

Revista Multi-Ensayos



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA

UNAN - MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí



Vol. 9 | Núm. 17 | Enero-junio, 2023

ISSN: 2412-3285

17

AUTORIDADES

Dra. Ramona Rodríguez
Rectora, UNAN-Managua

MSc. Aracelly Barreda Rodríguez
Decana, FAREM-Estelí, UNAN-Managua

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Marjorie N. Gómez
Directora Editorial de la Revista Multi-Ensayos.

Dra. Graciela Alejandra Farrach Úbeda
Docente, FAREM-Estelí, UNAN-Managua.

Dra. Ana Teodora Téllez Flores
Docente, FAREM-Estelí, UNAN-Managua.

Dr. Israel Ramón Zelaya
Docente, FAREM-Estelí, UNAN-Managua.

CONSEJO ASESOR

MSc. Mariela Gutierrez Hernández
Directora del Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas. FAREM-Estelí, UNAN-Managua.

Dr. Emilio Lanuza Saavedra
Director del Departamento de Educación y Humanidades FAREM-Estelí, UNAN-Managua.

MSc. Wilfredo Van de Velde
Director del Departamento de Ciencia, Tecnología y Salud FAREM-Estelí, UNAN-Managua.

PUBLICACIÓN

Ing. Darwing Joel Valenzuela Flores
Diseño y Diagramación

Contenido

1

Presentación

Ciencias de la Educación y Humanidades

3

Competencias Científicas y Tecnológicas en el Trabajo Práctico Experimental de Electricidad

Cliffor Jerry Herrera Castrillo

Danny Joel Córdoba Fuentes

19

El papel que le corresponde a la tecnología educativa en la educación a distancia

Teresita Pérez de Maza

31

Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica: Una revisión bibliográfica

Winnie José Narváez Herrera

45

Desafíos que enfrentan los docentes de inglés en escuelas multigrado

Jorge Josué Zeledón Zeledón

Belkis Yadira Rivera Mairena

Yerling Esther Tercero González

50

El valor de la participación en la comunicación oral en la clase de idioma inglés

Osmani Josué Dávila González

Mariangel Barrera Ovando

56

El valor de las actividades de audición implementadas por el profesor de inglés para mejorar la comprensión auditiva

Mario Yorhandy Bellowin Torrez

Luis Alberto Rivera Diaz

Presentación

La escritura, como un medio de comunicación humana, permite a la persona compartir diferentes experiencias de vida, siendo una de estas experiencias el quehacer pedagógico. La pedagogía cubre aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de una institución educativa, aspectos flexibles que incluyen el aprendizaje, retroalimentación, evaluación, entre otras particularidades. Nos ayuda a estar atentos a lo que acontece dentro de la educación, prestando atención a lo que necesita ser atendido.

Consecuentemente, el quehacer pedagógico exige a los académicos a reflexionar diariamente sobre el trabajo llevado a cabo dentro del campo educativo. La escritura académica, como medio de comunicación escrita, permite a todos los académicos a compartir esa reflexión con una comunidad más amplia para hacer visibles y ponderadas cuestiones educativas que necesitan ser discutidas. Dicha discusión puede llevar a la toma de decisiones, dentro y fuera del aula de clase, para orientarnos mejor en el camino de una educación de calidad. Indagando lo vivido, la escritura académica puede cultivar el quehacer pedagógico para poder conectar el mundo educativo con lo que experimentamos día a día.

En este número de la Revista Multi-Ensayos, los colaboradores de dicha edición nos ayudan, a nosotros como lectores, a entender mejor el quehacer académico. Es a través de su discusión, reflexión o análisis de la información de sus escritos que podemos tener una ventana a los hechos o eventos dentro de una comunidad educativa. Es a través de la comunicación escrita que se consigue abordar, escuchar, dialogar, reflexionar y reconocer fortalezas o debilidades dentro de la educación, con el objetivo de enriquecer conocimiento y dar alternativas o soluciones a diferentes problemas del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En consecuencia, la presente edición se complace en presentar diversos trabajos enfocados a la reflexión del quehacer pedagógico. Reflexión abordando aspectos como: Competencias científicas y tecnológicas en el trabajo práctico experimental de la electricidad; El papel que le corresponde a la tecnología educativa; Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica; Desafíos que enfrentan los profesores de inglés en escuelas multigrados; El valor de la participación en la comunicación oral en el aprendizaje de un segundo idioma y; El valor de las actividades de audición implementadas por el profesor de inglés para mejorar la comprensión auditiva.

Agradecemos nuevamente a todos nuestros colaboradores por compartir sus conocimientos con la audiencia de la Revista Multi-Ensayos. Esperamos que dicha contribución ayude a reflexionar a profundidad

sobre los diferentes aspectos que encierran el quehacer pedagógico. Los trabajos desarrollados en el presente número nos permiten hacer una introspección del valor de la pedagogía, ya sea en la teoría o en la práctica de educar, a entender un poco más el objetivo principal de la pedagogía a diferentes niveles.

Por último, queremos hacer la invitación a todos nuestros lectores académicos a contribuir con nuestra revista a través de sus escritos. Compartir conocimiento es altamente importante en nuestras esferas profesionales. Puede fomentar la visión en los demás y fortalecer lazos profesionales. De ese gesto de compartir pueden surgir nuevas conversaciones y ocurrencias, ofreciendo aún más oportunidades para crecer.

Atentamente,

Dra. Marjorie N. Gomez
Editor en Jefe

Competencias Científicas y Tecnológicas en el Trabajo Práctico Experimental de Electricidad

Scientific and Technological Competences in the Experimental Practical Work of Electricity

Cliffor Jerry Herrera Castrillo¹
Danny Joel Córdoba Fuentes²

Recibido: 02 de marzo de 2022. **Aceptado:** 14 de mayo de 2022

RESUMEN

En el presente ensayo de relatos de experiencias, se aborda la adquisición de Competencias Científicas y Tecnológicas en el Trabajo Práctico Experimental, a través de la vinculación entre las asignaturas "Didáctica Experimental II" y "Electricidad, para lograr la correcta interpretación de fenómenos eléctricos que ocurren en la naturaleza. Este ensayo fue realizado con el propósito de analizar experiencias vividas en IV año de la carrera de Física Matemática, durante el primer semestre 2022 en la UNAN - Managua, FAREM - Estelí, para así seleccionar métodos experimentales que permiten expresar y demostrar los principios, teorías y leyes de la Física al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo para la mejora continua del aprendizaje en distintos espacios de actuación y campos del ejercicio profesional, tomando en cuenta aspectos de Competencias Emocionales.

Palabras clave: competencias; educación superior; electricidad; TIC; trabajo experimental.

ABSTRACT

In this essay of experience reports, the acquisition of Scientific and Technological Competences in Experimental Practical Work is addressed, through the link between the subjects "Experimental Didactics II" and "Electricity, to achieve the correct interpretation of electrical phenomena that they occur in nature. This essay was carried out with the purpose of analyzing experiences lived in the IV year of the Mathematical Physics career, during the first semester of 2022 at UNAN - Managua, FAREM - Estelí, in order to select experimental methods that allow expressing and demonstrating the principles, theories and laws of Physics when using Information and Communication Technologies (ICT) as support for the continuous improvement of learning in different spaces of action and fields of professional practice, taking into account aspects of Emotional Competencies.

Keywords: competencies; higher education; electricity; ICT; experimental work.

