Honduras. Toda la información de la base de datos se procesó con el paquete estadístico R (Team, 2020) y con la librería lavaan.

Análisis Factorial Exploratorio

Permite determinar el número adecuado de factores comunes y descubrir cuáles variables de medición son indicadores razonables de las diversas dimensiones latentes.

Se aplicó la prueba de Bartlett, para probar la hipótesis nula que afirma que las variables no están correlacionadas en la población y que los valores pequeños (menores que 0.05) del nivel de significancia indican que un análisis factorial puede ser útil con los datos. Para el caso de la base de datos español tercer grado se obtuvo un valor de $2.282038e-49$, el resultado del p-valor indicó que un análisis factorial puede ser útil ya que es menor que 0.05.

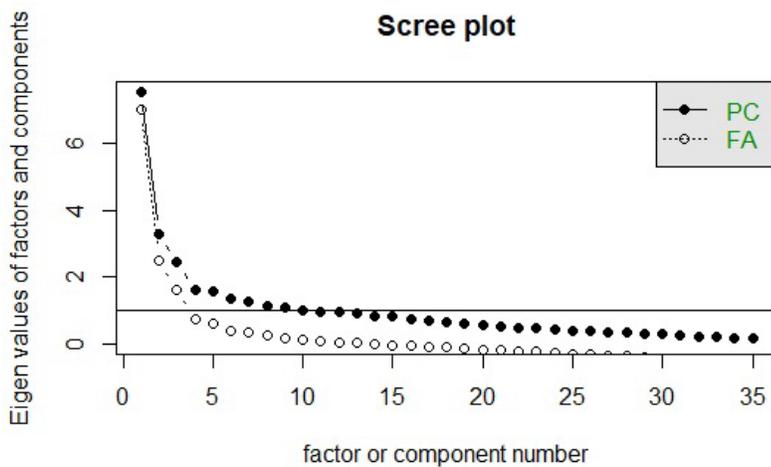
La otra prueba que se aplicó es el criterio de Kaiser-Meyer-Olkin, es una medida que permite observar qué tan adecuados son los datos para el análisis factorial, el resultado para la base de datos español tercer grado fue de 0.87 lo que indicó que se puede continuar con el análisis factorial.

Número de Factores a Utilizar

Para determinar el número de factores se utilizaron 2 métodos: análisis del Scree Plot y análisis paralelo. Obteniendo los siguientes resultados:

Figura 2

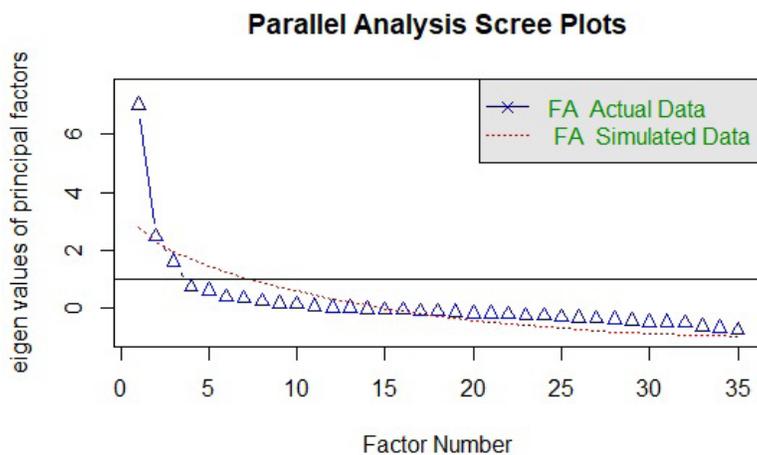
Análisis Scree Plot español tercer grado



Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Análisis paralelo español tercer grado



Nota. Elaboración propia.

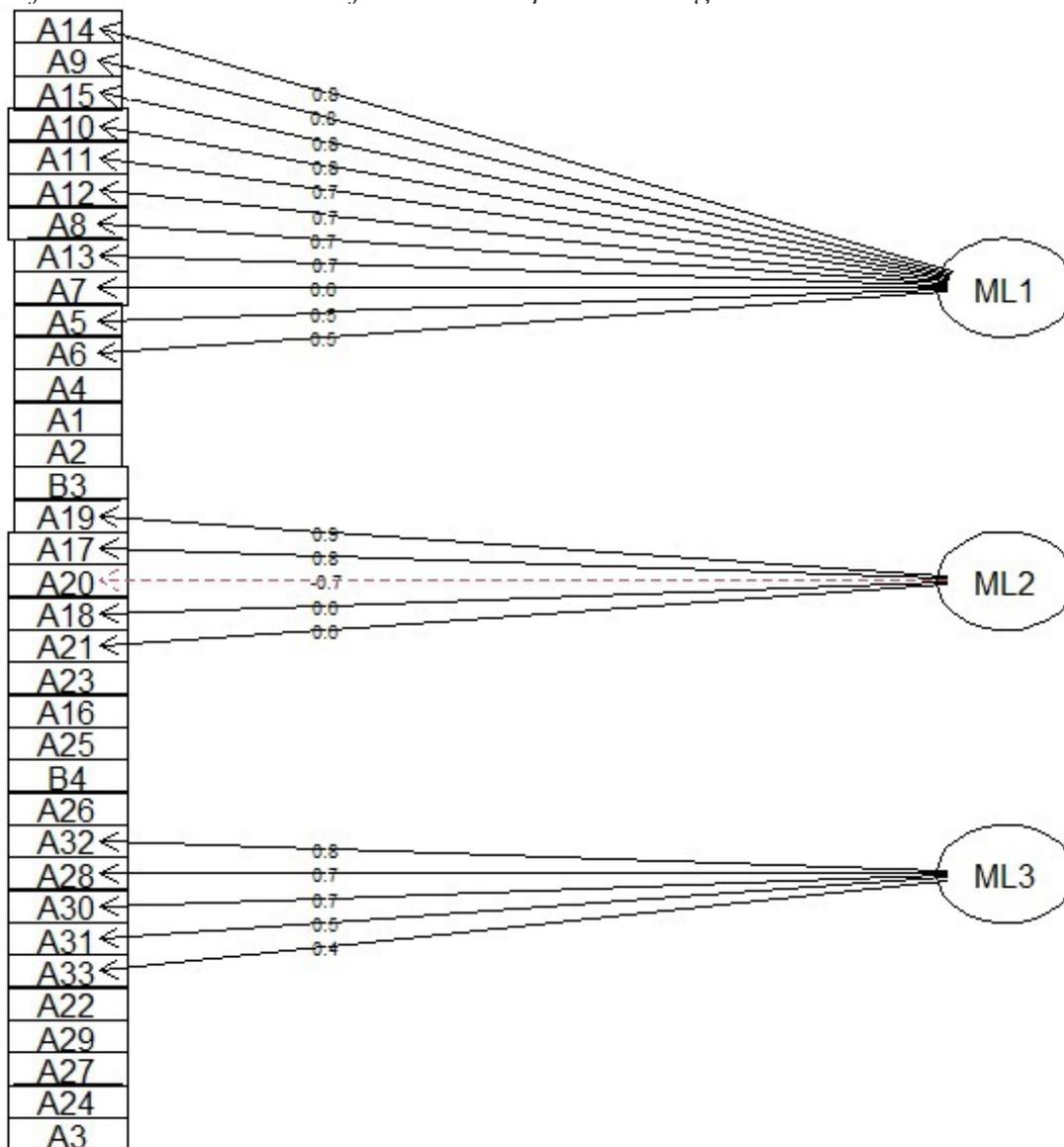
Se puede observar que tanto en la Figura 2 y en la Figura 3 sugieren utilizar dos factores nada más. Para ayudar a la interpretación de los factores se realizó un gráfico de árbol.

Gráfico de Árbol

Basado en los resultados del análisis de scree plot y paralelo se realizaron tres gráficos de árbol para saber cuál permite una mejor interpretación de los factores. Con el gráfico de dos factores, los factores quedan muy cargados, así que se realizó una segunda prueba con 4 factores. Con cuatro factores, uno de los factores quedó solo con dos cargas, por lo tanto, esto probablemente representa una sobre extracción y finalmente se realizó una prueba con 3 factores, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Gráfico de árbol del análisis factorial de español tercer grado



Nota. Elaboración propia.

Por lo tanto, la hipótesis de partida es que existen tres constructos latentes no observables que dan buena explicación de las variables de dichos factores latentes en el rendimiento de español tercer grado, como se observa en la Tabla 1. Estas variables latentes serán las siguientes:

1. Entorno familiar y comunidad: refleja las condiciones económicas de la familia, el seguimiento en casa de las asignaciones escolares, las condiciones y ambiente en la comunidad.
2. Gestión: está relacionada con la gestión de los directivos para tener unas mejores condiciones en la escuela.
3. Desempeño: relaciona el desempeño del docente, así como las condiciones del aula.

Tabla 1

Pesos factoriales de las variables español tercer grado

Variables	Nombres de las variables	Factor 1	Factor 2	Factor 3
A5	Nivel educativo de los padres	0.517		
A6	Ingresos en el hogar	0.452		
A7	Servicios con los que cuenta el hogar	0.600		
A8	Bienes con los que cuenta el hogar	0.700		
A9	Alimentación en el hogar	0.782		
A10	Servicios con los que cuenta la comunidad	0.751		
A11	Clima negativo del barrio o la comunidad hogar	0.735		
A12	Clima positivo del barrio o la comunidad hogar	0.705		
A13	Gusto por la lectura		0.699	
A14	Supervisión de estudios en el hogar		0.811	
A15	Comunicación con la escuela		0.759	
A17	Instalaciones en la escuela		0.757	
A18	Infraestructura del aula		0.633	
A19	Servicios básicos de la escuela		0.888	
A20	Disponibilidad de libros y materiales en la escuela según el director		0.663	
A21	Programas escolares adicionales		0.584	
A28	Ambiente laboral según el docente			0.721
A30	Clima del aula según el docente			0.687
A31	Gestión directiva interna según el docente			0.538
A32	Acompañamiento docente			0.841
A33	Monitoreo de las prácticas docentes			0.409

Nota. Elaboración propia, en base a datos del TERCE, 2013.

Análisis Factorial Confirmatorio

Primero se verificó si los datos siguen una distribución normal multivariada para ello se utilizó el test de Mardia, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 2

Test de Mardia español tercer grado

Test	Statistic	pvalue	Result
Mardia Skewness	92356.759	0.000	NO
Mardia Kurtosis	66.325	0.000	NO
MVN	-	-	NO

Nota. Elaboración propia, en base a datos del TERCE, 2013.

Se puede observar en la Tabla 2 que los datos no siguen una distribución normal multivariada ya que las estadísticas de asimetría como de curtosis deben ser superiores a 0.05. Una estrategia alternativa es utilizar la máxima verosimilitud (MLE) para estimar los parámetros del modelo, incluso si se sabe que los datos no son normales. En este caso, las estimaciones de los parámetros aún son consistentes, si el modelo se identifica y especifica correctamente.

Indices de Ajuste

Se verificaron los índices de ajuste más relevantes, estos índices de ajuste permitirán decidir si, el modelo tal y como se encuentra especificado guarda coherencia estadística, para español tercer grado: CFI=0.821, TLI 0.798, RMSEA=0.108, SRMR=0.075. Se observa que el modelo no ajusta muy bien, así que se realizó una “reespecificación”.

Los índices de ajuste son valores que brindaran una orientación acerca de la “reespecificación” de la estructura factorial evaluada inicialmente, indicando sobre el mal funcionamiento de algunos elementos, pertenencia a otro factor o presencia de conexiones de errores. Dentro del paquete lavaan existe la función modindices que permite realizar el análisis de los errores, para este modelo indica una correlación de errores entre: A14 y A15; A31 y A33; A11 y A12; A5 y A6; A30 y A32; A7 y A15; A7 y A12; A8 y A15, esta correlación se agregó al modelo, quedando de la siguiente manera:

$$\text{entornoFYC} = \sim A5 + A6 + A7 + A8 + A9 + A10 + A11 + A12 + A13 + A14 + A15$$

$$\text{gestión} = \sim A17 + A19 + A20 + A21$$

$$\text{desempeño} = \sim A28 + A29 + A30 + A31 + A32$$

$$A14 \sim \sim A15$$

$$A31 \sim \sim A33$$

$$A11 \sim \sim A12$$

$$A5 \sim \sim A6$$

$$A30 \sim \sim A32$$

$$A7 \sim \sim A15$$

$$A7 \sim \sim A12$$

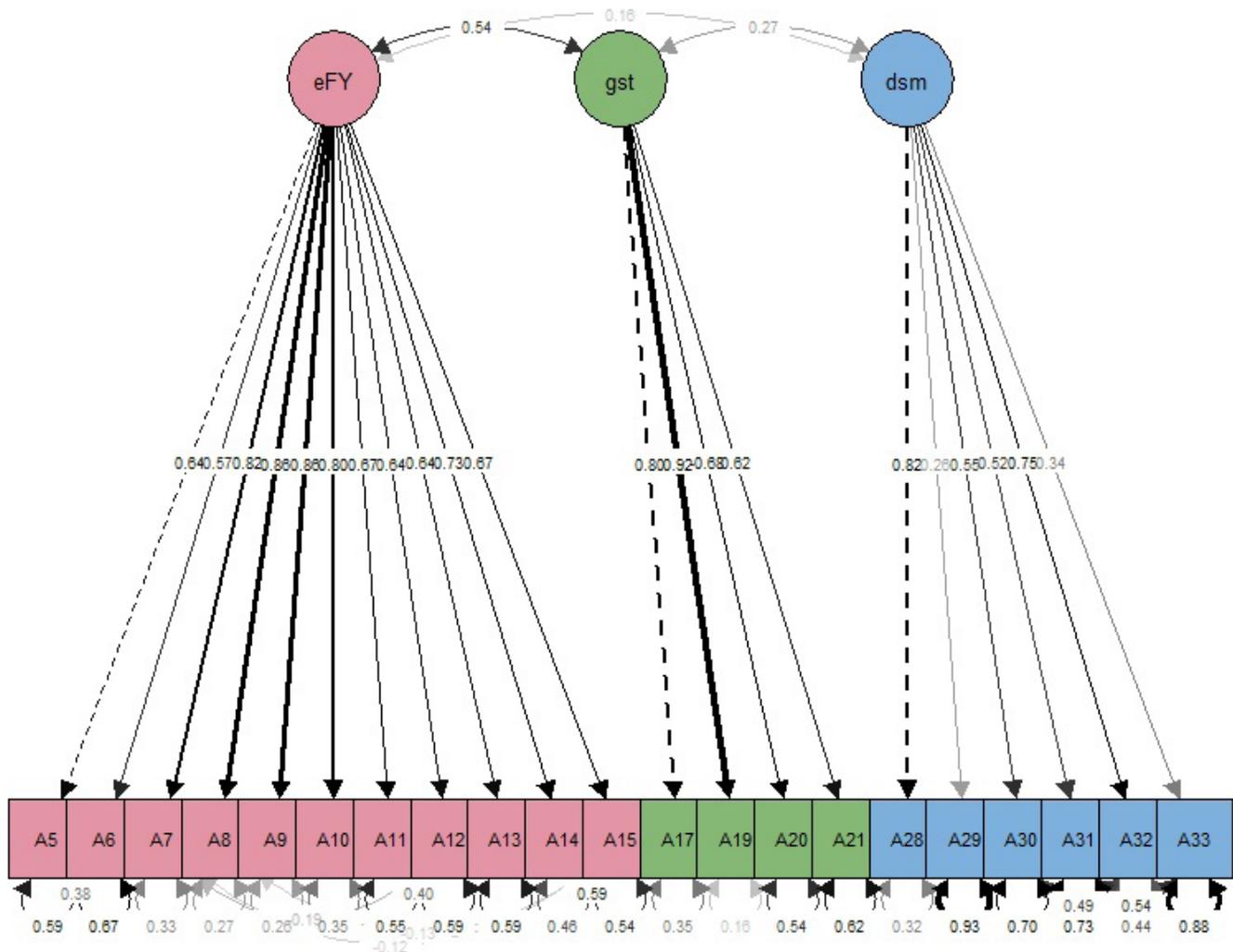
$$A8 \sim \sim A15$$

Se obtuvieron los siguientes resultados para los índices de ajuste más relevantes: CFI=0.921, TLI =0.906, RMSEA = 0.072, SRMR=0.059.

Diagrama de Rutas

Figura 5

Diagrama de ruta de las variables español tercer grado



Nota. Elaboración propia.

Este diagrama de ruta de la Figura 5, recoge, dentro de círculos a las variables latentes o factores en este caso: entorno familiar y comunidad (eFY), gestión (gst), desempeño (dsm) y en cuadrados, las variables observadas; las relaciones de dependencia se establecen mediante flechas unidireccionales que van de los factores a las variables y las correlaciones o las covarianzas se representan mediante flechas bidireccionales.

Fiabilidad del Modelo

Para comprobar dicha precisión o fiabilidad, se hizo uso del estadístico Alpha de Cronbach y Varianza Extraída Media.

Tabla 3*Análisis de la fiabilidad del modelo español tercer grado*

Estadístico	EntornoFyC	Gestión	Desempeño
Alpha	0.925	0.182	0.754
AVE	0.527	0.581	0.332

Nota. Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 3 que el Alpha de Cronbach tiene un ajuste aceptable para entorno familiar y de la comunidad; así como para desempeño ya que están por arriba de 0.70; para el caso de gestión se observa un valor muy por debajo de 0.70 indicando que las variables que corresponden a ese factor no tienen incidencia es estos resultados de español tercer grado. La Varianza Extraída Media (AVE) presenta problemas en desempeño ya que está por debajo de 0.50.

Ecuaciones Estructurales

Ahora se busca establecer formalmente el modelo; anteriormente se realizó el análisis factorial exploratorio y confirmatorio lo que permitió tener un análisis de las variables latentes y el ajuste del modelo.

Especificación de modelo español tercer grado: se pasó del modelo conceptual al modelo estructural, se realizaron algunos ajustes en las variables latentes que permitieron mejorar los resultados, quedando de la siguiente manera:

$$\text{entornoFYC} = \sim A5 + A6 + A7 + A8 + A9 + A10 + A11 + A12 + A13 + A15$$

$$\text{gestión} = \sim A17 + A19 + A20 + A21$$

$$\text{desempeño} = \sim A28 + A29 + A30 + A31 + A32$$

$$Y \sim \text{entornoFYC} + \text{gestión} + \text{desempeño}$$

$$A14 \sim \sim A15$$

$$A11 \sim \sim A12$$

$$A5 \sim \sim A6$$

$$A30 \sim \sim A15$$

$$A7 \sim \sim A15$$

$$A7 \sim \sim A12$$

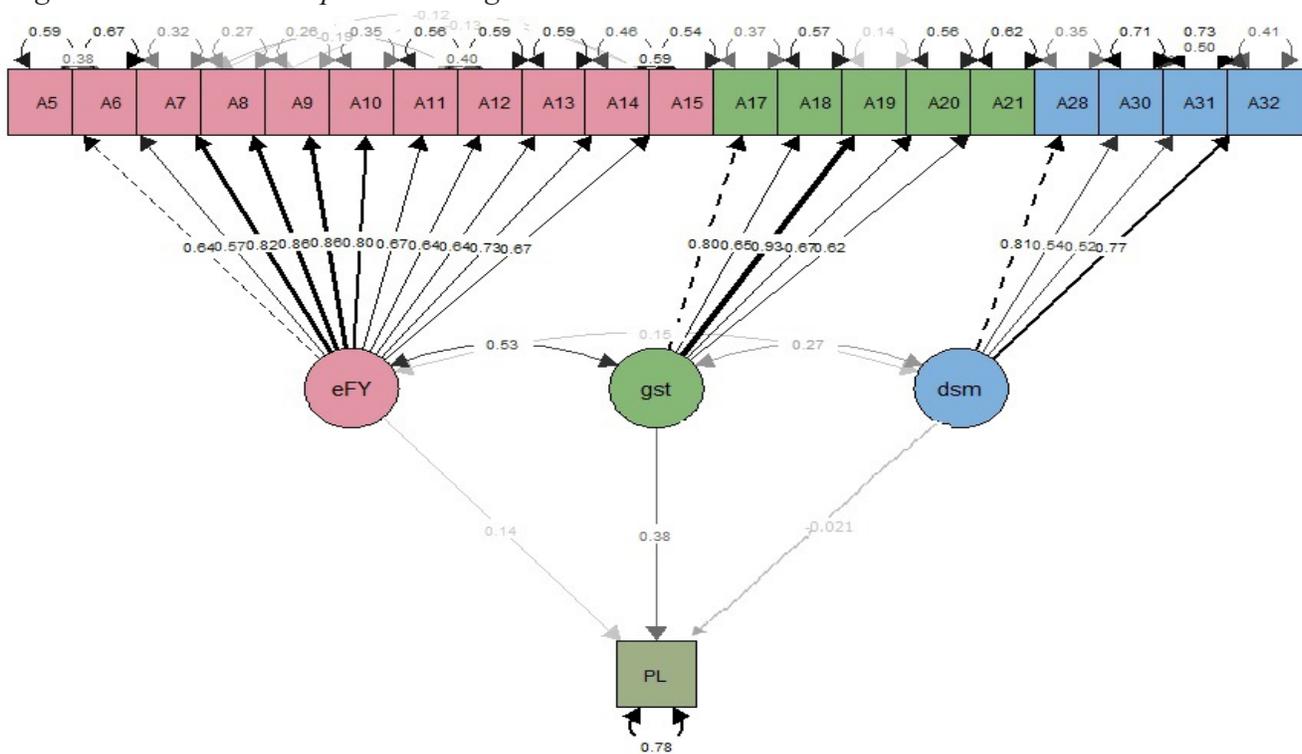
$$A8 \sim \sim A15$$

Estimación

Se verificó si las estimaciones de los parámetros eran consistentes, si el modelo se identificaba y especificaba correctamente, para continuar estimando por MLE.

Figura 6

Diagrama de ruta SEM español tercer grado



Nota. Elaboración propia.

Al ver los resultados del modelo en la Figura 6 no se observan estimaciones infractoras, que pudieran no validar el modelo.

Evaluación del Modelo

Para ello se utilizó las medidas de bondad de ajuste, CFI=0.927; TLI=0.913; RMSEA=0.070; SRMR=0.061; NFI=0.923. Los índices muestran un mejor ajuste del modelo, un indicador de ajuste del modelo es el índice de ajuste normalizado NFI, este índice señala que un ajuste se considera aceptable cuando es mayor de 0.90. Con el modelo propuesto, se observa un valor para el índice NFI de 0.923, indicando que el modelo se ajusta bien.

Colinealidad entre Indicadores

Para evaluar el nivel de colinealidad la prueba estadística más usual es el factor VIF, se considera que existe alta multicolinealidad cuando el VIF es mayor a 10. Para el caso del modelo presentado se observa en la Tabla 4 que todos los valores VIF son menores de 10, concluyendo así que no hay colinealidad entre las variables.

Tabla 4

Factor de inflación de la varianza del modelo español tercer grado

Variable	VIF	Variable	VIF
A5	2.01	A15	2.98
A6	1.78	A17	2.40
A7	3.44	A19	3.58
A8	3.45	A20	1.83
A9	3.26	A21	1.62
A10	2.61	A28	1.80
A11	2.35	A30	1.88
A12	2.16	A31	1.31
A13	1.89	A32	2.57
A14	3.62		

Nota. Elaboración propia.

Análisis de Mediación

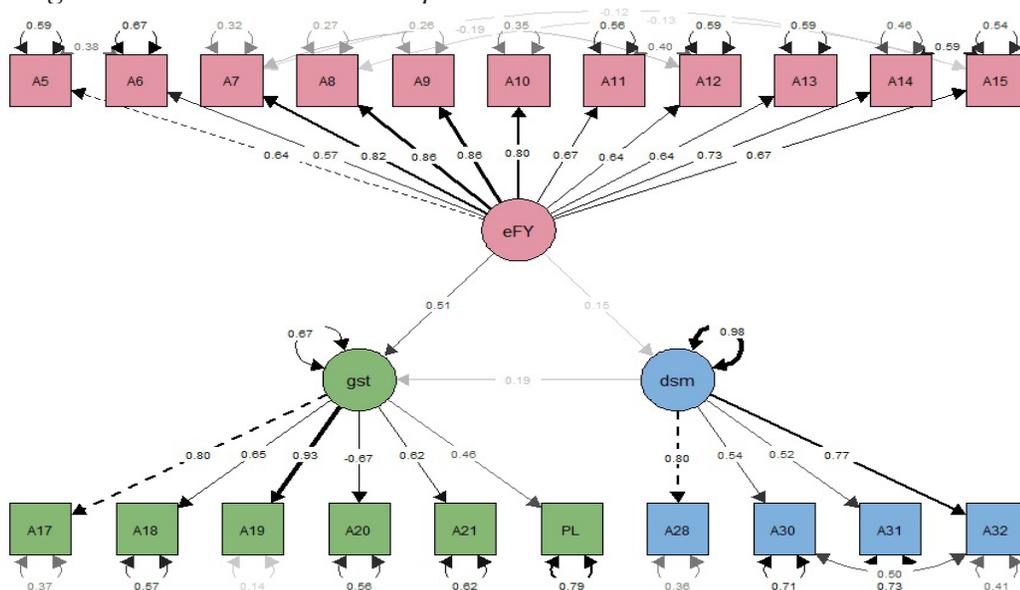
Al trabajar con modelos de ecuaciones estructurales, se tiene la ventaja de comparar y analizar el comportamiento de cada una de las variables contra las demás, se tomó el primer modelo de ecuaciones estructurales como base para la comparación de los demás.

Análisis de Mediación Simple

En la Figura 7 se observa que para este modelo de rendimiento académico (PL) en español tercer grado se consideró que el desempeño (dsm) docente es variable mediadora entre el entorno (eFY) y la gestión (gst) que realizan los directivos, también que el entorno (eFY) tiene un efecto directo en la gestión (gst). Además, que la gestión (gst) tiene un efecto directo en el rendimiento (PL).

Figura 7

Diagrama de ruta mediación simple



Nota. Elaboración propia.

CFI=0.925, TLI = 0.912, RMSEA=0.070, SRMR=0.063. Con un AIC=177214 y un BIC=177537. Se observa que este modelo tiene un SRMR mayor al SRMR= 0.061 del modelo base.

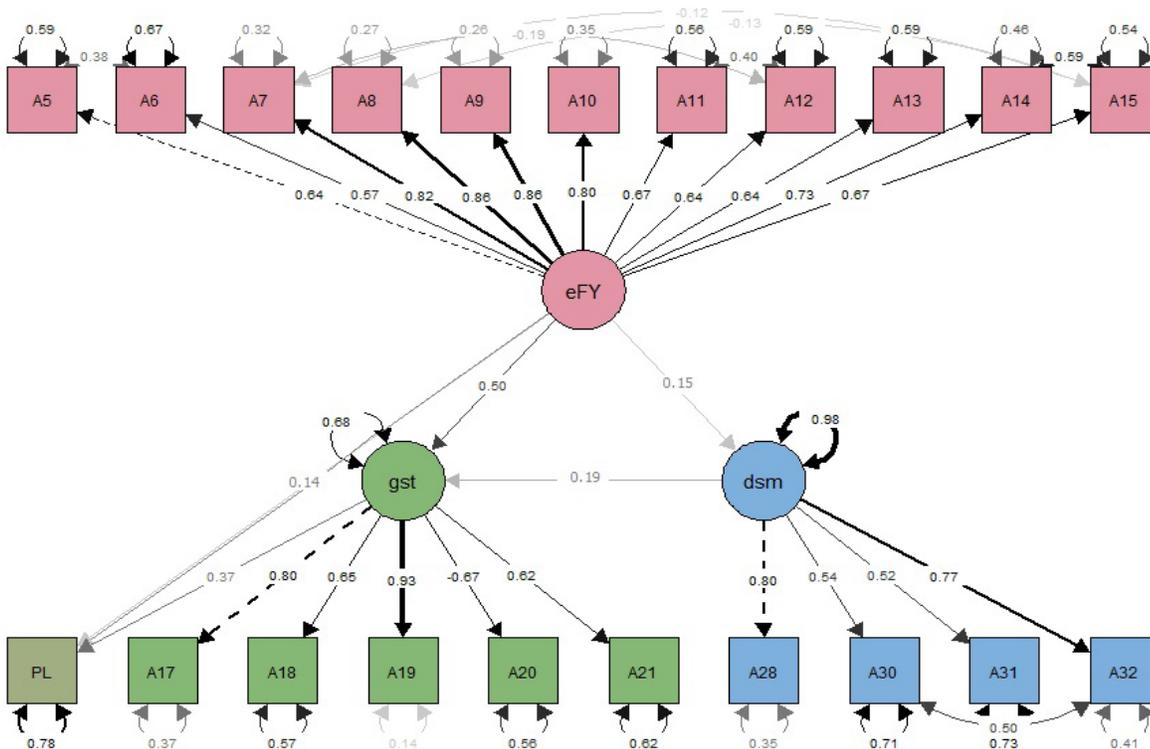
Análisis de Mediación Múltiple

En la Figura 8 se observa que para este modelo de rendimiento académico (PL) en español tercer grado, se consideró que el desempeño (dsm) docente es variable mediadora entre el entorno (eFY) y la gestión (gst) que realizan los directivos. Además, que la gestión (gst) es mediadora entre el entorno (eFY) y el rendimiento (PL). CFI=0.927, TLI=0.913, RMSEA=0.070, SRMR=0.061. Con un AIC=177157 y un BIC= 177485. Se observa que este modelo tiene un SRMR igual al SRMR=0.061 del modelo base.

Se utilizó la prueba de Sobel para saber qué tan significativa es la mediación de gestión en este modelo, el resultado incluye la estimación del parámetro que fue de 0.294, y p-valor de 0.

Figura 8

Diagrama de ruta mediación múltiple



Nota. Elaboración propia.

Se realizó un bootstrap, basado en el hecho de que el intervalo de confianza (IC) para ab (efecto indirecto en entorno, gestión y rendimiento) fue de [0.251, 0.335] el cual no incluye 0, existe un efecto de mediación significativo, la estimación sigue siendo de 0.294. Además, debido a que el IC para c' (efecto directo entre entorno y rendimiento) fue [0.171, 0.297] que no contiene 0, c' es significativamente diferente de 0.

Por lo tanto, se puede concluir que existe un efecto de mediación parcial en este modelo y que el entorno influye a través de la gestión en el rendimiento académico, en la Tabla 5 se presentan las variables significativas del modelo.

Tabla 5

Variables significativas del modelo mediación múltiple español tercer grado

Variab les	Estimación	Error Estándar	z-value	P(> z)
Nivel educativo de los padres	0.588	0.014	40.655	0.000
Ingresos en el hogar	0.671	0.016	41.251	0.000
Servicios con los que cuenta el hogar	0.324	0.009	35.981	0.000
Bienes con los que cuenta el hogar	0.266	0.008	34.184	0.000
Alimentación en el hogar	0.261	0.008	34.322	0.000
Servicios con los que cuenta la comunidad	0.353	0.009	37.335	0.000
Clima negativo del barrio o la comunidad hogar	0.555	0.014	40.264	0.000
Clima positivo del barrio o la comunidad hogar	0.580	0.014	40.164	0.000
Gusto por la lectura	0.594	0.015	40.727	0.000
Supervisión de estudios en el hogar	0.461	0.012	39.143	0.000
Comunicación con la escuela	0.530	0.014	38.541	0.000
Instalaciones en la escuela	0.368	0.011	34.567	0.000
Infraestructura del aula	0.572	0.014	39.510	0.000
Servicios básicos de la escuela	0.138	0.008	16.920	0.000
Disponibilidad de libros y materiales en la escuela según el director	0.557	0.014	39.294	0.000
Programas escolares adicionales	0.615	0.015	40.061	0.000
Ambiente laboral según el docente	0.355	0.021	17.188	0.000
Clima del aula según el docente	0.710	0.020	34.642	0.000
Gestión directiva interna según el docente	0.726	0.019	38.143	0.000
acompañamiento docente	0.408	0.020	20.600	0.000
PL	0.781	0.019	41.874	0.000
EntornoFYC	0.412	0.019	21.174	0.000
Gestión directiva interna según el docente	0.429	0.016	26.883	0.000
Desempeño	0.630	0.028	22.220	0.000

Nota. Elaboración propia.

Al observar los resultados de la Tabla 5, y saber que el factor entorno de la comunidad y familia influye a través de la gestión y directamente en el rendimiento académico, esto indica que los recursos con los que se cuenta en el hogar se asocian al aprendizaje y determinan que, a mejores condiciones económicas, mejor rendimiento escolar.

Validación del Modelo

Para la validación del modelo, se verificó si este estaba afectado por el método común de la varianza (CMV) para ello se utilizó el segundo enfoque que permite ver y controlar el impacto del sesgo del método común después de la recopilación de datos. Es decir, se utilizó un análisis post-hoc, para evitar que la CMV amenazó la validez de las conclusiones sobre los modelos.

Primero se utilizó la prueba de factor único de Harman. Para el modelo de mediación múltiple español tercer grado la varianza total extraída por un factor fue de 34%, por lo que no hay problema con el método común de la Varianza (CMV).

También se utilizó la relación de correlaciones heterotrait-monotrait ratio of correlations, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 6

Criterio HTMT en modelo español tercer grado

0	EntornoFyC	Gestión	Desempeño
EntornoFYC	1.000		
Gestión	0.450	1.000	
Desempeño	0.118	0.220	1.000

Nota. Elaboración propia.

Considerando el umbral de 0.85 para el criterio HTMT, en la Tabla 6 se encontró que no hay problemas de validez discriminante para correlaciones entre constructos.

Conclusiones

1. Los modelos de ecuaciones estructurales presentan una gran ventaja, debido a que estos se apoyan en el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, permitiendo realizar pruebas para reespecificar los modelos y obtener las mejores estimaciones en los modelos, además permite ver el sesgo del método común después de la recopilación de datos y así validar las conclusiones de los modelos.
2. Con respecto a los factores asociados, las variables con mayor influencia en cada uno de los factores se tienen: en el factor entorno familiar y comunidad, fue ingresos en el hogar, indicando una conexión entre los recursos disponibles en el hogar y el desempeño académico, sugiriendo que un mayor bienestar económico se relaciona con un rendimiento escolar más favorable. Para el factor gestión, fue programas escolares adicionales, la promoción de la salud, el deporte y la alimentación son importantes para fomentar la asistencia de los niños a la escuela, pero requieren de medidas complementarias educativas para mejorar los resultados académicos de los estudiantes que requieren los programas.

Y finalmente para el factor desempeño, fue gestión directiva, el acceso al material educativo siempre requiere estar acompañado de una adecuada gestión por parte de los directivos de las instituciones, lo que sugiere que la disponibilidad de los recursos en la escuela tiene una asociación positiva y significativa con el logro académico.

3. El modelo de ecuaciones estructurales permitió ver que no solo las características propias de las instituciones influyen en los logros de los estudiantes, sino también las características de la comunidad. Los resultados muestran que el factor socioeconómico tanto de los estudiantes como de sus escuelas sigue siendo muy relevante.

Reconocimientos

El estudio fue realizado en el marco de la tesis con título “Modelos estadísticos de análisis de factores que afectan el rendimiento escolar”, de la Maestría en Matemática de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, se agradece a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) por el acceso a las bases de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), publicadas en el año 2013, que permitieron este estudio.

Referencias Bibliográficas

- Arauz, A. F.** (2020). *Comparación entre modelos de datos multinivel a través de ecuaciones estructurales con estimación bayesiana y pequeñas varianzas a priori en las cargas factoriales cruzadas*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/81822>
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W.** (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait–multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*, 81–105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Cattell, R. B.** (1966). The screen test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1:2*, 245-276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cronbach, L. J.** (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Eichhorn, B. R.** (2014). *Common Method Variance Techniques*. Cleveland State University, Cleveland, OH: SAS Institute Inc, 1-11. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:52235268>
- Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Ortega, V. E., y Martínez Moreno, G.** (2015). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, *18*(55), 16–22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Everitt, B. y Hothorn, T.** (2011). *An introduction to applied multivariate analysis with R*. Springer Science Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-14093-3>

- Fabrigar, L. R. y Wegener, D. T.** (2000). Analysis and design for nonexperimental data addressing causal and noncausal hypothesis. *Handbook of research methods in social and personality psychology*, 412- 450.
- Fornell, C., y Larcker, D. F.** (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Frazier, P. A., Tix, A. P., y Barron, K. E.** (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115–134. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- Guttman, L.** (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2). <https://doi.org/10.1007/BF02289162>
- Harman, H.** (1960). *Modern factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M.** (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Revista de la Academia de Ciencias del Marketing*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Horn, J. L.** (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2). <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Johnson, R. A. y Wichern, D. W.** (2007). *Applied multivariate statistical analysis*. Pearson Education.
- Jolliffe, I.** (2005). Principal component analysis. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*, 3, 1580–1584. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_455
- Labraca, J. M.** (2021). *Modelos de ecuaciones estructurales*. España: Universidad de Almería.
- Mardia, K. V.** (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis. *Biometrika*, 57(3), 519. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Mulaik, S. A.** (2009). *Linear causal modeling with structural equations*. Chapman & Hall book. <https://doi.org/10.1201/9781439800393>
- Quintana, L. y Mendoza, M. Á.** (2016). *Luis Quintana. Econometría aplicada usando R*. Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán: DGAPA, UNAM.
- Richardson, H. A., Simmering, M. J., y Sturman, M. C.** (2009). A tale of three perspectives: Examining post hoc statistical techniques for detection and correction of common method variance. *Organizational Research Methods*, 12(4), 762-800. <https://doi.org/10.1177/1094428109332834>
- Rivas Martínez, L. I. y Cruz Torres, C. A.** (2022). Análisis Multinivel de Factores que Afectan el Rendimiento Escolar en Español Tercer Grado en Honduras. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 29(48), 93–119. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15278>

- Ruiz, M. A., Pardo, A. y Martín, R. S.** (2010). Modelo de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441004>
- Team, R. C.** (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Tehseen, S., Ramayah, T. y Sajilan, S.** (2017). Testing and controlling for common method variance: A review of available methods. *Journal of Management Sciences*, 4(2), 146-175. <https://doi.org/10.20547/jms.2014.1704202>
- Tone, E. R.** (2017). *Descripción metodología del modelo de ecuaciones estructurales con el método de estimación de mínimos cuadrados parciales*. Universidad Nacional Agraria, La Molina, Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12996/3275>
- UNESCO.** (2007). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. Fortemps.
- UNESCO.** (2013). *Factores asociados al aprendizaje en el SERCE*. Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe.
- UNESCO.** (2016). *Reporte técnico tercer estudio comparativo y explicativo*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247123>
- Wright, S.** (1934). The method of path coefficients. *The Annals of Mathematical Statistics*, 5, 161-215. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177732676>



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Una Práctica Pedagógica Fundamentada en el Buen Vivir en Escuelas Primarias de Querétaro a Partir de Proyectos de Aula

A Pedagogical Practice Based on Good Living in Primary Schools in Querétaro Based on Classroom Projects

Itzel Castañeda Barrera ^{a,*}

^a itzel.castaneda@uaq.mx. Universidad Autónoma de Querétaro, México. <https://orcid.org/0000-0002-6343-7205>

Resumen

El presente artículo expone la posibilidad de promover una reconfiguración de la práctica pedagógica en primarias públicas de México, a partir de la sistematización de una experiencia docente de seis años frente a grupo. Se partió de una mirada interdisciplinaria y una curiosidad epistemológica con el Buen Vivir como brújula, a partir del trabajo con proyectos de aula. El camino a seguir fue con el apoyo de la investigación-acción como herramienta para orientar el cambio educativo en la dinámica socio-escolar. El trabajo en aula se encuentra dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Finalmente, el resultado obtenido fue una manera de trabajo para docentes de educación primaria, la cual se puede replicar a partir de una contextualización mínima en sus espacios de trabajo.

Palabras clave: práctica pedagógica, Buen Vivir, proyectos, primaria

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18189>

Recibido: 20 de marzo de 2024 | Aceptado: 7 de junio de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

This article presents the possibility of promoting a reconfiguration of pedagogical practice in public primary schools in Mexico, based on the systematization of a six-year teaching experience in front of a group. It was based on an interdisciplinary perspective and an epistemological curiosity with Good Living as a compass, based on the work with classroom projects. The way to follow was with the support of action research as a tool to guide educational change in the socio-school dynamics. The work in the classroom is within the framework of the New Mexican School (NEM) Finally, the result obtained was a way of working for primary education teachers, which can be replicated from a minimum contextualization in their workspaces.

Keywords: pedagogical practice, Good Living, projects, primary

Introducción

La educación es un componente fundamental de la sociedad, en virtud de ello León (2017) explica que:

La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto. (p. 586)

Por lo anterior, es menester repensar con mirada profunda y crítica nuestra Práctica Pedagógica (PP), es decir, pro-mover y pro-vocar una reconfiguración de la misma en las aulas de primaria en México. Esto, supone incorporar una inquietud indagadora, que se expresa en lo que Freire (1997) expuso como una curiosidad epistemológica; la cual es una postura ética, política y existencial que tiene como manifestación a la experiencia, en donde a través de la praxis educo y me educo. Entonces, esta curiosidad es necesaria ante una experiencia colmada de retos al querer incorporar metodologías que promuevan un rol activo por parte del alumno en las situaciones y condiciones a las que nos enfrentamos en los espacios escolares, como son dificultades de socialización sana, problemas académicos, grupos numerosos, exposición a información de cualquier tipo sin filtros, cambios políticos constantes. Por añadidura, tales situaciones pueden rebasar nuestra pedagogía y llevarnos al límite en el ámbito profesional y personal.

Sin afán de caer en una dicotomía se observa que las situaciones problemáticas en la realidad socioeducativa puede llevarnos a dos caminos, de los cuales tenemos que elegir alguno, el primero: ser reactivos, caer en el desánimo, queja y reproducción de la misma PP del pasado o el segundo: ser creativos, caer en el ánimo de bajar un poco la velocidad y detenernos a realizar un análisis de lo que sucede y vislumbrar caminos posibles en un sentido diferente al actual, y así, construir una posibilidad hacia una cultura del cuidado de la vida.

Si se elige el segundo camino, en donde la constante sea diseñar escenarios educativos que permitan pensar el trabajo en el aula y la escuela desde miradas diferentes a la tradicional, se puede abrir

la posibilidad de fomentar un cambio de paradigma en el rol de la escuela y el docente en la actualidad, alejada de una mirada instrumental y bancaria centrada, únicamente, en la formación de capital humano. Es por esto que este trabajo pretende ser solo un camino para trabajar en las aulas de escuelas primarias de Querétaro entre los muchos que ya existen, los cuales muchas veces no se sistematizan, no se socializan, no se visibilizan, pero están ahí día tras día realizados por docentes comprometidos con el trabajo de transformar las realidades socio educativas de sus estudiantes en el aula y en la escuela.

Por lo anterior, en este trabajo se propone la posibilidad de un cambio de paradigma a partir de la integración de una ecología de saberes; la cual “está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer” (De Sousa Santos, 2010, p. 38), esto brinda la posibilidad de un camino que permita superar la idea que nos limita a explorar conocimientos diferentes a los habituales para incorporar a nuestro trabajo, y, principalmente, a reducir la manera de trabajo en el aula a una sola que promueva un rol pasivo de los estudiantes limitada por las herramientas teórico-metodológicas del docente. Por lo anterior, el trabajo en aula basado en proyectos permite visibilizar la dimensión pragmática del conocimiento a partir de buscar resolver situaciones problemáticas en el contexto real del estudiante, al promover que cuestione e investigue y así proponer soluciones en beneficio de su comunidad.

Es por esto que, ante los cambios, se considera importante que los docentes pongamos en juego nuestro pensamiento complejo y crítico, para estar atentos a lo que realizamos en las aulas, con el propósito de reflexionar si es acertado o no para los fines de la educación en los tiempos actuales. Apoyarnos de una postura ética-política crítica para una praxis que responda ante las exigencias y necesidades planteadas por la sociedad, por el sistema educativo y por las propias complejidades y dificultades que se enfrentan en los espacios educativos resulta un gran apoyo para una mejora constante.

El presente trabajo es la sistematización de un camino recorrido durante 6 años en diferentes escuelas primarias como docente frente a grupo. La experiencia comprende casi 6 ciclos escolares entre los años 2013-2019 y parte del 2023. El propósito fue lograr diseñar una manera de planear proyectos de aula que cubrieran las exigencias institucionales, pero también las necesidades reales del trabajo en aula, es decir que fuera funcional en todos los niveles de trabajo, exaltando la importancia de la planeación como herramienta política-didáctica, alejada de una visión instrumental o requisito administrativo. Tal camino, estuvo atravesado por lo que Miranda Arroyo (2021) nos explica como Reformismo; el cual ha estado presente en México durante los primeros 20 años del inicio de siglo, ya que en este periodo se han implementado 3 reformas educativas: Reforma de Educación Integral 2011 (RIEB), Aprendizajes Clave 2017 (AC) y Nueva Escuela Mexicana 2019 (NEM). El conocer e intentar implementar tantas reformas en poco tiempo requiere un gran esfuerzo por parte de los actores educativos para conocer, entender y aprehender el trasfondo de cada una de ellas, y unirla con el sello de la PP, lo cual pone en juego lo que Zemelman (2011) propone como pensamiento epistémico.

Esta propuesta de trabajo en las aulas de primaria de Querétaro busca alejarse de una educación bancaria (Freire, 1973), en donde a los estudiantes se les concibe como vasijas para depositar contenidos, en donde se limita la posibilidad de generar un espacio educativo en donde aprendamos juntos y seamos capaces de desarrollar un pensamiento crítico. A la par nos alejamos de la pedagogía del indicador y el trinomio perfecto: prueba estandarizada-calidad-evaluación cuantitativa (Castañeda, 2023); la cual centra todos sus esfuerzos en lograr que se obtengan resultados favorables en la dimensión cuantitativa, lo cual deja de lado el dinamismo del proceso educativo.

Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo es promover una reconfiguración de la PP a partir de sistematizar una experiencia educativa de trabajo con proyectos de aula en educación primaria para ser un apoyo en el trabajo de los docentes.

Discusión Teórica

Primeramente, se proponen cuatro características principales para comenzar a entender la compleja realidad socioeducativa actual en la que los docentes nos encontramos inmersos. La primera, visibilizar lo que autores como Lander (2009) y Quintero (2010) denominan crisis civilizatoria; la cual se cristaliza en un fuerte desgaste ecológico, social y axiológico. La segunda, reconocer que estamos viviendo una cuarta revolución industrial (Schwab, 2016); la cual se caracteriza por la celeridad del conocimiento. La tercera, la existencia de una agenda educativa global que tiene como eje el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, a partir del cual se busca una homogeneización y estandarización del proceso educativo. Finalmente, las secuelas socio-emocionales post pandemia SARS-COVID 19 derivadas del tiempo de confinamiento.

Lo anterior, nos permite exponer que en este trabajo partimos de una mirada interdisciplinaria y de una postura crítica; la cual nos permite explicar un marco común del contexto actual, asimismo, de lo que se entiende por PP, y cinco coordenadas que nos permitan ser un apoyo para llegar a buen puerto:

[la PP es...] el eje que articula estas tres dimensiones [macro, meso y micro] en las que se encuentra inmerso el fenómeno educativo y que se cristaliza en las acciones del docente, a partir de una mirada compleja. Asimismo, es parte central de las actividades del trabajo del profesor en el salón de clases, pero también más allá de él, en una relación dialéctica con la comunidad escolar, desde una mirada de lo global [se puede entender a partir de cinco coordenadas].

- Primera coordenada: pensar la educación en clave de complejidad.
- Segunda coordenada: pensar en términos socio-históricos ya que no se da en el vacío, ni en la neutralidad.
- Tercera coordenada: las estructuras condicionan la cultura escolar a través de las instituciones, pero no la determinan.
- Cuarta coordenada: la PP se da a partir de una curiosidad epistemológica y en comunidad.

- Quinta coordinada: En el docente se cristaliza la PP a partir de su subjetividad. Sin embargo, este(a) no es sujeto pasivo ante la dinámica escolar. (Castañeda, 2023)

Cabe destacar que al concebir una PP con estas características y, como se explicó anteriormente, lejos de una educación bancaria que guíe sus prácticas en una pedagogía del indicador, se buscan propuestas, discursos, ejercicios pedagógicos que sean capaces de abrir caminos distintos a los comunes. En definitiva, propuestas enriquecedoras capaces de brindar herramientas concretas a los docentes para su trabajo en el aula.

Dicho lo anterior, la propuesta del Buen Vivir ha resultado una brújula a la vez que un manto; el cual sirve de apoyo para guiar las decisiones y acciones del trabajo en el aula. El Buen Vivir es un paradigma basado en el SUMAY KAWSAY de los pueblos originarios andinos, este concepto se encuentra en lengua quechua y su traducción más aceptada es vida en plenitud. Este paradigma es una propuesta filosófica-política; la cual ha sido una guía que no se toma como dogma sino como apoyo para acompañarnos en el camino de la educación. El Buen Vivir “se ha convertido en un radical cuestionamiento de formas hegemónicas de vida y un factor de debate y preocupación universal”, esto según **Cardoso Ruiz et al. (2019)**. Conviene precisar que cuestionar si las acciones en el aula están funcionando para que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios que les permita una transformación social en términos de un Buen Vivir para todos y todas, podría ser el centro de nuestra praxis en los tiempos actuales de crisis civilizatoria y no únicamente ser competentes para el mundo laboral.

Pueden agregarse algunas claves conceptuales del Buen Vivir que sirven para cubrir el diseño de los proyectos, así pues, **Rodríguez Salazar (2016)** explica: la vida plena es el centro, fomenta una relación armónica con la naturaleza y la búsqueda de la armonía entre uno mismo, con los demás y el entorno. Se parte de un paradigma comunitario, se reconoce el territorio y la plurinacionalidad, esta propuesta es un llamado a la reconstitución de la vida. De esta manera, se propone a partir de una descolonización epistémica gradual, abrir la posibilidad a incorporar en la medida de lo posible estas claves, principalmente, descolocando el mercado del centro para colocar la vida, a partir de una relación más comunitaria y menos individualista, en concreto. mirar el entorno a partir de una interconexión con el mismo y no solo como un recurso para explotar.

El Buen Vivir como posibilidad político-filosófica parte de los pilares de cooperación e interconexión entre los otros y el entorno de una manera armónica, es decir, sin clasificarlos y reducirlos a recursos. De manera que, al conocer y reconocer estas claves se abre un camino hacia la construcción de propuestas educativas que visibilicen y promuevan la emergencia de espacios socio-culturales accesibles a la diversidad, en donde logren converger epistemes, sujetos, creencias hacia un mismo horizonte de sentido: una educación que trascienda la lógica mercantil del sujeto y la naturaleza.

Ante esta construcción de un camino hacia un horizonte de sentido más humano, la propuesta de una PP en donde se promueva mayor interacción entre el profesor y los estudiantes, al fomentar que estos últimos sean en la medida de lo posible protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje. Este paradigma es el que se promueve a partir de la escuela nueva o activa en donde se coloca al centro al estudiante para que logre experimentar el aprender con sentido. Asimismo, se entretene con la escuela crítica al colocar al estudiante como un sujeto capaz de leer e intervenir en la construcción de la sociedad a partir de poner en juego sus aprendizajes.

De ahí que el diseño de proyectos educativos en el aula o escuela sean el pretexto para gestar escenarios educativos acorde a los contextos, pero con la visión de una educación que permita formar sujetos éticos capaces de poner en juego sus capacidades “aprender haciendo” para construir una sociedad más respetuosa hacia uno mismo, los demás y su entorno. Lo anterior, no quiere decir que la dimensión social será la más importante, de hecho, la propuesta es una apuesta por lograr que lo aprendido en la escuela sea útil en la vida de cada persona involucrada en la educación.

La metodología de proyectos tiene como finalidad dar solución a problemas que suceden en la vida cotidiana, a partir de poner en práctica los conocimientos adquiridos, es decir la dimensión útil del conocimiento es la que impera en esta modalidad de trabajo. Por lo anterior, **Torres (1996)** explica:

Con esta metodología se trata de hacer realidad la relación que debe existir entre las diferentes disciplinas, dándoles una unidad, y que todos los niños y niñas puedan comprobar de qué manera esos problemas interesantes para el grupo de clases puedan solucionarse recurriendo a los conocimientos que se manejan en los centros escolares. (p. 202)

De manera puntual, uno de los grandes beneficios del trabajo por proyectos en el aula es darle vida al conocimiento a través de proponer caminos para lograr poner en juego diversas habilidades como son las de pensamiento, las creativas, las socio-emocionales y se logre que los estudiantes sean el centro de la acción educativa, es decir que asuman un rol activo. Dicho lo anterior, es importante recordar que en esta modalidad de trabajo “Los y las estudiantes, buscan soluciones a problemas de su realidad, al formular y depurar preguntas, debatir ideas, hacer predicciones, diseñar planes, recolectar y analizar datos, establecer conclusiones, comunicar sus ideas y descubrimientos a otros, etc” (**Asociación Solaris Perú, 2014, p. 8**).

A este respecto, generar escenarios educativos en donde el estudiante logre desplegar esta serie de actividades requiere de un docente que sea capaz de hacerlo también, así el acompañamiento que se brindará a los estudiantes tendrá mayor fuerza y entonces se promoverá una relación dialógica en donde se aprende juntos. La sociedad actual requiere de una PP capaz de afrontar los retos que se presentan y no solo en el plano social, también en el plano institucional en el cual nos desenvolvemos grandes cantidades de docentes alineados a estructuras y normas burocráticas extenuantes que apartan de nuestro foco lo que verdaderamente importa: el proceso educativo, los estudiantes y docentes concebidos como sujetos y no como objetos o números a colocar en un indicador.

En el contexto político-educativo actual, la presente sistematización se enlaza con la propuesta NEM; la cual expone en su Plan de Estudios que “La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 9). En este sentido, la dignidad humana cobra relevancia a partir de concebir a los actores como sujetos y no solo como capital humano, la importancia de su enfoque sociocrítico y socioformativo da la pauta para que se asuma una responsabilidad ante los diferentes ámbitos y no solo el conocimiento que se tenga de ellos. Además, la comunidad se torna imprescindible, así como la contextualización para tomar decisiones en los espacios escolares. Finalmente, la mirada compleja a través de la interdisciplina se cristaliza en la forma en que se conciben los cuatro campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario acompañados de las metodologías sugeridas.

El trabajo por proyectos ya se había propuesto desde la RIEB, sin embargo, es importante considerar el enfoque sociocrítico propuesto en la NEM, puesto que, este invita, y hasta cierto nivel obliga a que los proyectos sean el pretexto y el camino para promover una transformación social hacia realidades más justas y equitativas a partir de reconocer la diversidad en todos los ámbitos.

Métodos y Materiales

En este trabajo se considera que la dinámica socio-escolar de las escuelas responde a ciertos aspectos complejos institucionalizados y de la interacción con sujetos. De ahí que el trabajo comenzó con el problema de implementar la modalidad de proyectos en las aulas a partir de las solicitudes institucionales, las propias demandas sociales de los espacios educativos (infraestructura, materiales, padres de familia, directores y alumnos) y las necesidades en el aula (trabajo con grupos numerosos y problemas académicos y socio-emocionales).

Por consiguiente, en lo referente al método de trabajo se partió del objetivo general: Promover una reconfiguración de la PP a partir de sistematizar una experiencia educativa de trabajo con proyectos de aula en educación primaria para ser un apoyo en el trabajo de los docentes. Asimismo, se consideran como objetivos específicos: exponer la sistematización de una experiencia educativa, y diseñar una propuesta de trabajo replicable en otros espacios educativos.

Por lo anterior, para llevar a cabo la sistematización de la experiencia y realizar la propuesta de trabajo en el aula, se partió de un enfoque cualitativo con mirada interdisciplinaria¹ por lo que se concibe a la educación y su PP como fenómenos complejos, es decir, se consideran componentes sociales, culturales, políticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, económicos y filosóficos que se interrelacionan, de igual modo, se reconoce que el acontecer humano es multicausal. Asimismo, se seleccionó la metodología

¹ Entendida como la interconexión de conocimientos de diversas disciplinas para estudiar problemas complejos.

de investigación-acción; la cual “se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 104). Se utilizaron técnicas como:

- **Diario de campo:** Se registraban acontecimientos importantes respecto a la planeación, la intervención en el grupo y la actitud de los estudiantes durante la intervención en aula.
- **La observación:** Se centraba en cuatro aspectos: 1) Ambiente: Físico, el entorno social y humano y formas de organización en grupos, características de los participantes. 2) Eventos: actividades (individuales y colectivas) 3) Planeación: Qué tan funcional y clara es y 4) Información relevante antes, durante y después de las sesiones en el proceso de diseño y ejecución (docente y estudiantes)
- **La planeación impresa** en donde se iban haciendo anotaciones relevantes y cada nueva planeación retomaba la información recabada y analizada para incorporarla.
- **Grupos focales con docentes:** Se compartieron algunas estrategias para diseñar sus proyectos como son el conocimiento de las características de los proyectos, sus etapas, planes, programas, libros y se realizaba la planeación juntos.

Asimismo, trabajo de gabinete como fue un análisis de planes, programas y guías de trabajo en los consejos técnicos de la RIEB, AC y NEM. Al mismo tiempo, se revisó bibliografía relacionada con la pedagogía crítica y decolonial, relacionada al trabajo por proyectos y el pensamiento complejo y crítico².

El trabajo se realizó con grupos de primero, segundo y tercer grado, lo cual complejizó y complicó el trabajo, principalmente, en el primer grado, por la importancia de incorporar el proceso de adquisición de lectura y escritura³.

Conviene aclarar que las características de la investigación-acción a considerar para este ejercicio de sistematización fueron:

- a.** Sobresale la necesidad de una investigación participativa ya que el investigador forma parte de la situación investigada.
- b.** Busca transformar la situación investigada y mejorar las condiciones existentes, teniendo presente el principio emancipador.
- c.** Es un enfoque práctico. Su punto de partida y de llegada es la práctica misma del docente-investigador.
- d.** Requiere de la colaboración de las personas que están involucradas en la situación investigada que se convierte en objeto de transformación.
- e.** Implica un trabajo de autorreflexión y formación permanente.
- f.** Rompe con la diferenciación tradicional entre teoría y práctica, sosteniendo que toda acción práctica es necesariamente teórica. (Méndez Pardo y Méndez Pardo, 2007, p. 23-24)

² Capacidad de analizar la información existente sobre un tema.

³ Para este grado se hicieron actividades diferentes, pero con perspectiva integradora del proceso de alfabetización en los mismos proyectos.

Dicho lo anterior, se consideró la PP como el punto de partida con el propósito de una reconfiguración de la misma para una transformación de la realidad educativa, ya que, se observó mucha dificultad en los espacios escolares para llevar a cabo un trabajo basado en proyectos. Cabe agregar que las reformas educativas y los cambios sociales continuarán, por lo que será necesario partir de una mirada crítica y reconocer que toda experiencia continúa mostrándonos posibilidades de seguir aprendiendo.

A este respecto, el análisis de la información se realizó a través de 3 ejes:

1. Consentimiento de las planeaciones y trabajo en aula por parte de las autoridades educativas y profesores.
2. Habilidades desarrolladas en los estudiantes y la docente en relación al pensamiento complejo⁴ y crítico.
3. Funcionalidad en los niveles pedagógico, didáctico y administrativo del trabajo en aula.

El punto de partida fue en el ciclo escolar 2012-2013, en una escuela multigrado con 3 grupos simultáneamente, la Reforma vigente era la RIEB. En ese momento las herramientas teórico-metodológicas eran insuficientes para realizar el trabajo.

Ante esto, a partir del ciclo escolar 2013-2014 se comenzó por conocer de manera profunda planes y programas de estudio de la reforma vigente, esto fue a través de diversos cursos ofertados por parte del gobierno y a través de investigación en documentos externos. El punto nodal fue implementar el teorizar la práctica porque el docente debe identificar y regular los recursos que componen sus competencias humanas y profesionales, ya que “No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas, ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica” (Fraga, 2019, p. 156). De manera que, a partir de ese momento se comenzó una praxis consciente, para lograr proponer una forma de trabajo con una PP en permanente construcción.

Durante los ciclos escolares del 2014-2018, el trabajo fue constante, las reformas vigentes fueron la RIEB y AC, la NEM estaba en construcción. Durante estos periodos se trabajó en 5 escuelas diferentes de educación regular en contextos rurales y urbanos. Después de un periodo de ausencia en las aulas por motivos de formación profesional se trabajó un periodo del ciclo escolar 2022-2023 en el marco de la NEM.

Al respecto, se registró el consentimiento de las planeaciones y trabajo en aula por parte de las autoridades educativas, para conocer si estaban en sintonía con las solicitudes oficiales. También, se llevó el registro de la funcionalidad de este documento en la organización de las actividades conforme a los tiempos y horarios oficiales, la funcionalidad en el trabajo de aula y principalmente que cumpliera con el enfoque de trabajos por proyectos con enfoque sociocrítico.

⁴ Entendido como la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real.

De igual forma, se registraban los avances en cuanto al desarrollo del pensamiento complejo y crítico por parte de los estudiantes y la docente, este avance se observaba con base a 2 ejes: 1) la capacidad para dejar de fragmentar las clases, es decir, lograr interrelacionar temas y asignaturas para desarrollar el proyecto y 2) Capacidad para desarrollar argumentos coherentes con base a los proyectos planteados.

El avance durante cada ciclo escolar era poco, debido a que, aprender a manejar tanta información (enfoques de campo y asignatura, aprendizajes, problemáticas propias de cada contexto y la exigencia de las pruebas estandarizadas) y concretarla en un proyecto, era un gran reto, así como el trabajo con grupos de 40 estudiantes en donde se proponía que tuvieran un rol activo.

A partir del trabajo realizado durante estos seis años se logró construir una forma de trabajo funcional ya que “contemplando las posibilidades de la investigación acción como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 90), el propósito era diseñar una planeación más allá de un requisito administrativo que pudiese ser realmente aplicable al trabajo de aula.

Resultados

Para dar inicio a los resultados, se expone la manera en que se integró el manto del Buen Vivir en el diseño y aplicación de los proyectos en las aulas. La principal acción implementada fue tener claro que las actividades en el aula se centraban en trabajo con sujetos no objetos, esto implicó colocar la vida al centro del diseño de los escenarios educativos y reconocer que los resultados cuantitativos no eran el fin mismo de la PP, iba más allá, por lo que era necesario se considerará la búsqueda de interconexión no solo entre asignaturas y aprendizajes, sino principalmente entre los actores involucrados en el aula.

Dicho lo anterior, se realizaban actividades permanentes de inicio o cierre como ejercicios de respiración o movimiento consciente como el taichi, el trabajo se realizaba en equipos y el ambiente se pensaba para que los estudiantes se sintieran parte del grupo a través de fomentar la empatía.

Al inicio de la experiencia el tiempo requerido para diseñar un proyecto de dos semanas era muy extenso, a veces de 4-6 horas, por todo lo que implicaba en términos de interrelacionar los temas, conocer los libros de texto y pensar actividades que realmente fueran retadoras cognitivamente dentro de un ambiente que generara confianza. A través del tiempo se logró disminuir dado que cada vez era más fácil interrelacionar temas a partir de la práctica.

En cuanto al primer eje; el cual implica el consentimiento de las planeaciones y trabajo en el aula por parte de las autoridades educativas y profesores los resultados fueron favorables, ya que a pesar de las solicitudes oficiales; las cuales eran la dedicación de mayor tiempo y atención a los aprendizajes de español y matemáticas, la integración de temas y la transversalización fue un gran apoyo,

ya que se podía estar trabajando con aprendizajes de ciencias naturales, historia, geografía, conocimiento del medio, la entidad donde vivo, educación artística y formación cívica o educación socioemocional a partir de una mirada de interconexión con un ancla establecida en el diseño de proyecto.

En todos los espacios escolares en donde se laboró la planeación y el trabajo en el aula fueron aceptados sin objeciones, ya que se podían abarcar las asignaturas sin problema. Se cubrían los aspectos normativos como datos de la institución, curriculares como son: competencias, campos formativos o asignaturas, aprendizajes esperados o procesos de desarrollo de aprendizaje, ejes articuladores⁵. El aspecto didáctico-pedagógico para el logro de los aprendizajes esperados, es decir en la manera de organizar las actividades, de entrelazarlas, de proponer actividades que fueran retadoras cognitivamente, que promovieran la investigación, dentro de un ambiente de confianza en donde se fomentaba el avance de cada estudiante acorde a su individualidad, asimismo, momentos de inicio, desarrollo y cierre de cada sesión y evaluación.

Una de las principales dificultades en los primeros años fue el planteamiento de demasiadas actividades en los proyectos, ya que, esto provocaba una dinámica poco favorable al querer llevarlas a cabo en el aula, ya que factores como la cantidad de estudiantes, el ritmo de los estudiantes, el tiempo para el trabajo y las solicitudes administrativas dificultaban que se desarrollaran a profundidad en la mayoría de los proyectos. Asimismo, para realizar la evaluación esta dificultad se hacía mayor, debido principalmente a la cantidad de estudiantes. Al respecto de esto la observación, reflexión y análisis permitieron que se fuera solucionando y el diseño y aplicación de los proyectos fue cada vez más eficiente, es decir con pocas actividades bien planteadas y ejecutadas se lograba un mejor aprendizaje, por lo anterior se propone la frase “más no siempre es mejor” para ser considerada en el diseño de cualquier proyecto.

A continuación, se presenta la descripción de algunos proyectos y la experiencia en su implementación. Se comienza con los más antiguos para que se pueda apreciar el cambio en el diseño a partir de la reflexión y el análisis realizado al implementarlos:

- a.** Proyecto 1: “Soy parte de mi entorno”, el producto fue un dibujo personal en donde mostrarán su interconexión con el entorno. Se trabajó con un grupo de 3er. Grado. Propósito general: Los estudiantes a través de diferentes actividades de sensibilización expresarán de forma artística lo que son y propondrán actividades para evitar o reducir la contaminación de la comunidad educativa por el vínculo que los une. En este proyecto se integraron aprendizajes de español, ciencias naturales y educación artística, se utilizaron recursos como videos, canciones, rimas, cuentos. Se logró una gran sensibilización en cuanto a la interconexión con el entorno, asimismo un avance en cuanto a la interconexión de las asignaturas, sin embargo, era una mezcla de muchas actividades con poca coherencia lo que provocó un desborde; el cual se plantea en esta propuesta como el perdernos entre tanta información por falta de una guía o ancla bien establecida desde el inicio del trabajo.

⁵ Los elementos varían según la reforma vigente, sin embargo, los principales siempre son: campos formativos o asignaturas y lo que se espera aprender.

- b. Proyecto 2: Fichero de plantas y animales. Se trabajó con un grupo de segundo. En este proyecto se incluyeron las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, formación cívica y educación artística. El propósito fue conocer las principales características de algunas plantas y animales. Se utilizaron diferentes canciones de animales que se utilizaron posteriormente para las actividades de todas las asignaturas. Aquí el ancla ya estaba más clara y el desborde fue menos, se observó gran interés y logro del propósito. La interconexión era más clara, lo cual permitió una forma más fluida de trabajo en el aula.
- c. Proyecto 3⁶: Algunos grafiteros del mundo, el producto, por equipos, fue complementar las salas del mini museo con biografías y grafitis por estilos. Se trabajó con un grupo de primer grado. La problemática fue que al interior de la escuela se observan expresiones gráficas que afectan la sana convivencia y la infraestructura escolar. El propósito: Conocer algunas biografías de grafiteros del mundo y sus estilos para escribir una autobiografía. Este proyecto se trabajó en el marco de la NEM. En este proyecto se logró identificar de forma adecuada el ancla, las actividades estaban interconectadas de una manera congruente, este proyecto es de los últimos y en su diseño y aplicación se observa que la reflexión continua fue un gran apoyo ya que en esta propuesta se ve reflejado lo que se expondrá más adelante como los elementos clave para diseñar un proyecto. En la Tabla 1, se muestran los elementos básicos de la planeación de este proyecto.

Tabla 1

Elementos básicos de la planeación del proyecto 3 “Algunos grafiteros del mundo”

Elementos normativos	Datos de la institución, de la docente, periodo a realizar y número de sesiones
Proyecto	Mini museo "Algunos grafiteros del mundo".
Producto	Por equipos complementarán las salas del mini museo con biografías y grafitis por estilos. Escribir autobiografía y crear su tag.
Problemática social	Al interior de la escuela se observan expresiones gráficas que afectan la sana convivencia y la infraestructura escolar.
Propósito	Conocer algunas biografías de grafiteros del mundo y sus estilos para escribir una autobiografía.
Elementos curriculares	Campos formativos, procesos de desarrollo de aprendizajes, ejes articuladores, modalidad de aprendizaje.
Evaluación	Una evaluación sencilla y parcial para cada aprendizaje con ejercicios en el cuaderno. Evaluación final: la escritura de la biografía por equipos de un grafitero para incorporar en las salas del museo, su propia autobiografía. Instrumento: lista de cotejo con elementos básicos de las autobiografías y su nivel de escritura.
Recursos Disponibles	Libretas, imágenes, colores, papel Bond, plumones y PC.

⁶ Este proyecto daba continuación al anterior, en donde el producto había sido un museo del grafiti con sus salas.

... continúa Tabla 1

Elementos normativos	Datos de la institución, de la docente, periodo a realizar y número de sesiones
Actividades permanentes	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de respiración. • Colorear mándalas. • Lectura 10 minutos por parte del docente o los estudiantes. • Buscar palabras que empiecen con las letras iniciales de las palabras del proyecto. • Ejercicios de conciencia fonológica. • Ejercicios de ubicación espacial en el cuaderno relacionado al proyecto. • Modelado de plastilina. • Se escribirán en un rotafolio las principales palabras relacionadas al proyecto y se leerán a diario. Se escribirá en el pizarrón diariamente al inicio de la clase una oración en el pizarrón utilizando una diferente cada día y se leerá de forma grupal. • Conteo oral.
Desarrollo de actividades	13 sesiones, desglosadas cada I con inicio, desarrollo, cierre y tarea en casa.
Autoevaluación docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El desarrollo de las actividades del proyecto fue significativo para los niños y niñas? 2. ¿Se lograron cumplir con las capacidades e indicadores planificados? 3. ¿Qué aspectos aún no se han logrado consolidar con este proyecto? ¿Qué haré? 4. ¿Qué cambios serían necesarios?

Todos los proyectos tenían los componentes curriculares necesarios, lo cual nunca fue un impedimento para la propuesta de trabajo, ya que el primer paso siempre fue pensar en el proyecto a partir de una necesidad, considerar las actividades y buscar que los aprendizajes esperados estuvieran acordes con lo planteado.

El trabajo se iba mejorando cada vez más, al punto de que, varios compañeros(as) se interesaron por conocer e incorporar a su trabajo este tipo de planeación acorde a su estilo.⁷ Algo determinante en los resultados favorables para implementar este estilo de trabajo fue siempre hacer en el aula lo que estaba propuesto en la planeación, no de una manera rígida e inflexible, pero sí era importante evitar las simulaciones, aunque en el primer año fue difícil manejar tanta información, el propósito real siempre fue el de conocer si realmente funcionaba o no la manera en que se trabajaba a partir de incorporar el trabajo por proyectos en el aula. Finalmente, el formato propuesto para entregar la planeación a las autoridades siempre estuvo en sintonía para que simultáneamente resultará de ayuda en el trabajo de aula, esto ayudó a implementar un formato lejos de la lógica instrumental y más en una línea emancipadora de apropiación del trabajo docente para una praxis educativa transformadora.

En cuanto al segundo eje, el desarrollo del pensamiento complejo del docente y de los estudiantes fue bastante amplio. En el docente se observó que cada vez era más fácil y rápido diseñar un proyecto interrelacionando temas y de manera lógica y argumentada. Esto se podía hacer como resultado de diseñar los propios proyectos y no utilizar proyectos que no fueran diseñados por la docente.

⁷ De ahí surgieron los grupos focales.

En cuanto a los estudiantes pasaba algo similar, podían centrarse en hablar del proyecto y usaban el conocimiento de forma integradora, no existía la fragmentación por asignaturas, se utilizaban principalmente para el trabajo con los libros de texto, pero la mayor parte de las actividades eran sin estos, ya que se diseñaban actividades para que estuvieran en sintonía con el proyecto. Los libros de texto se trabajaban principalmente al final del proyecto o en casa. Un ejemplo de lo anterior es que se trabajaban operaciones básicas siempre utilizando datos e información del proyecto, posteriormente se respondían las páginas del libro que tuvieran operaciones básicas. Asimismo, en el trayecto del ciclo iban avanzando en su capacidad de expresar ideas argumentadas, no solamente tenían un conocimiento a nivel de repetición, sino que se fortalecía su capacidad de cuestionar.

Cabe aclarar que nunca se logró que un grupo obtuviera siempre calificaciones de 10 o un logro en el nivel esperado en todos los aprendizajes clave, sin embargo, siempre se registró un avance significativo en cada estudiante en comparación a cómo empezaba el ciclo, principalmente en el área de la confianza y fomentando lo que propone el paradigma del Buen Vivir colocar la vida al centro. Trabajar de una forma que los estudiantes aprendieran a identificar sus errores y a corregirlos sin que se sintieran avergonzados fue una gran estrategia para que se abrieran a ser más participativos y aprendieran cosas de manera integrada.

En cuanto al tercer eje la funcionalidad fue gradual, ya que al inicio se proponían muchas actividades y solo se podían abarcar 3 asignaturas como máximo, sin embargo, a medida que se desarrollaba el pensamiento complejo, se iba mejorando la capacidad para abarcar más asignaturas en un proyecto.

En todo este proceso de trabajo incorporar una mirada interdisciplinaria escolar fue de gran ayuda ya que:

Su finalidad es la difusión del saber científico y la formación de actores sociales a través de la instalación de las condiciones adecuadas que permitan producir y apoyar el desarrollo de procesos integradores y la apropiación de saberes como productos cognitivos en los alumnos, lo que requiere de un ajuste de los saberes escolares a nivel curricular, didáctico y pedagógico. (Lenoir, 2015, p. 65)

A partir de todo el trabajo se identificaron algunos elementos claves para el diseño de un proyecto aplicable en un contexto de educación primaria pública o privada al considerar las condiciones en las que se desarrolló este trabajo:

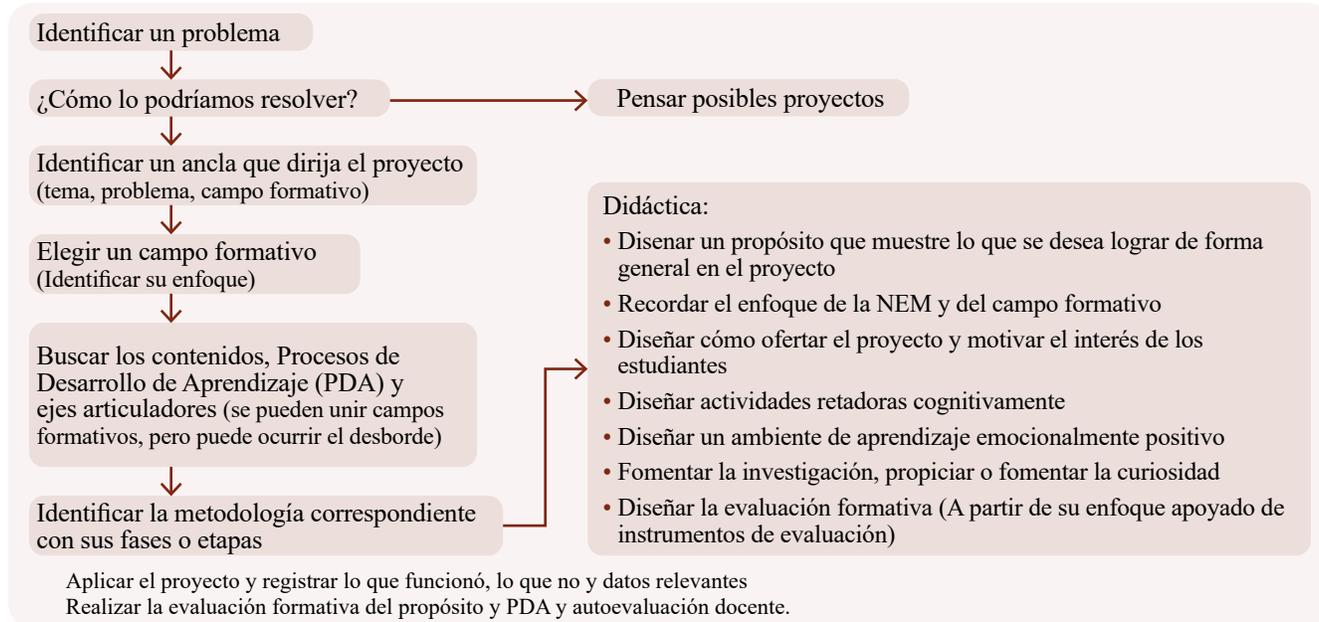
1. La necesidad de promover un pensamiento complejo y estar en constante reflexión acerca de ¿Cómo se puede relacionar las asignaturas, contenidos?
2. La creatividad es pieza clave en todo el trabajo ya que permite pensar en un sinnúmero de posibilidades para desarrollar un proyecto a partir del enfoque que se le quiera dar.
3. Estar atentos(as) a generar ambientes de aprendizaje emocionalmente saludables a partir de generar confianza en donde el lenguaje corporal y del docente permitan que todos los actores se sientan cómodos y capaces de expresar dudas, errores, aciertos, cuestionamientos, hipótesis, conclusiones.