1 Máster en Matemática Aplicada, Docente UNAN-Managua/FAREM-Estelí. Correo electrónico: clifforjerryherreraastricht@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7663-2499>

2 Licenciado en Ciencias de la Educación con Mención en Física Matemática, Docente UNAN-Managua/FAREM-Estelí. Correo electrónico: fuentecordobadj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7343-2750>

© 2023 Revista Multi-Ensayos.



INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la educación superior en la actualidad es desarrollar en los estudiantes habilidades que faciliten la construcción del conocimiento, lo que se puede lograr a través del desarrollo de habilidades científicas y tecnológicas, ya que se enfocan no solo en el aprendizaje de conocimientos y procedimientos, sino también a través del diálogo y la cooperación para construir una relación desde la interacción social, una forma de ver el mundo y actuar responsablemente, construyendo soluciones a las situaciones de la vida cotidiana de manera crítica y reflexiva. Por lo tanto, las competencias científicas y tecnológicas, así como la actitud son importantes para proporcionar una enseñanza activa, promoviendo el trabajo autónomo apoyado en estrategias de aprendizaje de manera eficaz e integrada, en consonancia con una perspectiva constructivista.

La formación en competencias es un aspecto crucial en el nuevo enfoque universitario, que si bien en la UNAN- Managua ya existe un modelo educativo que se está aplicando desde 2021 referente a las competencias, no se puede obviar que estas están en todo proceso de aprendizaje sin importar el plan de estudios, ya que el estudiante universitario a lo largo de su formación profesional adquiere habilidades y conocimientos que los pondrá en práctica en la sociedad. Es importante mencionar que en este ensayo se relata la experiencia de adquisición de competencias científicas y tecnológicas con educandos de IV año de la Carrera de Física Matemática, realizando un contraste entre la teoría y lo realizado con los estudiantes.

Hacer mención de competencias científicas, supone hablar de un conjunto de habilidades y destrezas que el profesorado pone en juego en virtud de sacar el máximo rendimiento en el alumnado (Casey, et al, 2017, p. 31). Se habla de competencias técnicas o digitales cuando las competencias científicas se ven restringidas por el uso de recursos tecnológicos y conocimientos (pedagógicos). En el caso particular de las clases experimentales Para Herrera (2020) el uso de software educativo, para realizar simulaciones de fenómenos experimentales, permite en los estudiantes la mejor comprensión de los contenidos, ya que se vincula la teoría con la práctica de forma virtual. (p.22)

La electricidad es una de las ramas de la física clásica que enfatiza la enseñanza y el aprendizaje de circuitos simples, los cuales, estrictamente hablando, no son tan simples para estudiantes de educación secundaria o superior. Una dificultad particular en el proceso de aprendizaje de la física parece ser que los conceptos de ciertos fenómenos en donde los estudiantes están profundamente arraigados en la experiencia cotidiana y en contraste con los conceptos físicos. Hay discusiones diarias sobre términos como electricidad, corriente, circuitos, entre otros que generan "ideas obvias" entre los estudiantes sobre el concepto de electricidad. Aparte de la reducción de fenómenos puros a través de modelos matemáticos específicos, esto parece ser un gran obstáculo para la comprensión de los conceptos físicos y sus principios por parte de los estudiantes.

Como los conceptos sobre circuitos contrastan con los conceptos físicos a los que se refieren, los docentes intentan desafiar las ideas de los estudiantes promoviendo el conflicto cognitivo a través de diferentes

experiencias, sin embargo, aunque esta estrategia puede tener éxito en muchas situaciones, puede conducir a diversas dificultades; lo más importante, a menudo es difícil para los estudiantes experimentar conflictos. Por ello lo importante de promover Competencias Científicas y Tecnológicas que aporten a la comunidad educativa.

DESARROLLO

Debido al contexto y habilidades que los estudiantes tienen hoy en día, ellos requieren una dinámica de clase mucho más activa, con variadas actividades y recursos, sin dejar de lado la profundidad que se requiere en la adquisición del conocimiento. En esta dinámica de clase es necesario incluir elementos que les motiven al aprendizaje, tales como el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que aplicadas a la educación son conocidas como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). (Castañeda, 2015, p. 5)

A lo largo de la historia, la educación ha venido rápidamente evolucionado en su manera de transmitir conocimientos; los modelos y acercamientos cambian. No obstante, el uso de tecnología que facilita el almacenamiento y la reutilización de la información, en donde se debe tener la idea de no solamente sustituir la hoja física por la pantalla, sino provocar una transformación en la manera de cómo se aprende.

En el caso de la FAREM¹-Estelí, en específico la carrera de Física Matemática, dentro de las acciones que realiza para alcanzar competencias en los estudiantes, está la vinculación entre asignaturas, que no es más que la unión de esfuerzos para un fin en común, en este caso "Didáctica Experimental II" y "Electricidad" en el diseño de guiones de Trabajo Práctico Experimental en temáticas de electricidad. En los guiones de laboratorio se trabajó el uso de materiales del medio, así como simuladores que permitan comprender los fenómenos eléctricos.

Para UNAN-Managua (2016) el trabajo prectivo experimental:

Constituye el conocimiento didáctico, científico y tecnológico básico, que facilita la inserción de las Trabajo Práctico Experimental (TPE) en los procesos de aprendizajes de la Física, a fin de desarrollarla desde nuevas perspectivas orientada a que los educandos adquieran aprendizajes para la vida y valoren la aplicabilidad de la ciencia Física en el contexto cotidiano. (p.4)

A través de la realización de experimentos se analiza la construcción e interpretación de gráficas a partir de datos obtenidos en el desarrollo de Trabajos Prácticos Experimentales y la relación entre variables. Se enfatiza en las fases de aplicación, recursos, métodos y técnicas en los procesos de aprendizajes de las ciencias experimentales, en el caso particular de fenómenos eléctricos. En la vinculación entre asignatura se estableció la validación de guiones de laboratorio, que permitieran constatar el trabajo practico experimental tanto de manera Física como tecnológica.

¹ Facultad Regional Multidisciplinaria

En total se realizaron 43 guiones de laboratorio, de los cuales se validaron 13 en el aula de clase y 15 hacen uso de simuladores o software para el análisis e interpretación de fenómenos físicos. Las temáticas abordadas por los estudiantes fueron carga eléctrica, campo eléctrico, Ley de Pouillet², Ley de Ohm³, Ley de Coulomb⁴, Ley de Gauss⁵, Capacitores, Corriente Continua y Alterna.

Figura 1 Validación de Guiones de Laboratorio



Nota: Elaboración Propia

Capacidad de aplicar los fundamentos teóricos y prácticos de Física

Una de las competencias científicas que se desarrolló con el trabajo Práctico Experimental es la capacidad de aplicar los fundamentos teóricos y prácticos de Física, para desarrollar habilidades y destrezas en la construcción y utilización de instrumentos, técnicas y estrategias metodológicas para la enseñanza del Trabajo Práctico Experimental. Para lograr la relación de la teoría con la práctica se realizó lo siguiente:

- Distribución de temáticas de fenómenos eléctricos para la realización del Trabajo Práctico Experimental.
- Calendarización de validación de experimentos en el aula de clase, distribuidos de manera que se vea la parte teoría antes de la aplicación de los experimentos.
- Debates en la asignatura de electricidad, para comprender el fenómeno físico a estudiar, sus características, propiedades y forma de aplicación correcta.

Los estudiantes combinaban la parte científica de Electricidad con la parte práctica de Didáctica Experimental II, para adquirir la destreza de Explicar los enfoques metodológicos del trabajo práctico experimental y los métodos del trabajo científico. A través de la vinculación entre asignaturas se logró organizar, planificar y proponer acciones innovadoras para mejorar la enseñanza de la Física.

2 Ley de Pouillet: Esta ley permite calcular la intensidad en un circuito en serie en una malla simple compuesta por dipolos activos lineales y conductores óhmicos.

3 Ley de Ohm: La intensidad de corriente que atraviesa un circuito es directamente proporcional al voltaje o tensión del mismo e inversamente proporcional a la resistencia que presenta.

4 Ley de Coulomb: Señala que la fuerza F (newton, N) con que dos carga eléctricas Q y q (culombio, C) se atraen o repelen es proporcional al producto de las mismas e inversamente proporcional al cuadrado de la distancia r (metro, m) que las separa.

5 Ley de Gauss: Afirma que el flujo del campo eléctrico a través de una superficie cerrada es igual al cociente entre la carga que hay en el interior de dicha superficie dividido entre ϵ_0

Figura 2 Debate sobre conceptos eléctricos

Nota: Elaboración Propia

Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica

Para Castañeda (2015)

Implica que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender mejor los fenómenos naturales y relacionar estos aprendizajes con la vida cotidiana, de manera que entiendan que la ciencia es capaz de responder sus preguntas y explicar fenómenos naturales cotidianos relacionados con la vida, los materiales, las interacciones, el ambiente y la salud. (pp. 26-27)

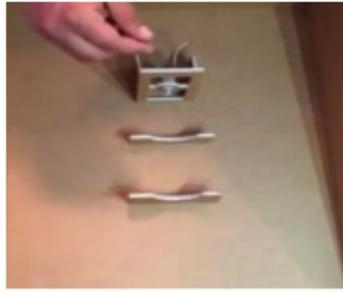
En este proceso, los estudiantes hacen preguntas y buscan respuestas a una variedad de fenómenos y procesos naturales para mejorar su comprensión del mundo. A través del análisis, desde una perspectiva de sistemas, los estudiantes también pueden desarrollar su nivel de representación e interpretación de los fenómenos y procesos naturales. Asimismo, son capaz de diseñar e implementar proyectos, experimentos e investigaciones, y debatir utilizando terminología científica y fuentes de información confiables de manera adecuada en una variedad de contextos y situaciones para desarrollar nuevos conocimientos.

A través del Trabajo Práctico Experimental en fenómenos eléctricos, fue posible comprender muchos conceptos que de alguna forma son nuevos para los estudiantes, dentro de estos se pueden mencionar aplicaciones de la electrostática, que si bien al mencionarla automáticamente se piensa en el experimento donde "un peine con carga atrae fragmentos de papel debido a que las cargas en las moléculas del papel se realinean". (Serway y Jewett, 2009, p. 645). Pero también existen otras aplicaciones como:

Figura 3 Aplicaciones de la Electroestática



Electroscopio



Precipitación electrostática



Xerografía



Blindaje electrostático



Aplicaciones Electrostática



Microscopio de iones

Nota: Elaboración Propia

Para los estudiantes resultó interesante comprender y conocer estas aplicaciones de la electrostática, en donde planteaban interrogantes como:

- ¿Qué sucede al frotar la prenda de algodón o poliéster sobre la regla?
- ¿Una vez realizado el experimento está claro del funcionamiento e importancia de los precipitadores electrostáticos?
- De acuerdo con los conceptos teóricos brindados, ¿Qué cree usted que funciona como una especie de fotoconductor la plancha o el papel encerado?
- ¿Cree usted que es importante conocer más a fondo las aplicaciones de la electrostática?
- ¿Qué pasa cuando la luz de la linterna está muy potente en un microscopio de iones?

Estas preguntas se encuentran en los guiones elaborados por los estudiantes, los cuales se les dio respuesta durante la validación de los mismos. Lo cual permite reconocer un lenguaje científico, desarrollar habilidades de tipo experimental, organizar la información y trabajar en equipo, entre otros desempeños. La xerografía es uno de los tópicos más atractivos que presenta la electrostática, esto por su aplicabilidad a las diferentes actividades diarias de las personas. Provocando que a lo largo de los años esta se haya

ido convirtiéndose en una herramienta indispensable en algunos ámbitos o instituciones sociales. Mientras que el microscopio de iones es la aplicación menos conocida, por creer más su vinculación con la óptica, siendo el campo de una variedad de microscopios que se pueden usar para visualizar la disposición de los átomos que forman la superficie de una punta de metal. A diferencia de los microscopios convencionales, donde la resolución espacial está limitada por la longitud de onda de las partículas utilizadas para la visualización, los microscopios basados en FIM funcionan por proyección y logran una resolución atómica con un aumento de unos pocos millones.

Capacidad de ejecutar trabajos prácticos experimentales de Física

La relación de clases experimentales permite la planificación, organización y ejecución de actividades experimentales de principios fundamentales de la Física. Para ello se hace uso de todo el conocimiento científico adquirido a lo largo de la carrera.

El conocimiento científico es universal por vocación. Incluso cuando se detiene en la diferencia sutil o en el detalle, va más allá de lo dado para instalarlo en una red de conceptos universales. En el caso específico de las ciencias naturales, que no pueden constituirse como tales en modelo único, la pregunta por el significado de las leyes de la naturaleza puede responderse de muchos modos, pero un modo bastante adecuado de contestarla es decir que una ley es una expresión universal de nuestro conocimiento sobre el orden de una determinada clase de fenómenos. (Hernández, 2005, p. 7)

Este método de trabajo implica un elenco de competencias ciertamente rescatables que serían:

Figura 4 Competencias Científicas



Nota: Adaptado de (Hernández, 2005, p. 8)

Durante la vinculación entre asignaturas, fue evidente la capacidad de organización de los estudiantes, debido a que había encuentros donde se validaban hasta tres experimentos, referente a una misma temática, esto con el fin de abordar una misma temática de forma teórica y práctica. Donde los educando daban sus explicaciones referente a los fenómenos eléctricos a analizar, incluso siguiendo la secuencia lógica del guion de laboratorio se podría ver el desarrollo de habilidades en la redacción.

Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y el desarrollo tecnológico en diversos contextos

Implica que los alumnos reconozcan y valoren la construcción y el desarrollo de la ciencia y, de esta manera, se apropien de su visión contemporánea, entendida como un proceso social en constante actualización, con impactos positivos y negativos, que toma como punto de contraste otras perspectivas explicativas, y cuyos resultados son aprovechados según la cultura y las necesidades de la sociedad. (Castañeda, 2015, p. 28)

Como se mencionó al inicio la tecnología, viene en constante evolución y hoy en día, no se puede concebir un proceso científico sin presencia de las TIC, e incluso la adquisición de competencias científicas sin contar con las competencias digitales o tecnológicas. En el trabajo Práctico Experimental de Física el uso de simuladores es muy útil, ya que se ahorra en materiales que en ocasiones poseen un costo muy elevado.