4. Manejar la incertidumbre, ya que se trabaja con sujetos y no con objetos, por eso es importante un constante registro de lo que sucede en el aula para identificar qué tipo de actividades están funcionando en el grupo.
5. Tener presente la función social de los proyectos y actualmente el enfoque sociocrítico.
6. Tener un ancla o eje, este puede ser un tema, un campo formativo, el problema. Lo importante es tener claro cuál es el centro del proyecto, así es más fácil el diseño y la evaluación. Este eje o ancla se ve reflejado en el propósito y así es más sencillo incorporar contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (pda) o aprendizajes clave o la palabra que se utilice en el momento.
7. Estar atentos(as) al desborde; es decir perdernos entre tanta información lo cual se puede evitar teniendo un ancla o eje claro, anteriormente se propuso que más no es mejor, lo cual quiere decir que con pocos pda o aprendizajes propuestos se puede diseñar un proyecto.
8. La evaluación de un proyecto es más sencilla a partir de tener claro el propósito del proyecto y saber elegir herramientas que nos permitan conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Cabe aclarar que la visión de la evaluación formativa es mejorar el proceso de aprendizaje y no solo asignar una calificación.
9. Dedicarle tiempo a planear a partir de un acompañamiento o trabajo colegiado. Durante la experiencia se tuvo la oportunidad de tener parejas pedagógicas y eso minimizaba mucho la carga de trabajo y la amplitud de visión, por supuesto lo más importante es la disposición a incorporar este trabajo en el aula y la capacidad de escuchar ideas diferentes a las nuestras.

Todo lo anterior se representa en la Figura 1, la cual pretende ser un apoyo para diseñar el bosquejo de un proyecto en el marco de la NEM.

Figura 1

Esquema para diseñar el bosquejo de un proyecto en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)



En el esquema anterior se sintetizan las claves para poder comenzar a trabajar por proyectos, por supuesto que la parte del trabajo fino, es decir, las actividades diseñadas para fomentar una actitud de investigación que sean retadoras cognitivamente y que realmente tengan la capacidad de incorporar un enfoque socio-crítico, requiere todo un proceso, sin embargo, el punto de partida puede ser este. Asimismo, una estrategia útil fue diseñar los proyectos divididos por sesiones que tuvieran inicio, desarrollo y final, pero siempre a partir de tener un panorama integral del proyecto.

Conclusiones

En los espacios educativos promover la reconfiguración de la PP resulta una tarea compleja y complicada ante el anquilosamiento de pensamiento ante la dimensión subjetiva de los actores educativos atravesados por su experiencia personal y su formación profesional. Sin embargo, no es asunto baladí, ya que el trabajo que ahí se realiza es de vital importancia ante los momentos actuales que vive la humanidad en términos de una crisis civilizatoria,

Por lo anterior, la sistematización de la experiencia resultó de gran apoyo en el trabajo de aula, ya que se logró el diseño de una propuesta para trabajar en los espacios institucionales. La posibilidad de hacer cambios en el aula es una práctica que si se normaliza puede ser un gran apoyo, y si estos cambios se acompañan de una curiosidad epistemológica los resultados pueden ser importantes para un cambio de paradigma educativo.

En cada época los docentes requieren diseñar estrategias que faciliten el trabajo, ya que, por un lado, existen exigencias sociales por parte de los estudiantes y padres de familia, y, por otro lado, las institucionales-administrativas. No obstante, se sugiere que los espacios educativos sean lugares capaces de formar ambientes para el desarrollo de los estudiantes y logren aprender y desarrollar su pensamiento crítico para la transformación de las realidades en pro de una sociedad que fomente el cuidado de la vida ante los altos índices de enfermedades y de violencia. Frente a esta afirmación el Buen Vivir ha sido una brújula certera que ha permitido una posibilidad de diseñar proyectos más humanos, sin dejar de lado lo académico, pero siempre con la claridad de buscar en todo momento el fomentar una educación humana; la cual coloca en el centro a la vida.

Por consiguiente, la reflexión acerca de la PP, involucra no sólo aspectos instrumentales o técnicos del ejercicio docente, sino la recuperación de marcos teóricos, presupuestos y posiciones valorativas que enriquecen nuestro trabajo y convierten al docente en investigador de su propio ejercicio profesional, esto a partir de un ejercicio dialógico con estudiantes y con todos los actores que deseen sumarse a un trabajo guiado por la reflexión y análisis constantes desde la práctica misma, como ejercicio de autoevaluación.

Dicho esto, una curiosidad epistemológica siempre será un acompañante importante, puesto que, es un faro que alumbra nuestro quehacer docente, para acercarnos siempre como propone Walsh (2014) hacia:

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden sembrar semillas no dogmas o doctrinas y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar – de modo individual y colectivo-hacia lo decolonial. (p. 74)

Este esfuerzo no debe de soslayarse, porque ese es el punto de partida, estar en la disposición de desaprender y reaprender para sembrar semillas y no dogmas es parte inherente en el trabajo docente.

De modo que, en este trabajo de sistematización, la indagación recuperó la experiencia de varios años de praxis, a partir de un esfuerzo por lograr encontrar respuesta en la teoría sólo a partir de la respuesta que pueda brindar a preguntas empíricas surgidas en contextos socio-históricos. Se propone que esta propuesta sea proficua para los docentes en cada uno de los espacios en donde, día a día, y a pesar de todo, aún queda un rayito de luz para hacer de este un mundo mejor a través de la educación. Asimismo, que el reto actual del trabajo por proyectos deje de ser una entelequia en los espacios de educación primaria en el marco de la NEM.

Finalmente, tener presente que el trabajo no termina aquí, esto es solo una parada en el camino, las posibilidades de seguir realizando mejores proyectos en todos los niveles son ilimitadas, Este trabajo es una muestra de lo que se puede hacer, sin embargo, está lejos de ser una propuesta terminada.

Referencias Bibliográficas

- Asociación Solaris Perú.** (2014). *Proyecto integrador de aprendizajes significativos*. Lima.
- Cardoso Ruiz, R. P., Gives Fernández, L. C., Lecuona Miranda, M. E. y Nicolás Gómez, R.** (2019). Elementos para el debate e interpretación del Buen Vivir/ Sumak Kawsay. *Con-tribuciones desde Coatepec*, (31), 137-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017005>
- Castañeda, B. I.** (2023). *La práctica pedagógica de la educación primaria en dos espacios for-males del s. XXI. Hacia una propuesta educativa desde el Buen Vivir*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro]. <https://ring.uaq.mx/bitstream/123456789/8827/1/RI007669.pdf>
- Colmenares E. y Piñero M.** (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- De Sousa Santos, B.** (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fraga, O.** (Coord). (2019). *El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la universidad nacional de educación – UNAE*. Editorial UNAE.

- Freire, P.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. Distrito Federal, México: Siglo veintiuno editores, S.A.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores, S.A.DE.C.V.
- León, A.** (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Lander, E.** (2009). Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria. *Aportes Revista de la Facultad de Economía*, 14(41).
- Lenoir, Y.** (2015). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Inter Disciplina*, 1(1), 52-86. <https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/05/Interdisciplinariedad-educacion-sintesis-especificidades.pdf>
- Miranda Arroyo, J. C.** (2021). *La Crisis del Reformismo Educativo en México. Observaciones críticas del período 2013-2020*. Universidad Pedagógica Nacional 22-A Querétaro.
- Méndez Pardo, A. y Méndez Pardo, S.** (2007). *El docente investigador en educación Textos de Wilfred Carr. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*.
- Quintero, P.** (2014). *Crisis civilizatoria, desarrollo y Buen Vivir*. Argentina: Ediciones del Signo.
- Rodríguez Salazar, R.** (2016). *Teoría y práctica del Buen Vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador* [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/19017>
- Schwab, K.** (2016). *La cuarta Revolución Industrial*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Secretaría de Educación Pública.** (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>
- Torres, J.** (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata.
- Walsh, C.** (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro, México: En cortito que's pa'largo.
- Zemelman, H.** (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI/Crefal.



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Educación y Ciudadanía: el Aprendizaje-Servicio para la Construcción de Ciudadanía

Education and Citizenship: Service-Learning for the Construction of Citizenship

Joselito Fernández Tapia^{a,*}

^a jferzt@gmail.com. Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca, México. <https://orcid.org/0000-0003-1847-686X>

Resumen

El objetivo del artículo es analizar el aprendizaje-servicio (ApS) como enfoque educativo y replantearlo como metodología para la construcción de ciudadanía y el desarrollo humano, con el fin de proponer dos rutas metodológicas que faciliten el aprendizaje para la ciudadanía (ApC). Se encuentra que el ApS tiene bases teórico-metodológicas que pueden reorientarse a la construcción de ciudadanía, haciendo del alumno sujeto y agente de transformación de sí mismo y de la sociedad, porque ha integrado la dimensión curricular y social, la escuela con la comunidad. Sin embargo, en la práctica educativa actual se mantiene el aprendizaje receptivo, conductista o cognitivista, frente a lo cual se plantea el ApC, con dos rutas metodológicas de ApS: llevando a la escuela la comunidad o viceversa. Se concluye que el ApC es un enfoque-proceso transformador que prepara para la vida, promueve la educación integral y propicia el cambio social. Su propósito es la construcción de la ciudadanía para el desarrollo humano integral y su metodología es el ApS.

Palabras clave: educación, aprendizaje para la ciudadanía, desarrollo humano, aprendizaje-servicio

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18190>

Recibido: 19 de marzo de 2024 | Aceptado: 10 de junio de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

The objective of this article is to analyze Service-Learning (SL) as an educational approach and to redefine it as a methodology for the practice of civics and consolidation of human development; with the aim of proposing two methodological routes that facilitate Learning for Civic Awareness. (LCA). SL has been found to have theoretical-methodological bases that can be reoriented to consolidate civic awareness, making the student the subject and agent of transformation of oneself and of society, because one has integrated the curricular and social dimension and school with the community. However, where the current educational practice is concerned, receptive, behaviorist or cognitivist learning is maintained. In view of this, LCA is being proposed, with two methodological strategies for SL: bringing the school to the community or vice versa. It is concluded that LCA is a transformative process-approach that prepares for lifelong learning, promotes integral education and fosters social change. The purpose is to develop civic skills in students for comprehensive human development with the methodology being the SL.

Keywords: education, learning for civic awareness, human development, service-learning

Introducción

El aprendizaje, en un mundo globalizado, es un proceso que se realiza en toda la vida. Durante mucho tiempo devino en América Latina en proceso receptivo y memorización de contenidos que limitó la creatividad e innovación, con centralidad en los contenidos. También tuvo su contraparte de un proceso constructivo del aprendizaje por los alumnos y el desarrollo de habilidades principalmente cognitivas. En la mayoría de casos se dio desarticulado de su realidad social y ajena a las necesidades a las cuales los estudiantes podrían generar cambios. Aún ahora, existen estos modelos desligados de procesos de transformación social desde la escuela. En ese sentido, cabe preguntar ¿cómo lograr transformar la realidad?

Diferentes posiciones filosóficas y científicas de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales señalan a la educación como el medio de transformación. Sin embargo, lo que se ha realizado desde las políticas educativas no ha tenido el éxito que se espera como se observa, de acuerdo a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2023, como se citó en *Saavedra y Regalía, (2023)*, en el examen PISA 2022 (75% de estudiantes jóvenes de 14 y 15 años, en promedio para América Latina, son inferiores al nivel básico en matemáticas y 55% por debajo del nivel de competencia de lectura), que según estos autores les impide integrarse a la sociedad de manera eficaz y para continuar con éxito su aprendizaje. Así, más allá de impulsar la competitividad individual, no se logra una mejor convivencia social, fortalecer la cohesión social y pertenencia comunitaria, la solidaridad y el desarrollo de proyectos comunes. La valoración cognitiva está en su mayoría por debajo del nivel básico y en educación superior más allá de alcanzar una carrera profesional, no ha dotado a la mayoría de alumnos de preparación para la vida en la sociedad.

Es decir, no se ha alcanzado el logro pleno de habilidades cognitivas porque se centra en la memorización, rutinización y mecanización de tareas educativas, que ha pasado de la transcripción directa de libros a la

copy page de Internet o elaboración por la inteligencia artificial. También no se ha alcanzado la formación de ciudadanos comprometidos con sus comunidades, tampoco el desarrollo integral en sus dimensiones: cognitiva, actitudinal y psicomotriz de los alumnos. Otro hecho problemático es que, el razonamiento y el análisis crítico han cedido al conocimiento instantáneo mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y al aprendizaje práctico vinculado al individualismo utilitario y consumista, lo que está presente tanto en la escuela como en las familias. De este modo, del análisis de las teorías utilizadas, y sumado a ello, la realidad educativa actual, indican que la educación está en crisis, lo que permite preguntar: ¿Qué es lo que falta? ¿Qué se necesita hacer? ¿Qué camino seguir?

En este contexto, el aprendizaje-servicio se constituye en el enfoque y la metodología que puede transformar la educación y cumplir las metas de ciudadanización, bienestar social y calidad de vida, además de una educación integral y centrada en el alumno y ser el instrumento de formación para la vida. Además, permite vincular teoría y práctica, escuela y sociedad, a los estudiantes con su realidad social, por lo que es una educación integral, centrada en el alumno y puede ser un instrumento de formación para la vida.

La educación es ante todo una actividad práctica (Lascaris, 2019). Por lo tanto, no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos y habilidades cognitivas de tipo intelectual, menos aún si se queda en la memorización; además, no debe olvidarse que en cada época histórica uno de los fines educativos ha sido preparar a los individuos para integrarse a la sociedad. Bajo esta perspectiva, la definición de Manjón en Lascaris (2019, p. 168): “la vida es prueba y la educación es preparación para la prueba; [...] que nuestros educandos salgan habilitados para la prueba”, cobra sentido. Asimismo, es pertinente considerar que es intencional, progresiva, a través de diferentes niveles y/o etapas de preparación, y perfectible.

En esta línea Castañe (1981) la define “como un desarrollo intencional [...] perfectivo”, [...] “significa realidad en proceso de realizarse ulteriormente, mas no por cauces preestablecidos, limitadores e impuestos” (p. 165). Sobre esto último, si bien es un proceso sujeto a flexibilidad, la educación formal establece cauces, limitaciones y es casi siempre impuesta. Por tal motivo, no debe restringirse a “un proceso exclusivamente humano intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción/información, la personalización y la socialización del hombre” (Fermoso, 1976, p. 144); sino que es necesario trascender a un proceso creativo, de innovación y de realización plena del potencial humano para la construcción y ejercicio de la ciudadanía, la transformación social y el desarrollo humano integral.

Siguiendo esta orientación, la educación para León (2007) “es un proceso humano y cultural complejo” (p. 6), que permite al ser humano aprender, utilizando como base los andamiajes culturales, para adaptarse y transformar su entorno y su propia historia personal; a través de ella se aprende lo que no es innato y se potencia lo heredado genéticamente, lo que implica a otros actores; además, es dinámica, cambia continuamente y se realiza en relación a una concepción del mundo y de la vida, de la mente, del conocimiento, de una forma de pensar, del futuro, de una manera de satisfacer las necesidades humanas, constituyendo sentidos de vida (León, 2007). Pero, sobre todo, su propósito es construir y ejercer ciudadanía, lograr el bienestar social y una mejor calidad de vida.

Asimismo, hay que tener en cuenta que, el proceso educativo no es una reproducción lineal de lo que el sistema impone, tampoco es la reproducción servil de una estructura social ni debe serlo, sino un proceso de renovación constante para producir cambios, innovación y bienestar en los alumnos y en la sociedad a la que pertenecen.

Como consecuencia de esta concepción de educación, el aprendizaje no puede continuar desvinculado de la realidad y de los procesos de construcción social, ciudadana y de vida. En tal sentido, el aprendizaje experiencial para la ciudadanía y el desarrollo humano integral es un enfoque necesario para salir de la crisis educativa, social y de sentido de comunidad. De esta manera, contribuir a la superación de la deshumanización que crece en nuestras sociedades.

No solamente se requieren procesos de construcción del conocimiento desde y por el alumno, sino de constituirse en sujetos sociales solidarios, ciudadanos y agentes de transformación. Dentro de este enfoque, el ApS como metodología y el ApC como modelo y enfoque educativo, son una opción educativa integral para lograr un aprendizaje transformador y de compromiso ciudadano y social, orientado al desarrollo humano integral. Muy necesario en un tiempo de precarización ciudadana y de bienestar.

Bajo esta perspectiva se plantean dos rutas metodológicas: una a partir de problemas y necesidades reales (fuera del aula), construir el currículo para actividades de aprendizaje que produzcan conocimiento abstracto (en el aula), para que, posteriormente, se aplique en la mejora social o solución de un problema de la comunidad (fuera del aula). La segunda ruta: partiendo de la planeación e intervención comunitaria (fuera del aula), construir aprendizajes en el aula, contrastar con la realidad, teorizar y construir hipótesis para nuevos procesos de reflexión-acción.

El artículo, a continuación, aborda los siguientes apartados: el primero, de discusión teórica, en el que se hace un recorrido sobre la relación de educación y aprendizaje con la ciudadanía y desarrollo humano; una breve descripción de la metodología; para después de manera sintética tratar el ApS como metodología experiencial y del ApC como enfoque que articula la escuela a la sociedad, a través de la construcción de ciudadanía para la transformación personal y social, que permita preparar a los alumnos para la vida y el logro de su bienestar y/o calidad de vida. En el apartado final se desarrollan dos rutas metodológicas para el aprendizaje y se concluye enfatizando que el ApS es una metodología del ApC, que este último es un enfoque-proceso transformador de una pedagogía que construye ciudadanía, fortalece la democracia y prepara para la vida.

Discusión Teórica

Educación, Ciudadanía, Comunidad y Desarrollo Humano

Educación y Aprendizaje: entre la Crisis Educativa y la Problemática Social

En un mundo cada vez más abierto, con cada vez más información y desinformación al mismo tiempo, suceden encuentros y desencuentros sobre lo que es mejor para el proceso educativo formal. Sin embargo, al ser un proceso humano, social y cultural, debe responder a las necesidades y problemas

de la sociedad en la que se desarrolla. En consecuencia, las teorías, filosofías y concepciones ideológicas, con sus sentidos de vida y mundo que los inspiran, no deben realizarse desvinculados de la realidad social en la cual y para la cual se educa. Sin embargo, actualmente, existen grandes brechas que separan la educación y la sociedad del siglo XXI, lo que constituye uno de los factores centrales de la crisis educativa.

A esta situación se añaden nuevas desigualdades provocadas por el devenir veloz de los avances científicos y tecnológicos, así como por el aumento de los problemas sociales (desempleo y pobreza; contaminación y deterioro ambiental; corrupción político-administrativa; desintegración familiar; aumento del crimen; deserción escolar y baja calidad educativa; rezago social; posverdad; pérdida del civismo, de la solidaridad, de la cohesión social y del sentido comunitario; segregación, racismo y discriminación; crisis moral; desarraigo familiar, social o comunitario; crisis identitaria; entre muchos otros), frente a los cuales, la educación no ha logrado aún soluciones, al contrario ha sido penetrada de estas problemáticas.

Para mejorar la educación, buscando su integralidad, se han planteado diversas teorías e iniciativas: a) En el siglo pasado, desde escuela activa hasta el constructivismo; b) el conectivismo, del presente siglo, vinculado a internet y al construccionismo; c) escuelas seculares y religiosas de diversas concepciones teórico-filosóficas; d) escuelas de educación especial y la escuela integradora, para atender personas con discapacidad física o cognitiva hasta escuelas para estudiantes de alto coeficiente intelectual; e) la educación bilingüe y la intercultural dirigidas a pueblos indígenas y espacios urbanos multiculturales; f) escuelas de tiempo completo (sociales o técnicas); g) escuelas con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA); y h) escuelas sin TIC como la de Waldorf en Silicon Valley. En estos modelos, con ciertas excepciones, se prioriza la formación de un individuo utilitarista y ególatra, como obra cumbre del humanismo contemporáneo; los problemas educativos, en particular en los países en vías de desarrollo, prevalecen, a la vez que permanece su desvinculación con la sociedad y atienden parcialmente la problemática.

La tendencia más actual es la “escuela inclusiva”. Se fundamenta en la valoración de la diversidad como elemento y fin del proceso educativo, que pretende que los estudiantes aprendan en el mismo espacio educativo sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales, físicas, psicológicas, sin requisitos de entrada ni discriminación de ningún tipo, lo que implica aceptación de las diferencias individuales a partir de la igualdad de oportunidades, la inclusión como un valor político de integración de los grupos minoritarios y considerar que existen otros factores políticos y sociales externos a cada estudiante que influyen en la educación (Parra, 2011). Los modelos interculturales, multiculturales y de la inclusividad tienen elementos comunes que combinan la importancia de la individualidad y sus particularidades diversas, con la comunidad o grupo al que pertenecen y la otredad también diversa, no obstante, no han logrado superar la centralidad del individuo en la educación de siglo XXI.

Cada modelo con sus respectivos soportes teóricos, filosóficos, científicos y pedagógicos, impulsan cambios y mejores resultados en el proceso de aprendizaje. No obstante, en las iniciativas impulsadas en América Latina, prevalece la crisis educativa y del aprendizaje, y sobre todo su desvinculación social y ciudadana.

Las tendencias individualista y utilitaria en la educación, la prevalencia de las desigualdades y la carencia de recursos para las políticas educativas resultan limitativas para el desarrollo humano integral, tanto de individuos como de colectivos. A la vez, los diferentes actores que intervienen en la educación, entre ellos docentes y alumnos, privilegian o hacen exclusivo el aprendizaje de conocimientos y ciertas habilidades cognitivas, siendo marginales las capacidades sociales y de ciudadanía orientadas a su desarrollo humano integral. En la práctica, independientemente de los modelos de aprendizaje, hay una carencia de integración entre conocimiento y realidad social.

Un elemento trascendental es la concepción y aceptación de la educación como derecho humano (Valenciano, 2009), que incluye la multiculturalidad, la identidad, la singularidad de la diversidad y la participación de todos los actores, entre ellos los padres de familia (Valcarce, 2011), que, aunque integra a todos, no es de carácter popular y, al igual que la educación inclusiva, se concibe e impulsa desde arriba y es parte del *establishment*: los organismos internacionales y los gobiernos. Sin embargo, recogen aspiraciones sociales pretendiendo la erradicación de las desigualdades diversas y el desarrollo humano sostenible como finalidad.

La diferencia de la educación popular es que tiene un alto contenido político y se orienta a las clases populares desde una base democrático-popular primero y desde la teología de la liberación después, con el fin de incluirlos en un proceso de construcción social, política y de desarrollo (Pineau, 1994), para alcanzar la libertad e igualdad, plenamente. Además, se construye desde abajo, desde las organizaciones sociales y sindicales, como una alternativa a la educación liberal hegemónica. Sin embargo, no han logrado la solución a la problemática educativa y del aprendizaje ni generalizarse en su enseñanza porque no han tenido el aval de los gobiernos.

Posterior a este desarrollo, aparecen la “educación multicultural” y la “educación intercultural” (Sobariego, 2002) y aunque tienen diferencias, la pedagogía inclusiva las incluye como características. “En el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales” (Aguado, 1991, p. 89). La educación multicultural tiene métodos y fines similares, no obstante, no busca como la intercultural crear nuevos pactos normativos y proyectos comunes a partir de lo que tienen en común, sino respetar y aceptar las diferencias, permitiendo el status quo de cada sociedad diferente a partir de elementos culturales y proyectos compartidos, sin generar cambios sustanciales conjuntos. Sin embargo, estos enfoques y prácticas, en sus diferentes propuestas no han alcanzado sus objetivos esperados y los problemas y exclusiones como la discriminación y xenofobia subsisten, siendo ejemplos paradigmáticos los casos de los pueblos indígenas y los inmigrantes internacionales alrededor del mundo.

En la práctica educativa, inclusive en los modelos interculturales, multiculturalismo y de la inclusividad, en el desarrollo del aprendizaje y la realidad social coexisten condiciones de libertad y opresión, igualdad y segregación, de fraternidad solidaria e individualidad competitiva y conflictiva, de inclusión y exclusión negativa.

Asimismo, desde prácticas conductistas, constructivistas o cognitivos se impulsan modelos de trabajo educativo para superar los problemas y brechas educativas, pero sin alcanzar cambios profundos ni en lo individual ni en lo social, más allá del aprendizaje de ciertas habilidades y conocimientos para socializar y capacitar para el trabajo. A su vez, responden a visiones, concepciones y sentidos de la vida, del mundo, de la sociedad, de la educación y del conocimiento, diversos, muchos de ellos opuestos.

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación implica el acceso al conocimiento y desarrollo de capacidades y habilidades cognoscitivas, motrices y actitudinales; la facilitación de los mecanismos, medios y materiales para lograrlo; su práctica y/o demostración de su dominio; y la preparación para insertarse en la sociedad y mejorar su calidad de vida. Para lograrlo, se han desarrollado diversos enfoques, clasificaciones y tipos de aprendizajes, que se pueden sintetizar en tres grandes enfoques de aprendizaje (ver Tabla 1).

Tabla 1

Enfoques de aprendizaje

Receptivo-pasivo	Constructivo-activo	Experiencial-activo
El alumno recibe y aprende conocimientos y habilidades siguiendo las instrucciones de los profesores.	Los conocimientos y habilidades se construyen por los propios alumnos con base en sus conocimientos previos.	Los alumnos construyen su conocimiento en una relación dialéctica teórico-práctica.
Se rige por objetivos prediseñados en el marco de una política educativa global, nacional, regional o local.	El profesor es facilitador o guía en el proceso de redescubrimiento y construcción de conocimientos y habilidades, así como de su aplicación a casos diferentes.	Los conocimientos y habilidades pasan por el tamiz de la experiencia para tener real significado.
Se favorece la memorización, transferencia, rutinización y mecanización del aprendizaje.	Se favorece el redescubrimiento y aprendizaje significativo, la creatividad y la reconstrucción del conocimiento.	Permite interpretar, criticar y construir conocimiento experiencial, cuestionando o validando la teoría.
Modelo teórico-metodológico: conductismo.	Modelo teórico-metodológico: constructivismo, cognitivo.	Se favorece el compromiso social y ético, la solidaridad, la ciudadanía y la contribución al desarrollo humano en la práctica.
		Modelo teórico-metodológico: experiencial.

Nota. Elaboración propia, con base en Dewey, 1967; Lara y Lara, 2004; Olmedo y Farrerons, 2017.

Modelos que han contribuido al aprendizaje, desde sus aportes y carencias. Sin embargo, tanto la educación como el aprendizaje afronta una crisis que deshumaniza a los individuos y sociedades porque se ha vuelto hegemónica la formación del “individuo utilitarista”, el “homus economicus”, dejando de lado la vinculación de la educación con la ciudadanía y el desarrollo humano integral de individuos y sociedades. La individualidad utilitaria y el bajo compromiso social y de acción ciudadana con fines comunes, son los elementos que dominan en los modelos hegemónicos. Frente a esta realidad el ApS y el ApC, constituyen alternativas viables para revitalizar a la educación y a la ciudadanía, en específico

si se orienta al desarrollo humano integral. De este modo, trastocar la centralidad en el “*homo economicus*” que deshumaniza y ha llevado a una crisis teórica, pedagógica y epistemológica sobre los objetivos, fines y prácticas educativas.

Ciudadanía, Educación y Desarrollo Humano

Ciudadanía y educación tienen una relación intrínseca, porque el fundamento de la ciudadanía son los derechos y la educación es un derecho que habilita otros derechos. Sin embargo, también implica deberes de los ciudadanos y de los estados, compromisos cívicos (que sin ser obligaciones), por ser parte de la comunidad política comprometen a toda persona a la fraternidad, la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a los otros, la sana convivencia y promover el desarrollo humano integral en la comunidad y país en que se habita.

La ciudadanía se entiende como proceso social de construcción y ejercicio de derechos, deberes y compromisos cívicos para alcanzar más autonomía, libertad e igualdad frente a las diversas jerarquías del Estado, del mercado y de la sociedad, con el fin de la realización como miembros plenos de una comunidad política y agentes del bien público común. Son sus dimensiones:

- a.** Ciudadanía reconocida (nominal o legal): es el reconocimiento en la ley y en las políticas públicas;
- b.** Ciudadanía percibida: la construcción de pertenencia e identidad, de la concepción y percepción de ser ciudadano y de la justificación simbólica de la ciudadanía;
- c.** Ciudadanía vivida: el ejercicio de los derechos, deberes y compromisos cívicos, la práctica ciudadana de la identidad y pertenencia a la comunidad (Fernández Tapia, 2014).

En este marco conceptual, la educación y el aprendizaje formal constituyen derechos de ciudadanía. Asimismo, a través de la educación se construye la ciudadanía, que el Estado concibe como la mejor para el país y se institucionaliza en los alumnos (en sus tres dimensiones). Si bien cada ciudadano adopta una concepción particular de la práctica de ciudadanía, predomina en su formación la concepción de ciudadanía recibida a través de la educación, de allí la importancia de un aprendizaje para la ciudadanía (ApC).

La ciudadanía democrática supone derechos civiles, políticos, sociales (Marshall y Bottomore, 1998), y culturales (Kymlicka, 1996; Taylor, 1993). Dentro de ella, la educación, que es un derecho social, juega un rol fundamental para la integración social y perpetuar los ideales que impulsa la sociedad, el Estado y el sistema económico hegemónico, pero también es el motor para las transformaciones, la libertad, la igualdad, la interculturalidad, la inclusión y el cambio social.

El vínculo entre educación y ciudadanía hace del aprendizaje un medio para construir ciudadanía incluyente, reducir las desigualdades sociales, emancipar, concientizar, empoderar, transformar y fortalecer la democracia, así como para un desarrollo más justo y alcanzar el bienestar de las personas. Esta relación ha sido estudiada desde diferentes perspectivas (Dewey, 1967, 1998; De Sousa, 2010; Adorno, 1998; Freire, 1967).

Estos estudios y teorizaciones, se orientan hacia un aprendizaje constructivo y experiencial, necesario para las transformaciones y la operacionalización de un ApC mediante el ApS. La otra perspectiva se orienta al aprendizaje como desarrollo de conocimientos y formas de pensar, interpretar y analizar la realidad, maximizando los elementos conductuales o cognitivos, reduciendo el aprendizaje al desarrollo del saber y a un proceso de adaptación a la vida, que devino en un modelo darwiniano de la educación (Molerio et al., 2007), que se aborda desde enfoques conductistas o cognitivistas.

El ApS como enfoque y metodología que fortalece la formación experiencial, sirve de punto de partida para el ApC, con el fin de educar para una ciudadanía comprometida. En el ApS se está sujeto a dar un servicio a la sociedad que se usa no sólo para favorecer el aprendizaje sino trascenderlo. De esta forma, se facilita el tránsito al ApC, en el cual el ApS como metodología del ApC se orienta a la acción ciudadana de los estudiantes y para la construcción y ejercicio de ciudadanía.

El ApC tiene como base epistemológica, axiológica y teleológica la construcción y ejercicio de ciudadanía activa, de alta intensidad, no el voluntarismo o altruismo individualista y desvinculado de la comunidad política y, como su metodología al ApS. Desde Makarenko (1967), Freire (1967) y Dewey (1998) y el aprendizaje transformador de Mezirow (2000), hasta las diferentes propuestas actuales, el aprendizaje busca trascender el simple servicio voluntarista o altruista de la filantropía capitalista ampliamente extendida, para reconstruir sus raíces y fines populares, ciudadanos, humanos. El ApS como metodología, en este sentido, trasciende al constructivismo cognitivo o socio histórico que se desarrolla en el aula o de proyección social. Por lo tanto, se constituye en uno de los fundamentos de un aprendizaje para la ciudadanía orientado al desarrollo humano integral, es decir, dar forma al ApC.

El Aprendizaje y el Desarrollo Humano Local: una Relación Necesaria

La educación, el aprendizaje y la ciudadanía se asocian al desarrollo humano (DH). Son sus factores detonantes y habilitadores de otras capacidades y derechos. Sin educación, sin aprendizaje integral y sin ciudadanía no es posible el bienestar y la realización humana plena. A través del aprendizaje se adquieren las capacidades para afrontar la vida real y construir y ejercer ciudadanía. En la teoría y práctica del desarrollo humano (DH) y el bienestar, la educación es fundamental en la adquisición de capacidades para la vida y realización personal y social, así como para satisfacer las necesidades y alcanzar plenamente las potencialidades (Max Neef et al., 1986; Sen, 1999; Nussbaum, 2012; PNUD, 2002). Por lo tanto, qué mejor aprender desde la experiencia y la articulación hacia procesos de aprendizaje planificados que permitan la inserción en el ejercicio de la ciudadanía para beneficio de la sociedad. Así, la educación, de ser un derecho humano transita a un compromiso cívico, que prepara a los individuos como sujetos sociales y ciudadanos para el ejercicio individual y colectivo de la ciudadanía, orientada al logro del bienestar y el desarrollo humano integral.

Se parte de que: “El desarrollo humano no guarda relación con el sobrevivir y adaptarse al medio, sino con capacidad para aprender y desarrollarse en determinados entornos” (Molerio et al., 2007). Sobrevivir es un proceso instintivo de un ser vivo que no implica calidad de vida. Desde esta perspectiva:

El aprender es un proceso permanente de cambios dados en el devenir histórico, en nuestra historia individual, el aprendizaje puede ser concebido como un proceso activo, personal, de construcción y reconstrucción de conocimientos, de descubrimientos del sentido personal y de la significación vital que tiene ese conocimiento. [...] demanda la búsqueda de acciones de intervención promoviendo la participación activa del estudiante y la integración consciente de su proceso de desarrollo integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado hacia la formación de una valoración de la vida, el fortalecimiento de sus capacidades, la expresión de las libertades civiles, en resumen, se trata en última instancia de su constitución como sujeto. (Molerio et al., 2007, p. 4)

Esta definición de aprender apunta a la constitución del sujeto individual, en una sociedad, sin embargo, su fin último no debe ser el sujeto en sí mismo, sino la realización plena: como ser humano que interactúa con otros, de vivir plenamente y convivir en la sociedad. Como consecuencia, aprender a constituirse en ciudadano, capaz de tener compromisos con su comunidad. De este modo alcanza su fin pleno: el desarrollo humano individual y social.

Según la ONU, el desarrollo humano es “tener una larga vida y salud, recibir enseñanza, tener acceso a los recursos necesarios para alcanzar un nivel de vida aceptable, y poder participar de la vida de la comunidad a la que pertenece” (PNUD, 2002, p. 3). Es un proceso histórico (implica nuestro pasado y herencias biológicas y culturales), individual y colectivo. Al mismo tiempo es un proceso físico, cognitivo, socioemocional y lingüístico, y todos los aspectos externos de los entornos a lo largo de sus vidas (León, 2001), como también socioculturales, económicos y políticos (participación con respecto a la sociedad y al Estado). Es decir, el desarrollo humano como el aprendizaje constituye un proceso y fin al mismo tiempo. A la vez que la educación habilita el ejercicio de otros derechos, entre ellos el derecho al DH.

Siguiendo esta perspectiva, la educación como prueba para la vida de Manjón, o la educación para la vida de Torroella (2001), permite concebir a la educación como práctica de la vida real, porque:

[...] la vida humana es la materia más importante a enseñar y aprender; la riqueza mayor de un individuo y de un país son sus potencialidades humanas y más todavía cuando cooperan. [...] la tarea individual y social más importante es el desarrollo y utilización de las potencialidades humanas para una vida más plena y de mejor calidad. (p. 75)

En este enfoque educativo, las características son: a) preparar al ser humano para realizar los quehaceres que hace en el mundo de la mejor manera posible, b) promover el valor e importancia de las cosas para luego utilizarlas, transformarlas, mejorarlas; c) aprender a: elegir, decidir vivir y convivir; autocuidarse, conocerse a sí mismo y mejorar su autoestima; desarrollar la voluntad, construir sentido de vida y elaborar proyectos de vida; enfrentar y superar el estrés, las frustraciones y los fracasos de la vida; d) centrado en el alumno y cuyo propósito es el desarrollo pleno de sus potencialidades y una mejor calidad de vida y; e) la escuela como espacio-taller de vida y vincularla a ella en doble sentido: llevando la escuela a la vida y atrayéndola hacia ella, para la satisfacción de las necesidades humanas y el

desarrollo humano; en síntesis “una pedagogía del ser y el valor o del desarrollo humano” (Torroella, 2001). Educación como derecho, aprendizaje como acción transformadora de sí mismos y de ciudadanía, y el desarrollo humano como propósito, integran la trilogía de una mejor educación para una mejor vida.

Esto implica tres tipos de aprendizaje: a) aprender a convivir consigo mismo; b) aprender a socializar y constituirse en participante activo y creativo de la sociedad; y c) aprender a “a estimar, disfrutar y crear valores positivos en la vida: belleza, amor, verdad, justicia, dignidad, aprender a pensar, trabajar y a crear, [...] enfrentar las situaciones de la vida, [...] problemas, [...] fracasos de la vida” (Torroella, s.f., p. 71-88). Son dimensiones de un ApC. En conclusión, la educación y el aprendizaje están dialéctica e intrínsecamente vinculados al desarrollo humano y a la ciudadanía. Su separación genera crisis educativa, social y humana, individualismo utilitario y deshumanización, porque la sociedad no es una suma de individuos económicos.