Capacidad para utilizar las TIC como apoyo para mejorar el aprendizaje

Para Herrera (2020) El uso de recursos tecnológicos, en asignaturas de física, despierta el interés de los estudiantes por las clases de física, además de que los dota de más habilidades y destrezas computacionales. (p.22)

Mientras que Prendes y Gutiérrez (2013) sostienen que:

Las habilidades tecnológicas favorecen el desarrollo de procesos educativos que buscan ser innovadores que, a su vez, permiten al estudiantado una interacción más directa con el personal docente. Es decir, las competencias tecnológicas están relacionadas directamente con las capacidades, conocimientos y actitudes de las personas con respecto al uso de las TIC en diferentes áreas de aplicación. (p.201)

En la experiencia vivida con los estudiantes de IV año de Física Matemática se desarrollaron habilidades como:

- Dominio de simuladores (Physion⁶ y PheT⁷) para virtualizar los fenómenos físicos, así como materiales del entorno como alternativas de soluciones a problemáticas del proceso de enseñanza- aprendizaje
- Realización de innovación didáctica en el diseño de experimentos de principios fundamentales de la

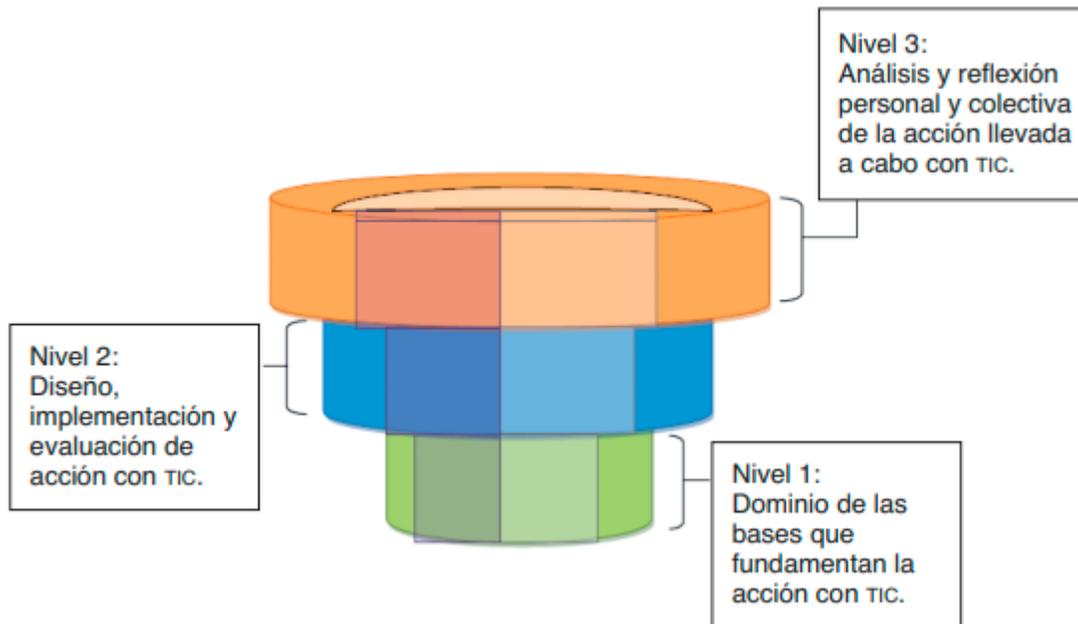
⁶ Physion es un software de simulación de física gratuito que le permite diseñar y simular experimentos de física realistas en un mundo físico virtual.

⁷ PhET proporciona simulaciones científicas y matemáticas divertidas, gratuitas, interactivas y basadas en la investigación.

Física para la enseñanza-aprendizaje

En donde se toman en cuenta tres niveles en un Modelo de análisis de las competencias TIC el cual establece.

Figura 5 Modelo de análisis de las competencias TIC en tres niveles



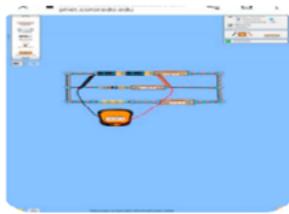
Nota: Extraído de (Prendes y Gutiérrez, 2013, p. 211)

Dominio de nivel 1. Competencias relativas a las bases de conocimiento que fundamenta el uso de las TIC. Aquí entran en juego las habilidades que van adquiriendo los estudiantes a lo largo de la carrera profesional, en donde aprenden aspectos de ofimática, sobre geogebra algunas nociones en geometría, que constituyen las bases propias para utilizar tecnología, sin obviar el conocimiento científico, el cual debe ir de la mano, ya que, no se puede simular una conexión en serie o paralelo sin estar claro de los elementos que lleva y como es la estructura, para no provocar un corto circuito.

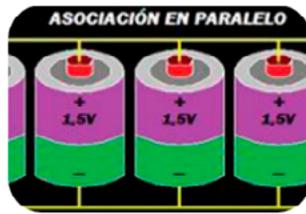
Dominio de nivel 2. Incluye las competencias precisas para diseñar, implementar y evaluar acciones con TIC. Estas competencias aún se están desarrollando en los estudiantes, debido a que, para ellos el uso de simuladores es algo nuevo y están aprendiendo su uso y aplicación directa, en el caso particular de esta experiencia relacionándolo a fenómenos eléctricos.

Dominio de nivel 3. Incluye las competencias que son pertinentes para que el profesor analice reflexiva y críticamente la acción realizada con TIC, de forma individual, y para que sea capaz de realizar este análisis en contextos colectivos y de influir en ellos. Este nivel también se encuentra en desarrollo, que pese a que los estudiantes trabajan de manera individual y a veces en grupos, se les he difícil dominar al 100%.

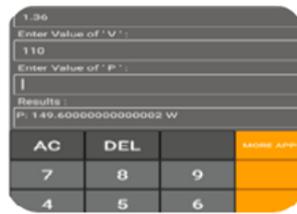
Figura 6 Simulaciones realizadas por los estudiantes



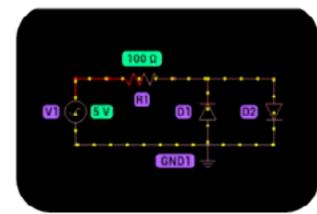
Simulación de la Ley de Pouille



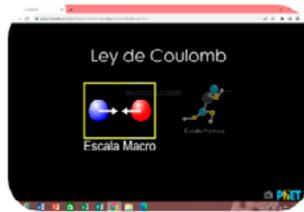
Conexión en Paralelo



Calculos de Voltaje, Intensidad



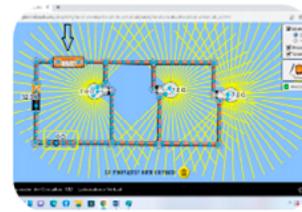
Conexiones electricas



Ley de Coulomb



Corriente alterna



Ley de Ohm

Nota: Elaboración Propia

Como plantean Rodriguez, et al. (2021)

Los simuladores, ha posibilitado múltiples efectos positivos en el proceso de enseñanza. En la experimentación, genera manipulación de las variables para probar hipótesis, realización de un número ilimitado y espontaneo de veces los experimentos en un entorno seguro y sin riesgo. Los estudiantes pueden inferir a través de la experimentación las características del modelo del fenómeno estudiado al comparar los resultados de una serie de experimentos. (p. 223)

Con el uso de simuladores en asignaturas de didáctica y Física, se permite alcanzar conocimientos útiles, para comprender como funciona determinado fenómeno y ponerlo en práctica, en el caso de electricidad, resulta eficiente primero hacer algún tipo de instalación virtualmente, para después llevarla a la práctica y de esa manera se eviten la mayor cantidad de errores. En la parte educativa, faculta a los estudiantes la construcción de modelos representativos de un fenómeno y la posibilidad de comprobarlos lo que en ocasiones queda opacado por la carga de teoría en las asignaturas.

Propuesta de Trabajo Práctico Experimental

Como parte del producto final de la vinculación de asignaturas, se creó un documento en el cual se encuentran todos los guiones de laboratorio debidamente organizados por nivel y temática, siguiendo la estructura:

- Número y título de la práctica
- Datos Generales
 - Facultad
 - Asignaturas
 - Año y Carrera
 - Autores
- Objetivos
 - Procedimentales
 - Actitudinales
- Introducción
- Referente Teórico
- Materiales y Equipo
- Normas de Seguridad
- Procedimiento
- Evaluación de los Aprendizajes
- Bibliografía
- Anexos

Esta estructura se unificó en único trabajo

Figura 7 Portada del Trabajo Práctico Experimental su Versión Final

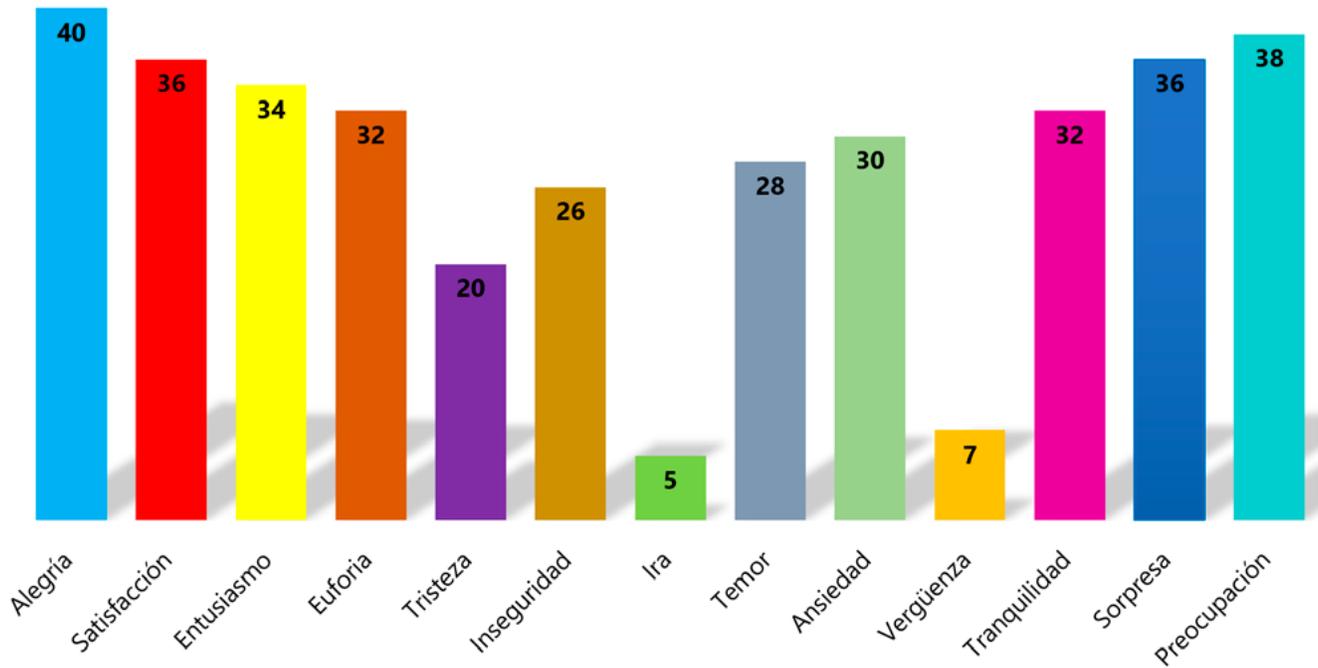


Nota: Elaboración Propia, enlace: <https://mega.nz/file/ukh2IIJa#dzRhaUfjwZW8NUg28->

3keCf2nioWBvshF7p0nq1Ufu0

Al finalizar el semestre los estudiantes de IV año de Física Matemática compartieron experiencias de la realización de guiones de Trabajo Práctico Experimental, en donde las emociones estuvieron presente resaltando las siguientes:

Figura 8 Emociones de los estudiantes



Nota: Elaboración Propia

En el gráfico se muestra las emociones que los estudiantes expresaron que tuvieron durante el desarrollo del semestre, que si bien el interés de las asignaturas fue la adquisición de competencias científicas y tecnológicas, las competencias emocionales no se pueden dejar atrás, y más en carreras de educación, donde se trabaja con diferentes personas (estudiantes) que expresan distintas emociones. La habilidad de procesar y manejar los sentimientos propios y los de los demás para atender y resolver los conflictos emocionales forma parte de las competencias emocionales. (Schoeps, et al., 2019, p. 51)

Figura 8 *Estudiantes Presentando aprendizajes y emociones encontradas en el proceso*

Nota: Elaboración Propia

La experiencia fue única sin dudar a dudas con los estudiantes de IV año de Física Matemática, en donde a parte de desarrollar competencias científicas y tecnológicas, se trabajaron competencias emocionales, muy importantes para el desarrollo de profesionales en la sociedad. Como docentes se deben asumir estos retos y continuar en actualización constante de los recursos que se pueden utilizar, para dar una educación con calidad y pertinencia.

CONCLUSIONES

A continuación se muestran las principales conclusiones a las que se llegan, después de la experiencia. Dada la complejidad del aprendizaje de la Electricidad y los conceptos de enseñanza, está claro que el primer paso es una transición de la enseñanza tradicional a una forma diferente de enseñar que aliente a los estudiantes a integrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje y el sentido de sí mismos. Siendo importante, promover e implementar métodos de aprendizaje cooperativo e individual, donde se enfatizan conceptos considerados abstractos como corriente, voltaje, campo eléctrico, corriente eléctrica, entre otros, de una manera diferente, utilizando las TIC, donde se promuevan la adquisición de habilidades y destrezas sólidas para el mundo actual.

La universidad es una etapa más allá de la difusión del conocimiento, la formación de científicos en la gestión de la tecnología, y tiene como meta desarrollar profesionales con habilidades para innovar, investigar y convertirse en agentes de mejora y cambio social a través de un proceso de formación que involucra todos los aspectos de las personas. Para el cumplimiento de su misión y en el marco de la formación integral, la universidad debe implementar estrategias de adaptación a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en curso en su entorno.

La vinculación entre asignatura, es una manera de promover la adquisición de competencias científicas y tecnológicas, ya que tanto estudiantes como maestros, colocan su atención en un fin en común. Esta vinculación se relaciona con el nuevo enfoque por competencias que está trabajando la UNAN-Managua,

donde se obtiene un producto fina, integrado de todos los componentes de un semestre. Con la implementación del Trabajo Práctico Experimental, se desarrollan competencias Científicas y Tecnológicas, tales como:

- Capacidad de desarrollar la teoría con la práctica
- Capacidad de interpretar y analizar fenómenos que ocurren en la naturaleza
- Capacidad de ejecutar Trabajos Prácticos Experimentales de manera individual y grupal y así dar solución a problemáticas educativas y científicas que se presenten.
- Capacidad de utilizar software y simuladores, para una mejor comprensión de fenómenos que ocurren en la naturaleza.
- Capacidad de utilizar las TIC en la ejecución de diferentes trabajos, no solo referidos a la parte experimental, sino también a la modelación Matemática y Científica (Física)