Métodos y Materiales

El estudio se enmarca en un paradigma interpretativo y es un enfoque cualitativo de corte exploratorio y descriptivo con fines teóricos. Las categorías de análisis son el ApS y el ApC, ciudadanía, democracia, participación y desarrollo humano. La investigación responde a un propósito teórico y político: teórico, porque busca como señala Maxwell (como es citado en Mendizábal, 2007): contribuir a la expansión de la teoría y, político, en tanto pretende la dotación, mediante el aprendizaje, de capacidades como sujeto, de ciudadanía y de transformación social, que constituyen propósitos emancipatorios y de empoderamiento, mediante el ApS y ApC; es decir, delinear rutas metodológicas de aprendizaje.

El contexto conceptual, se fundamenta en: 1) la experiencia y especulación del investigador: que el aprendizaje se ha constituido en receptivo-pasivo-acrítico, no logrando superar la problemática no obstante los diversos modelos y teorías; 2) teorías sobre la educación y sus enfoques, que buscan la mejora del aprendizaje y educativa para responder a las formas de aprendizaje cognitivas y metodologías aisladas de la realidad social en que se sitúan las escuelas y que aspiran a ser integrales; así como los aportes de la teoría de ciudadanía y el desarrollo humano, que se articulan al aprendizaje; y 3) los estudios sobre aprendizaje-servicio, en cuanto modelos experienciales que vinculan la escuela con la construcción y ejercicio de ciudadanía, a través del ApS. De estas dos últimas se plantea el enfoque del ApC con su metodología el ApS.

En esta perspectiva se plantea ¿cómo el ApS se constituye en metodología del ApC en un doble modelo metodológico que vincula la escuela con su realidad social? ¿Cuáles son las dos rutas metodológicas de ApS que viabilizan el ApS? ¿Por qué la educación y el aprendizaje deben tener como propósito el desarrollo humano integral?

Es un estudio teórico del proceso de aprendizaje en el marco del ApS, en el que se recupera algunos elementos del estudio de caso, teniendo en cuenta este último puede ser un individuo, un grupo o grupos,

comunidades, organizaciones, documentos, programas, procesos (Mendizábal, 2007); en el presente trabajo es el proceso de enseñanza-aprendizaje. El método es el analítico-sintético: que aborda el análisis del ApS, a partir de lo cual se reconstituye en la síntesis el enfoque del ApC.

Las unidades de análisis son el ApS, la ciudadanía y desarrollo humano. La muestra es teórica, a partir de la selección de documentos con la ayuda de Internet. Las limitaciones son no tener acceso a todas las bases de datos por cuestiones de pago, de tiempo y de la gran cantidad de documentación existente. Otra limitación fue la ausencia de uso de software, bibliométrico o de sistematización documental. Sin embargo, se solventa a través de la saturación teórica con base en la recuperación de clásicos de ApS, la ciudadanía y el desarrollo humano, así como investigaciones de los últimos 30 años sobre el ApS en sus diferentes perspectivas.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la revisión documental de estudios de ApS, consultados en Internet, en inglés y en español. Se revisaron 80 documentos sobre ApS y 30 de la relación de Educación con ciudadanía, democracia y desarrollo humano. A partir de los cuales, siguiendo la temática de interés, se caracterizó al ApS, se interpretó y vinculó las categorías y procesos de interés como aprendizaje, educación, ciudadanía y desarrollo humano. Finalmente, se plantea como aporte teórico el ApC como enfoque y con su metodología, el ApS. Es una primera aproximación exploratoria y descriptiva, desde una perspectiva cualitativa.

Es preciso señalar que tiene credibilidad, en tanto la descripción se hace de manera precisa y las fuentes son de carácter científico; seguridad: todos los documentos utilizados son científicos y se inscriben en la línea de la teoría y metodología del ApS; conformalidad: objetividad de los estudios revisados e interpretación del investigador. En relación a los resultados, se analiza el ApS como alternativa a los otros enfoques y su relación con la ciudadanía y desarrollo humano, para terminar con su recomposición en el enfoque del ApC.

En el tratamiento de la información se utilizó el análisis documental y análisis de contenido (temático) cualitativo, a partir de un muestreo teórico, buscando como dice Olabuenaga (1996) descubrir, captar y comprender una teoría (como es citado en Andréu Abela, 2002, p. 24), a partir de la cual se esboza una primera aproximación del concepto de ApC, sus fundamentos teóricos, sus dimensiones y sus rutas metodológicas.

Resultados

El ApS como Metodología Experiencial en el Proceso Enseñanza-aprendizaje

Makarenko (1967), Mezirow (2000) y Freire (1967), en contextos sociales distintos, proponen la experiencia cotidiana como fundamento del aprendizaje y orientado al cambio social. Asimismo, Dewey (1967, 1998) vincula educación y democracia; y Freire (1967, 1997) educación con libertad y

justicia social. Modelos en los que la experiencia social es el punto de partida para la transformación y/o liberación. Nace un enfoque de aprendizaje que incluye: experiencia, reflexión, intervención social y acción política, constituyendo una forma de ApS (ver Tabla 2).

Tabla 2

Modelo y etapas del aprendizaje experiencial

Modelo	Etapas
Dewey (1967)	1) Experiencia concreta; 2) Reflexión; 3) Conceptualización abstracta y; 4) aplicación.
Kolb (1984)	1) Preparación para el evento de aprendizaje; 2) Experiencia concreta; 3) Observación reflexiva, 4) Conceptualización abstracta y; 5) Experimentación activa
Dean y Murk (1998)	1) Planificación (preparación); 2) Participación/intervención (primeros pasos); 3) Internalización (aprender haciendo); 4) reflexión (análisis, dar sentido); 5) Generalización (hacer conexiones); 6) aplicaciones (transferencia de aprendizaje); 7) seguimiento y retroalimentación (evaluación y planificación).
Joplin (1981)	1) Enfoque (definir la tarea y enfocar la atención de los alumnos); 2) acción (involucramiento físico, mental o emocional); 3) Soporte (físico, verbal o psicológico para usar sus capacidades y desafiarse a sí mismo); 4) retroalimentación (sobre lo que hace el estudiante, corrigiendo y orientado, debe ser continúa) y; 5) informe (clasificación, ordenamiento y conclusiones de la experiencia; reflexión de las implicaciones de la experiencia y discusión y/o presentación en el aula y/o a través de un documento; evaluación y aprendizaje para otras experiencias).
Itin (1999)	Modelo en diamante. Aplica en sentido dual para el alumno y el profesor: 1) Experiencia concreta, 2) Reflexión, 3) Aplicación, 4) Conceptualización abstracta. Se promueve que el alumno formule problemas e hipótesis, experimentar y aplicar.
Mayor (2019, 2020)	1) Participación (en las distintas etapas del proyecto desde la elección del tema hasta la implementación y evaluación); 2) Acción (una realidad y formación, teoría y práctica, reflexión con acción: cognición con emoción); 3) Investigación (observación, análisis de documentos, entrevistas, encuestas, análisis de las necesidades sociales); y 4) Reflexión (valorar, cuestionar, analizar, criticar, tomar conciencia de la experiencia).

Nota. Elaboración propia.

Se puede combinar una propuesta a partir de estos modelos o aplicarse una de ellas en particular, si solamente la experiencia de servicio social es un complemento del aprendizaje o parte elemental del mismo se queda en ApS, pero si se busca abordar un problema social más allá del aprendizaje para construir ciudadanía, estamos frente al ApC.

El rol del docente es de facilitador, guía, orientador y la actividad del alumno determina su aprendizaje. **Kolb y Fry (1975)** señalan que en el ApS el alumno observa, recopila información y analiza, estableciendo relaciones causa y efecto; abstrae, comprende y explica, para luego aplicar con el fin de transformar la conducta, la realidad o el conocimiento, concretizando en última etapa la aplicación y puede replicarlo en nuevos casos.

La clasificación de **Raelin (2000)** distingue tres niveles de aprendizaje: a) de primer orden (single loop learning): se refiere al aprendizaje simple y se realiza en el aula; b) de segundo orden (double-loop learning): se centra en la experiencia del alumno para desarrollar actividades cognitivas, interpretar y dar sentido al aprendizaje al redescubrir y construir su conocimiento y; c) aprendizaje de tercer orden (triple loop learning), que trascienden la comprensión e interpretación de los contenidos y sentido de los mismos a partir de la experiencia, para cuestionar los contenidos e ideas arraigadas, hipótesis establecidas y transformar o modificar estructuras cognitivas del sujeto. Los dos últimos los considera aprendizaje experiencial e involucran una intensa actividad cognitiva y emocional, intuitiva y motriz; todas estas actividades son necesarias en el proceso de planeación, diseño, investigación, interacción y desplazamientos en el espacio urbano o rural.

Del ApC como Enfoque Experiencial y el ApS como Metodología

El ApS en sí mismo no implica una educación para la ciudadanía, sino de un modelo teórico-metodológico experiencial y activo de aprendizaje a partir de la realidad social, en la que el docente es facilitador o guía de aprendizajes dentro y fuera del aula. No puede tener una dirección a construir ciudadanía y mejora de la democracia y el desarrollo humano, sino no su propósito es el aprendizaje per se y el “servicio social” solo un medio para aprender mejor. Se necesita darle un propósito más allá del conocimiento al construirlo y vivirlo (experimentarlo). Ese propósito es la ciudadanía para el desarrollo humano integral, lo que implica tomar conciencia del valor de la ciudadanía y el bienestar de los otros, no sólo de sí mismos y sus familias, así como de la importancia de la acción social, participativa y experiencial para comprender y transformar la realidad social. Es decir, transitar hacia el ApC con el ApS como su metodología.

Honnet y Poulsen (1989, p. 1) sintetizan el ApS en “servicio, combinado con el aprendizaje”. Según **Tapia (2008, p. 22)** es “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes”. Con **Deeley (2016)** puede definirse como pedagogía crítica y práctica para “desarrollar un aprendizaje profundo y continuo e incitarlos a la acción crítica a nivel personal para su desarrollo individual, y a nivel estructural y cultural en pro de la justicia social” (p. 166-167). La mayoría de estudios se centra en el conocimiento o evolución biopsicosocial del individuo, vinculado al servicio social o comunitario. Otro grupo de estudios menos numeroso lo relaciona con la ciudadanía o la democracia. Otro, muy reducido, al desarrollo sostenible o al desarrollo humano.

En conclusión, el ApS no es un enfoque y metodología que se centre en la vinculación entre aprendizaje y ciudadanía, menos tiene por propósito el desarrollo humano integral de todos. Tiene dos dimensiones: a) la curricular-educativa y b) la social o de servicio social. No obstante, hay autores que intentan vincularla a la ciudadanía desde los propios fundamentos teóricos y epistemológicos del ApS, pero no logran darle forma porque son acciones aisladas que no tienen como propósito educar para la ciudadanía como eje central, sino que la acción social o ciudadana es solamente el medio o el instrumento para el aprendizaje.

A partir de estas dimensiones que señala la literatura, se plantean para el ApC, tres ejes o dimensiones:

- a. Eje social: solución de un problema social, trabajo en la comunidad o servicio social (Aramburuzabala, 2013; Martínez et al., 2018).
- b. Eje curricular: actividades, conocimientos, competencias y valores curriculares, en los estudiantes (Mayor, 2020, 2019; García Cano et al., 2019)
- c. Eje de ciudadanía (Annette, 2005; Rochelau, 2004; Jerome, 2012). De esta forma la acción social no se reduce al voluntariado porque este no responde a objetivos de aprendizaje; tampoco al trabajo de campo porque no cumple la dimensión social, o se limita al servicio social porque busca construir y ejercer ciudadanía para una mejor vida y desarrollo integral de los estudiantes y sus comunidades, incorporando otros actores.

En esta perspectiva, Giles y Eyler (1994, como es citado en Santos et al., 2015) consideran las siguientes etapas: “1) la comunidad de la experiencia, 2) el principio de la interacción, 3) investigación/Indagación, 4) actividad reflexiva, 5) proyecto verdaderamente educativo, 6) conocimiento concreto y abstracto, 7) la gran comunidad, 8) ciudadanía y 9) democracia”; y Salmarsh (1996, como es citado en Santos et al., 2015), que a partir de la obra de Dewey (1967), incluye las siguientes áreas: Vinculación de educación con experiencia, comunidad democrática, servicio social, investigación/indagación reflexiva, educación para el cambio social. Estos estudios incluyen la ciudadanía y la democracia, no solamente el servicio social; cuyos pioneros son Dewey, Freyre, Makarenko, por mencionar algunos.

Con base en los estudios expuestos, como aprendizaje experiencial del ApC, que se orienta a la ciudadanía y al desarrollo humano, se plantea las siguientes dimensiones: a) experiencia-reflexión, b) reflexión-aplicación, c) innovación creativa-transformación, d) 1) individuo-comunidad, 2) civismo-servicio social, o 3) construcción de ciudadanía democrática; e) Seguimiento-retroalimentación: 1) conocimiento concreto-conocimiento abstracto, 2) desarrollo humano - calidad de vida. Sus implicaciones son que los educandos: logren los objetivos, capacidades y competencias en cada una de estas áreas para alcanzar un aprendizaje, construyan ciudadanía, estructuren los fundamentos, logren las capacidades y discriminen los mejores satisfactores para las necesidades del desarrollo humano personal y social.

Del ApC como Enfoque Teleológico para la Ciudadanía y Desarrollo Humano Integral

Con base a ochenta estudios que abordan el tema de aprendizaje servicio y treinta que vinculan educación y ciudadanía, se plantea que la metodología del ApC presenta las siguientes características:

Dimensión Curricular

a) Plan curricular con base en situaciones problemáticas de la realidad, principalmente local; b) es un aprendizaje sistemático y planeado que vincula el aprender con la intervención social o participación; c) combina aprendizaje abstracto y pragmático; d) es un proceso-enseñanza transversal a todas las materias; e) es una estrategia educativa de aprender haciendo; f) implica trabajo en el aula y en los espacios de intervención; g) es un proceso de análisis-síntesis crítico; h) aprendizaje contextualizado;

i) aprendizaje central en el alumno, constructivo, experiencial y por descubrimiento; j) implica aprendizaje significativo, k) desarrollo de habilidades cognitivas complejas a partir de la reflexión-acción-reflexión o acción-reflexión-acción; l) fomenta el aprendizaje no divergente y sistémico; ll) requiere la reflexión racional para constituir un aprendizaje real; m) logro de conocimiento vinculando experiencia-abstracción; n) articulación teoría y práctica.

Dimensión Social

a) Servicio social o cívico; b) vincula la escuela y la comunidad; c) es cooperativo e implica trabajo en equipo; d) no es voluntariado; e) busca contribuir a la solución o análisis de un problema social; f) fomenta la solidaridad y compromiso social; g) fomenta el análisis y comprensión de los problemas sociales y su relación con los temas curriculares de las materias de manera cercana y vivencial; f) permite la construcción de empatía, confianza e integración a su sociedad local.

Dimensión Ciudadana

a) Fomenta la pertenencia e identidad con su comunidad política y sociocultural; b) trasciende a la educación cívica o cultura cívica; c) su propósito es la construcción de ciudadanía para lograr el desarrollo humano integral; d) promueve prácticas democráticas y la relación entre educación y democracia; e) concibe la escuela como un subsistema de la sociedad; d) promueve la inclusión social y desarrollo humano e) implica seguimiento y evaluación no de la acción experiencial como uno de los ejes del aprendizaje; f) transforma al alumno en un sujeto sociopolítico y fomenta la transformación social desde las capacidades del alumno; promueve las capacidades y prácticas de ciudadanía democrática, del desarrollo humano y de la sustentabilidad.

De la Metodología, las Rutas Metodológicas y la Discusión de Resultados

Retomando las ideas de **Raelin (2000)**, el doogle-loop learning (aprendizaje de doble bucle) como formas de profundizar en el aprendizaje profundo que va más allá de las suposiciones, o en el marco que tenemos a medida que avanzamos y actuamos y el triple loop learning (aprendizaje de triple bucle) que es más profundo y alcanza el meollo del problema o asunto, cuestionando profundamente la realidad, lo que está detrás de nuestras motivaciones y acciones, identificando el propósito y los valores que están en el centro de lo que nos preocupa, se integran al ApC, en las dos rutas metodológicas que se construyen: a) una desde el aula a la realidad social y b) la segunda de esta realidad hacia el aula.

El primer caso, facilita no solo el trabajo con problemas locales sino nacionales y mundiales: 1) identificación de problemas actuales que afectan a la humanidad, como la contaminación ambiental o una pandemia, por ejemplo, construir y redescubrir los conocimientos de los temas curriculares; 2) reflexión, análisis y contrastación de la teoría con la realidad, para a partir de ello llegar a 3) la aplicación (transformadora) de la realidad con proyecto de intervención en un problema similar de la realidad local.

En el segundo caso, implica la planeación de una actividad de aprendizaje a partir de: 1) la planificación de la participación - acción (en la realidad), lo que implica una reflexión inicial y construcción de

alternativas de solución; 2) la transformación mediante la acción sobre el problema o realidad que se busca cambiar; y 3) abstracción, que es la reflexión final para alcanzar el aprendizaje curricular, comparar y cuestionar con la teoría y teorizar.

Asimismo, la propuesta incluye a la pedagogía intercultural para la ciudadanía y el desarrollo humano integral; que tiene un doble fin: a) el aprendizaje experiencial autoconstruido y b) la ciudadanía como bienestar. Para su implementación están los dos modelos metodológicos mencionados anteriormente, que siguen la secuencia siguiente:

Modelo 1. Centrado en la relación reflexión-acción-aplicación, con las siguientes etapas: a) reflexión-abstracción, b) investigación-planeación, c) aplicación-transformación-evaluación, d) transferencia-innovación creativa. El proceso principalmente se realiza en el aula y se concluye, en algunos casos fuera en una acción ciudadana transformadora. Es llevar el problema al aula.

- a.** Reflexión-abstracción. Se comienza con la reflexión sobre un problema nacional o global, en el aula, con actividades de aprendizaje con base al currículum de la materia.
- b.** Investigación-planeación. Siguiendo la temática tratada se identifica un problema local, se investiga, se relaciona con el tema tratado y se planifica la intervención.
- c.** Aplicación-transformación. Se ejecuta la actividad planeada a través del método de proyectos, talleres y/o grupos focales de transformación social. Se retroalimenta permanentemente para lograr el objetivo de intervención y reforzamiento del contenido curricular, hasta demostrar la transformación del problema en solución o mejora. Esta fase se puede hacer como mínimo entre dos personas y sobre intervención de sí mismos, la familia o la comunidad.
- d.** Transferencia-innovación creativa. Se realiza tres procesos: 1) de abstracción, contrastando los resultados con la teoría, analizando y explicando los cambios, incluso cuestionando la teoría o planteando categorías conceptuales sobre la experiencia y la reflexión sobre el caso; 2) el segundo proceso, proponiendo nuevos casos posibles de ser abordados en relación a su vida particular o de la comunidad y las soluciones posibles y; 3) el tercer proceso: creando un modelo de solución para problemas similares, una aplicación tecnológica, una composición literaria sobre lo sucedido o un ensayo.

Modelo 2. Centrado en la relación acción-reflexión-aplicación, con las siguientes etapas: a) Investigación-planeación, b) aplicación-transformación, c) reflexión-abstracción y, d) transferencia-innovación creativa. Las etapas son las mismas, solo cambian el orden de realización.

Como procesos transversales se sugiere el modelo de **Tapia (2010)**: reflexión, registro y comunicación, evaluación, al que se añade: motivación, participación y concientización. La reflexión incluye el análisis permanente en relación a sus objetivos de aprendizaje y a los objetivos de la intervención ciudadana; el registro y comunicación (de todo el proceso del ApS, en relación a sus dos dimensiones; la evaluación, que incluye seguimiento permanente, retroalimentación y valoración del trabajo individual y grupal, así como de los resultados); la motivación permanente en el logro de los objetivos y capacidades o competencias programadas; concientización, la toma de conciencia, sensibilización y compromiso ciudadano con los

otros que forman parte de la comunidad y la responsabilidad que se tiene en su solución colaborativa y solidaria de los problemas; y la participación, que consiste en la participación activa, reflexiva y valorativa en todas las etapas y actividades del proyecto, secuencia de aprendizaje o estudio de caso – aprendizaje.

La concientización es importante en la formación y ejercicio de la ciudadanía y de inclusión social y es la continuación del pensamiento de Dewey, Freire y Makarenko, entre otros, como del constructivismo socio histórico, del desarrollo humano y de la pedagogía para la vida. No se puede aprender solamente a partir del servicio a la comunidad y civismo sin mediar un propósito más allá del conocimiento curricular, si no se valora y apropia de la problemática comunitaria y se construye así mismo un sentido y pertenencia a la comunidad en la que se vive, para aportar a su transformación ejerciendo derechos, deberes y compromisos cívicos, es decir construyendo ciudadanía. Lo mismo aplica para para la incorporación de la interculturalidad y las transformaciones sociales en contextos de desigualdad, segregación, racismo y discriminación, que es propio de nuestras sociedades y ciudades del siglo XXI.

Recuperar la noción de concientización de Freire es relevante, como también del aprender a vivir, convivir y aprender haciendo, de **Torroella (2001)**; así como las capacidades del desarrollo humano; que sean el sustento teórico y epistémico de la ApC y de las etapas de los dos caminos metodológicos. Asimismo, sin la internalización, la concientización y reconocimiento como sujetos y agentes de transformación, tanto maestros como alumnos, no habrán entendido el ApC.

El desarrollo de la metodología ApS en el ApC, en consecuencia, se orienta a la construcción y ejercicio de ciudadanía. En una sociedad impregnada del liberalismo individualista, del alejamiento de proyectos comunes y de la comunidad, implica la transformación pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el ApC y su metodología el ApS, no se limita a la discusión entre educadores sobre tema de métodos y estilo de instrucción fuera de clase, sino que son parte de debates más amplios como el servicio comunitario y cívico, las políticas públicas, la ciudadanía, la democracia y la historia. Es también la realización de proyectos comunes, que actualmente, según **Cortina (2009)** no existen o están limitados frente a un ejercicio desmedido de los derechos individuales y sin compromiso con los otros. Por lo tanto, se requiere nuevos enfoques y metodologías holísticas, integradoras y democratizadoras, como el ApC y el ApS, siguiendo sus dos rutas metodológicas, cuyas subetapas internas son flexibles a la decisión de cada docente.

Conclusiones

El ApS orientado a la ciudadanía implica una metodología de construcción de ciudadanía para el desarrollo humano integral como eje fundamental, más allá de la concepción como servicio de los estudiantes a la comunidad. De esta manera se inserta como elemento intrínseco del aprendizaje no solamente el conocimiento teórico y práctico, sino la ciudadanía vivida, su pertenencia e identidad, y el valor de la legalidad, que se ejerce y construye con los otros iguales aunque diferentes para que tanto ellos como nosotros logremos mejor calidad de vida y desarrollo integral, individual y colectivo, a partir de una relación dialéctica entre

individuo (alumno, docente, otros actores) con su comunidad o entorno social. En ese sentido, se configura el enfoque educativo del ApC, cuya metodología es el ApS orientado a la ciudadanía.

Se aleja del altruismo y del voluntariado, del simple servicio comunitario como proyección social o medio de aprendizaje, para constituir el fin social del aprendizaje, transitando a un aprendizaje para la ciudadanía. Por lo tanto, va más allá del conocimiento y desarrollo de habilidades cognitivas; para construir y ejercer derechos, deberes y compromisos cívicos en tanto que son miembros de la comunidad política. Se orienta además a la construcción de sentido, de identidad, de comunidad, así como de individuos capaces de afrontar la vida y sus problemas, de aplicar sus conocimientos y habilidades cognitivas a nuevos aprendizajes y realidades sociales a las que se deben integrar, mejorar o transformar.

El ApC se acerca a la escuela para la vida y el desarrollo humano de [Torroella \(2001\)](#), a la educación para la democracia de [Dewey \(1998\)](#), a la educación popular y para la justicia social de [Freire \(1967\)](#), a la pedagogía transformadora de [Makarenko \(1967\)](#) y [Mezirow \(2000\)](#), al desarrollo de las capacidades de [Sen \(1999\)](#) y [Nussbaum \(2012\)](#), al desarrollo a escala humana de [Max Neef et al. \(1986\)](#), a la teoría crítica de [Sousa Santos y Dussel \(2013\)](#) y a las teorías del bienestar y la calidad de vida; de las que abreva. Su propósito es el desarrollo humano integral y la mejor calidad de vida de los alumnos y de su entorno social.

Bajo esta perspectiva, el ApS como metodología del ApC es diferente al voluntariado, el trabajo de campo, la educación cívica y la promoción de la comunidad, para convertirse en un proceso de aprendizaje único y transformador, que articula teoría y práctica, educación y desarrollo humano, aprendizaje y realidad, con el fin de tener un aprendizaje holístico, contextualizado, ciudadanizado y de transformación personal y social.

A la luz de este enfoque educativo, varios de los trabajos que se presentan como ApS, no son más que proyectos de proyección comunitaria o social, pero no ApS, menos ApC, porque no hay un propósito de construir ciudadanía ni son conscientes de tal situación, sino que, se centra en el aprendizaje activo o constructivo en función de lograr un mejor conocimiento o habilidad cognitiva. A su vez, quienes participan tanto (docentes y alumnos) no se asumen como sujetos ciudadanos de transformación social, en algunos casos no son siquiera plenamente conscientes de ser ciudadanos, de que no solo tienen derechos sino responsabilidades ciudadanas para el bien común. Tampoco llegan a comprender la importancia de constituirse en individuos con derechos en una sociedad democrática y sus compromisos cívicos que implica. Estas carencias son los retos de la educación en el siglo XXI, para los cuales el ApC y el ApS constituyen alternativas viables.

El ApC como enfoque y el ApS como su metodología, en el proceso educativo, se convierten en transformadores de vidas y de sociedades. Por eso es fundamental el eje de ciudadanía para el desarrollo humano integral, que haga posible la concientización y construcción de sentido del aprendizaje en torno al ejercicio de la ciudadanía para mejorar o transformar al estudiante y su entorno. De este modo, el ApC y el ApS constituyen mecanismos teórico-metodológicos de la educación del presente siglo para terminar con la separación entre: educación y sociedad; teoría y práctica; emoción, intuición, motricidad y cognición; con el fin de recuperar el sentido de comunidad y de pertenencia, el aprendizaje integral y la convivencia humana.

Referencias Bibliográficas

- Andréu Abela, J.** (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Aguado, T.** (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104), Dykinson.
- Annette, J.** (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education, *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00298.x>
- Aramburuzabala, P.** (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.
- Castañe, J.** (1981). El concepto de educación como desarrollo intencional perfectivo. *Revista Española de Pedagogía*, (153), 161-169.
- Cortina, A.** (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Dean, G. J. y Murk, P. J.** (1998). *Progress Town Analysis-An Application of the Process Model for Experiential Learning in Adult Education* [Conference]. Paper printed at the Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education, Phoenix, AZ, November 19 – 22 -1998.
- De Sousa, B.** (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. TRILCE.
- Dewey, J.** (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Dewey, J.** (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Fermoso, P.** (1976). *Teoría de la Educación*. Aguiló.
- Fernández Tapia, J.** (2014). Argentinos y peruanos en la Ciudad de México, 1970-2009: ¿configuración de una Ciudadanía Transnacional Digital?, *Ánfora*, 21(36), 91-123.
- Freire, P.** (1967). *La educación como práctica de la libertad* (Río de Janeiro: Paz e Terra). Siglo XXI. Montevideo.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- García Cano, M., Hinojosa Pareja, E., Alcalde Sánchez, I., Álvarez Sotomayor, A., Cerrillo Vidal, J. A., Hidalgo Ariza, M. D., Martínez Carmona, M. J.** (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 74-87. https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/19618/innovacion_y_buenas_practicas_docentes_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Honnet, E. y Poulsen, S.** (1989). *Principles of good practice in combining service and learning*. Wingspread Special Report. Racine WI: The Johnson Foundation National Service Learning Clearinghouse, (pp. 1-17). <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=slceguides>
- Itin, C.** (1999) Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98. <https://doi.org/10.1177/105382599902200206>

- Jerome, L.** (2012) Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1). 59-70. <https://doi.org/10.1177/1746197911432594>
- Joplin, L.** (1981). On Defining Experiential Education. *Journal of Experiential Education*, (4), 17-20. <https://doi.org/10.1177/105382598100400104>
- Kymlicka, W.** (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential Learning: Experience the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolb D. A. y Fry, R.** (1975). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. En C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*. London (pp. 33-57). John Wiley.
- Lara, J. y Lara, L.** (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, (22), 341-368. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/70765/1/Recursos_para_un_aprendizaje_significati.pdf
- Lascaris, C.** (2019). Un concepto de educación. *Revista española de pedagogía*, 51, 163-175. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9060/1UnConceptoDeEducacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, A.** (2001). ¿Por qué se odia el aprendizaje? *Educación y Familia*, 1(1).
- León, A.** (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>
- Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E y Sánchez, M. C.** (eds.). (2018). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación social Ediciones y Publicaciones. https://apsu10.ulpgc.es/images/Archivos/Plantillas/Fuentes_interes/ApSU8_2017_Sevilla.pdf
- Makarenko, A.** (1967). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Marshall, T. H y Bottomore, T.** (1998). *Ciudadanía y clase social*. Losada.
- Mayor, D.** (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas del Aprendizaje-Servicio. *Revista Páginas de Educación*, 12, 23-42. <http://orcid.org/0000-0002-4285-4210>
- Mayor, D.** (2020). Service Learning as a Methodological Strategy for Promoting Expanded Education. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 48-75.
- Mendizábal, N.** (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa (pp. 65-105). En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Max Neef, M., Elizalde, A y Hopenhayn, M.** (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Cepaur Fundación Dag Hammarskjöld.
- Mezirow, J.** (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass Publishers.
- Molerio, O., Otero, I. y Nieves, Z.** (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4432244>
- Nussbaum, M.** (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Olmedo, N. y Farrerons, O.** (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience. <https://core.ac.uk/download/pdf/148622351.pdf>
- Parra, C.** (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>

- Pineau, P.** (1994). Temas de la historia de la educación. El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico. *Revista de Educación*, 305, 257-278. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:90162a02-a463-4224-9ad4-d37c39db1dd2/re3051000493-pdf.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD].** (2002). *Informe sobre el desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en el mundo fragmentado*. Mundi-Prensa.
- Raelin, J.** (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Prentice Hall Inc.
- Rochelau, J.** (2004). Theoretical Roots of Service-Learning and the Development of Citizenship. En S. Speck & S. Hoppe. *Service-Learning. History, Theory and Issues*, (pp. 3-19). PRAEGER.
- Tapia, M. N.** (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. A. González. y R. Montes. *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 11-34). Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Tapia, M. N.** (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje Servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoén. Revista científica*, 5, 23-44.
- Santos, M., Sotelino, A y Lorenzo, M.** (2015). *Aprendizaje servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Ediciones Octaedro.
- Saavedra, J. y Regalía, F.** (11 de diciembre de 2023). La crisis de aprendizaje que afecta a los adolescentes en América Latina y el Caribe: Un primer vistazo a los nuevos resultados de PISA. *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/crisis-aprendizaje-america-latina-caribe-resultados-pisa>
- Sen, A.** (1999). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Sobariego, M.** (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Desclée de Brouwer.
- Sousa Santos, B. y Dussel, E.** [El anexo: Reflexiones filosóficas]. (2013, 13 de octubre). *Boaventura de Sousa Santos y Enrique Dussel en la UACM (comparte)* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=E7BSirUOFio&ab_channel=Elanexo%3AReflexionesfilos%C3%B3ficas
- Taylor, C.** (1993). *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. México D.F.: FCE.
- Torroella, G.** (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf>
- Torroella, G.** (s.f.) *Aprendizajes básicos para la vida y el desarrollo humano. Fragmento del libro Educación para el desarrollo humano*. https://www.academia.edu/39276910/Aprendizajes_basicos_para_la_vida_G_Torroella
- Valenciano, G.** (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto Martin, P y Venegas Renauld, M. E (Coords.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. 13-24. INICO. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Valcarce, M.** (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista Innovación Educativa*, 21, 119-131. <http://hdl.handle.net/10347/6228>



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Análisis sobre Articulación Curricular del Bloque: Números y Operaciones, en la Transición de Educación Prebásica a Educación Básica de Honduras

Analysis of Curricular Articulation in the Block: Numbers and Operations, during the Transition from Pre-Basic Education to Basic Education in Honduras

David Enrique Letona Chinchilla^{a,*}

^a dletona@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0008-9579-7409>

Resumen

Este artículo de investigación refleja un análisis de la articulación curricular del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica del distrito N°1 de Santa Bárbara, Honduras realizado en el año 2022, para responder a la pregunta ¿Cuál es el grado de articulación curricular del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica de los centros educativos del distrito N°1 de Santa Bárbara, Honduras desde el análisis documental y la percepción de los docentes? y así reflexionar sobre la secuencia curricular de contenidos plasmada en los documentos oficiales del país y sobre las prácticas de articulación curricular que se desarrollan para la transición de los educandos entre ambos niveles educativos desde la gestión curricular de autoridades educativas locales y el desarrollo de contenidos en el aula. En tal sentido, los resultados evidenciaron la necesidad del rediseño curricular en los documentos oficiales de ambos grados y la similitud de los procesos metodológicos realizados por los docentes, reflejando satisfactoriamente altos niveles de identificación, además, consideraron a la gestión curricular para la articulación de los contenidos en un nivel intermedio.

Palabras clave: articulación curricular, secuencia de contenidos, transición, educación prebásica, educación básica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18191>

Recibido: 20 de marzo de 2024 | Aceptado: 11 de junio de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

This research article reflects an analysis of the curricular alignment of the Numbers and Operations Block between the third grade of Pre-Primary Education and the first grade of Basic Education in District No. 1 of Santa Bárbara, Honduras, conducted in the year 2022. The purpose was to address the question: What is the degree of curricular alignment of the Numbers and Operations Block between the third grade of Pre-Primary Education and the first grade of Basic Education in the educational centers of District No. 1 of Santa Bárbara, Honduras, based on documentary analysis and teachers' perceptions? The study also aimed to reflect on the curricular content sequence outlined in the country's official documents and the curricular alignment practices that occur during the transition of students between these two educational levels, considering the curricular management by local educational authorities and content development in the classroom. The results highlighted the need for curricular redesign in the official documents of both grades and revealed the similarity of methodological processes employed by teachers, demonstrating satisfactory levels of alignment. Additionally, curricular management was considered crucial for content alignment at an intermediate level.

Keywords: curricular articulation, content sequencing, transition, pre-basic education, basic education

Introducción

Una profesora de primer grado de Educación Básica recibe a un grupo de niños que recién egresa de la Educación Prebásica, ella se ha preparado con esmero con recursos didácticos concretos para enseñar el concepto de número, tal como lo sugiere el Diseño del Currículo Nacional Básico de Honduras, sin embargo, en lugar de sorprender a los niños, los ha encontrado desinteresados porque manifiestan que conocen los números hasta el quince. La Profesora se da cuenta que es necesario conocer lo que los niños han aprendido en el nivel anterior y que deberá aplicar una prueba diagnóstica, además, deberá consultar a sus colegas de Educación Prebásica sobre los temas que han enseñado a sus estudiantes, que también, están programados para primer grado. Esta situación invita a reflexionar sobre las prácticas de articulación curricular que se desarrollan para la transición de los educandos entre el primer nivel educativo y el siguiente.

El presente artículo de investigación, tiene el propósito de buscar resultados que marquen las pautas necesarias para establecer procesos de articulación curricular para la transición y den lugar a la secuencia curricular de los contenidos de Matemáticas de forma adecuada y efectiva para que los alumnos no repitan contenidos en la Educación Básica, y en su lugar, se plantee un trabajo conjunto entre las instituciones de Educación Prebásica y Educación Básica del país, para lograr la secuencia adecuada de los contenidos. Asimismo, pretende mostrar resultados a los tomadores de decisiones para considerar el rediseño de las propuestas curriculares en el área de matemáticas tanto del tercer grado de Educación Prebásica como el primer Grado de Educación Básica.

Resulta oportuno mencionar que el 22 de febrero del año 2012 el Congreso Nacional de Honduras aprueba La Ley Fundamental de Educación y establece en el artículo 21 que: “La Educación Prebásica es gratuita y obligatoria [...] Para ingresar a la educación básica se requiere, donde existen condiciones de cobertura, haber cursado al menos un (1) año de educación prebásica”. En este caso, el año obligatorio para poder incorporarse al primer grado de la Educación Básica es el tercer grado de la Educación Prebásica, cuyos estándares propuestos en el Diseño del Currículo de la Educación Prebásica en el Bloque 3 “El mundo de las matemáticas” son entre otros: “resuelven problemas de la vida cotidiana utilizando el conteo de números 15”, “desarrollan su habilidad de hacer cálculos mentales de adiciones, sustracciones y divisiones sencillas” (Secretaría de Educación de Honduras, 2011, p. 20). Sin embargo, en el primer grado de Educación Básica, se establecen estándares similares.

Asimismo, el reglamento del Nivel de Educación Prebásica de Honduras, publicado en el diario oficial La Gaceta el 17 de septiembre del 2014 (Congreso Nacional de Honduras, 2014), pone de manifiesto en el artículo 29, que “En el diseño del currículo de la Educación Prebásica se prestará especial atención a mantener la articulación y coherencia vertical y transversal interna, así como la articulación coherente con el primer ciclo de la Educación Básica.” Sin embargo, es necesario hacer las revisiones pertinentes para constatar que esa articulación planteada se desarrolla en la práctica.