BIBLIOGRAFÍA

- Casey, A., Goodyear, V., & Armour, K. (2017). *Digital technologies and learning in physical education*. New York: United Kingdom. Recuperado el 11 de Septiembre de 2022, de <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781315670164&type=googlepdf>
- Castañeda Pichardo, Z. M. (2015). *Diseño e Implementación De Secuencia Didáctica para el Tema De Electricidad Y Magnetismo En El Nivel Secundaria, Apoyada en las TIC Con Un Enfoque En Competencias*. Tesis para Obetener el Título de Lic. en Ciencias de la Electrónica , Puebla, México. Recuperado el 30 de Agosto de 2022, de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/8275/216215T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, C. A. (2005). *¿Qué son las «Competencias Científicas»?* Bogotá, Colombia: Foro Educativo Nacional . Recuperado el 12 de Septiembre de 2022, de https://acofacien.org/images/files/ENCUENTROS/DIRECTORES_DE_CARRERA/I_REUNION_DE_DIRECTORES_DE_CARRERA/ba37e1_QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20CIENTIFICAS%20-%20C.A.%20Hernandez.PDF
- Herrera Castrillo, C. J. (2020). Aprendizaje en las asignaturas "Electricidad" y "Termodinámica y Física Estadística" en tiempos de pandemia. *Revista Multi-Ensayos*, 14-25. Recuperado el 13 de Septiembre de 2022, de <https://www.lamjol.info/index.php/multiensayos/article/download/10748/12490/>
- Prendes Espinosa, M. P., & Gutiérrez Porlán, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 196-222. Recuperado el 13 de Septiembre de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fabfb679-b10c-4f91-b467-dc4d8f1e1869/re36108-pdf.pdf>
- Rodriguez Abril, P. L., Rodriguez-Hernández, A. A., & Avella-Forero, F. (2021). Evaluación de simuladores como estrategia para el aprendizaje de la electricidad en la asignatura de física en la educación media. *REVISTA BOLETÍN REDIPE*, 219-237. Recuperado el 14 de Septiembre de 2022, de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1401>
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 51-56. Recuperado el 13 de Septiembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/>

servlet/articulo?codigo=6749057

Serway, R. A., & Jewett, J. W. (2009). *Física para ciencias e ingeniería con Física Moderna* (Séptima edición ed., Vol. II). (V. Campos Olguín, Trad.) España: Cengage Learning Editores, S.A. de C.V., Recuperado el 13 de Septiembre de 2022, de <https://ia801204.us.archive.org/30/items/LibroFisicaParaCienciasElIngenieriaSerway7edVol2/Libro-fisica-para-ciencias-e-ingenieria-serway-7ed-vol-2.pdf>

UNAN-Managua. (2016). *Programa de Asignatura Didáctica Experimental II*. Managua: Dirección de Docencia de Grado.

ANEXOS

Anexo A. Carta de Autorización de uso de Imagen (o datos personales)

20 agosto 2022

Estudiantes de IV año Física Matemática

Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí

Es un Placer saludarles, esperando se encuentren bien en sus labores diarias.

El motivo de la presente es hacerles formal solicitud para utilizar su imagen en el ensayo "**Competencias Científicas y Tecnológicas en el Trabajo Práctico Experimental de Electricidad**" el cual es un ensayo de relatos de experiencias, donde se aborda la adquisición de Competencias Científicas y Tecnológicas en el Trabajo Práctico Experimental, a través de la vinculación entre las asignaturas "Didáctica Experimental II" y "Electricidad".

Las imágenes mostradas en el ensayo son de la validación de los guiones de laboratorio, exposiciones en clase, debates, presentación de emociones durante el proceso. Esperando contar con su autorización para el uso de estas imágenes.

Fraternamente

MSc. Cliffor Jerry Herrera Castrillo

Lic. Danny Joel Córdoba Fuentes

19506286	ACEVEDO MONTENEGRO RAMON SALVADOR	<i>Ramon</i>
19505890	ALFARO ESPINOZA NASSER LENIN	<i>Nasser</i>
19505967	BLANDON VINDELL CARLOS JOSE	<i>Blondin</i>
19506000	BUSTILLO FLORES GISELL NAYELIS	<i>Gisell</i>
19505912	CENTENO URBINA BEMILDA LOURDES	<i>Bemilda</i>
19505824	CORDOBA LOPEZ MAYCOLL ARIEL	<i>Maycoll</i>
19506100	DAVILA GONZALEZ JULISSA MASSIEL	<i>Julissa</i>
19506033	ESPINOZA HUETE HAROL EFREN	<i>Harol E.F.H.</i>
19506132	ESPINOZA MARTINEZ ESMERALDA DEYANIRA	<i>Esmeralda</i>
19506210	FIGUEROA CASTRO HENRRY EXSEQUIEL	<i>Henry</i>
18901527	GARCIA VALLADAREZ KEVIN GEOVANY	<i>Kevin</i>
19505990	GOMEZ MARTINEZ KARLA NAYELIZ	<i>Karla</i>
19506099	GONZALEZ MOLINA JAHAIRA VERONICA	<i>Jhaira</i>
18504636	GUTIERREZ OLIVAS JENIFER KAROLINA	<i>Jenifer</i>
19506066	GUTIERREZ TALAVERA AMILKAR JOSUE	<i>Amilkar</i>
18504559	HERNANDEZ MEZA GENESIS AZUCENA	<i>Genesis</i>
17510059	JIRÓN BLANDÓN YEMELING FABIOLA	<i>Yemeling</i>
19505880	LIRA PEREZ ANIELKA SOFIA	<i>Anielka</i>
19505879	LÓPEZ MERLO MARIA GUADALUPE	<i>Maria</i>
19505923	MENDOZA OROZCO JACINTO	<i>Jacinto</i>
19506242	MORENO ACUÑA CRISTOBAL ANTONIO	<i>Cristobal</i>
19505978	ORTIZ AKLIS SUYAMARA	<i>Aklis</i>
18504504	PICADO CASTILLO CARLOS DANIEL	<i>Carlos</i>
19505835	PONCE HERRERA CRYSTEL DAHIL	<i>Crystel</i>
15054770	REYES BENAVIDEZ KEVIN JOSUE	<i>Kevin</i>
19505901	REYES RODRIGUEZ JEYLING DEL CARMEN	<i>Jeyling</i>
19506209	ROCHA ALANIZ STEVEN ALFREDO	<i>Steven</i>
19506275	RUGAMA GONZALEZ IVANIA MARGARITA	<i>Ivania</i>
19505989	SANCHEZ RUIZ KENNY ARIEL	<i>Kenny</i>
19505945	SORIANO RIVERA KARELYS MARISOL	<i>Karelys</i>

19505956	SORIANO SANCHEZ STEFANY PAOLA	<i>Stefany</i>
19506088	TORRES RIZO JAMILETH	<i>Jamileth</i>
19506176	VALLEJOS ERVIN JOEL	<i>Ervin</i>
19506077	VARGAS HUERTA FELIPE DUVAN	<i>Felipe</i>
18504670	VASQUEZ MUÑOZ DARWIN URIEL	<i>Darwin</i>
19506264	ZAMORA RIVERA FREYDI JESAE	<i>Freydi</i>

El papel que le corresponde a la tecnología educativa en la educación a distancia

The role of educational technology in distance education

Teresita Pérez de Maza¹

Recibido: 15 de agosto de 2022. **Aceptado:** 01 de noviembre de 2022

RESUMEN

El siguiente ensayo estuvo orientado a descifrar el papel que desempeña la tecnología en la educación a distancia. Para su desarrollo se utilizó una metodología reflexiva-crítica, apoyada en la revisión documental. Se discute la visión epistemológica de la tecnología educativa a partir de una visión histórica que abarcó la década de los setenta hasta la entrada del siglo XX. Asimismo, se precisan las diferentes generaciones de la educación a distancia para situar la presencia evolutiva de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia. Se cierra con el parentesco entre la educación a distancia y la educación virtual para resignificar la importancia de las teorías educativas al momento de conceptualizar o diferenciar ambas modalidades. Como conclusión la tecnología es un recurso que ha acompañado la génesis de la educación a distancia y su uso no puede anteponerse a los fines de la educación.

Palabras clave: tecnología educativa; educación a distancia; educación virtual.

ABSTRACT

The following essay was aimed at deciphering the role that technology plays in distance education. For its development, a reflexive-critical methodology was used, supported by documentary review. The epistemological vision of educational technology is discussed from a historical perspective that spanned the 1970s until the beginning of the 20th century. Likewise, the different generations of distance education are needed to situate the evolutionary presence of educational technology in the distance teaching and learning process. It closes with the kinship between distance education and virtual education to resignify the importance of educational theories when conceptualizing or differentiating both modalities. In conclusion, technology is a resource that has accompanied the genesis of distance education and its use cannot be put before the purposes of education.

Keywords: educational technology; distance education; virtual education.

¹ Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Correo electrónico: teremazauna@gmail.com

© 2023 Revista Multi-Ensayos.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCIÓN

Nada permanece estático en el campo educativo, especialmente los métodos, técnicas y recursos didácticos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje, que pueden resultar muy variados de acuerdo con la diversidad de las disciplinas, el tipo de organización que desarrolla el currículo educativo y la incorporación de tecnologías.

En el caso de las organizaciones universitarias bajo la modalidad educativa a distancia el diseño de la instrucción acompañado de la tecnología educativa ha sido uno de los rasgos que definen a este tipo de estructuras educativas. En tal sentido, un somero repaso por la historia de la educación a distancia en EE.UU, Europa y Latinoamérica nos demuestra cómo en torno a esta modalidad se ha ido acumulando un conjunto de buenas prácticas educativas, ensayos y errores, aciertos y desaciertos, que han servido de base para resignificar el papel de la tecnología en la educación.

Uno de los aspectos sin resolver es la concepción ambigua sobre la tecnología educativa en parte por los mitos que se generan por su presencia o ausencia en los diferentes niveles educativos y por la velocidad de los desarrollos tecnológicos que obliga a su irrupción en las instituciones educativas y a su representación a través de medios y recursos tecnológicos, especialmente en el currículo universitario. Incluso pareciera que existe un desplazamiento del término inicial por el vocablo tecnologías de la información y la comunicación (conocidas de forma abreviada como TIC), que abarcan además del contexto educativo, otras facetas de la sociedad como por ejemplo el campo empresarial e industrial que, dada su aplicabilidad, se expresa como parte orgánica de la sociedad del conocimiento o de la información.

En los párrafos anteriores se deja entrever la necesidad de retomar el debate primigenio sobre la concepción de la tecnología educativa, para determinar el papel que ha jugado en el siglo pasado y en el presente, su relación con el desarrollo y naturaleza de la educación a distancia (EaD), entendida por Casas Armengol (1982) como una modalidad que “cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en localidades especiales para fines educativos” (p. 11).

En consecuencia en los párrafos que vienen se examina la evolución de esta modalidad educativa “conocida y desconocida a la vez” que fue capaz en los acontecimientos recientes que nos trajo y nos dejó la pandemia del COVID-19 convertirse en el instrumento fundamental para llevar a cabo el discurso pedagógico en escenarios que procuraban los máximos esfuerzos para resolver los problemas socio-educativos de la presencialidad silente, ante el cierre temporal de las instalaciones físicas de las escuelas, liceos y universidades.

A juicio de quien escribe este ensayo las instituciones educativas presenciales, tanto públicas como privadas, son otras luego de albergar en su seno la educación a distancia para cumplir los fines de la educación de formar ciudadanos responsables consigo mismo y con la sociedad, capaces de ejercer y

defender sus derechos, así como cumplir con los deberes que demanda una actuación ética. Sin embargo, el debate epistemológico y metodológico acerca de la educación a distancia y el uso de las tecnologías, sucumbió ante la incertidumbre por la salud y el derecho a la vida que vivimos los pobladores del mundo por más de dos años. Este dilema se reflejó en la debilidad de algunas experiencias y programas educativos a distancia con un carácter emergente, diseñados para una coyuntura: la pandemia; aunque es de señalar que las universidades en comparación con otras instituciones educativas (escuelas, liceos) enfrentaron con mayor capacidad la transición hacia la enseñanza a distancia, por cuanto muchas de ellas ya contaban con algunas experiencias en la organización de asesorías individuales y tutorías grupales con el apoyo del correo electrónico, videos, entre otros recursos e incluso con plataformas educativas digitales como Google-classroom y Moodle, al igual que redes internas para la comunicación (intranet), que venían utilizando en sus programas u oferta académica de pre y postgrado.

Por tanto, es necesario retomar el debate acerca del papel que le corresponde a la tecnología educativa en la educación a distancia, con el compromiso que este ensayo representa la primera entrega de otras tantas que puedan surgir, por parte de quien suscribe, como de otros educadores e investigadores que se sumen a este reto. Para cumplir con esta primera entrega se presentan tres apartados: 1. Visión epistemológica de la tecnología educativa; 2 Educación a distancia y tecnología educativa; 3. Parentesco entre la educación a distancia y la educación virtual.

1. Visión epistemológica de la tecnología educativa

En la década de los años sesenta, la incorporación de la tecnología en el contexto educativo norteamericano y europeo, estuvo impregnada por el auge de la psicología conductista (basada en el condicionamiento del comportamiento humano) y el uso de medios audiovisuales, lo que dio lugar a la "tecnología educativa" (TE) definida en sus comienzos por Chadwick (1978) como la aplicación de los principios de la ciencia de la educación para resolver problemas concretos de la instrucción. De acuerdo con Padrón y Paiva (1988) la visión epistemológica que prevaleció en ese momento se caracterizó, en primer lugar, por la acción práctica, y en segundo lugar por la necesidad de un aumento en la eficiencia de los sistemas educativos, tal como se evidencia en los enunciados de los diferentes autores que se exponen en el Cuadro 1.

Cuadro N° 1: La tecnología educativa en la década de los setenta

Autor	Enunciados
Carter Good (1973)	Uso de los nuevos instrumentos de la tecnología, particularmente en telecomunicaciones, para el mejoramiento de la educación. Desarrollo y uso de un conjunto de técnicas sistemáticas basadas en la ciencia, útil para diseñar, medir, operar y manejar situaciones instruccionales y educacionales.
Clifton Chaclwick (1975)	Aplicación de los principios de la ciencia para resolver los problemas de la educación.

Etienne Brunswic (1975)	En un primer sentido (...) la expresión designa el conjunto de los medios yuxtapuestos y los problemas de equipo y organización que plantean. En un segundo sentido, la 'tecnología de la educación' ya no será el uso de cierto número de máquinas, sino un modo sistemático de concebir, realizar y valorar un proceso total de funcionamiento...
Comisión de Tecnología de la Enseñanza de EUA (1976).	Manera sistemática de diseñar, llevar a la práctica y evaluar el proceso total del aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos, basada en la investigación acerca del aprendizaje y la comunicación humana y mediante el empleo de una combinación de recursos humanos y no-humanos para lograr una enseñanza más eficaz".

Elaborado con base en Padrón y Paiva (1988).

Padrón y Paiva agregan a lo expuesto que en sus inicios el objeto de estudio y acción de la TE se vinculó con la expansión de la educación de masas, luego se centró en la instrucción y posteriormente se involucró en su espectro de acción, tanto con la educación como con la instrucción, como es el caso de la educación a distancia.