En esta investigación se busca indagar sobre la articulación curricular de los contenidos de numeración, adición, y sustracción entre la Educación Prebásica y la Educación Básica en la concreción curricular de cada uno de estos niveles, para ello, Pineda Castillo y Ruiz Espinoza (2021) establecen que “se considera que los niveles de concreción curricular pueden quedar delimitados en cuatro fases; nacional, sistema/subsistema, centro escolar, y nivel docente-discente” (p. 165). La primera fase, nacional, se refiere al nivel de concreción macro curricular en el que se definen las políticas educativas y a los documentos oficiales creados por especialistas en los distintos temas de interés; en cuanto a la segunda y tercera fase referente a los sistemas/subsistemas y centros educativos respectivamente, ubicados en el segundo nivel de concreción meso curricular, se definen como a la gestión curricular que se desarrolla en un contexto institucional intervenido por los directivos de los centros educativos y direcciones municipales y distritales de educación; y la cuarta fase de los docentes-discentes, referente al tercer nivel de concreción micro curricular, se le conoce como el desarrollo de los contenidos bajo la intervención del docente que debe tomar como punto de partida los lineamientos emanadas por las autoridades y políticas educativas de las fases anteriores.

De acuerdo con los antecedentes plasmados en la última versión del Diseño Curricular de la Educación Prebásica, la Secretaría de Educación de Honduras (2015) manifiesta que “La Educación Prebásica en Honduras dio sus primeros pasos en el año de 1907 con la fundación de la Escuela para Párvulos; pero fue hasta 1953 que aparece reconocido como Nivel según Decreto Presidencial” (p. 11) Es notable que

la educación Prebásica tiene su recorrido histórico, pero es hasta el año 2000 que se elabora el diseño del currículo nacional de la Educación Prebásica, tal como lo manifiesta la **Secretaría de Educación de Honduras (2015)** que “en el 2000, se elabora el Currículo Nacional de Educación Prebásica y se valida y oficializa en el año 2001, iniciando su aplicación en el año 2002, manteniendo su vigencia a la fecha” (p. 11). Además, plantea un Diseño del Currículo Nacional de la Educación Prebásica, como una adecuación resultante del Diseño del Currículo Nacional de la Educación Básica, como se declara a continuación “en 2008: se elabora el diseño Curricular Nacional de Educación Prebásica y se valida y oficializa en el año 2010, iniciando su aplicación en el año 2012” (p. 12). En 2011, se plantean los estándares y programaciones para la Educación Prebásica, en los que se establece que las Programaciones Educativas Nacionales muestran una relación estrecha con los libros “Desarrollemos Nuestra Personalidad para la convivencia en el Entorno”, “Juguemos con las Matemáticas” y “Nos Iniciamos en la Lectura y Escritura”, que se utilizan en los centros educativos a partir del 2014. Adicionalmente, en el período de 2006-2011, surge el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza Técnica de la Matemática (PROMETAM) que responde al desarrollo curricular de los contenidos planteados desde los estándares y programaciones y entre ellos el del primer grado de Educación Básica, como aporte del programa auspiciado por la Agencia Internacional del Japón (JICA), implementando las metodologías activas participativas que promuevan el razonamiento matemático con un enfoque constructivista.

A pesar de que los diseños curriculares de ambos niveles educativos fueron diseñados en distintos momentos e incluso el rediseño del currículo de la Educación Prebásica fue elaborado después de la aprobación de la Ley Fundamental de Educación de Honduras, es notable que, algunos contenidos de numeración, adición y sustracción entre la Educación Prebásica y el primer grado de la Educación Básica, se encuentran repetidos y el desarrollo de esos mismos contenidos propuestos en los libros para los educandos, plantean estrategias divergentes en cuanto a la noción de número y sentidos de adición y sustracción.

Escober (2014) argumenta que:

En Honduras el tema de la articulación entre niveles educativos, sigue siendo una expectativa, solo algunos rasgos o intentos que de manera independiente realizan docentes, distritos escolares, incluso organizaciones no gubernamentales, para ejemplificar uno de los casos, el Programa de Educación Prebásica Christian Children's Fund of de Honduras, CCFH, tuvo una iniciativa, elaborando un módulo metodológico "Cómo facilitarles a los niños y niñas de la educación prebásica el ingreso a primer grado". (p. 28)

Con lo anterior, podemos notar que han existido las intenciones de diferentes tipos de organizaciones para fortalecer los procesos de transición de la educación de la Educación Prebásica a la Educación Básica ya que la articulación curricular entre estos niveles es una necesidad sentida y es un tema que debe fortalecerse cada vez más.

Para abordar tal problemática, es pertinente centrar el estudio en un sector específico de los centros educativos, que marque las pautas para describir tal situación, por tanto, se propone responder a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el grado de articulación curricular del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica de los centros educativos del distrito N°1 de Santa Bárbara, Honduras desde el análisis documental y la percepción de los docentes? Para responder a esta pregunta, se plantea el objetivo general de Analizar la articulación curricular del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica en los centros educativos del distrito N°1 de Santa Bárbara, Honduras; asimismo, para el logro del objetivo general se plantean los objetivos específicos:

1. Examinar cuáles son los criterios de articulación curricular que se reflejan en los contenidos del Bloque de Números y Operaciones del área de Matemáticas de los diseños curriculares del tercer grado de Educación Prebásica y primer grado de Educación Básica
2. Describir el proceso de articulación curricular de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones del área de matemáticas desde la perspectiva de los docentes del tercer grado de Educación Prebásica y primer grado de Educación Básica.
3. Comparar los procesos de articulación curricular de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica desarrollados por los docentes según el grado atendido, la zona del centro educativo, la formación docente especializada en el nivel educativo en el grado de licenciatura y según los años de experiencia docente.

Discusión Teórica

Sobre Percepción

En vista de que este estudio centra su mirada en la percepción de los docentes respecto a la articulación curricular, Carrillo Hernández y Benavides Martínez (2022) detallan que “La perspectiva sociológica de la percepción puede contribuir a esclarecer la manera en cómo las partes involucradas vivencian su ser y hacer en una institución” (p. 5). En este sentido, sólo desde la experiencia se podrá encontrar en el hecho educativo, las acciones de articulación con la que los docentes se identifican, puesto que cada percepción individual suma al conglomerado común para identificar convergencia de percepciones sobre ciertos aspectos curricular que faciliten caracterizar las acciones de los docentes referentes a la articulación curricular.

Articulación Curricular

Entiéndase por articulación curricular, de acuerdo con el diccionario pedagógico citado por Escobar (2014) como “un proceso de unión, enlace, continuidad, entre los distintos niveles del sistema educativo” (p. 31). Es decir, un proceso continuo y coherente entre un nivel educativo y otro. Por lo que

la articulación curricular entre niveles educativos permite la cohesión en la formación del educando y su adecuada transición para favorecer su aprendizaje en un área curricular específica para los cambios de niveles educativos, por tal razón, **Arcila Franceschi (2014)** establece que “Con respecto a la articulación intra disciplinar supone poder encontrar ejes, campos conceptuales, procedimentales y actitudinales, o tópicos generativos que funcionen como dispositivos integradores de manera tal que se puedan rastrear contenidos a través del diseño” (p. 92).

Asimismo, el **Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación de Chile (2016)** establece que:

la articulación puede comprenderse a través de cuatro áreas principales de trabajo: (i) articulación institucional, la cual refiere a la orientación institucional para instaurar coherencias y continuidades pedagógicas a través de espacios de diálogo y coordinación entre los niveles involucrados; (ii) articulación curricular, relacionada a la continuidad en los campos disciplinares tratados en las bases curriculares de cada institución; (iii) articulación de prácticas docentes, referida a la reflexión sobre teorías y metodologías pedagógico-didácticas propias de cada nivel y de modos a través de los cuales vincularlas en función de un objetivo común; y (iv) articulación de actividades docentes y estudiantes de ambos niveles, donde exista intercambio de propuestas comunes que permitan continuidad en los enfoques de enseñanza. (p. 7-8)

Por lo que, se sugiere una revisión holística de la articulación curricular en cuanto a los factores sugeridos.

Por su parte **Tarayre y Lis (2021)** consideran que “debe concebirse asociada a la idea de generar una continuidad (unión) dentro del sistema educativo, más allá de la autonomía, fines específicos y distintas dinámicas institucionales de ambos niveles, y no como una ruptura, algo separado” (p. 241). Además, Silva (2010) citado por **Escobar (2014)** manifiesta que “para articular ambos niveles se necesita hacer una puesta en común entre ambos currículos” (p. 37), para ello, es necesario crear los espacios y condiciones para que docentes, autoridades y los tomadores de decisiones de ambos niveles educativos, definan líneas de trabajo para el desarrollo de una articulación que favorezca al educando para que desarrolle las competencias o saberes que le garantizarán su progreso cognitivo.

Secuencia Curricular

La secuencia curricular es definida por **Gallegos Díaz (1998)** como “la organización adecuada de los distintos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma progresiva tanto en el aspecto cuantitativo y cualitativo”. Por tal razón, es importante tomar en cuenta el orden adecuado para desarrollar cada uno de los contenidos. Para ello, en la Tabla 1 se presenta la propuesta de **Gallegos Díaz (1998)**, para la organización de los criterios de una secuenciación de contenidos.

Tabla 1

Cuatro principios básicos de la secuenciación que se deben considerar en la transición de un grado a otro

Elementos intervinientes	Principios Básicos
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel Madurativo • Ideas Previas
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas Previas • Desarrollo integral • Dinámica Progresiva
Materia	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura Interna • Conexión de los Contenidos • Presentación Acomodada
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Programación General • Intervención Adecuada • Secuenciación

Nota. Gallegos Díaz (1998, p. 298).

En la Tabla 1, se puede notar que, para la secuenciación adecuada de los contenidos, es pertinente considerar las condiciones de los educandos, las características de la materia, los procesos enseñanza-aprendizaje, así como la actuación del profesor para garantizar una continuidad adecuada.

Articulación Curricular entre Niveles desde la Fase de los Sistemas/Subsistemas y Centros Educativos

La articulación no es un trabajo únicamente del aula de clases, sino un trabajo que debe plantearse desde la administración educativa hasta ejecutarse en las aulas, por lo que, se deben plantear estrategias y políticas educativas que avalen y fortalezcan dichos procesos de transición del educando entre un nivel educativo y otro, tal como la **Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires Argentina (2019)** lo manifiesta:

La articulación no empieza y termina en el aula. Debe ser pensada y coordinada desde todos los actores involucrados en el sistema educativo. Es por ello que, desde las Direcciones de Nivel Inicial y de Nivel Primario alentamos a Inspectores, Jefes Regionales, Distritales, (...) y a los Directores de las instituciones educativas, a participar y acompañar a los docentes de ambos niveles para que asuman un actuar pedagógico basado en la cooperación genuina, conscientes de que todos estamos transitando ese camino y nos necesitamos mutuamente. (p. 10)

Partiendo de la cita anterior, es pertinente establecer las líneas institucionales para que los docentes realicen el trabajo en conjunto para tener una mirada global del proceso formativo de transición, asimismo, el apoyo de las autoridades es vital para poder mantener espacios de intercambios para analizar, discutir y evaluar propuestas didácticas en ambos niveles educativos.

Procesos de Transición del Educando

En el momento de la transición del nivel educativo, la mayoría de los educandos cambian de institución, lo que trae como consecuencia cambios en las dimensiones socio afectivas y pedagógicas. Por tanto, el tercer grado de la Educación Prebásica y el primer grado de la Educación Básica, son claves para la transición de un nivel educativo a otro y la articulación entre ambos grados debe ser sistemática.

Acero Zambrano et al. (2018) manifiestan que:

Se plantea a la Educación Infantil como una etapa preparatoria para la posterior que va más allá de la anticipación de contenidos académicos a favor de Educación Primaria; por el contrario, se hace énfasis en la apropiación de destrezas sociales y emocionales en pro del desarrollo socio afectivo. (p. 38)

En tal sentido, la enseñanza de los contenidos en matemáticas sobre numeración, adición y sustracción en la Educación Prebásica, deberían tener el propósito prepararlos para la formación posterior de los mismos contenidos en la Educación Básica. Además, el proceso de transición entre ambos grados debe ser tomado en cuenta y trabajado en redes docentes de ambos niveles educativos.

Actuación del Profesor

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016),

Los maestros son los mediadores ante posibles discontinuidades que se puedan presentar en el pasaje entre ambos niveles. Una de las posibilidades para garantizar la continuidad será la creación de “puentes”, retomar sus saberes previos y anticipar las variantes del funcionamiento institucional del nuevo nivel como puede ser el uso de los tiempos y espacios, las diferentes actividades, la tarea, etcétera. (p. 18)

Actualmente en Honduras, la Ley Fundamental de Educación, establece que los educandos que ingresan a la Educación Básica, obligatoriamente, deben cursar al menos el tercer grado de Educación Prebásica. Esto les permite a los estudiantes, ingresar al primer grado con algunos conocimientos adquiridos del nivel anterior. Por lo tanto, parte de las tareas del docente de primer grado, es identificar el desempeño de los estudiantes ante tales conocimientos, habilidades y destrezas, asimismo, conocer sobre los contenidos abordados previamente de manera obligatoria para definir un punto de partida, específicamente en el área de matemáticas.

Formación Inicial y Permanente del Profesorado

De acuerdo con el Congreso Nacional de Honduras (2012), en el artículo 66 de la Ley Fundamental de Educación se establece que:

la carrera docente es obtenida mediante título profesional de la docencia a nivel de licenciatura. Comienza con la acreditación para el ejercicio profesional de la enseñanza en algunos niveles y modalidades del Sistema Nacional de Educación tal como lo dictamina el artículo 68 de la misma ley.

Por lo que, se requiere que los docentes que laboran en estos niveles educativos, estén acreditados en el grado de licenciatura para el nivel específico, tal y como lo establece la Ley Fundamental de Educación. Ante ello, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras, responde a esta necesidad, ofertando las Carreras de Profesorado en el Grado Académico de Licenciatura en Educación Prebásica y Educación Básica para I y II Ciclo, en las cuales se desarrollan competencias docentes para desenvolverse en el nivel educativo correspondiente, con el propósito que quienes atiendan estos campos ocupacionales, dominen los procesos formativos propios del nivel. En cuanto a los docentes que poseen únicamente el título de Maestros de Educación Primaria a nivel medio y gozan de una plaza permanente, será necesario darles seguimiento en la formación permanente para el fortalecimiento de sus competencias docentes en temas referentes a las tendencias actuales en la educación.

Por otro lado, se evidencia la necesidad de una propuesta de formación permanente sobre la articulación curricular entre los niveles educativos de Educación Prebásica y Educación Básica, gestado desde las instituciones pertinentes para tal fin.

Intervención Adecuada del Docente para la Articulación de Contenidos en Matemáticas

Una vez establecidos los contenidos curriculares de matemáticas para los grados de ambos niveles educativos, es necesario indagar sobre cómo se desarrollan los contenidos, es decir, las actividades que se llevan a cabo para el logro de los aprendizajes, y para ello, es pertinente hacer una revisión teórica entorno al desarrollo curricular.

Nunes y Bryant (1997) citado por **Rodríguez (2010)** manifiesta que existen tres razones que impiden el proceso constructivo de los conceptos matemáticos en los educandos:

la desvinculación de los aprendizajes matemáticos escolares de los problemas de la vida cotidiana del niño; el excesivo formalismo utilizado en la enseñanza de las primeras nociones matemáticas en la escuela, el cual luce alejado de la forma natural de pensamiento del niño y el problema de la formación docente. En la mayoría de los casos este profesional desconoce la naturaleza propia del desarrollo cognoscitivo del niño y niña. (p. 135)

En el contexto hondureño habrá que indagar sobre si estos factores no solamente ocurren en el primer grado sino desde la Educación Prebásica. De manera homóloga, en España la investigación de **Alsina (2016)** pone de manifiesto que:

Las prácticas sobre la enseñanza del número en las primeras edades son muy heterogéneas, y van desde la insistencia en la enseñanza de la notación convencional hasta la adquisición del sentido numérico, que en este trabajo se concibe como un sentido intuitivo para los números y sus diversos usos e interpretaciones, para apreciar diversos niveles de precisión al manejar los números, para localizar errores aritméticos, para estimar y/o poder discriminar diversas estrategias para calcular eficazmente y para escoger modelos numéricos ... Así pues, el sentido numérico se asocia a la comprensión y el uso de los conocimientos numéricos. (p. 3)

Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Numeración, Adición y Sustracción

De acuerdo con la **Secretaría de Educación de Honduras (2015)** en la formación del área de las matemáticas específicamente para los niños del tercer grado de Educación Prebásica, con edades de 5 años:

Se proponen actividades para desarrollar el pensamiento lógico matemático, incluyen habilidades discriminativas de conceptos (grande-pequeño, alto-bajo, cerca-lejos, adentro-afuera), clasificación de figuras geométricas según (forma, tamaño, grosor y color), formas de uso de la moneda y hábitos de ahorro, construcciones de secuencias, series y sucesiones; concepto, valor, símbolos y operaciones básicas con números del 1-15. (p. 11)

Espinoza Cevallos et al. (2019), comenta que “El objetivo general del aprestamiento matemático es, el desarrollo de las conductas y conceptos que constituyen los fundamentos y bases lógicas de los primeros conceptos cuantitativos relacionados con números y operaciones aritméticas” (p. 198). Es así que, la enseñanza de las matemáticas iniciales abrirá paso a la matemática formal, pero sobre todo abrirá la mente de los niños para el desarrollo del pensamiento lógico deductivo de la matemática.

Métodos y Materiales

Enfoque de la Investigación

El enfoque desarrollado en esta investigación es de corte cuantitativo, según **Bernal (2010)**, “este método tiende a generalizar y normalizar resultados” (p. 60), y en este estudio, se aplicó encuestas para recolectar la información proporcionada por docentes que laboran en el tercer grado de Educación Prebásica y primer grado de Educación Básica, para generalizar y cuantificar las tendencias de cada indicador y dimensión de la variable en estudio. Además, se realizó un análisis de contenidos de los documentos normativos derivados del currículo de los niveles de educación Prebásica y Básica para el Bloque de Números y Operaciones, mediante la verificación del cumplimiento de criterios de secuenciación curricular propuestos por **Gallegos Díaz (1998)** y planteados en la discusión teórica de este documento.

Diseño de la Investigación

El diseño de esta investigación es no experimental con un alcance descriptivo, **Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018)** establecen que “Los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 108). En tal sentido, este estudio pretende describir los procesos de secuenciación y articulación de los contenidos de número y operaciones en ambos niveles educativos (Educación Prebásica y Educación Básica) partiendo de la información proporcionada por docentes y reflejada en los documentos curriculares oficiales que tratan los contenidos en ambos grados en estudio, asimismo, pretende comparar los procesos de articulación curricular de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones según el grado atendido, la zona del centro educativo, la formación docente especializada a nivel de licenciatura y los años de experiencia.

Población, Muestra y Entorno

La población meta de este estudio fue de 99 docentes de centros educativos gubernamentales que atienden el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica del distrito educativo N°1 de la ciudad de Santa Bárbara, Santa Bárbara, Honduras, que está constituido por 17 centros educativos de Educación Prebásica de la zona urbana y 27 de la zona rural, 12 centros educativos de Educación Básica en el zona urbana y 32 del zona rural, cuya cantidad de docentes se detalla a continuación:

- Docentes de tercer grado de Educación Prebásica (zona urbana y rural): 46
- Docentes de primer grado de Educación Básica (zona urbana y rural): 53

La muestra fue representativa en un 70% mínimo de los docentes de cada nivel educativo, en la que participaron 34 docentes del tercer grado de Educación Prebásica y 46 docentes de primer grado de Educación Básica, alcanzando una muestra de 80 docentes.

Los Experimentos y Análisis Estadísticos

Para indagar en los resultados del primer objetivo se realizó un análisis documental de los diseños curriculares, programaciones de contenidos y textos del estudiante, tanto del tercer grado de Educación Prebásica como del primer grado de Educación Básica en el área de matemáticas, en el que se verificó el cumplimiento de los criterios de secuenciación planteados por Gallegos Díaz (1998), mediante una lista de cotejo de 12 ítems, 3 para cada criterio de secuenciación. Esta lista de cotejo se respondió con una de las opciones (Sí o No), donde Sí valía 1 y No 0.

Para la visualización de los resultados el valor máximo de cada criterio es de 9 equivalente al 100% para visualizar el porcentaje de cumplimiento en cada uno de los criterios de secuenciación en los documentos revisados en cada nivel educativo.

Asimismo, para el logro del segundo objetivo, se aplicó un cuestionario en línea tipo escala Likert dirigido a los docentes del tercer grado de Educación Prebásica y a los docentes de primer grado de Educación Básica.

La escala de este cuestionario contenía valores establecidos del 1 al 5, donde 1 y 2 representaba un grado de menor identificación o valoración, 3 una postura neutra frente al indicador, 4 y 5 representan un mayor grado de identificación o valoración, que los docentes percibieron con cada enunciado planteado.

De las respuestas de los docentes encuestados, se consideraron los promedios por indicador para el análisis comparativo entre niveles educativos y verificar diferencias y similitudes de los promedios identificados en las respuestas de los docentes de cada grado encuestado, considerando que los promedios superiores o iguales a 4, representan un alto nivel de identificación, en cambio los promedios inferiores a 3 representan niveles bajos de identificación y promedios obtenidos entre 3 y 4, niveles intermedios de identificación.

En cuanto al tercer objetivo, a partir de los promedios de las respuestas de los indicadores, se obtuvieron promedios del grado de cumplimiento de la articulación curricular en las tres dimensiones definidas para la variable de esta investigación (Valoración de la secuenciación de los contenidos, valoración de la gestión curricular de la articulación entre niveles educativos e identificación con el desarrollo de los contenidos de numeración, adición y sustracción), discriminando las respuestas de cada grupo representativo por nivel educativo en, el nivel que laboran, zona de trabajo (urbana o rural), formación docente especializada con grado de licenciatura en el nivel educativo atendido, años de experiencia docente con 1 a 5 años de experiencia (nóveles), docentes con 6 a 15 años de experiencia, con 16 a 25 años de experiencia, con 26 a 35 años de experiencia y docentes con experiencia de 35 años o más. Se procedió al análisis comparativo del cumplimiento de articulación según la clasificación antes mencionada.

La variable de articulación curricular se operacionalizó en tres niveles de concreción curricular: Nivel Macro, Meso y Micro curricular, asociando respectivamente al primer nivel a los documentos curriculares y políticas educativas, el segundo nivel a la gestión curricular directiva y el tercer nivel al desarrollo de los contenidos.

En el primer nivel Macro curricular, a raíz de la propuesta de Gallegos Díaz (1998), se plantea la revisión de los documentos curriculares en cuanto a la estructura interna, conexión de los contenidos, continuidad entre eslabones y el grado de progresión de los eslabones. En cuanto al nivel meso curricular, referente a la gestión curricular, se plantea revisar la comunicación interinstitucional, los procesos de transición del educando y el manejo de los perfiles de egreso e ingreso. Por su parte, en el nivel micro curricular, referente al desarrollo de los contenidos, se propone una revisión en cuanto a la valoración de los docentes sobre la secuencia del contenido de numeración, adición y sustracción en ambos niveles educativos, las características de los educandos de ambos niveles en estudio, la actuación del profesor, la planificación, la metodología de enseñanza empleada, el proceso de enseñanza aprendizaje de los componentes de numeración, sustracción y adición, los recursos utilizados y la evaluación de los aprendizajes sobre numeración adición y sustracción.

Para la validación de los instrumentos, se contó con la participación de ocho expertos distribuidos en: 1 experto especialista en currículo, 3 expertos especialistas del área de matemáticas, 2 expertos técnicos de Educación Prebásica, 2 expertos técnicos de Educación Básica, quienes aportaron a la validez de contenido.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la revisión del cuestionario, todos los ítems fueron aprobados por la mayoría de expertos, y de los 81 revisados, 14 fueron aprobados por el 100% de los expertos.

En las observaciones, se sugirió reducir la cantidad de ítems, fusionando preguntas que tenían las mismas opciones. Asimismo, se sugirió mejorar la redacción y reducir la cantidad de palabras en algunos ítems.

Pilotaje de Instrumento

Con la incorporación de las mejoras sugeridas por los expertos y para el aseguramiento de la efectividad de los instrumentos, se aplicó un pilotaje a un grupo de docentes de tercer grado de Educación Prebásica y del primer grado de Educación Básica, distintos de la muestra considerada. La cantidad mínima considerada fue de 10 docentes por nivel educativo.

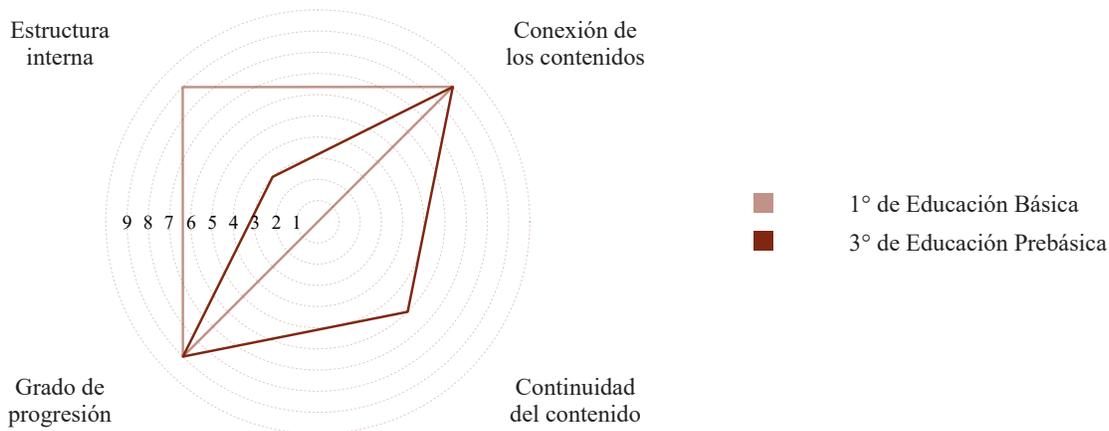
Posteriormente se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach mediante el programa SPSS, para identificar la correlación los ítems del instrumento, los cuales reflejaron un coeficiente de 0.982 en el instrumento dirigido a los docentes del tercer grado de Educación Prebásica y de 0.86 en el instrumento dirigido a los docentes del primer grado de Educación Básica, considerándose así aptos para la recolección de datos, por lo que se procedió a la aplicación del cuestionario a la muestra definida para cada grado.

Resultados

Para responder al primer objetivo que refiere al análisis documental del cumplimiento de los criterios de secuenciación curricular en los documentos de diseños curriculares, programaciones y libros de texto, específicamente, en los contenidos de numeración, adición y sustracción, tanto de la Educación Prebásica como de Educación Básica, se muestran los resultados a continuación.

Figura 1

Análisis documental sobre cumplimientos de los criterios de secuenciación de contenidos de los documentos curriculares del tercer grado de Educación Prebásica y primer de Educación Básica



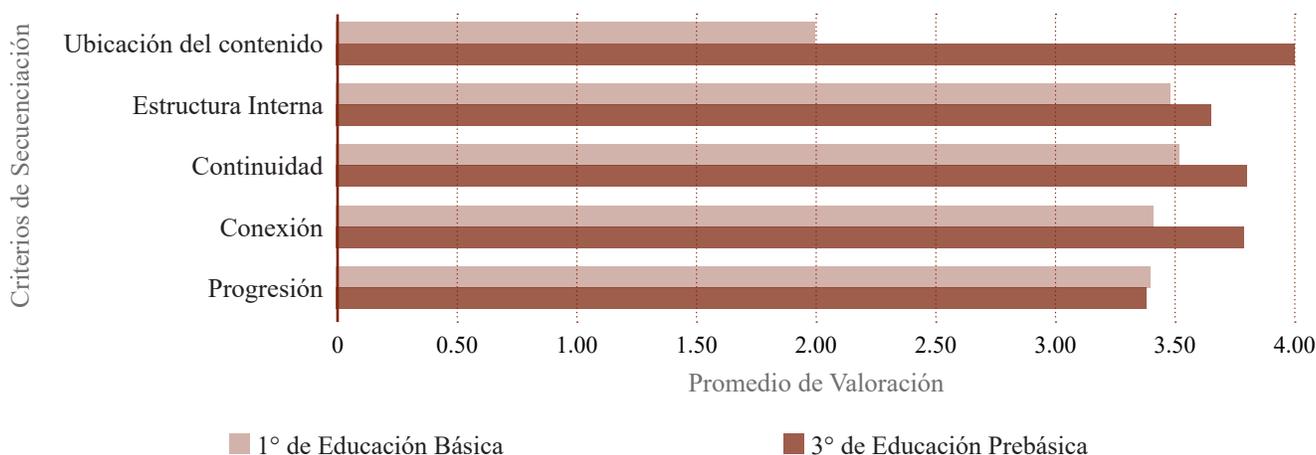
La Figura 1 evidencia que los documentos de primer grado de Educación Básica tienen mayor puntuación en cuanto a la estructura interna con respecto a los de tercer grado de Educación Prebásica. En el caso de la continuidad del contenido, en el primer grado de Educación Básica, se vio afectada la puntuación, debido a que estos son los mismos del tercer grado de Educación Prebásica, lo cual obstaculiza la secuencia adecuada de los contenidos en el primer grado de Educación Básica. En cuanto al grado de progresión y conexión de los contenidos, los documentos de ambos niveles educativos reflejaron resultados cercanos a la puntuación máxima.

Este resultado confirma el planteamiento de Silva (2010) citado por Escobar (2014) manifestando que para “articular ambos niveles se necesita hacer una puesta en común entre ambos currículos.” (p. 37) por ello, es pertinente garantizar el cumplimiento de los criterios de secuenciación curricular para ambos niveles educativos.

En cuanto a los resultados del segundo objetivo, se muestran a través de los promedios de los valores obtenidos en cuanto a la percepción de los docentes en la valoración de los documentos curriculares utilizados, las gestiones que se realizan desde la gestión curricular para la articulación entre niveles y el grado de identificación de su propio actuar en el desarrollo de los contenidos, con el fin de describir la articulación curricular en cada nivel educativo desde estas perspectivas.

Figura 2

Valoración del Diseño Curricular de las matemáticas en el tercer grado de la Educación Prebásica y primer grado de Educación Básica



La Figura 2, expresa la valoración de la secuencia de contenidos plasmados en el diseño curricular del área de matemáticas, tanto de la Educación Prebásica como de la Educación Básica. Esta refleja que los docentes de Educación Prebásica valoran con mayor puntaje el diseño curricular de matemáticas en el grado que atienden con respecto a los docentes de Educación Básica. Asimismo, se identificó que la diferencia más notable se dio en la valoración de la ubicación de los contenidos de numeración, adición y sustracción.

En cuanto a la gestión curricular para la articulación de contenidos entre niveles educativos que corresponde a la fase de los sistemas/subsistemas y centros educativos del segundo nivel de concreción curricular, se muestra la Tabla 2 que resume los promedios de cada indicador.

Tabla 2

Gestión curricular para la articulación entre niveles educativos en el distrito N° 1 de Santa Bárbara, Honduras

Indicador	Tercer grado de Educación Prebásica		Primer grado de Educación Básica	
	Promedio	%	Promedio	%
Comunicación interinstitucional	3.38	67.6%	2.74	54.8%
Procesos de Transición del Educando	3.44	68.8%	3.3	66%
Manejo de los perfiles de egreso e ingreso	3.46	69.2%	3.45	69%
Promedio	3.45	69%	3.38	67.6%

La Tabla 2 ilustra la percepción de los docentes sobre las acciones de la Gestión Curricular, en los centros educativos y la Dirección Distrital de Educación, para la articulación entre niveles educativos. En esta se refleja que los docentes de Educación Prebásica y los docentes de Educación Básica perciben medianamente el desarrollo de la gestión curricular para articulación entre niveles, puesto que, los promedios generales para esta dimensión están por debajo del 70%. Asimismo, los resultados muestran que los docentes de primer grado de Educación Básica se identifican poco en la comunicación interinstitucional, ya que la mayor parte de los docentes se identifican en una puntuación comprendida entre 2 y 3.

En cuanto a los procesos de transición del educando y el manejo de los perfiles de ingreso y egreso para ambos niveles educativos, tanto docentes del tercer grado de la Educación Prebásica como los docentes del primer grado de Educación Básica, tendieron a sentirse medianamente identificados con promedios inferiores al 70%.

Tabla 3

Desarrollo de los contenidos curriculares de números y operaciones en tercer grado de Educación Prebásica y primer de Educación Básica

Indicador	Tercer grado de Educación Prebásica		Primer grado de Educación Básica	
	Promedio	%	Promedio	%
Características del educando	3.86	77.2%	3.78	75.6%
Actuación del Profesor	3.75	75%	4.01	80.2%
Planificación	3.89	77.8%	4.44	88.8%
Metodología de Enseñanza	4.01	80.2%	4.01	80.2%
Procesos de enseñanza de numeración	4.63	92.6%	4.56	91.2%
Proceso de enseñanza de adición	3.85	77%	4.21	84.2%
Proceso de enseñanza de sustracción	3.84	76.8%	4.28	85.6%
Recursos utilizados para numeración	4.37	87.4%	4.34	86.8%
Recursos utilizados para adición	4.05	81%	4.33	86.6%
Recursos utilizados para sustracción	4.09	81.8%	4.32	86.4%
Evaluación de los aprendizajes	3.8	76%	3.98	79.6%
Promedio	4	80%	4.13	82.6%

La Tabla 3 refleja el promedio de identificación con los indicadores referente al desarrollo de contenidos de los docentes del tercer grado de Educación Prebásica y el Primer grado Educación Básica, en la fase docente-discente. En ella se muestra que tanto los docentes de tercer grado de Educación Prebásica como los docentes de primer grado de Educación Básica, se sintieron identificados con promedios superiores a 80% en la mayoría de los aspectos consultados.

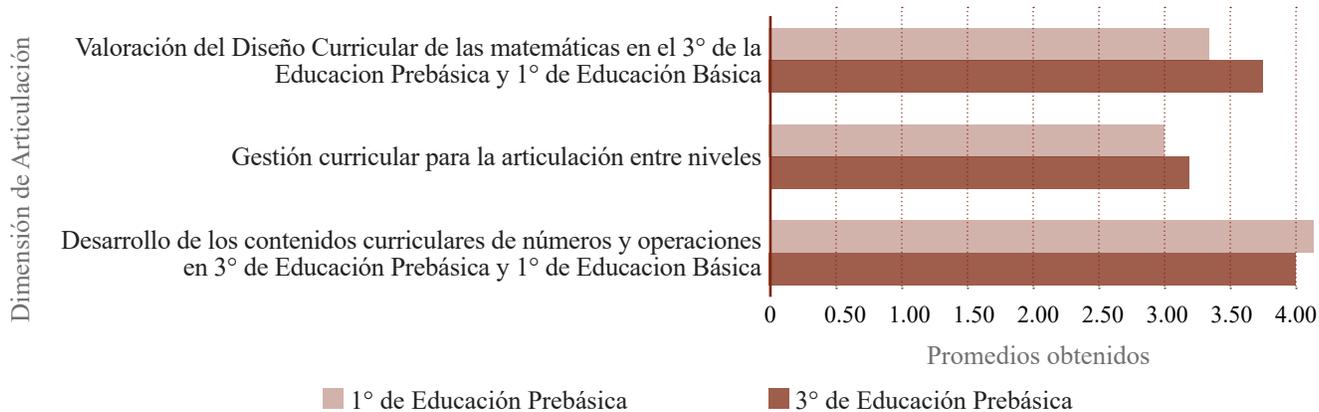
En cuanto al grado de identificación en la actuación del profesor ante la articulación curricular, los docentes del primer grado de Educación Básica reflejaron un nivel de identificación más elevado que los docentes de tercer grado de Educación Prebásica, al igual que en los procesos de planificación, el proceso de enseñanza de adición y sustracción.

Además, se destaca que entre los procesos Numeración, Adición y Sustracción, ambos grupos de docentes se sintieron más identificados con los procesos indicados para enseñanza de numeración con promedios superiores al 90%. Adicionalmente, ambos grupos de docentes mostraron un promedio idéntico en cuanto a los aspectos de metodología de enseñanza y en las características identificadas de los educandos. Sin embargo, en la evaluación de los aprendizajes, los promedios resultantes de ambos grupos de docentes fueron inferiores al 80% por lo que se refleja un nivel de identificación mediano.

Finalmente, para dar respuesta al tercer objetivo, se comparan los promedios de identificación de los docentes de ambos grados encuestados, en cuanto a la Valoración del Diseño Curricular, de la Gestión curricular para la Articulación entre niveles y el Desarrollo de los Contenidos. En ese sentido, se comparó qué tan favorables son las acciones de articulación curricular según, nivel educativo, zona laboral, formación docente especializada en el nivel educativo y los años de experiencia docente.

Figura 3

Comparación de nivel de desarrollo de articulación curricular según nivel educativo atendido

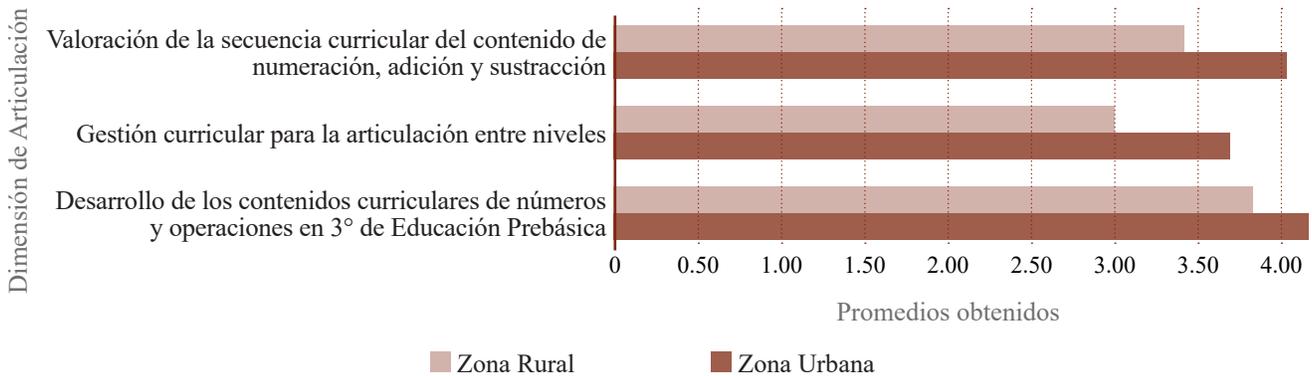


La Figura 3 muestra que hay una mayor valoración sobre el diseño curricular de los contenidos de matemáticas por parte de los docentes del tercer grado de Educación Prebásica, sin embargo, ningún promedio de los dos grupos supera a 4. Asimismo, en la percepción de la gestión curricular para la articulación entre niveles, ambos grupos de docentes se sintieron identificados con promedios inferiores a 3.5, además, se puede destacar en cuanto a esta dimensión, que el promedio de valoración de los docentes de tercer grado de Educación Prebásica superó levemente al promedio de los de primer grado de Educación Básica.

En cuanto al desarrollo curricular de los contenidos de numeración, adición y sustracción, los docentes de Educación Prebásica se sintieron identificados en un promedio cercano a 4 y los docentes de primer grado de Educación Básica con un promedio superior a 4.

Figura 4

Comparación de nivel de desarrollo de articulación curricular en tercer grado de educación Prebásica, según zona laboral

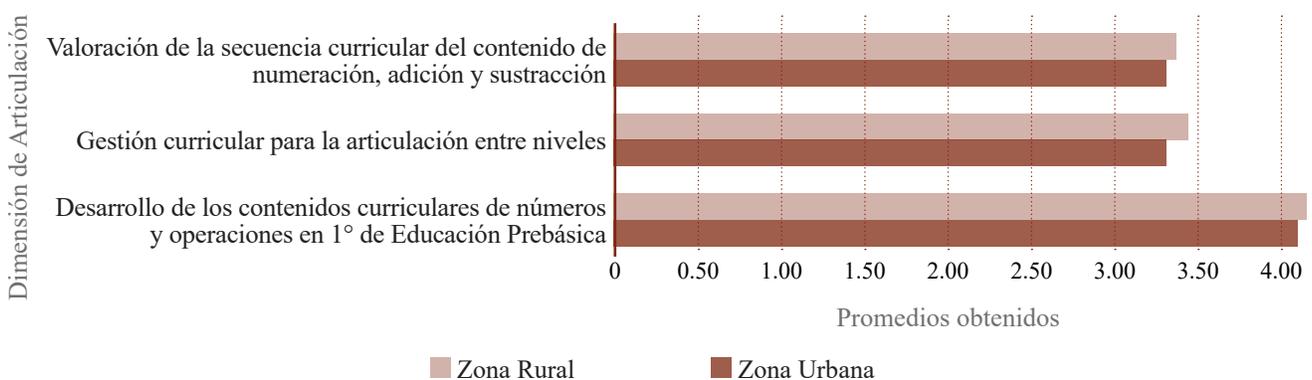


En la Figura 4 se puede notar que, según la percepción de los docentes del tercer grado de Educación Prebásica, tanto en el desarrollo de los contenidos de numeración, adición y sustracción, la gestión curricular para la articulación entre niveles y la valoración hacia la secuencia de los contenidos, destacan los promedios de los docentes de la zona urbana.

De las tres dimensiones en estudio, se puede distinguir que la gestión curricular es la menos calificada tanto en la zona urbana como en la zona rural.

Figura 5

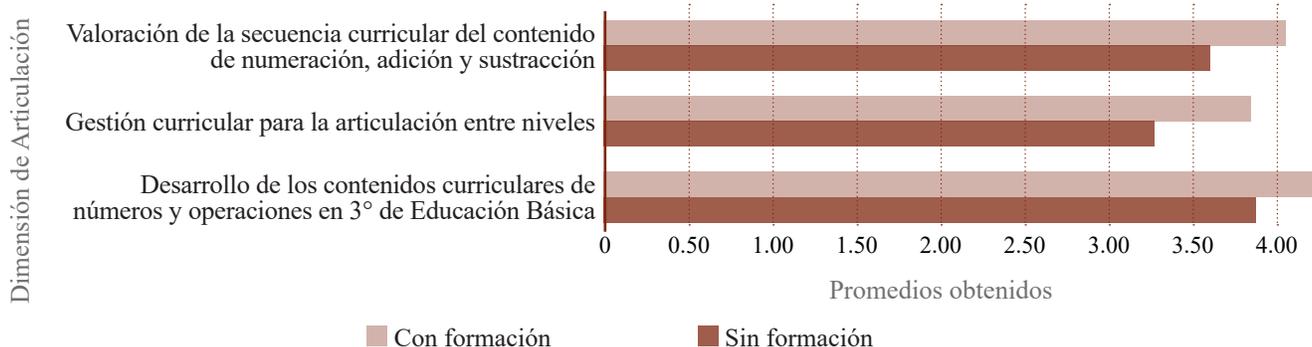
Comparación de nivel de desarrollo de articulación curricular en primer grado de educación Básica, según zona laboral



La Figura 5, referente a la percepción de los docentes de primer grado de Educación Básica sobre la articulación curricular según zona laboral, muestra que los promedios identificación del desarrollo de los contenidos de numeración adición y sustracción, la valoración de la gestión curricular para la articulación entre niveles y de la secuencia de estos contenidos, los docentes del área rural, se identificaron con mayor puntaje. Sin embargo, los docentes de ambas zonas, promedian su valoración con un valor inferior a 3.5, a excepción del desarrollo de contenidos puesto que ambos grupos se sienten identificados en un promedio superior a 4.

Figura 6

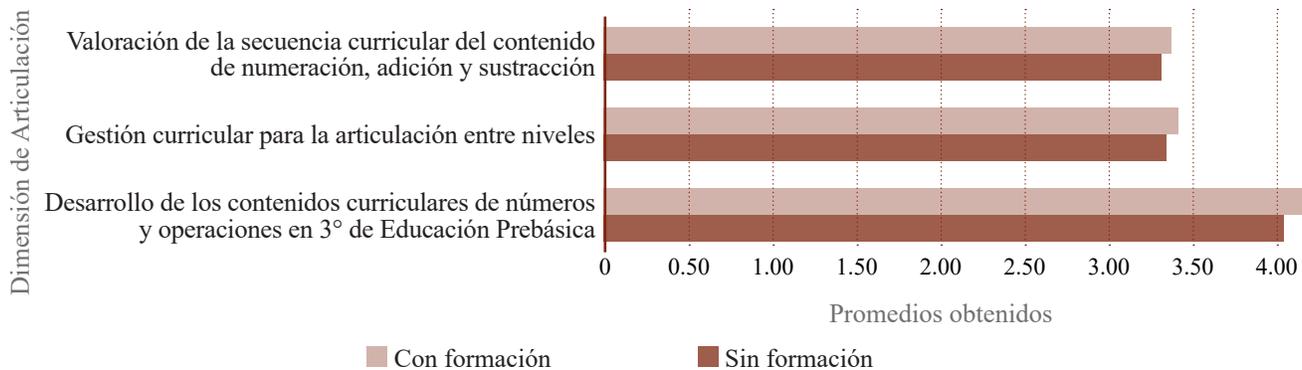
Comparativo de articulación curricular de docentes de tercer grado de Educación Prebásica según formación especializada en el nivel educativo a nivel de licenciatura



La Figura 6 revela que los docentes de tercer grado de Educación Prebásica con formación docente en el grado de licenciatura en Educación Prebásica, destacaron su promedio sobre los docentes sin esta formación, en la valoración sobre la secuencia curricular de los contenidos de numeración, adición y sustracción, la gestión curricular para la articulación entre niveles educativos y el desarrollo de los contenidos antes mencionados. Esto refleja que, de alguna manera, la formación docente especializada en Educación Prebásica en el grado de licenciatura, influye en que los docentes sean conscientes de los procesos de articulación curricular.

Figura 7

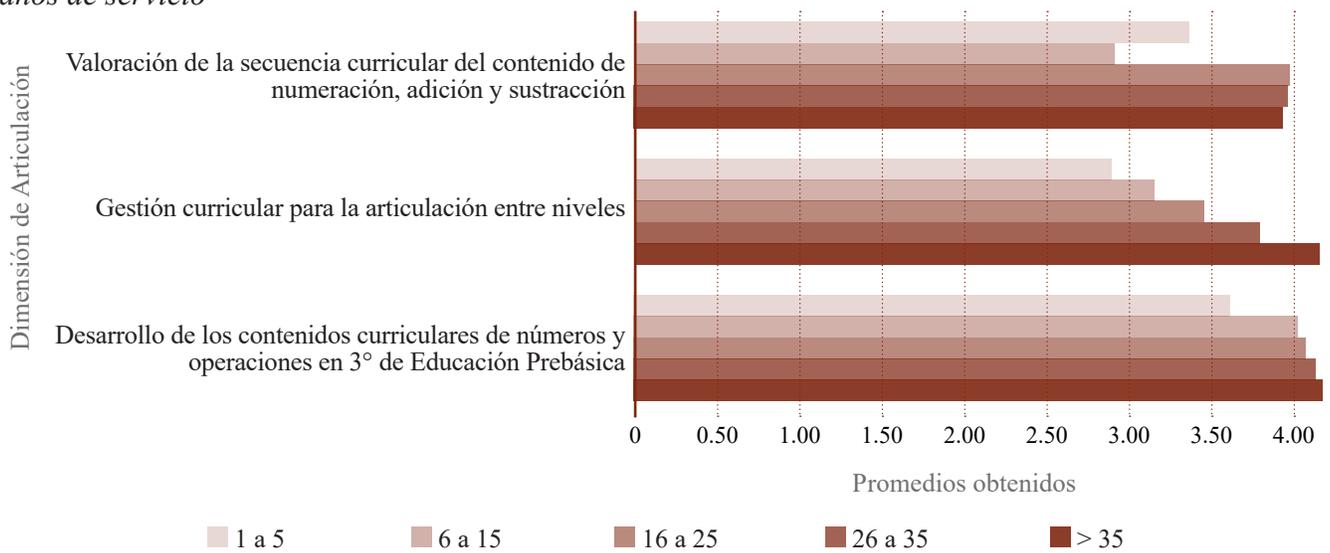
Comparativo de articulación curricular de docentes de primer grado de Educación Básica según formación especializada en el nivel educativo a nivel de licenciatura



La Figura 7 muestra que la percepción de los docentes de primer grado de Educación Básica con formación en el grado de licenciatura en Educación Básica, superan levemente el promedio de valoración e identificación sobre los que no tienen esta formación, en las dimensiones de valoración de secuencia de los contenidos, gestión curricular para la articulación entre niveles educativos y el desarrollo de contenidos. Sin embargo, se destaca que, los valores cercanos se deben a que los docentes sin licenciatura en Educación Básica, poseen una formación pre universitaria en la carrera de magisterio.

Figura 8

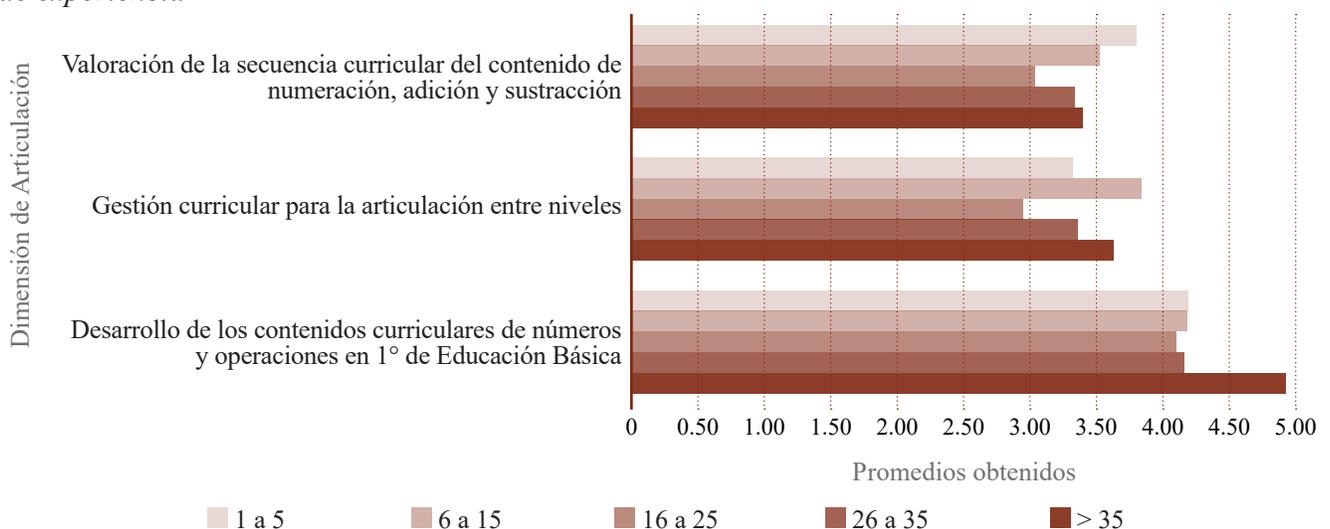
Comparativo de articulación curricular de los docentes de tercer grado de Educación Prebásica, según años de servicio



La Figura 8, muestra que los docentes de Educación Prebásica con mayor cantidad de años de servicio, se identificaron con el mayor promedio en cuanto a la valoración de la gestión curricular para la articulación entre niveles educativos y el desarrollo de los contenidos. Asimismo, se refleja que los docentes con 16 a 25 años de experiencia se posicionaron como el grupo que mejor valora la secuencia de los contenidos entre niveles educativos, seguido de los docentes con mayor experiencia. En tal sentido, en la Educación Prebásica la experiencia docente puede influir para que se desarrollen procesos de articulación y estos sean conscientes de los mismos.

Figura 9

Comparativo de articulación curricular en docentes de primer grado de Educación Básica, según años de experiencia



La Figura 9 muestra que, según la percepción de los docentes del primer grado de Educación Básica, el promedio de valoración de la secuencia de los contenidos de numeración, adición y sustracción por los docentes con 1 a 5 años de experiencia, supera a los demás grupos de docentes. En cuanto a la valoración sobre gestión curricular para la articulación entre niveles educativos, fueron los docentes con 6 a 15 años de experiencia que destacaron su promedio sobre los otros grupos. Además, en el promedio de identificación sobre el desarrollo de los contenidos, quienes reflejaron el promedio más alto, fueron los docentes con mayor experiencia.

En consecuencia, se destaca que en el caso de los docentes de primer grado de Educación Básica no existe una tendencia marcada según los años de servicio estas dimensiones en estudio, sino que en cada dimensión destaca un grupo diferente, lo que refleja que los años de experiencia no influyen directamente en los procesos de articulación para los docentes de primer grado, sin embargo, los docentes con mayor experiencia, demuestran que la experiencia docente influye en el desarrollo de los contenidos.

Conclusiones

Para el logro del primer objetivo, se examinaron los contenidos del Bloque de Números y Operaciones de los diseños curriculares, programaciones y cuadernos de trabajo de Educación Prebásica y Educación Básica, para verificar qué criterios de secuenciación curricular se reflejan en cada grado y se encontró que, en cuanto al grado progresión y conexión de los contenidos analizados en los documentos curriculares, se reflejaron puntajes satisfactorios en los documentos de ambos grados, lo cual indica un manejo apropiado del nivel de dificultad de los contenidos para cada grado y la relación entre los tres contenidos estudiados.

Asimismo, se reflejó que el criterio de continuidad de los contenidos de numeración, adición y sustracción, resultó ausente en los documentos curriculares del primer grado de Educación Básica y el de estructura interna de los documentos curriculares del tercer grado de educación Prebásica, alcanzó un bajo nivel de cumplimiento.

Por lo que se concluye que los criterios de secuenciación de contenidos en cuanto al grado de progresión y conexión de contenidos se encontraron reflejados en los documentos curriculares de ambos niveles educativos en un nivel satisfactorios, en el caso de la estructura interna, solo se vio reflejada satisfactoriamente en los documentos del primer grado de Educación Básica. Asimismo, el criterio de continuidad, solo se vio reflejado en los documentos del tercer grado de Educación Prebásica, lo que denota la importancia de un rediseño curricular que fortalezca la continuidad de contenidos de numeración, adición y sustracción del tercer grado de Educación Prebásica al primer grado de Educación Básica.

Respecto a las valoraciones consideradas por los docentes de ambos grados sobre los criterios de secuenciación curricular de estructura interna, conexión de contenidos entre niveles, grado de progresión y continuidad de los contenidos de numeración, adición y sustracción, se destaca que,

los promedios resultantes oscilan entre el 3 y 4 con leves diferencias de valoración por los docentes de ambos grados. Estos resultados se traducen en una valoración aceptable de la secuenciación curricular de los contenidos de numeración, adición y sustracción.

En cuanto a la percepción sobre la ubicación del contenido, los docentes del primer grado de Educación Básica están en desacuerdo con iniciar conceptos referentes a los contenidos de numeración, adición y sustracción en ese grado, reflejando un promedio de 2 que se traduce a una tendencia baja sobre la valoración de este criterio. En cambio, los docentes de tercer grado de Educación Prebásica, valoran con un promedio 4 la enseñanza de esos conceptos en el grado que atienden, por lo que, con una alta tendencia, están de acuerdo con iniciar con los conceptos de numeración, adición y sustracción desde la Educación Prebásica.

Para lograr el segundo objetivo, se analizó el proceso de articulación curricular del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica desde la perspectiva de los docentes del distrito N°1 de Santa Bárbara, Santa Bárbara, encontrando que, en cuanto a la percepción sobre la gestión curricular para la articulación entre niveles educativos, los resultados reflejaron un promedio inferior al 3.5. lo que significa que los participantes tienen a una percepción neutral acerca de la visualización de acciones de los directores de Centros Educativos y Dirección Distrital de Educación para la gestión curricular de la articulación de contenidos entre niveles educativos, en otras palabras, tanto los docentes de tercer grado de Educación Prebásica como los docentes de Primer grado de Educación Básica, perciben medianamente la gestión curricular para la articulación entre ambos niveles.

Finalmente, en referencia al desarrollo de los contenidos de numeración, adición y sustracción, se encontró que tanto los docentes del tercer grado de Educación Prebásica como los docentes del primer grado de Educación Básica, reflejaron un promedio superior a 4, es decir que, ambos grupos de docentes se sienten “muy identificados” con los procesos de enseñanza de numeración, adición y sustracción, bajo los mismos criterios de desarrollo de articulación, destacando que el proceso de enseñanza de numeración, refleja el mayor promedio en ambos grupos de docentes. Por tal razón, los procesos desarrollados en el aula de clases sobre la enseñanza de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones, son similares y los alumnos no sufren cambios en la metodología de enseñanza.

En tal sentido, se concluye en respuesta al segundo objetivo que, los docentes del tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica, perciben que la gestión curricular para la articulación entre niveles educativos es medianamente desarrollada desde las directrices de las autoridades distritales de educación y de los centros educativos, lo que indica la presencia de estas acciones pero no en un cantidad suficiente, por lo que se requiere del fortalecimiento de las redes educativas entre estos niveles educativos para el tratamiento de la articulación curricular de los contenidos de numeración, adición y sustracción. Asimismo, se evidencia que los procesos metodológicos

para el desarrollo de los contenidos de numeración adición y sustracción son similares con un alto puntaje en los promedios de identificación de los docentes de ambos grados, lo que indica que hay una fuerte coincidencia del trabajo del aula, por tanto, la articulación metodológica permite que los educandos en transición, no sufran cambios drásticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de numeración, adición y sustracción.

Por último, para responder al tercer objetivo se compararon los procesos de articulación curricular de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones desde la perspectiva de los docentes del distrito N° 1 de Santa Bárbara, Santa Bárbara, en cuanto al nivel educativo que atienden, la zona laboral, formación docente especializada en el nivel educativo, en el grado de licenciatura y años de servicio, concluyendo que, los docentes del tercer grado de Educación Prebásica valoraron mejor los criterios de secuenciación curricular de los contenidos de numeración, adición y sustracción y la gestión curricular para la articulación entre niveles, que los docentes del primer grado de Educación Básica. En cuanto al desarrollo de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones, reflejaron promedio superior los docentes del primer grado de Educación Básica.

Asimismo, al comparar el desarrollo de la articulación curricular según zona laboral, resultó que el nivel de percepción de los docentes del tercer grado de Educación Prebásica de la zona urbana superó al nivel de percepción de los docentes del área rural. En cambio, el nivel de percepción que tienen los docentes del primer grado de Educación Básica sobre el desarrollo de articulación curricular de los contenidos el Bloque de Números y Operaciones, sobresale más en el área rural que en el área urbana. En ese sentido, se visualizó un mayor desarrollo de articulación curricular en el área urbana para los docentes del tercer grado de Educación Prebásica y para el área rural en los docentes del primer grado de Educación Básica.

Además, se concluye que desde la percepción del nivel de identificación, los docentes con formación docente especializada en el nivel educativo, en el grado de licenciatura, desarrollan mejor la articulación curricular que los docentes que no poseen esta formación, por tal razón, la formación especializada en el nivel educativo en el grado académico de licenciatura, favorece en los procesos empleados por el docente para articulación curricular de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica.

Igualmente, se concluye que, en cuanto a la percepción en la identificación del desarrollo de la articulación curricular de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica, según los años de servicio, se identifican mejor los docentes con mayor experiencia docente en el desarrollo de los contenidos. En cuanto a la percepción de la valoración de la secuencia de los contenidos y la gestión curricular, no hay una tendencia definida en ninguno de los dos grupos de docentes estudiados.

Para finalizar, y responder a la pregunta de esta investigación ¿Cuál es el grado de articulación curricular del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica de los centros educativos del distrito N°1 de Santa Bárbara Honduras, desde el análisis documental y la percepción de los docentes? mediante la resolución del objetivo general que buscó Analizar la articulación curricular de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones entre el tercer grado de Educación Prebásica y los docentes del primer grado de Educación Básica del distrito N°1 de Santa Bárbara, S.B., Honduras, se concluye que, en cuanto al primer nivel de concreción curricular, estudiado desde un análisis documental en los documentos curriculares oficiales, los criterios de secuenciación de contenidos de ambos grados en estudio que cumplen en su totalidad con los criterios consultados, son los de la conexión entre contenidos y el del grado de progresión. No obstante, se encuentran falencias en el criterio de continuidad para los documentos de primer grado de Educación Básica y en el criterio de estructura interna para los documentos del tercer grado de Educación Prebásica. Asimismo, los docentes del primer grado de Educación Básica valoraron en un bajo nivel la ubicación de los contenidos estudiantes, lo que permite verificar la necesidad de la revisión de la continuidad de los contenidos, por lo que se sugiere un rediseño pertinente para los documentos curriculares de ambos grados estudiados.

En cuanto al desarrollo de la articulación curricular en el segundo nivel de concreción curricular referente a las fases de los sistemas/subsistemas y direcciones de centros educativos, se concluye que los docentes percibieron a la gestión curricular para la articulación entre niveles educativos con un nivel de valoración mediana. Esto implica que los docentes perciben acciones desde la gestión curricular de los directivos para la articulación entre niveles, pero no las suficientes. Por tanto, se sugiere definir más acciones por parte de las Direcciones Distritales y de Centros Educativos para la articulación de los contenidos del Bloque de Números y Operaciones entre ambos niveles educativos.

Asimismo, analizando el grado de articulación en el tercer nivel de concreción curricular, referente a la fase docente-discente desarrollado en las aulas de clases, se encontró que de acuerdo con la percepción de cuánto se sienten identificados los docentes de ambos grados con el desarrollo de los contenidos, bajo los indicadores de articulación curricular, ambos grupos de docentes, desarrollan los contenidos del Bloque de Números y Operaciones en un nivel satisfactorio, en tal sentido, los procesos metodológicos de ambos grados, se cumplen en un nivel satisfactorio y similar entre ambos grados, lo que implica que los educandos en transición no sufren cambios drásticos en el desarrollo de los contenidos por parte docentes del tercer grado de Educación Prebásica y primer grado de Educación Básica.

Finalmente, el nivel de desarrollo de articulación curricular del bloque de Números y Operaciones, es más elevado en los docentes del tercer grado de Educación Prebásica en la zona urbana, por los docentes del primer grado de Educación Básica en la zona rural, por los docentes con formación docente especializada en el nivel educativo en el grado de licenciatura y por los docentes con mayor cantidad de años de experiencia.

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se ofrecen las siguientes recomendaciones con el fin de fortalecer la articulación curricular entre el tercer grado de Educación Prebásica y el primer grado de Educación Básica del distrito N°1 de la ciudad de Santa Bárbara, Honduras:

4. Socializar desde la Dirección Distrital de Educación los procesos de articulación curricular de contenidos de numeración, adición y sustracción con los docentes de tercer grado de Educación Prebásica y primer grado de Educación Básica de las redes educativas del municipio, proponiendo mecanismos adecuados para la transición del educando de la Educación Prebásica a la Educación Básica.
5. Fortalecer los procesos de formación inicial y formación permanente de los docentes del municipio de Santa Bárbara en una alianza conjunta entre las carreras de Educación Prebásica y la Carrera de Educación Básica para I y II ciclo de la UPNFM con la Dirección Municipal de Educación de Santa Bárbara.
6. Establecer como requisito obligatorio el diploma de Educación Prebásica para acceder al primer grado de Educación Básica en las escuelas del municipio de Santa Bárbara.
7. Revisar los contenidos propuestos de numeración, adición y sustracción para primer el grado de Educación Básica, con el propósito de evitar contenidos duplicados y fortalecer la continuidad de los contenidos, así como proporcionar insumos importantes para el rediseño curricular de Educación Prebásica y Educación Básica, mediante el trabajo en equipo de docentes de ambos niveles educativos.
8. Establecer para ambos grados, una redistribución de las unidades de los textos oficiales de matemáticas para primer grado de Educación Básica de la Secretaría de Educación (guía del maestro y cuaderno de trabajo) con las orientaciones metodológicas de cómo abordar cada unidad y de esta manera, fortalecer la continuidad adecuada de los contenidos.

Referencias Bibliográficas

- Acero Zambrano, L. C., Mora Olarte, A. D. y Torres Cabiativa, S. P.** (2018). *Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2514/TESIS%20TRANSICION%20ESCOLAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alsina, A.** (2016). El currículo del número en educación infantil. Un análisis desde una perspectiva internacional. *PNA*, 10(3), 135-160. <https://doi.org/10.30827/pna.v10i3.6086>
- Arcila Franceschi, M. C.** (2014). Criterios fundamentales para el diseño y análisis de la articulación curricular. *Revista ciencias de la educación 2015*, 25(45), 85-96.
- Bernal, C.** (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera Edición, Pearson Educación, Colombia.

- Carrillo Hernández, M. T. y Benavides Martínez, B.** (2022). *Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. Revista Educación*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>
- Congreso Nacional de Honduras.** (2012). *Ley Fundamental de Educación*. Diario Oficial La Gaceta. Tegucigalpa, Honduras.
- Congreso Nacional de Honduras.** (17 de septiembre de 2014). *Reglamento del Nivel de Educación Pre-Básica*. Acuerdo 1376-SE-2014. Diario Oficial La Gaceta. Tegucigalpa, Honduras.
- Dirección General de Cultura y Educación.** (2019). *Trayectorias educativas continuas. Articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario*. Buenos Aires, República Argentina.
- Escobar, Y.** (2014). *La Articulación Metodológica entre el ciclo preparatorio del nivel Prebásico y El Primer Grado de Educación Básica: Un Análisis desde la Perspectiva del Currículo Nacional Básico* [Tesis de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán] Tegucigalpa, MDC.
- Espinoza Cevallos, C. E., Reyes Cedeño, C. C. y Rivas Cun, H. I.** (2019). El aprestamiento a la matemática en educación preescolar. *Revista Conrado*, 15(66), 193-203. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación** (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. N°911436. Universidad de Chile.
- Gallegos Díaz, J. A.** (1998) La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de Educación*, (315), 293-315. Universidad de Granada.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P.** (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. México.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.** (2016). *Articulación entre el nivel inicial y el nivel primario. 1a edición para el profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pineda Castillo, K., Ruiz Espinoza, F.** (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Rodríguez, M.** (2010). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial. *Zona Próxima*, (13), 130-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85317326009>

- Secretaría de Educación de Honduras.** (2011). *Estándares Educativos Nacionales /Programación Educativas Nacionales de Prebásica*. Tegucigalpa, MDC. Honduras
- Secretaría de Educación de Honduras.** (2015). *Secuencias Didácticas*. Tegucigalpa, MDC. Honduras
- Tarayre, C. y Lis, D. I.** (2021). El desafío de la articulación interniveles. Análisis de una acción concreta: Olimpíadas de Economía. *RAES*, 13(22), 238-249. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8033442.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).** (2018). *Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado Académico de Licenciatura*. Tegucigalpa, Honduras.



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

La Relación entre Investigación y Lectura Crítica y su
Aplicación en el Aprendizaje Escolar

The Relationship between Research and Critical Reading
and its Application in School Learning

Naileth Patricia Caballero Cervantes^{a,*}

^a naycaballero22@gmail.com. Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7057-8527>

Resumen

El desarrollo de habilidades de investigación y lectura crítica, en el ámbito escolar, es esencial para preparar a los estudiantes en un mundo donde el acceso a la información es amplio y la capacidad de discernimiento es crucial. El presente ensayo expone una reflexión teórica para establecer la relación entre la metodología de investigación y la lectura crítica, y su aplicación en el aula de clase. Se inicia con la presentación de los desafíos que se pueden encontrar en el proceso de enseñanza aprendizaje de dichas variables y la importancia de las mismas, la relevancia de la pregunta en el proceso, y, posteriormente, se explica la importancia de los proyectos de investigación en el aula partiendo de estándares de aprendizaje. Finalmente, se llega a conclusiones sobre la conexión de la investigación y la lectura crítica como habilidades determinantes que se refuerzan mutuamente y la relevancia de las mismas para el fortalecimiento de competencias de los educandos.

Palabras clave: lectura crítica, investigación, metodología, habilidades

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18192>

Recibido: 13 de febrero de 2024 | Aceptado: 31 de mayo de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

The development of research and critical reading skills in the school environment is essential to prepare students in a world where access to information is broad and the ability to discern is crucial. This essay presents a theoretical reflection to establish the relationship between research methodology and critical reading, and its application in the classroom. Therefore, it begins with the presentation of the challenges that can be found in the teaching-learning process of students in these variables, their importance; the relevance of the question in the process; He later explains the importance of research projects in the classroom based on learning standards. Finally, conclusions are reached about the connection of research and critical reading as determining skills that reinforce each other and are essential for strengthening students' competencies.

Keywords: critical reading, research, methodology, skills

Introducción

El desarrollo de la metodología de investigación en la escuela es una práctica cada vez más común y necesaria. Esta tendencia responde a la creciente importancia de cultivar habilidades de análisis crítico y capacidad de investigación entre los estudiantes, para que estos puedan reconocer la cercanía entre los problemas actuales y las formas de estudiarlos.

En un entorno donde el acceso a la información es amplio y accesible, es crucial que los alumnos aprendan a discernir entre información relevante e irrelevante, así como a evaluarla de manera crítica, y, en el contexto actual, en desafíos sociales, económicos y ambientales, la capacidad de llevar a cabo investigaciones efectivas se vuelve indispensable para abordar las problemáticas de manera informada y creativa.

Por un lado, la integración de la investigación en el currículo escolar no solo promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, sino que también fomenta la autonomía intelectual y la capacidad de contribuir al avance del conocimiento y la sociedad.

Por otro lado, la lectura crítica es esencial para desarrollar habilidades de análisis e interpretación. Leer críticamente permite a los estudiantes comprender mejor el mundo que los rodea, evaluar argumentos y perspectivas de manera objetiva y formar opiniones fundamentadas, dado que, fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas; habilidades esenciales para el éxito académico y profesional.

Sin embargo, aunque la investigación y la lectura crítica son fundamentales para el aprendizaje y desarrollo intelectual, hay una desconexión entre ellas en el contexto escolar. *Suárez et al. (2017)* señalan la falta de desarrollo de habilidades de investigación, especialmente en teorización, y la carencia de crítica en los proyectos presentados. La falta de conexión entre la investigación y lectura crítica puede limitar la habilidad de los estudiantes para comprender la información y aplicarla en su aprendizaje escolar.

Según **Shanahan y Shanahan (2012)**, "el aprendizaje escolar efectivo requiere la capacidad de comprender y aplicar la información de manera crítica y efectiva. Si los estudiantes no pueden hacer esto, su capacidad para aprender y tener éxito en la escuela puede verse comprometida" (p. 128).

Autores como **Strobel y Van Barneveld (2009)** afirman que muchos estudiantes carecen de habilidades para investigar y evaluar información, lo que puede deberse a la falta de enfoque en la lectura crítica en los programas educativos. Esta situación, puede limitar la capacidad de los educadores para ayudar a los educandos a desarrollar estas habilidades de manera efectiva. "Los maestros deben tener una comprensión clara de cómo fomentar la lectura crítica y cómo aplicar la investigación en el aula para ayudar a los estudiantes a comprender y aplicar la información de manera efectiva" (**Kuhn, 2015, p. 25**).

Desde la experiencia del autor del presente ensayo, cuando existe esta falta de orientación y preparación en la conexión de lectura con investigación pueden surgir desafíos, tanto para estudiantes, como educadores, entre esos:

1. Tiempo limitado a la investigación, por la forma de estructuración del currículo.
2. Énfasis en exámenes estandarizados que desplaza el enfoque de habilidades de investigación y lectura crítica.
3. Falta de apoyo y capacitación para docentes, quienes juegan un papel crucial en promover la conexión entre lectura crítica e investigación en la escuela.
4. Carencia de habilidades de investigación por parte de los estudiantes como identificación de fuentes confiables, recopilación de información relevante, análisis de datos y síntesis de sus hallazgos.
5. Interpretación limitada de textos y dificultades en la extracción de información importante desde las conexiones significativas entre diferentes fuentes.
6. Escasa dirección y estructura para guiar el proceso de investigación de los estudiantes y falencias para desarrollar preguntas de investigación sólidas y diseño de planes efectivos para abordarlas.
7. Ausencia de estrategias de búsqueda eficaces por la falta de preparación.
8. Gestión ineficiente del tiempo, puesto que, en ocasiones, los estudiantes pueden dedicar un gran porcentaje del mismo a la lectura inicial o a la indagación, sin llegar a una conclusión significativa, o sentirse abrumados por la cantidad de información disponible.
9. Acceso limitado a recursos de investigación, puesto que, la realización de las mismas generalmente requiere acceso a una amplia gama de recursos, como libros, revistas académicas y bases de datos en línea.

Para abordar estos desafíos, es importante que los investigadores de diferentes disciplinas trabajen en estrecha colaboración y se comuniquen de manera efectiva. Se debe dedicar tiempo a la selección de métodos y técnicas de investigación adecuados para integrar los resultados de diferentes disciplinas desde el currículo escolar.

El presente ensayo expone una reflexión desde la visión teórico-práctica para establecer la relación entre la metodología de investigación y la lectura crítica y su aplicación en el aula de clase, partiendo de la descripción los desafíos en el aula, la importancia de las variables en el desarrollo de los estudiantes, la relevancia de la pregunta en el proceso y un modelo de planeación curricular abordado desde los estándares y demás aspectos de vital importancia para el desarrollo académico y profesional de los educandos.

Desarrollo

La investigación y la lectura crítica son habilidades fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo intelectual. Según **Lipman (2003)**, "la investigación y la lectura son habilidades que permiten a los estudiantes analizar, evaluar y comprender la información de manera efectiva. Estas competencias también les permiten desarrollar su pensamiento crítico y creativo, lo que es esencial para el aprendizaje y la resolución de problemas en el mundo real" (p. 12). Por lo tanto, la conexión entre ambas, es crucial para la educación.

Ramírez (2009) define la lectura crítica como una actividad cultural inagotable que tiene el poder de moldear o transformar tanto el texto, el contexto como al lector mismo. Esto se logra a través de las infinitas posibilidades interpretativas de un texto y la construcción de múltiples sentidos y significados que se le pueden atribuir. Al considerar la lectura crítica como una actividad cultural, se sugiere que existen normas sociales que regulan su práctica, convirtiéndola en una herramienta para establecer la relación entre producción y consumo, dentro de un marco de estratificación social y en un espacio y tiempo específicos.

Por su parte, **Jurado (2008)** establece que leer críticamente implica un procedimiento que consiste en desentrañar un texto, lo cual implica la comprensión, atención y análisis, para que el alumno sea capaz de interpretar, descubrir la información implícita e identificar el propósito y la posición del autor desde la trama del texto.

La lectura crítica es una habilidad que se puede enseñar y desarrollar a través de la práctica y el entrenamiento adecuado, este ejercicio implica enfrentar al alumno a tres planos: leer las líneas (decodificar, comprensión literal), leer entre líneas (significado, inferir) y leer más allá de las líneas (comprender el propósito del autor, establecer relaciones entre los postulados de diferentes autores) (**Cassany, 2003**).

Con respecto a la investigación, autores como **Ortiz y Zepeda (2007)** la definen como "un proceso sistemático, organizado y objetivo, cuyo propósito es responder a una pregunta o hipótesis para el incremento del conocimiento y la información sobre algo desconocido" (p. 1). A su vez, **Vargas (2009, p. 158)** define "investigar" como un procedimiento que posibilita cuestionar, reflexionar y tomar medidas en relación con los sucesos históricos y sociales, al fomentar un enfoque personal respaldado por fundamentos científicos. Este enfoque beneficia a las poblaciones atendidas, fomenta la creación de nuevas estrategias y métodos de intervención, mejora la calidad de la investigación y promueve un desempeño y respeto mayores hacia la imagen profesional.

Por su parte, **Ander-Egg (1992)** define a la investigación como:

Un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad [...] una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales o, mejor, para descubrir no falsedades parciales. (p. 57)

La investigación y la lectura crítica emergen como componentes esenciales en el proceso educativo y en el desarrollo intelectual. Ambas habilidades no solo permiten comprender la información de manera efectiva, sino que también nutren el pensamiento crítico y creativo, aspectos cruciales tanto en el ámbito académico como en la resolución de problemas en la vida cotidiana. En conjunto, estas habilidades ofrecen herramientas valiosas para abordar la complejidad del mundo contemporáneo y promover un aprendizaje significativo y enriquecedor.

Willingham (2006), señala que "el aprendizaje escolar requiere la capacidad de analizar y evaluar la información de manera crítica, para identificar las suposiciones subyacentes, para evaluar la evidencia y los argumentos presentados" (p. 22). La aplicación de la investigación y la lectura crítica en el aula puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor la información, a desarrollar habilidades de análisis crítico y a aplicar los conocimientos adquiridos de manera efectiva.

Dentro de los elementos cruciales en el proceso, los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la conexión entre estas variables en el aprendizaje escolar, ya que dependiendo de la manera en cómo desarrollan la instrucción en el aula, será el éxito del trabajo del estudiante. Según **Kuhn (2015)**, los maestros deben capacitar a los estudiantes en la búsqueda y evaluación efectiva de fuentes de información, así como en la aplicación de dicha información en el aula, para que los alumnos puedan comprenderla y utilizarla adecuadamente.

La capacidad del educador para guiar y facilitar el desarrollo de estas habilidades determina en gran medida el éxito del estudiante. Es fundamental que los maestros no solo enseñen a los alumnos a buscar y evaluar fuentes de información de manera efectiva, sino también cómo aplicar estos conocimientos en el aula para una comprensión y aplicación significativas. El enfoque y la estrategia pedagógica que emplean los docentes son determinantes para cultivar una cultura de investigación y lectura crítica entre los estudiantes, preparándolos así, para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro con confianza y competencia. Cuando el docente instruye la metodología de investigación y la lectura crítica de manera adecuada, se logra una indagación rigurosa y de alta calidad.

En la Tabla 1, dada la experiencia del investigador en el aula, se hace mención a las habilidades mayormente empleadas en ambas variables.

Tabla 1

Habilidades de lectura crítica e investigación

Lectura crítica	Investigación
Contexto de lectura/conocimientos previos	Contexto del problema/conocimientos previos/revisión literaria
Comprensión literal	Formulación de preguntas de investigación
Ideas principales y síntesis	Recopilación de datos
Inferencia	Validez y evaluación de fuentes
Idea global	Síntesis de información
Evaluación de fuentes	Intertextualidad
Evaluación crítica	Análisis de datos
Interpretación	Pensamiento crítico
Intertextualidad	Comunicación efectiva
Posición crítica	Ética de la investigación

Nota. Elaboración propia.

Las habilidades de lectura crítica e investigación son pilares fundamentales tanto en el ámbito profesional como académico, así como en el desarrollo personal. En el contexto de la lectura, es crucial tener en cuenta el bagaje de conocimientos previos y el contexto para una comprensión literal precisa, que luego se amplía mediante la identificación de ideas principales y su síntesis. A partir de ahí, se despliega la capacidad de inferencia, que permite alcanzar una comprensión global del texto y evaluar críticamente las fuentes utilizadas, incorporando elementos de intertextualidad para enriquecer el análisis y adoptar una posición crítica informada.

Mientras que, en la investigación, el contexto del problema y la revisión literaria establecen las bases, mientras que la formulación de preguntas de investigación guía la recopilación de datos y su posterior análisis. La evaluación de la validez de las fuentes y la síntesis de la información recopilada son esenciales para generar nuevos conocimientos, utilizando la intertextualidad para contextualizar los hallazgos. El análisis de datos y el pensamiento crítico son habilidades clave que permiten interpretar los resultados de manera rigurosa y comunicarlos de forma efectiva, siempre manteniendo una postura ética en todo el proceso.

Las habilidades en investigación y lectura crítica (ver Tabla 1) se relacionan estrechamente, puesto que involucran la búsqueda de información, la evaluación de su calidad y la aplicación de los hallazgos a un problema. Estas habilidades permiten, desde la planificación curricular, establecer cuáles serían las acciones que se pueden integrar bajo un contexto interdisciplinario y la formación de proyectos de aula.

Caballero (2022), afirma que es fundamental entender el concepto de lectura crítica, como eje transversal del currículo escolar para integrar dimensiones cognitivas y formativas, que, a su vez, generen

impacto, tanto en las estrategias de enseñanza docente como en el desarrollo del aprendizaje del estudiante. Es necesario tener en cuenta que para que se lleve a cabo una relación entre la investigación y lectura crítica, se desarrolle un trabajo interdisciplinario, ya que todas las áreas deben estar conectadas ante estas dos habilidades.

Desarrollar la interdisciplinariedad entre investigación y lectura crítica trae consigo beneficios para el estudiante y el docente, entre esos:

1. Ayuda a incrementar las perspectivas sobre un tema de investigación. Según **Kuhn (1962)**, cada disciplina prepara sus propios conceptos y definiciones, esencialmente no equivalentes a los de las disciplinas vecinas. Por lo tanto, al combinar diferentes disciplinas en la investigación, se pueden obtener perspectivas y enfoques complementarios.
2. Mejora la rigurosidad y calidad de la investigación. Según **Campbell y Stanley (1966)**, la selección de la técnica de medición adecuada es una función de la teoría que se usa para describir el fenómeno que se mide. Al combinar diferentes técnicas de medición de diferentes disciplinas, se puede aumentar la validez y fiabilidad de la investigación.
3. Contribuye a generar nuevas preguntas de investigación y áreas a explorar.
4. Permite abordar problemas complejos y multidisciplinarios. Cada paradigma, o marco de pensamiento aceptado en una disciplina científica, es el resultado del trabajo colectivo de la comunidad científica. Dentro de cada paradigma, se encuentran leyes, teorías, aplicaciones prácticas y métodos de medición que son compartidos y utilizados por los científicos para entender y trabajar en un área específica del conocimiento (**Kuhn, 1962**).

Estos beneficios pueden aprovecharse como una valiosa herramienta pedagógica para la enseñanza de la investigación y la lectura crítica en el ámbito escolar. Los educadores pueden emplear ejemplos de investigaciones y textos que abarquen diversas disciplinas y enfoques, con el fin de demostrar a los estudiantes cómo abordar temas complejos desde múltiples perspectivas, fomentando así el desarrollo de una comprensión más amplia y profunda.

Uno de los elementos más importantes dentro del trabajo interdisciplinario de la lectura crítica e investigación es la formulación de interrogantes. La pregunta, se convierte en una herramienta indispensable, puesto que, a través de esta, se potencia la capacidad para estimular el pensamiento reflexivo y la exploración profunda de los textos. Para **Jacobs (2002)**, las preguntas despiertan la curiosidad y estimulan la indagación, estas son el motor de la lectura crítica y la investigación en el aula.

La formulación de preguntas desafiantes habilita a los alumnos para cuestionar las estructuras de poder, analizar las suposiciones subyacentes en los textos y nutrir una perspectiva crítica y reflexiva del entorno. Tales interrogantes impulsan la metacognición y el pensamiento crítico, al motivar a los alumnos a reflexionar sobre sus propias ideas y a poner en duda las suposiciones no explícitas presentes en los textos.

Al fomentar la curiosidad, la reflexión y la interacción, estas preguntas contribuyen a un entorno de aprendizaje enriquecido que estimula el desarrollo intelectual y la formación de ciudadanos críticos.

A pesar de lo anteriormente mencionado, en el aula, pueden surgir problemas relacionados con el uso de la pregunta con relación a la lectura crítica y la investigación en las diversas áreas. Entre estos:

1. Los estudiantes pueden tener dificultades para formular preguntas relevantes y significativas que estimulen la reflexión y la investigación. Pueden limitarse a hacer preguntas literales o con respuestas superficiales.
2. Los docentes pueden tender a formular preguntas cerradas que solo requieren respuestas breves o conocimientos previos. Esto limita la capacidad de los educandos, ya que no se les desafía a pensar de manera crítica, ni a explorar nuevas perspectivas.
3. Los educadores pueden enfocarse en un conjunto limitado de preguntas predefinidas, lo que puede dejar de lado las diferentes formas en que los estudiantes pueden abordar un tema. Esto puede limitar la creatividad y el pensamiento autónomo de estos.
4. Ciertos alumnos pueden sentir temor de plantear preguntas debido al miedo a proporcionar respuestas erróneas o a aparentar falta de conocimiento. Esto puede inhibir su participación activa, ya que la formulación de preguntas implica asumir riesgos y estar dispuesto a aprender de los errores.

Desde la lectura crítica, la pregunta promueve que los estudiantes lean de manera más activa y atenta, buscando información relevante y analizando críticamente los argumentos presentados en el texto. Esto desarrolla su capacidad para evaluar la calidad de la información, detectar sesgos y prejuicios, y formar juicios fundamentados basados en la evidencia. Al formular interrogantes que requieren una comprensión más allá de lo literal, se estimula a los estudiantes a buscar evidencia, examinar argumentos y evaluar la validez de las afirmaciones presentadas en el texto. Esto promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como el razonamiento lógico, la capacidad de hacer inferencias, la evaluación de la calidad y la relevancia de la información.

Por su parte, en la metodología de investigación, la formulación de preguntas fomenta la habilidad de los estudiantes para realizar investigaciones rigurosas. Al plantear preguntas claras y precisas, los estudiantes aprenden a definir los objetivos de su investigación, identificar fuentes pertinentes y aplicar métodos de recopilación y análisis de datos apropiados.

A través de la investigación basada en preguntas, los estudiantes adquieren habilidades de investigación y desarrollan una comprensión profunda de los métodos que emplea y cuestionan ideas preconcebidas, a examinar diferentes perspectivas y considerar múltiples interpretaciones. Al desarrollar estos elementos de manera colaborativa, los estudiantes pueden compartir y discutir sus preguntas, esto no solo mejora su comprensión de los textos, sino que también fortalece su capacidad para comunicar y articular sus ideas de manera efectiva.

Algunos estudios han destacado que las preguntas generadas por los mismos estudiantes tienen un impacto particularmente positivo en la lectura crítica. Por ejemplo, en una investigación realizada por King (1994), se encontró que los estudiantes que generaron sus propias preguntas, mientras leían, mostraron una comprensión más profunda y una mayor capacidad para analizar y evaluar la información en comparación con aquellos que solo respondieron preguntas preestablecidas por el profesor. Esto sugiere que fomentar la autonomía y la capacidad de formular preguntas propias puede potenciar el desarrollo de habilidades de lectura crítica.

Los docentes pueden fortalecer estas herramientas a través de la enseñanza de técnicas como, por ejemplo, las palabras claves y pronombres interrogativos en la formulación de preguntas crítico reflexivas, así como sus diferentes tipos (preguntas de comprensión, análisis y síntesis), como también la presentación de modelos de pregunta, realizada por ellos mismos y su debida retroalimentación constructiva en el trabajo formativo.

Por otro lado, es determinante estimular la curiosidad y el pensamiento crítico para alentar a los estudiantes a cuestionar, investigar y explorar diferentes perspectivas. Esto se puede lograr a través de actividades de discusión, debates, proyectos de investigación, estos últimos pueden impulsarse por preguntas generadas, los mismos estudiantes, lo cual fomenta su autonomía, su curiosidad y su compromiso. Si esta herramienta es usada de manera adecuada por los estudiantes, estos últimos se verán obligados a dar respuestas lógicas a sus propios interrogantes a través del enfoque investigativo.

Es crucial, entonces, fomentar en el aula el desarrollo de interrogantes durante toda la praxis académica, de manera individual y colectiva; esta herramienta transversal permite que la conexión entre la metodología de investigación y la lectura se desarrolle de manera exitosa, ya que es un instrumento que potencia las habilidades que son propias de ambas variables y contribuye a la exploración y posibles soluciones a situaciones problema. Por esta razón, los educadores deben considerar el nivel de complejidad y la relevancia de las preguntas, así como adaptarlas a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

Modelo de Planeación Curricular en Investigación y Lectura Crítica

Otra forma de incorporar desde las diversas disciplinas, la lectura crítica e investigación, es a través de desarrollo de proyectos de investigación en las escuelas, los cuales, podrían verse, quizá, como un simple ejercicio de acercamiento de la investigación, sin embargo, la forma en cómo se desarrolla desde la lectura crítica, lo hace un proceso riguroso, planificado y con propósito. Esto, sin duda, despierta la motivación en los educandos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), involucra a los estudiantes para investigar y resolver de manera colaborativa uno o más problemas no estructurados del mundo real. El ABP implica unos procedimientos complejos relacionados con las estrategias de aprendizaje autorregulado, la metacognición y el pensamiento crítico.

Hoy, sin duda, se requiere, de manera ineludible, del aprendizaje activo, sobre problemas y situaciones reales, a través de proyectos retadores que motiven al educando y estimulen la cooperación, la búsqueda de alternativas, la proliferación de hipótesis, la gestión educativa de las emociones, el desarrollo de actitudes y habilidades conscientes e inconscientes que permitan la actuación entusiasta y eficaz de cada aprendiz, afrontando las dificultades y la incertidumbre de la vida real (Pérez Aguirre, 2018).

Estas habilidades se alcanzan de manera interdisciplinaria, ya que la investigación y la lectura crítica, son ejes transversales que se promueven desde las distintas áreas de conocimiento. Esto se logra a través de diversas estrategias, comenzando con la revisión sistemática de la literatura, que implica la identificación, evaluación y síntesis de la evidencia relevante sobre un tema específico de investigación.

Según Greenhalgh (2014), "la revisión sistemática de la literatura es un método riguroso que utiliza una serie de pasos explícitos y transparentes para identificar, evaluar y sintetizar la evidencia disponible" (p. 36). Dicha colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas puede ayudar a garantizar que se utilicen los métodos adecuados para abordar el problema de investigación en cuestión, que, desde la lectura crítica, garantizan, además, el crecimiento de competencias en el educando. Para Cassany (2003), este proceso es el único procedimiento didáctico que ayuda al crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con ideas propias y con compromiso hacia la comunidad.

Al leer textos, los estudiantes deben ser capaces de integrar diferentes enfoques y disciplinas para evaluar la calidad y relevancia de la información presentada.

Para Bizzell (1992), la capacidad de lectura crítica implica combinar diversas miradas y áreas de estudio para juzgar la calidad y pertinencia de la información ofrecida en un texto.

Desde el ámbito escolar, la planificación de proyectos interdisciplinarios que lleven como propósito el potenciar las habilidades de investigación y la lectura crítica (ver Tabla 1), puede ser un proceso desafiante, pero muy valioso para la formación integral de los estudiantes. Para ello se requiere un procedimiento que involucre una planificación, ejecución y evaluación que conlleven estrategias como:

1. Identificar temas de investigación interdisciplinarios relevantes para los estudiantes, ya que esto puede ayudar a conectar diferentes áreas del conocimiento y motivarlos a aprender.
2. Desarrollar preguntas de investigación relevantes y significativas para los estudiantes desde su contexto, comenzando con las de aproximación, las cuales servirán de camino para llegar a la pregunta integradora. Esto fomenta la exploración crítica de diferentes perspectivas disciplinarias.
3. La instrucción docente y la exploración guiada y colaborativa, pueden ser efectivas para involucrar a los alumnos en el proceso de investigación interdisciplinaria.
4. Fomentar la lectura crítica y la evaluación de fuentes, que busca enseñar a los estudiantes a utilizar las herramientas necesarias para evaluar la calidad de las fuentes de información, como, por ejemplo, el CRAAP Test, que ayuda a evaluar la validez y confiabilidad de las fuentes de información para evitar la desinformación y la información engañosa.

- Establecer objetivos claros de aprendizaje y utilizar herramientas de evaluación adecuadas para medir el progreso de los estudiantes. Además, es importante fomentar la retroalimentación (docente-estudiante y estudiante-estudiante).

Es esencial tener en cuenta que al desarrollar proyectos que requieran habilidades de investigación y lectura crítica, es recomendable hacer la división por unidades de trabajo, y según cada unidad curricular, extraer los estándares de competencia como punto de partida. Esto ayuda a determinar las áreas temáticas relevantes y las habilidades específicas que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Posteriormente, se establecen las habilidades específicas por cada variable (investigación y lectura crítica) (Tabla 1) y finalmente, se presentan los contenidos y actividades que ayudarán a fortalecer lo referido previamente.

En la Tabla 2, se presenta un ejemplo de cómo se puede desarrollar lo anteriormente mencionado.

Tabla 2

Modelo de Planeación Curricular en Investigación y Lectura Crítica II°

Unidad 2	Estándares básicos de competencia	Habilidades en lectura crítica e investigación	Contenidos	Actividades
“Iniciando el camino a la investigación”	Lenguaje			Trabajo colaborativo.
	Manifiesta en la producción de textos académicos, de investigación, procedimiento sistemático y de corrección lingüística y comprensión, atendiendo al tipo de texto y al contexto comunicativo.	Deducir el concepto de investigación y su aplicación partiendo de la lectura de textos.	Camino a la investigación.	Investigaciones con operadores de búsqueda.
	Comprendo e interpreto los diferentes textos para entender, de forma crítica, la intención de cada uno de ellos.	Analizar situaciones problema usando estrategias de lectura.	Mi idea de investigación	Lectura de textos científicos.
		Analizar problemáticas y el contexto de investigación mediante la revisión teórica de textos académicos.	¿Cómo construir preguntas de investigación?	Discusiones sobre sesgos en textos científicos.
		Leer, comprender y analizar el carácter semántico y pragmático de diferentes textos	Planteamiento del problema	Debates sobre los métodos idóneos en investigación.
		Utilizar herramientas de corrección lingüística y búsqueda de información en el desarrollo de textos.	Formulación de objetivos	Mesas redondas para solución de problemas del medio.
	Establezco diferencias entre descripción, explicación y evidencia.	Evaluar fuentes de información para generar argumentos.	Justificación con argumentos válidos.	Estudios de caso
	Busco información en diferentes fuentes.	Producir textos de carácter científico, teniendo en cuenta la estructura formal de la presentación de los mismos.	La importancia de los antecedentes en la Comprensión de variables.	Retroalimentación entre pares.
	Evalúo la calidad de la información recopilada y doy el crédito correspondiente.		La importancia de la búsqueda y síntesis de referencias en una investigación.	Simulaciones de acuerdo al problema de investigación.
	Establezco relaciones causales y multicausales entre los datos recopilados.		Marco teórico conceptual en el proyecto de investigación.	Estaciones de rotación para conocer nuevas temáticas.
				Evaluación y validez de documentos publicados.
				Construcción de rúbricas de evaluación de fuentes.
				Producciones literarias con temas científicos.

Nota. Modelo de planeación de una unidad basada en el aprendizaje interdisciplinario (Lenguaje y Ciencias Sociales) para la vinculación de la lectura crítica y la investigación en el aprendizaje escolar.

Se sugiere que, con este propósito, los educadores planifiquen sus actividades teniendo en cuenta la retroalimentación constante del trabajo formativo y los criterios de validación, siguiendo una planificación gradual que incluya: 1. Instrucción del docente, 2. Colaboración con el docente, 3. Trabajo entre estudiantes, y 4. Trabajo individualizado. Esta instrucción no solo recae en el docente responsable de la estructura metodológica, sino también en los demás educadores involucrados, quienes ofrecerán orientación en áreas específicas de interés elegidas por los estudiantes para su investigación.

Este modelo lleva consigo la estructura de planificación de actividades que permitan a los estudiantes analizar situaciones problema usando estrategias de lectura, participar en discusiones sobre sesgos en textos científicos y llevar a cabo investigaciones en el aula. Según Dewey (1916) los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en la construcción de su propio conocimiento y cuando se enfrentan a problemas del mundo real que requieren soluciones creativas y reflexivas. Este modelo fomenta la participación activa de los aprendices en la investigación y la lectura crítica, lo que contribuye a un aprendizaje significativo y duradero.

Conclusiones

Las reflexiones presentadas sobre la integración de la metodología de investigación y la lectura crítica en el ámbito escolar destacan la importancia y la necesidad de estas habilidades en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

La investigación y la lectura crítica emergen como pilares fundamentales en el proceso educativo y en el desarrollo intelectual de los estudiantes. Los autores mencionados en el presente ensayo, coinciden en destacar la importancia de estas habilidades para analizar, evaluar y comprender la información de manera efectiva, nutriendo así el pensamiento crítico y creativo, esenciales tanto en el ámbito académico como en la resolución de problemas en la vida cotidiana.

La capacidad para leer críticamente y llevar a cabo investigaciones sistemáticas y objetivas, no solo enriquece el aprendizaje de los alumnos, sino que también les proporciona herramientas valiosas para abordar la complejidad de su entorno. Por esta razón, los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades, ya que su enfoque y estrategias pedagógicas pueden influir significativamente en el éxito del estudiante.

La conexión entre estas habilidades se evidencia en la búsqueda de información, la evaluación de su calidad y la aplicación de los hallazgos a un problema, lo que permite establecer un marco interdisciplinario para el desarrollo curricular y la formación de proyectos de aula.

Cuando los educadores instruyen la metodología de investigación y la lectura crítica de manera adecuada, se fomenta una cultura de indagación rigurosa y de alta calidad entre los estudiantes. En este sentido, el trabajo conjunto entre docentes y alumnos en el desarrollo de estas habilidades es fundamental para

promover un aprendizaje profundo y enriquecedor, partiendo, por supuesto, desde la interdisciplinariedad, la cual, no solo enriquece la perspectiva sobre un tema de estudio, sino que también mejora la exigencia y calidad de la investigación al combinar diferentes enfoques y técnicas de medición. Además, promueve la generación de nuevas preguntas y el abordaje de problemas complejos desde múltiples perspectivas.

Estos beneficios pueden ser aprovechados como herramientas pedagógicas para enseñar tanto la investigación como la lectura crítica en el ámbito escolar. Los educadores pueden utilizar ejemplos que abarquen diversas disciplinas y enfoques para demostrar a los estudiantes cómo enfrentar temas complejos desde diferentes ángulos, y partiendo de la formulación de preguntas desafiantes, las cuales no solo estimulan la curiosidad y la reflexión en los estudiantes, sino que también promueven el pensamiento crítico y la exploración profunda de los textos.

Es esencial que los educadores enseñen técnicas para formular preguntas críticas y reflexivas, así como también que estimulen la curiosidad y el pensamiento crítico en el aula a través de actividades como debates y proyectos de investigación. El desarrollo de interrogantes durante toda la praxis académica, tanto de manera individual como colectiva, permite una conexión exitosa entre la metodología de investigación y la lectura crítica, potenciando así las habilidades propias de ambas áreas y contribuyendo a la exploración y solución de problemas.

Por otro lado, el desarrollo de proyectos de investigación en el ámbito escolar representa una poderosa herramienta para integrar la lectura crítica y la investigación desde diversas disciplinas. Estos no solo sirven como un ejercicio de aproximación a la investigación, sino que, al incorporar la lectura crítica, se convierten en procesos rigurosos, planificados y con propósito que despiertan la motivación en los estudiantes.

Dichos proyectos requieren una planificación cuidadosa que incluya la identificación de temas relevantes, el desarrollo de preguntas de investigación significativas, la instrucción docente efectiva, la promoción de la lectura crítica, la retroalimentación permanente y la utilización de herramientas adecuadas de evaluación. Esto garantiza un desarrollo efectivo de las habilidades de investigación y lectura crítica, preparando a los estudiantes para afrontar los desafíos del mundo real.

Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E.** (1992). *Técnicas de investigación social*. El Ateneo.
- Bizzell, P.** (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Caballero, N.** (2022). Una mirada a la lectura crítica desde la interdisciplinariedad. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 9(1), 43-54. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v09i01/43-54>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C.** (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113–132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. New York MacMillan.
- Greenhalgh, T. (2014). *Cómo leer un artículo: los fundamentos de la medicina basada en la evidencia*. John Wiley & Sons.
- Jacobs, J. A., Frickel, S. y Hess, D. J. (2014). Interdisciplinarity: A critical assessment. *Annual Review of Sociology*, 40, 29-50. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043309>
- Jacobs, H. H. (2002). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 89-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Kuhn, D. (2015). Thinking critically about sources: A strategy for improving reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 23-37. <https://doi.org/10.1002/rrq.105>
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. University of Chicago Press.
- Lipman, M. (2003). *Pensar en la educación*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- Ortiz Florez, E. P. y Bernal Zepeda, M. (2007). *Importancia de la incorporación temprana a la investigación científica en La Universidad de Guadalajara*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2007b/286/index.htm>
- Pérez Aguirre, R. (2018). *Herramientas para pensar y resolver problemas*. + Aprendizajes.
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 76-82. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Strobel, J. y van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>
- Suárez, N., Peñaherrera, J., Salazar, J. y Morales, T. (2017). Gestión académica del proceso de titulación en la Universidad Tecnológica Indoamérica. *II Congreso Internacional de Ciencia y Sociedad e Investigación Universitaria, Ecuador*.
- Vargas, S. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33, 155-165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Willingham, D. T. (2006). La utilidad de la instrucción breve en las estrategias de comprensión lectora. *Educador estadounidense*, 30(4), 39-50.



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

El Giro Particularista y la Destitución de la Igualdad: Las Políticas de Regulación del Trabajo Docente en la Década de 1990 en Argentina

The Particularistic Shift and the Impeachment of Equality: The Policies for Regulating Teaching Work in the 1990s in Argentina

Alejandro Vassiliades^{a,*}

^a alevassiliades@gmail.com. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-0969-3742>

Resumen

Este ensayo analiza un conjunto de efectos de las políticas de regulación del trabajo docente de sesgo neoliberal implementadas en la década de 1990 en Argentina. A partir de la revisión de contribuciones de investigaciones de referencia en el campo de las políticas educativas, el texto presenta una reconstrucción de las articulaciones de sentido en torno de la tarea de enseñar y los modos en que ellas implicaron la configuración de una serie de lógicas particularistas que desplazaron la idea de igualdad -de particular importancia en la historia de los sistemas escolares de la región- y promovieron un discurso tecnocrático y privatizador que hegemonizó los modos de comprender e interpretar los temas educativos. El ensayo explora tres movimientos en este giro particularista: la reducción de la responsabilidad estatal en favor de la lógica de mercado, la reformulación de la noción de lo público en educación, y la destitución de la idea de igualdad en el despliegue de las llamadas políticas focalizadas.

Palabras clave: políticas educativas, trabajo docente, igualdad en educación, formación docente

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18193>

Recibido: 22 de febrero de 2024 | Aceptado: 3 de junio de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

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

Abstract

This article discusses a set of effects of neoliberal teaching work regulation policies implemented in the 1990s in Argentina. Based on the review of contributions from reference research in the field of educational policies, the text presents a reconstruction of the sense articulations around the task of teaching and the ways in which they involved the configuration of a series of particularistic logics that shifted the idea of equality - especially important in the history of school systems in the region - and promoted a technocratic and privatizing discourse that hegemonized ways of understanding and interpreting educational topics. The article explores three movements in this particularistic turn: reducing state responsibility for market logic, reformulating the notion of the public in education, and the dismissal of the idea of equality in the deployment of so-called targeted policies.

Keywords: educational policies, teaching work, equality in education, teacher training

Introducción

Este ensayo se propone analizar una problemática relevante para comprender los efectos de las políticas educativas de sesgo neoliberal implementadas en América Latina en las últimas décadas: los modos en que las regulaciones del trabajo docente promovieron un conjunto de lógicas particularistas que desplazaron la idea de igualdad -de particular importancia en la historia de los sistemas escolares de la región- y promovieron un discurso tecnocrático y privatizador que hegemonizó los modos de comprender e interpretar los temas educativos, cómo las orientaciones acerca de las pautas que debía seguir el trabajo de enseñar se articularon en torno de una serie de lógicas particularistas que destituyeron la noción de igualdad en favor de un discurso mercantilizador que hegemonizó las maneras de comprender e interpretar las cuestiones político-educativas. Este trabajo abordará el caso de Argentina, procurando dar cuenta de las principales coordenadas y efectos de las regulaciones de la profesión docente desplegadas a lo largo de la década de 1990, durante los dos períodos de gobierno del presidente Menem (1989-1999), un tiempo de particular expansión de discursos neoliberales en este país.

Se argumenta que las regulaciones del trabajo docente durante la década de 1990 en Argentina estuvieron sustentadas en un giro hacia una lógica particularista que diluyó las coordenadas históricas en que la tarea de enseñar se había estructurado en torno de la idea de igualdad y de la construcción de lo común. El ensayo explora tres movimientos en este giro: el primero, la reducción de la responsabilidad estatal en favor de la lógica de mercado impulsada por el retiro del propio Estado y las nociones acerca de su presunta ineficacia. El segundo giro remite a la reformulación de la noción de lo público en educación, un movimiento que implicó poner a este sector en un plano equivalente con las iniciativas privadas. El tercer giro, por su parte, tiene que ver con la destitución de la idea de igualdad en el despliegue de las llamadas políticas focalizadas, un espacio nodal de promoción de visiones naturalizadoras de las situaciones de desigualdad social y educativa.

Desarrollo

El análisis que se presentará a continuación se apoya en una serie de aportes conceptuales y metodológicos del Análisis Político del Discurso como horizonte teórico (Laclau, 1996; Southwell, 2014; Buenfil Burgos, 2019), orientándose a la reconstrucción de las articulaciones de sentido en torno del trabajo docente que impulsaron las políticas educativas en el período mencionado. Para ello, el trabajo toma un corpus de investigaciones y estudios del campo de la formación y el trabajo docente, y de la política educacional, a los fines de dar cuenta de los modos en que se enlazaron los procesos de escolarización, la tarea de enseñar y la noción de la igualdad en la década de 1990 en Argentina.

El análisis de los discursos político-pedagógicos acerca del trabajo docente supuso un abordaje de los procesos sociales que constituyeron las prácticas de profesores y profesoras, y que implicaron intervenciones para establecer modos de organizar y comprender el trabajo docente. En este sentido, estos discursos están estrechamente ligados a la regulación del trabajo de enseñar (Popkewitz, 2015; Rubio et al., 2019) y a la configuración de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) en relación con aquello que era definido como desigual y necesario de ser modificado.

De acuerdo con Popkewitz (2000), los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que éstos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Este posicionamiento tiene una serie de consecuencias teóricas, epistemológicas y metodológicas. Supone que las prácticas, en tanto actividades desarrolladas en forma regular, se hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia. Las prácticas sociales que los sujetos en aparente uso de su libertad desarrollan están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. Esta perspectiva incorpora las conceptualizaciones foucaultianas respecto de la noción de poder, referida a relaciones entre sujetos o grupos, basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales que complacen y recompensan a determinadas personas y sancionan negativamente a otras (Foucault, 2002). Ello supone el recaudo de focalizar en las disposiciones de poder y en sus efectos, a cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos los produjeron. En este marco, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran subjetividades al prefigurar cómo y qué los sujetos piensan sobre sí mismos y cómo actúan en consecuencia.

Primer Movimiento del Giro Particularista: la Reducción de la Responsabilidad Estatal en el Campo de la Educación

Como ha sido señalado por numerosos analistas, las políticas educativas desplegadas en Argentina en la década de 1990 se enmarcaron en el llamado "Consenso de Washington", desde el que organismos financieros multilaterales (como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial) promovieron

criterios ligados a la razón mercantil para el diseño e implementación de políticas educativas como vía para reformar el Estado.

Estos procesos y dinámicas estuvieron enmarcados por la emergencia de un nuevo modo de gobierno o regulación de la educación en los sistemas educativos de diversos países que estuvo relacionado con la reconfiguración del Estado y de redefinición de políticas públicas y con la acentuación de los procesos de globalización (Ball, 2014; Barros, 2018). La influencia de estas dinámicas sobre los sistemas educativos derivó tanto del aumento de la competencia económica entre países a nivel mundial como de la difusión de modelos culturales que promovieron determinadas líneas de reforma educativa.

En este sentido, la globalización impactó sobre la matriz societal de numerosos países latinoamericanos, deshaciendo un entramado institucional en el que se articulaban individuos e instituciones en torno de la centralidad del Estado. Este proceso implicó un conjunto de transformaciones económicas producidas en las últimas décadas y vinculadas al predominio del libre mercado y el retraimiento del Estado-nación frente al poder de las grandes corporaciones y grupos económicos (Feldfeber, 2016). Los estados nacionales fueron puestos al servicio de los intereses corporativos transnacionales, siendo presionados a disminuir sus intervenciones asociadas a la garantía de los derechos sociales.

En este contexto, se planteó una noción de "calidad educativa", asociada a la formación de individuos en competencias acordes a los requerimientos de un mercado de empleo según las reglas neoliberales de intercambio y los criterios empresariales. Varias de las reformas educativas latinoamericanas de la década de 1990 dieron cuenta de estas transformaciones. En el caso argentino, se resignificó la noción de ciudadanía y orientó los procesos de escolarización a la formación de sujetos capaces de competir entre sí en un mercado cada vez más estrecho y cambiante. Para poder hacerlo, una "educación de calidad" como la impulsada por la reforma debería proporcionar "competencias" a los individuos, que debían aprender a ser "flexibles" para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización.

Estos nuevos sentidos para la educación se dieron en un contexto de retiro del Estado de la responsabilidad de sostener la escolarización pública y la realización del derecho a la educación por el conjunto de toda la población, juntamente con medidas que propiciaron la expansión de la educación privada. El rol subsidiario asumido por el Estado en educación no implicó que éste perdiera su capacidad regulatoria ni se guardara ciertas atribuciones para sí: el impulso de Contenidos Básicos Comunes de alcance nacional, la regulación de la capacitación docente y la organización de los mecanismos de evaluación de la "calidad" educativa -estandarizados y estructurados en torno a una lógica de medición de resultados- son ejemplos de ello. Asimismo, el Estado jugó un rol central en una reforma implementada desde el centro a la periferia del sistema. En este sentido, la reforma al sistema educativo se dio en el marco de estos procesos globales de reforma inscriptos en una conceptualización neoliberal/neoconservadora que, en el contexto de una nueva alianza hegemónica, fundamentó las políticas educativas implementadas en la década de 1990 (Feldfeber, 2016).

Como parte de estos procesos se promovió la circulación de propuestas de los organismos internacionales sustentadas en una ortodoxia neoliberal que enfatizaba la necesidad de fortalecer las relaciones entre escolaridad, empleo, productividad y comercio para mejorar la economía nacional; la mejora del desempeño de los estudiantes en las competencias relacionadas con el empleo; el control más directo sobre el currículum y la evaluación; la reducción de los costos que asume el gobierno en relación a la educación; y el aumento de la participación de la comunidad local en cuanto a las decisiones relacionadas con la escuela (Ball, 2014). Sobre esta base, los organismos internacionales como el Banco Mundial desarrollaron propuestas de reforma a los sistemas educativos que incluían centrar la inversión pública en la educación básica, el no aumento de los salarios docentes como forma de reducción de costos, la descentralización, el fortalecimiento de los sistemas de información, la medición del rendimiento mediante evaluaciones de aprendizaje, la autonomía de las unidades educativas y el establecimiento de las capacidades gerenciales de las escuelas, y el subsidio a la demanda.

Asimismo, se definieron políticas y prioridades educativas en base a análisis económicos, se prestó particular atención a la llamada “educación básica” y se promovió la descentralización como parte de un programa integral de redimensionamiento del Estado (Hillert, 2011). Organismos internacionales como la CEPAL, siguiendo sus antecedentes desarrollistas, promovieron una reforma de los sistemas educativos hacia su modernización, descentralización, evaluación por desempeños y relación con el aparato productivo. Las leyes de Transferencia y Federal de Educación sancionadas respectivamente en 1992 y 1993 en Argentina siguieron esas coordenadas. Desde las propuestas de los organismos internacionales, la idea de descentralización iba asociada a una mayor participación de diversos sectores sociales en la educación, aunque fue instrumentada con la intención de reducir el gasto público y la capacidad de negociación de los sindicatos docentes.

En el marco de estas coordenadas, las políticas de la década de 1990 en Argentina profundizaron la desresponsabilización estatal por la educación y la dilución de su carácter social y colectivo, reforzando los ribetes particularistas de las intervenciones desplegadas por la última dictadura cívico-militar (1976-1983) afectando los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad. Me detendré en esta cuestión analizando sus expresiones en algunas líneas específicas de política educativa de la mencionada década.

Segundo Movimiento del Giro Particularista: los Cambios en la Concepción de lo Público en el Campo de la Educación

Uno de los aspectos en que se expresó el avance de concepciones privatizadoras y particularistas sobre la educación fue la elaboración de los CBC en Argentina en 1994. El entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación estuvo a cargo de la elaboración de los CBC nacionales para la enseñanza de nivel inicial, el Ciclo Básico General, el nivel Polimodal y la Formación Docente, los cuales luego fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Estos contenidos debían ser contextualizados en el nivel jurisdiccional a través de la elaboración de los Diseños Curriculares correspondientes. Luego, en el

nivel institucional, se debía realizar un proyecto curricular propio, que siguiera las orientaciones nacionales y jurisdiccionales y orientara la tarea del aula. Para la definición de los CBC fueron incorporados a los procesos de consulta diversas corporaciones eclesíásticas y empresariales, en una suerte de “ampliación del Estado”, sin que hubiera vías de expresión para las voces de los sujetos docentes. En los contenidos de esta propuesta se apuntó a la formación de “competencias” para preparar individuos que puedan competir en una sociedad regida por las reglas del mercado. En definitiva, lo que se dio en la década de los 1990 dentro de la esfera pública estatal fue la participación –mixta e indiscriminada- de instituciones públicas y privadas en los procesos de elaboración de políticas públicas, destinadas a los ámbitos público y privado (Hillert, 2011).

Otro de los aspectos en los que se evidenciaron las lógicas particularistas fue la redefinición de la noción de lo público en educación, acompañada por la reformulación de la responsabilidad de educar para el Estado nacional. Lo público estatal se desplazó a lo público-comunitario o perteneciente a la sociedad civil, produciéndose una apertura de sectores responsables por la educación pública (Serra, 2003). En las reformas educativas de la década de 1990 en Argentina se instaló la idea de que la educación era responsabilidad de todos, y no sólo del Estado. Se construyó así un nuevo sentido para la educación pública, a la que se le pretendió imprimirle criterios de mercado:

Estos nuevos sentidos asignados a lo público, que se plasman en la reforma educativa implementada en la Argentina en la última década, ensanchan las fronteras de lo que se definió históricamente como educación pública para incluir a la educación privada, a la par que se restringe la noción de universalidad vinculada con la escuela pública como espacio de materialización de derechos. (Feldfeber, 2003, p. 109)

De este modo, la redefinición de lo público exacerbó las lógicas particularistas que estructuraron las reformas de la década de 1990 y que afianzaron la dilución de lo igualitario en la educación escolar. El concepto de lo público se amplió para abarcar al sector privado, considerado “educación pública de gestión privada”, sobre la idea de que toda educación era pública y que la diferenciación estaba únicamente en el edificio y el tipo de gestión. El sector privado fue, así, convocado a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo. En este contexto, lo estatal fue vinculado a lo ineficiente, burocrático e imposible de controlar por parte de los usuarios, mientras que lo privado fue asociado a la eficacia, eficiencia y productividad, exaltándose los valores del campo empresarial y afirmándose la incapacidad del Estado para dar respuesta a las necesidades sociales. La educación privada fue concebida como un espacio de mayor autonomía, capacidad de innovación y formulación de un proyecto educativo propio, y en consecuencia en supuestas mejores condiciones para atender las demandas y criterios de elección de las familias. La lógica de la gestión privada también fue introducida en el espacio de lo público, estructurando buena parte de las propuestas de autonomía institucional y de modificación de la carrera docente, que incluían la introducción de incentivos en el funcionamiento del sistema y de sus instituciones.

La definición de un ámbito de educación pública no estatal fue asimilada a la exaltación de la educación privada y a la idea de mercado en términos de competencia y libertad individual, más que a la habilitación

de espacios de construcción por parte de nuevos movimientos sociales. Una de las mayores expresiones de los principios que rigen las organizaciones públicas no estatales fue el Régimen de Escuelas Experimentales –o escuelas autogestionadas- en la provincia de San Luis. Establecido por un decreto del Poder Ejecutivo de San Luis, se trató de un proyecto inspirado en las “charter schools” de Estados Unidos, aunque con algunas diferencias. Sobre la base de intereses particulares propios de la esfera privada, se conforman asociaciones educacionales que gestionan las escuelas, con financiamiento del Estado a través de un sistema de asignación por alumno, siendo responsables de definir y llevar adelante el proyecto pedagógico, de la administración financiera y de los resultados pedagógicos (Feldfeber, 2003).

Estas iniciativas se caracterizaron por la reducción de los problemas educativos a la búsqueda de “calidad” de cada escuela individual, sin incorporar los valores vinculados con la democratización social, la igualdad, la justicia, el bien común y la solidaridad. En este marco, la educación escolar pasó a ser considerada como un servicio, antes que como un derecho social. Asimismo, mientras que se redefinió el concepto de lo público para abarcar también a la educación privada, la escuela pública estatal quedó, en el discurso, reducida a un espacio de contención social de los sectores en condiciones de pobreza, a partir del desarrollo de políticas asistenciales y focalizadas.

En este contexto, la privatización apareció con ropaje legitimador apelando a lo social y lo democrático, ocultando la ligazón de propuestas como las escuelas “autogestionadas” con grupos de capital privado. Bajo el pretexto de distribuir el poder y aumentar la participación social, se entregaron funciones estatales al mercado, el cual no resultó ajeno al espacio “público no estatal” al que apelaron algunas propuestas enmarcadas en las reformas educativas de la década de 1990. Lejos de una situación de prescindencia, en Argentina el Estado realizó una fuerte intervención para impulsar su progresiva desresponsabilización en el plano de la educación (Southwell, 2003), trasladada a las instituciones y a los sujetos (que eran interpelados como individuos). A continuación, profundizaré en estos procesos abordando los desplazamientos en el valor de la igualdad.

Tercer Movimiento del Giro Particularista: la Destitución del Valor de la Igualdad en el Campo de la Educación

La reestructuración económica de los años '90 en América Latina generó o profundizó una estructura social polarizada caracterizada por la alta concentración de la riqueza en un grupo reducido de la población y la producción de un sector expulsado del mercado de trabajo y excluido de las redes de distribución de los ingresos. Esta desigual distribución de la riqueza social se expresó en la inequidad educativa de la región. Sobre la base de la reestructuración del papel del Estado y las políticas públicas se construyó un nuevo paradigma para la educación desgajado de la idea de igualdad, sobre la base de un objetivo de calidad definida como la formación en competencias para la competitividad en el marco de un mercado de trabajo cada vez más estrecho y cambiante. Así, la igualdad quedó expulsada de la trama discursiva en pos de conceptos como la equidad y el reconocimiento de la diferencia, debido a su asociación al disciplinamiento, la imposición simbólica y la homogeneización cultural. Se profundizó

la difusión de la idea de que la educación no es una cuestión social y colectiva sino un problema particular de los individuos, en el marco de la ruptura de un contrato más universalista (Southwell, 2006).

Se postuló, así, una suerte de “discriminación positiva” que separaba a los sujetos en condiciones de pobreza, para compensar sus carencias, de los ciudadanos de derechos (Rigal, 2004). Estas iniciativas se dieron, también, en un contexto de reducción de recursos disponibles por parte del Estado y la necesidad de “focalizarlos” en las poblaciones más necesitadas, como vía para garantizar la gobernabilidad social. En este marco, se instaló la discusión respecto de si los gobiernos debían garantizar los derechos sociales para todos o solamente para aquellos en condiciones de pobreza.

Para algunos analistas (Feldfeber, 1999; Tiramonti, 2011) esta idea de equidad diluyó el carácter universal del derecho a la educación y la aceptación y naturalización de la fragmentación de la sociedad. Así, la equidad se presentó como un concepto superador del de igualdad en tanto enunciaba el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, lo hizo de un modo en el que se naturalizó la desigualdad, profundizando, finalmente, la brecha ya existente:

Se deslegitima el sueño de la igualdad homogeneizante de la modernidad y se la reemplaza por la discriminación positiva que, para compensar sus déficits, separa a los pobres de los ciudadanos de derechos. El efecto aparentemente democrático de dar más al que menos tiene corre el riesgo de diluirse frente al efecto discriminador de la operacionalización de la equidad, que obliga a la escuela a un asistencialismo imprescindible. El imperativo de la equidad aparece por lo menos tan contradictorio para la construcción de una ciudadanía de derechos como el de la igualdad defendida desde una supuesta homogeneidad social. (Rigal, 2004, p. 154-155)

Como puede observarse, no se pusieron bajo cuestión los efectos de los procesos de globalización en el aumento exponencial del problema de la desigualdad. Desde las producciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la equidad fue planteada como igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias. Se pretendió conciliar la igualdad formal del principio de ciudadanía con la desigualdad social inscripta en el principio de competitividad. La estrategia de compensación partía del reconocimiento de una situación de desigualdad e intervenía mediante la provisión de un bien o servicio, sin abarcar la complejidad del fenómeno de la desigualdad desde una perspectiva transformadora.

Estas coordenadas fundamentaron, en Argentina y en otros países de América Latina, el despliegue de políticas focalizadas que condensaron el quiebre de la idea de lo común como estructurante de los procesos de escolarización. Estas modalidades de intervención, dirigidas a los sectores en condiciones de pobreza, constituyeron la expresión del fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema escolar moderno (Duschatzky y Redondo, 2000). Así, las intervenciones se redujeron a la identificación de “poblaciones objeto” sobre las cuales intervenir, en el marco de dinámicas que refuerzan las lógicas particularistas propias de los procesos de reforma de la década de 1990 en Argentina:

Autonomizado de la lógica instalada por los procesos de descentralización, construye relaciones particulares con las escuelas de su órbita produciendo nuevas identidades. El ‘nosotros’ -imaginario,

ilusorio, mascarada, pero productor de alguna articulación social- es fragmentado en antagónicos 'ellos'. La interpelación educativa ya no se hace en nombre del ciudadano, sino del 'pobre, careciente, vulnerable'. (Duschatzky y Redondo, 2000, p. 134).

Así, la focalización no implicó una política de reconocimiento de la diferencia, ni tampoco la reconstrucción de un tejido social fracturado, o un cambio en las posiciones de los sujetos destinatarios, ubicados en un lugar reducido a una situación de inferioridad y al agradecimiento. La posibilidad de reinención de horizontes comunes quedó, de este modo, obturada. Se legitimó la desigual distribución de los sujetos en la esfera pública y el carácter polarizado del imaginario social. A partir del desarrollo de políticas focalizadas, la escuela vio redefinida su dimensión de universalidad asociada a la idea de derecho para todos los ciudadanos (Feldfeber, 2003), enfatizándose una opción particularista reducida a la contención del riesgo social mediante algunas medidas de asistencia a los sectores en condiciones de pobreza.

En este sentido, la focalización educativa reveló el fracaso de una política educativa común y se afirmó en el contexto de despliegue de numerosos programas y proyectos específicos como modalidades de intervención sobre las instituciones educativas. La focalización se convirtió en figura de la exclusión, en tanto anulación de la complejidad de la problemática de la pobreza y del estatus de ciudadano. Estos grupos fueron interpelados por un programa puntual y no por el Estado nacional o provincial. Estas dinámicas han integrado los discursos reformistas de la década de 1990 en América Latina, que en función de esa situación planteaban la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para "atender" a estos niños y concebían a los maestros como técnicos a los que había que capacitar para trabajar con ellos (Martinis, 2006).

La lógica clasificatoria de la población puso en crisis el sujeto universal que las políticas públicas habían venido prefigurando desde los orígenes del sistema educativo en Argentina. El propio lugar de la política se vio trastocado en términos de la no producción de decisiones de impacto estructural sobre la vida de los sujetos y su sustitución por iniciativas reducidas a la acción sobre la emergencia. En este marco, se configuraron identidades subordinadas y dependientes de la ayuda estatal, sujetos de necesidad y de asistencia, que adoptaron una posición de agradecimiento frente a una política que no los interpeló como ciudadanos sino como sujetos "pobres" e incapaces de procurarse la subsistencia y las condiciones materiales básicas para el desarrollo de los procesos escolares. Así, la diversidad o el reconocimiento de la diferencia se subsumieron en una perspectiva del déficit (Duschatzky y Redondo, 2000).

El énfasis en la consolidación de la equidad posicionó a la educación dentro de las políticas sociales, produciéndose una identificación entre política educativa y política social, dando como resultado una pérdida de especificidad de la primera. La estrategia de la compensación partía del reconocimiento de una situación del orden de la desigualdad y desplegaba iniciativas para paliarla, centrándose en la población afectada por ella –una política focalizada- como manera de promover una mayor equidad. Sin embargo, estas acciones no cuestionaron las condiciones estructurales que generan la desigualdad, tornándose estas iniciativas un mero parche que expresaron la imposibilidad de sostener la utopía de la igualdad (Southwell, 2006).

Los criterios de la racionalidad del mercado no se redujeron únicamente a las políticas focalizadas como modo de intervenir sobre la cotidianeidad de los procesos de escolarización y del trabajo docente. La eficacia se tornó un criterio central para evaluar la calidad del sistema educativo y fue asociada a indicadores de rendimiento tales como la matrícula, la promoción y los resultados de las evaluaciones. En ese marco, se tomaron una serie de medidas de “asignación racional” de recursos en relación con el número por aulas y por escuela, quedando habilitada una reestructuración de cargos docentes y la posibilidad de la recategorización administrativa de las instituciones, con las consecuentes disminuciones salariales y restricciones en el personal. Como consecuencia de ello, la matrícula se tornó un objeto de las estrategias para la conservación del puesto de trabajo, desplegándose estrategias para su captación, como así también un objeto de disputa, en competencia con otras instituciones públicas y privadas (Birgin, 1999). Estas dinámicas estuvieron atadas a los posibles destinos particulares de cada institución, y no respondían a preocupaciones sociales o colectivas.

En ese marco, los cambios en el modelo de gestión de las escuelas fue uno de los elementos de la reforma educativa llevada adelante durante la década de la década de 1990 en Argentina. Se partió de un diagnóstico de excesiva centralización y burocratización del sistema que generaba ineficiencia e impedía la innovación pedagógica, promoviendo en consecuencia una mayor autonomía escolar a través de la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales. En el marco de su diseño, las escuelas debían poder formular diagnósticos y planes de mejora con la participación de directivos, maestros, padres y miembros de la comunidad. Se argumentaba que la posibilidad de implementación de los cambios pedagógicos necesarios para el mejoramiento de la calidad educativa dependía de la instrumentación de un modelo de gestión basado en la escuela (Gorostiaga y Tello, 2011).

Se asumía que la eficacia y eficiencia del sistema vendrían dadas como consecuencia de mayores márgenes de autonomía que aumentan la responsabilidad de los sujetos. Sin embargo, y como consecuencia de la implementación de estas políticas, se produjo una creciente heterogeneidad institucional debido al despliegue de diferentes proyectos políticos jurisdiccionales, distintas culturas institucionales y una cada vez más fragmentada estructura social (Tiramonti, 2011).

Las metodologías destinadas a incentivar la innovación escolar a través de proyectos y de mecanismos competitivos mediante los cuales se asignaban recursos constituyeron expresiones de los modos en que se intentaron pautar la cotidianeidad escolar y los procesos de socialización, procurando la aceptación de reglas y criterios de mercado. Esto último tuvo lugar a través de proyectos que eran diseñados centralmente y aplicados en un grupo focalizado de escuelas o bien que eran generados en el seno de las instituciones a partir de opciones prefijadas por el nivel central (Feldfeber, 2009). Así, y haciendo énfasis en la necesidad de construir instituciones autónomas con capacidad para tomar decisiones por sí mismas y administrar sus recursos, se pautó la agenda de cuestiones a las que debían abocarse las escuelas, introduciendo la lógica de la competencia interinstitucional para la obtención de fondos y derivando responsabilidades a la base del sistema.

La autonomía, asociada a las ideas de calidad y equidad, permitía a las instituciones seleccionar por sí mismas los procedimientos con que iban a operar para alcanzar los objetivos previamente establecidos por los ámbitos gubernamentales. En un contexto de aliento a las articulaciones entre la institución escolar y la comunidad en la cual está inserta, estas propuestas expresaron no solamente las diferencias culturales propias de cada espacio, sino que dieron cuenta de las desigualdades sociales a la hora de la elaboración, diseño y puesta en marcha de los proyectos. Estas desigualdades permanecieron incuestionadas por el discurso reformista.

En ese marco, autonomía y calidad se asociaron según el supuesto de que la primera es condición para la existencia de instituciones competitivas, requisito que promovería una mayor calidad. Además, el discurso de la autonomía se emparentó con la posibilidad de que las escuelas construyeran respuestas más acordes con las exigencias de la población que asiste a ellas y su entorno. Por lo general, las propuestas elaboradas en el seno de estas concepciones no estuvieron dirigidas a ampliar el horizonte cultural de los estudiantes que asistían a las instituciones educativas, sino que, en muchos casos, corrieron el riesgo de anclar sus destinos escolares a las condiciones de origen cultural y social. Las expresiones más contundentes de esta situación son aquellas en las que se observó una progresiva “ghetización” escolar, de distribución de diferentes grupos poblacionales en instituciones que eran homogéneas en su interior y que definían sus perfiles en negociación con las aspiraciones y demandas de las familias (Tiramonti, 2011). Se construyó, así, una exaltación del individualismo que se apoyó en la dilución de la idea de igualdad y de la existencia de algo del orden de lo común fundado en los derechos sociales de los sujetos.

Los discursos político-pedagógicos que promovieron el individualismo se expresaron también en el campo del trabajo docente y en las propuestas de "capacitación". Éstas fueron ubicadas como la vía privilegiada para la formación de los agentes para garantizar el éxito de la propuesta reformista. Como resultado de una fuerte pretensión regulatoria se diseñó la Red Federal de Formación Docente Continua, la cual direccionó y financió la capacitación de los docentes de todo el país. Siguiendo lo señalado por investigaciones sobre esta cuestión (Birgin, 2014), la Red no se propuso como un dispositivo de intercambios múltiples, sino que fue organizada en torno de un flujo unidireccional, que iba desde el centro a las provincias y los docentes.

A partir del diagnóstico del carácter “vacío” de la escuela y de la desactualización de contenidos socialmente significativos se construyó una política de conocimiento (Suárez, 2008) que prefiguró posiciones de saber y no saber para diversos sujetos sociales. Mientras que los expertos fueron ubicados en un lugar de autorización y de saber, orientado a la elaboración, diseño e implementación de las pautas reformistas, los docentes fueron situados en una posición desautorizada, de “no saber”, afirmada en la posesión de un “déficit” que la actualización de contenidos a través de las instancias de capacitación vendría a resolver, y de meros aplicadores de iniciativas pensadas y elaboradas por otros. En este sentido, los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua tuvieron un formato marcadamente escolar que fortalecieron estos criterios de autoridad (Birgin, 2014), posicionando a maestras/os y profesoras/es en el lugar de alumno que no sabe, desautorizando las experiencias docentes y construyendo una noción de déficit en torno de los sujetos maestros y profesores.

La capacitación se tornó, para los docentes, como una vía para responder a la exigencia de las nuevas credenciales para el puesto de trabajo y como modo de estar “a la altura” de las demandas de actualización impulsadas por las propuestas reformistas. La reconversión docente estuvo asociada a la reconversión laboral, hecho que se expresó en propuestas que planteaban a la capacitación como parte de las exigencias para la retitulación docente hacia fines de la década del '90:

En la explosión de la concurrencia a los cursos y/o licenciaturas breves, más que la búsqueda de ascenso en la carrera (como en períodos anteriores), hay una fuerte presión por la necesidad de mantener el puesto de trabajo. Pareciera entonces que la gestión del riesgo de la pérdida laboral es estructurante de las estrategias de capacitación que diseña cada docente. (Birgin, 1999, p. 118-119)

La ruptura del imaginario compartido que daba cuenta de un proyecto común también afectó a la constitución de las identidades docentes, que ya no se sostuvieron sobre la base de esa característica de homogeneidad que la organizó en sus inicios. Su reconfiguración, en la década de 1990, se produjo en el marco de crecientes desigualdades sociales y dinámicas fragmentadoras (Birgin, 2014). La ausencia de lo común alcanzó también a la condición docente y a la construcción de horizontes igualitarios asociados a la tarea de enseñar. Lo público como espacio homogéneo fue resignificado en pos de la incorporación de criterios de la lógica de mercado.

La noción de modernización puesta en juego por la reforma educacional de la década de 1990 en Argentina implicó una conceptualización tecnocrática, vinculada a la competencia individual y a la gestión del propio riesgo, y sujeta a la regulación del mercado. De la mano de una particular apropiación de la idea de equidad, las políticas educativas de este período se diseñaron e implementaron siguiendo la premisa de atender a la diversidad, partiendo de la asunción de que resultaba fundamental desarrollar un trato diferenciado para luego lograr la igualdad como punto de llegada (Southwell, 2006). Este último principio quedaba postergado a un futuro lejano, como efecto de acciones imprevisibles y diluyéndose junto con el imaginario que había estructurado la escolarización en Argentina. La noción de diversidad quedó asociada a la mera celebración de las diferencias o bien ligada a situaciones de extrema pobreza, en lugar de constituirse en un valor afirmativo y mediante el cual promover transformaciones democratizadoras en los procesos de escolarización.

Conclusiones

A lo largo de este ensayo se ha analizado el modo en que las políticas de regulación del trabajo docente en la década de 1990 en Argentina implicaron un giro hacia lógicas particularistas que reformularon extendidamente los sentidos en torno de esta tarea y sus vínculos con los procesos de escolarización y los problemas de la desigualdad. En ese marco, el trabajo ha identificado tres movimientos implicados en este proceso, que apuntalaron la consolidación de nuevos modos de conocer e interpretar el trabajo docente en el contexto de la hegemonía neoliberal: la reducción de la responsabilidad estatal en favor de la lógica de mercado, la reformulación de la noción de lo público en educación, y la destitución de la idea de igualdad en el despliegue de las llamadas políticas focalizadas.

El abordaje realizado muestra que esos movimientos cristalizaron los principales efectos de las políticas neoliberales en educación en Argentina en la década de 1990. El análisis procuró mostrar las consecuencias, ya no ligadas a los cambios en la organización del sistema educativo, en los años de escolarización o en las pruebas de evaluación, sino en un aspecto igualmente relevante aunque menos visible: los modos en que las políticas de la década de 1990 implicaron reformulaciones en las maneras de concebir, conocer, interpretar y valorar el trabajo docente en Argentina, que desplazaron sus coordenadas históricas y las sustituyeron por lógicas particularistas ligadas a la razón mercantil. Posiblemente allí resida un aspecto relevante para abordar las consecuencias de las políticas educativas implementadas con relación al aumento exponencial del problema de la desigualdad en ese período.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J.** (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Barros, R.** (2018). A Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal: crítica à governação neoliberal do sector em contexto de europeização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 573-594. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601050>
- Birgin, A.** (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A.** (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Buenfil Burgos, R. N.** (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Duschatzky, S. y Redondo, P.** (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, S. (Comp.), *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 121-175). Buenos Aires: Paidós.
- Feldfeber, M.** (1999). Estado y educación en la Argentina de la década de 1990. En Ascolani, A. (Comp.) *La educación en Argentina. Estudios de historia* (pp. 101-125). Rosario: Ediciones del Arca.
- Feldfeber, M.** (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En Feldfeber, M. (Comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 107-127). Buenos Aires: Noveduc.
- Feldfeber, M.** (comp.) (2009). *Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- Feldfeber, M.** (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En Brener, G. & Galli, G. (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). Buenos Aires: La Crujía.

- Foucault, M.** (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gorostiaga, J. y Tello, C.** (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-388. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919006>
- Hillert, F.** (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Laclau, E.** (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Martinis, P.** (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.
- Popkewitz, T.** (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T.** (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 428-453. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18878>
- Rigal, L.** (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rubio, G., Osandon, L. y Quinteros, F.** (2019) La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947). *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 27(102), 88-107. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701488>
- Serra, S.** (2003). ¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? En Feldfeber, M. (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. (pp. 95-106). Buenos Aires: Noveduc.
- Southwell, M.** (2003). ¡El emperador está desnudo! En Antelo, E. et. at., *Lo que queda de la escuela* (pp. 101-124). Rosario: Laborde.
- Southwell, M.** (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 47-79). Buenos Aires: Del Estante.
- Southwell, M.** (2014). Análisis político del discurso: una perspectiva de investigación en educación. En Capocasale, A. (Comp.), *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Trecho.
- Southwell, M. y Vassiliades, A.** (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>
- Suárez, D.** (2008). Tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en América Latina* (pp. 193-214). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Tiramonti, G.** (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educ. Soc.*, 32(116), 857-875. <https://www.scielo.br/j/es/a/zFj6H3twbyp5h9BXXpGJFCC/?lang=es&format=pdf>

De los Autores

- 1. Guillermo Arnoldo Pineda Reyes.** gpineda@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-6843-6159>.
Doctor en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la UPNFM, Máster en Educación Superior por la UNAH-VS, Profesor de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura por la UPNFM. Asistente técnico de investigación en el CURSPS, docente-investigador, asesor de tesis de postgrado.
- 2. Paola Carolina Bulnes García.** pbulnes@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-4398-6012>.
Doctora en Dinámicas de Cambio en Sociedades Modernas Avanzadas por la Universidad Pública de Navarra, máster en Género y Educación por la UPNFM, licenciada en Economía: Ciencias Empresariales por la Universidad de la Habana. Coordinadora académica de programas de maestría en el CURSPS, docente-investigadora, asesora de tesis, consultora asociada a la Universidad de la Policía. Redactora, revisora y editora de guías, manuales, textos; diseño y desarrollo curricular de postgrados. Trabajó como consultora financiera en el INICE, como asistente de la dirección en REHPADEG, como coordinadora de investigación en diplomados con EQUINSE, como coordinadora de investigación de la unidad de postgrado del ISEP. Actualmente labora en el CURSPS y en la UNITEC.
- 3. David Antonio Baide Pérez.** dbaide@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-7998-5863>.
Máster en Gestión de Energías Renovables por la Universidad Tecnológica Centroamericana, y licenciado en Ciencias Naturales en el área de Física, Química y Biología por la UPNFM. Ha cursado el certificado en Blackboard Experto (LMS), es docente diseñador de cursos virtuales para el programa de capacitación docente de la UNITEC-CEUTEC (Honduras) y docente en la sección académica de Ciencias Naturales de la UPNFM CURSPS (Honduras).
- 4. Irma Hernández López.** irma.hernandez@cidi.unam.mx. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://orcid.org/0000-0002-8033-4988>.
Es Doctora en Ciencias Sociales, Maestra en Criminalística y Maestra en Educación Multimodal, y es Licenciada en Psicología. Ha sido docente en diversas licenciaturas, como Psicología, Criminalística, Seguridad y Políticas, así como en el Doctorado en Ciencias Sociales de universidades públicas de México. Tiene experiencia laboral en la Secretaría de Desarrollo Social en atención a víctimas, en el Instituto Nacional de las Mujeres en la Jefatura de Género, y en Latin American Women's Rights Services en Londres, en atención a víctimas migrantes. Actualmente, forma parte del grupo docente de la Facultad de Arquitectura en la Licenciatura en Diseño Industrial, donde imparte temáticas de género.

5. Lesky Ibeth Rivas Martínez. rivaslesky@gmail.com. Instituto Gubernamental Mixto Hibueras, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-1981-5237>.

Docente del Instituto Gubernamental Mixto Hibueras, con postgrado en Liderazgo Organizacional, en Eastern University ST. DAVIDS, USA. Con experiencia de 15 años como docente de educación media y 3 años en docencia universitaria. Ha realizado publicaciones de cuadernos de trabajo de lógica simbólica y matemática para la Secretaría de Educación de Honduras y participado como ponente en congresos internacionales. Actualmente estudiante de la Maestría en Matemática de la Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

6. Cristian Andrés Cruz Torres. cristian.cruz@unah.edu.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-2185-5783>.

Docente de la Escuela de Matemática, Departamento de Estadística Matemática, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Licenciado en Matemática e Ingeniería Eléctrica Industrial de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Máster en Matemática del Instituto de Matemática Pura y Aplicada (IMPA, Brasil). Doctor en Estadística de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ, Brasil). Actualmente, Coordinador de la Maestría en Matemática con orientación en Ingeniería Matemática y Estadística Matemática de la UNAH.

7. Itzel Castañeda Barrera. itzel.castaneda@uaq.mx. Universidad Autónoma de Querétaro, México. <https://orcid.org/0000-0002-6343-7205>.

Doctora en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad, Facultad de Filosofía., Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. Licenciada en Pedagogía y Magíster en Creación Educativa. Experiencia como docente en los niveles de preescolar, primaria y superior. Apasionada de la educación con una mirada crítica e interdisciplinaria para la generación de espacios educativos humanos en el s. XXI. Docente de Educación Básica, en la Unidad de Servicios Básicos del Estado De Querétaro, México. Docente de la licenciatura en Investigación y Gestión Educativa de la facultad de Psicología y Educación de la UAQ. Asesora pedagógica independiente.

8. Joselito Fernández Tapia. jferzt@gmail.com. Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca, México. <https://orcid.org/0000-0003-1847-686X>.

Profesor Investigador de la División de Estudios de Posgrado de la Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), México. Doctor en Ciencias Sociales con mención en estudios regionales por El Colegio de la Frontera Norte, México. Maestro en Gobierno y Asuntos Públicos por la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Profesor en Educación Secundaria, especialidad Historia y Geografía por el Instituto Superior Pedagógico "Víctor Andrés Belaúnde", Jaén, Perú y Licenciado en Educación Secundaria, especialidad Historia y Geografía por la Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Autor de libro "Participación ciudadana y gobiernos locales, entre la teoría y la práctica: el caso de Tlalpan en México y san Juan de Lurigancho en Perú, 2000-2005" y autor de capítulos de libros y artículos en revistas indexadas sobre democracia, ciudadanía, migración, desarrollo humano y de la relación entre gobierno, sociedad y tecnologías de la información y comunicación (TIC).

9. David Enrique Letona Chinchilla. dletona@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0008-9579-7409>.

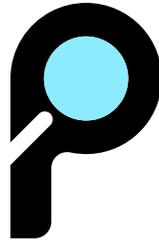
Máster en Formación de Formadores de Docentes para Educación Básica y Profesor de Matemáticas en el grado de Licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Docente de Matemáticas del Departamento de Educación Básica en la UPNFM. Actualmente, es pasante del Doctorado en Educación en la Universidad Internacional Iberoamericana de México.

10. Naileth Patricia Caballero Cervantes. naycaballero22@gmail.com. Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7057-8527>.

Máster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de La Rioja, España. Licenciada en Español y Literatura por la Universidad del Atlántico, Colombia. Experiencia de 12 años como docente de Español y Literatura, Metodología de Investigación y Jefe de la Comisión de Evaluación y Promoción, en Colombia. Ha publicado artículos relacionados con la lectura crítica desde la interdisciplinariedad. Posee experiencia en la realización de proyectos de investigación en el aula, procesos de lectura crítica, planeación curricular interdisciplinaria con enfoque en lectura crítica, talleres de lectura crítica para docentes, desarrollo de competencias en lectura inclusiva, desarrollo curricular de planes lectores y estrategias neurolingüísticas aplicadas al aprendizaje lector.

11. Alejandro Vassiliades. alevassiliades@gmail.com. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-0969-3742>.

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO Argentina. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Adjunto a cargo de la cátedra “Investigación en Pedagogía: problemas epistemológicos y metodológicos” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesor Adjunto de la cátedra “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.



Acerca de Paradigma

Paradigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició en el año de 1992 bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación, hoy convertida en Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Paradigma, nació con la finalidad de formar conciencia sobre la importancia de la difusión científica, de expresar el pensamiento científico de una manera muy clara y de ofrecer a los lectores aportes significativos de las investigaciones realizadas en materia de educación. El objetivo de Paradigma es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter social, específicamente educativo. Sólo se reciben para su publicación colaboraciones originales e inéditas, de carácter académico.

Las colaboraciones podrán ser:

- 1. Resultados de informe de investigación educativa:** artículos de investigación en los que se den a conocer los resultados generales o parciales de una investigación empírica con sustento teórico que posibiliten un insumo en la comprensión del fenómeno en estudio.
- 2. Ensayos y/o reflexiones:** análisis teórico o reflexiones sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o socio pedagógica.
- 3. Sistematización de prácticas educativas:** intervenciones educativas que tengan como objetivo el cambio o innovación en el quehacer educativo.
- 4. Reseñas:** revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.

Norma Editorial

I. Estructura del Documento

Título

El título del manuscrito debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va en negrita, centrado y primeras letras en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés (se reciben también en portugués).

Autor (es) incluyan

- Nombres completos de los autores.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores.
- Código ORCID de cada autor/a. Puede solicitarlo en <https://orcid.org/>.
- Resumen biográfico de cada uno de los autores (100 palabras máximo, priorizar formación académica y desempeño profesional).

NOTA: esta información se subirá en la plataforma. No agregar en el archivo del envío.

Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se deber escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento y/o el nombre del proyecto.

Resumen

Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras.

Abstract

El abstract se escribe en inglés y debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras, recomendamos que este apartado venga revisado por un experto en inglés o portugués, según lo amerite el caso.

Palabras clave

Las palabras clave o descriptores del documento deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio, las mismas deberán ser seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el Tesouro de la UNESCO <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es>, o de la Base de Datos ERIC. Deben escribirse en minúsculas (salvo nombres propios) y separadas por comas. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés (Keywords).

Introducción

La introducción precisa la importancia del tema y sus antecedentes conceptuales. Concretamente, redacte de tal forma que el lector pueda identificar con claridad el problema estudiado y haga un compendio balanceado de las principales investigaciones, novedosas y relevantes realizadas en torno a su tema de investigación. En este apartado no se refiera a la metodología.

Discusión Teórica

La fundamentación teórica o discusión teórica, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las normas de APA 7. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

Métodos y Materiales

Este apartado hace referencia a la metodología de investigación, por ello, si el artículo es producto de una investigación cuantitativa debe considerar los siguientes aspectos:

- El diseño: describir el tipo de experimento (aleatorio, controlado, casos y controles).
- La población y muestra: describir el marco de cada uno de ellos, y expresar cómo se ha hecho su selección.
- El entorno: describir dónde se ha realizado el estudio.
- Los experimentos: describir las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- El análisis estadístico: describir los métodos estadísticos utilizados, y cómo se han analizados los datos.

Sí, por el contrario, el artículo es producto de una investigación cualitativa, debe enfatizar en los siguientes aspectos:

- El diseño empleado.
- Las categorías de análisis.
- Los participantes.
- El método utilizado.
- Las técnicas e instrumentos de recolección de información.
- Las técnicas de análisis de los datos.

Resultados

En este apartado se describe de manera lógica, precisa, completa y comprensible los resultados o el análisis de datos del estudio, los cuales deben ser congruentes con la metodología y los objetivos expresados en los apartados anteriores. Puede incluir gráficos, tablas, cuadros, mapas u otras figuras que, por sí solas expresen claramente los resultados del estudio. Esta sección debe redactarse con verbos en tiempo pasado.

Conclusiones

Las conclusiones expresadas en el documento van incluidas en el texto y deben dar respuesta a las hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones cuantitativas, y a los objetivos y/o preguntas el caso de las investigaciones cualitativas; además, deben dar respuesta a los objetivos y preguntas del estudio de forma lógica, precisa y comprensible. Deben escribirse con verbos en tiempo presente.

Recomendaciones (si aplican)

Las recomendaciones son opcionales; las mismas deben describir acciones precisas relacionadas con los resultados del estudio. Preste especial atención en no presentar las mismas como conclusiones y viceversa.

II. Formato General del Texto

El texto debe redactarse tomando en consideración las siguientes normas:

- El texto del artículo tendrá, entre 20 y 30 páginas de contenido, incluyendo referencias, en papel tamaño carta, márgenes de 2.5 cm en los cuatro lados, espaciado a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, en formato Word.
- Los párrafos deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá con la primera letra en mayúscula, negrita, centrado, sin punto final. Las subsecciones de segundo nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, primeras letras en mayúscula, sin punto final. Las subsecciones de tercer nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, en cursiva, primeras letras en mayúscula, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en el centro de la parte inferior.
- El uso de color está permitido y recomendado. Las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice el mismo tipo de letra del texto, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciado sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.
- Las figuras y tablas deberán diagramarse, titularse y enumerarse siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association (APA 7).

NOTA: Aplicar las normas APA 7 en la inclusión de figuras, tablas, notas a pie de página y citas/referencias.

III. Referencias

En esta sección se presentan todas las fuentes bibliográficas citadas en el artículo, las cuales deben aparecer al final de su documento, indentadas con sangría francesa y 1.5 de espacio colocadas por orden alfabético de autores y fecha de publicación. Para los estándares de Paradigma es especialmente importante que las referencias estén completas.

El número de referencias que contendrá el artículo será de 15 como mínimo y 30 como máximo. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales y deben de ser ordenadas de acuerdo a las normas de APA 7.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las referencias dependiendo de su tipología:

Libro:

Arteaga, C. y Urbina, M. (2020). *Edición de textos científicos*. Editorial Universitaria.

Revista:

Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. *Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología*, 7(12), 45–49. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>

Tesis:

Flores Carranza, Z. G. (2017) *Propuesta de metodología para la implementación del alumbrado público*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://tesis.upnfm.edu.hn/10578/>

Página web:

Riera, M. (20 de febrero de 2021). *Re: Invertir en emociones [Comentario en foro en línea]*. <https://www.em.com/preguntas/>

Instituciones:

Secretaría de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNB.pdf>

Informes/reportes:

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *La dinámica de la urbanización de África 2020: Africapolis, mapeando una nueva geografía urbana*. Estudios de África occidental, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en>

IV. Envío

Envío simultáneo del manuscrito a: paradigma@upnfm.edu.hn y <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

- Envíe la primera copia junto con su CV a: paradigma@upnfm.edu.hn
- Una segunda copia de su documento totalmente anónimo, para garantizar que se cumple con el doble arbitraje académico ciego, el autor la cargará a la plataforma: <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

En la plataforma se realiza todo el proceso de recepción, arbitraje, aprobación o rechazo del documento, según dictámenes de los expertos académicos que analizarán su envío.

Para mayor información diríjase a:

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).

Edificio 14, 4to Piso, Biblioteca Central.

Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.

Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A

Política Editorial

El autor o la autora deberá enviar junto con su documento el acuerdo de Cesión de Derechos de autor, la Declaración de Originalidad, el Curriculum Vitae resumido en formato WORD y PDF con una breve reseña profesional biográfica adjunto a paradigma@upnfm.edu.hn. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan la revista. Los trabajos no deben haber sido enviados a otras revistas simultáneamente para su revisión. Paradigma publica las colaboraciones semestralmente razón por la cual el período de recepción está abierto durante todo el año. El proceso de aceptación, revisión, evaluación y dictamen de un manuscrito se realiza en un periodo de tres meses, según calendario académico institucional. Paradigma observa las siguientes políticas editoriales:

1. Cesión de Derechos de Autor (copyright)

- El autor o autora, al enviar el trabajo, manifiesta que es su voluntad ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de su trabajo.
- Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.
- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a las entidades editoras de la Institución.

2. Metodología de Evaluación/Arbitraje de Artículos. Double Blind Peer Review

En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Consejo Editorial para determinar si el manuscrito cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión:

- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.
- En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad “doble ciego” y lo que pretende es ocultar la identidad de los Autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje, contribuyendo así a la evaluación objetiva.
- El Consejo Editorial enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del Consejo Editorial según el dictamen del árbitro académico.

3. Accesibilidad al contenido publicado. CC BY-NC-ND

- La Revista Paradigma usa Creative Commons License, Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada, CCBY-NC-ND, la cual permite que sus lectores puedan descargar las obras y compartirlas con otros; siempre y cuando se reconozca la autoría, sin cambiar de ninguna manera los contenidos y sin utilizar los mismos comercialmente.

4. Política anti plagio. Turnitin

- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra enviada a Paradigma será de creación exclusiva.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- El consejo editorial permanentemente someterá cada colaboración al proceso de detección de plagio para garantizar y promover la ética en la publicación científica.

5. Política de gratuidad. Sin APCs

- La Revista Paradigma no realiza nunca (léase durante la recepción, evaluación, edición y publicación) cargos monetarios ni de otro tipo a los y las autoras que envían su trabajo en la Convocatoria a publicar en la misma.
- La Revista Paradigma no cuenta con una política de exención debido a que el espíritu de la misma es la divulgación del conocimiento de forma gratuita para autores y autoras de todos los países del mundo.

6. Ubicación de los trabajos. DOI

- La Revista Paradigma identifica sus artículos, reseñas y ensayos con un DOI, Digital Object Identifier, para facilitar la ubicación y referencia del manuscrito y a su vez garantizar la transparencia del documento en las diferentes plataformas virtuales OJS, DOAJ, AmeliCA, entre otros.

7. Fe de erratas. Errata

- Paradigma visibilizará las correcciones correspondientes, previo al análisis del documento, en el mismo número, sí los servicios de información a donde se publicó la versión electrónica lo permiten.
- En la versión impresa el Consejo Editorial adjuntará una hoja membretada con las correcciones correspondientes.

8. Política de acceso abierto. Open Access OA

- La revista Paradigma provee al público acceso libre, inmediato y gratuito de sus contenidos lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Paradigma es miembro activo de AmeliCa y signataria de DORA y se encuentra indizada a nivel de Directorio en Latindex.