Para Cabero Almenara (2003) en la década de los setenta, la TE se asume desde una perspectiva técnico-racional (fundamentada en una epistemología positivista) para el diseño y evaluación de la enseñanza, con base en la planificación psicológica del comportamiento del educando en el aula, es decir una programación anticipada sobre conductas esperadas, propia del enfoque conductista de la enseñanza. Este autor asevera que la expansión de la TE se detuvo dado los costos que implicaba su adopción en los diferentes niveles educativos y las bajas contraprestaciones que ofrecía su aplicación para ese momento, centrándose las experiencias en la educación de adultos, especialmente en programas de capacitación y adiestramiento para el mundo laboral, especialmente en los países industrializados.

Una década después, en los años ochenta, prevaleció el enfoque aplicativo de la tecnología educativa, como se puede observar en los enunciados del Cuadro 2. La evolución epistemológica de la TE se concentró en primer lugar en "la resolución de problemas educativos"¹, lo que le otorgó un carácter funcional a la tecnología representada en acciones como diseñar, mejorar y dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en pro de un mayor acceso al sistema educativo en general. Posteriormente, se vislumbra la visión sistémica del proceso de enseñanza y aprendizaje, como parte del compromiso social de la tecnología educativa, por una educación de calidad.

¹ En la Asamblea General de Naciones Unidas de 1968, se acordó celebrar en 1970 el año internacional de la educación encargándosele a la UNESCO la responsabilidad de analizar la crisis educativa en el mundo y la puesta en práctica de las medidas correspondientes. En ese momento se consideró que los esfuerzos de los países desarrollados por ofrecer más y mejor educación a sus ciudadanos no estuvo acorde con las metas esperadas, dado el fenómeno de la deserción estudiantil y la incorporación temprana al sector industrial. En el caso de los países en búsqueda del desarrollo, ir más allá del derecho fundamental de la Educación Primaria constituyó un reto difícil de cumplir, dado el crecimiento poblacional, las dificultades económicas y la escasa inversión en las infraestructuras educativas, entre otros factores; por tanto el uso de la tecnología educativa representó una de las alternativas de solución a estos problemas, planteadas de manera sucesiva por la UNESCO (Ferning, 1970).

Cuadro N° 2: La tecnología educativa en la década de los ochenta

Autor	Enunciados
Víctor Guédez 1982	Constituye el conjunto de procesos, métodos y técnicas para afrontar los problemas de la praxis educativa y para favorecer la dinámica del aprendizaje conforme a las direcciones de un diseño académico-curricular inscrito y comprometido con un proyecto histórico-pedagógico.
Hoffman/Vargas (1982).	Es (...) la aplicación de un proceso conformado por el conocimiento proveniente de la experiencia, intuición y ciencia, que a través de un enfoque sistemático e interdisciplinario ayuda a solucionar problemas educativos, con el objeto de mejorar la operación del sistema en todos sus niveles.
Alfonso Orantes 1985	Constituye la búsqueda, desarrollo y puesta en práctica de soluciones específicas a problemas concretos de la instrucción.
César Villarroel 1987	Es el conjunto de técnicas y procedimientos concebidos por la ciencia de la educación para resolver problemas educativos y/o educacionales.
Elena Dorrego 1987	Es el conjunto de procesos, métodos y técnicas organizadas en forma sistemática para afrontar y resolver los problemas educativos y favorecer así el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a la direccionalidad de un diseño académico-curricular, si se trata de un sistema escolar; un diseño organizacional, si se trata del desarrollo de recursos humanos, y un diseño socio educativo si se trata del desarrollo comunitario, tomando en cuenta sus relaciones con los demás sistemas sociales, ideológicos, políticos, económicos y culturales.

Elaborado con base en Padrón y Paiva (1988)

En la década de los noventa y años subsiguientes, en las universidades americanas y europeas, la introducción del enfoque sistémico aplicado a la educación, el surgimiento de la psicología cognitiva y constructivista², así como los replanteamientos epistemológicos en el currículo y la didáctica, influyeron notablemente en una nueva visión conceptual para aplicar la TE, con base en otros aspectos que superaron el enfoque meramente funcional para ubicarla en una disciplina pedagógica que formara parte de la didáctica. Esta nueva visión penetró las universidades latinoamericanas, con una repercusión tímida en los planes de formación para los docentes y las transformaciones curriculares del momento (Cabero Almenara, 2003).

Por su parte, Torres y Cobo (2017) señalan que en la evolución de la tecnología educativa se observa una progresión epistemológica hacia la consecución de los fines de la educación, por lo que su carácter funcional e instrumental se convierte en una de sus tantas fortalezas, en relación con la visión sistémica del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se denota en los siguientes enunciados del Cuadro N° 3, recopilados por estos dos autores.

² Basada en la creación de un sistema de significados sobre el mundo donde se desenvuelve el estudiante y desarrolla sus experiencias de aprendizaje.

Cuadro N° 3: La tecnología educativa en la entrada del siglo XX

Autor	Enunciados
UNESCO, 1994	Se concibe como el uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de hardware y software.
José Serrano Sánchez, 1996	Constituye una disciplina encargada del estudio de los medios, materiales, portales web y plataformas tecnológicas al servicio de los procesos de aprendizaje; en cuyo campo se encuentran los recursos aplicados con fines formativos e instruccionales, diseñados originalmente como respuesta a las necesidades e inquietudes de los usuarios.
Pedro Román, 2002	Herramienta para la interacción social, lo que propicia el aprendizaje colaborativo y cooperativo, como estrategia básica para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
Manuel Area Moreira, 2009	Es un campo de estudio que se encarga del abordaje de todos los recursos instruccionales y audiovisuales; por tal motivo, el número de herramientas tecnológicas se ha multiplicado exponencialmente (actividades digitales de aprendizaje, portafolios, elaboración de blogs, entre otros), diseñadas para dinamizar los entornos escolares y promover la adquisición de nuevas competencias

Elaborado con base en Torres y Cobo (2017)

Para Cabero (2001, 2003) diferentes acontecimientos y desarrollos científicos en el campo de la información y la comunicación, tales como: la red mundial de acceso a la información (internet), el viraje de lo analógico a lo digital y el surgimiento de los microordenadores, influyeron de manera decisiva en los enfoques epistemológicos de la TE y en sus formas de aplicación, lo que dirigió el debate hacia formas más concretas de la acción educativa e instruccional. De acuerdo con este autor la re-significación del contexto pedagógico y didáctico de la educación a distancia para abordar las diferentes dimensiones cognitivas del educando, y otros escenarios para impulsar un *aprendizaje colaborativo*, conllevó la inserción de las tecnologías de la información (TI) por una parte y de las tecnologías de la comunicación (TC), por la otra, con la finalidad de enriquecer el proceso global de la enseñanza y el aprendizaje, es decir una nueva base para conceptualizar y aplicar la TE, representada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Ahora bien, este mismo autor alerta sobre los riesgos del "fundamentalismo tecnológico" que coloca la TE como la panacea, y conduce a que primero se piensa en el tipo de tecnología, luego se reflexiona para que nos puede servir y posteriormente se aborda el contexto y estructura organizativa donde se aplicará. Por tanto, hay que dejar claro que la tecnología educativa representa una variedad significativa de modernos medios y recursos didácticos, como instrumentos de movilización curricular, entre otras bondades, más su aplicabilidad no representa los fines y propósitos de la educación. En tal sentido, asumir con responsabilidad la TE implica apoderarse previamente de los principios y fundamentos de la educación, por lo que antes de pensar en la tecnología debemos plantearnos para quién, cómo la vamos a utilizar y que pretendemos con su inclusión en el currículum.

2. Educación a distancia y tecnología educativa

Como hemos planteado en el apartado anterior, encontrar una visión epistemológica de la TE universalmente aceptada, es una tarea inacabada. Por más de cuatro décadas son muchos los investigadores, educadores y tecnólogos que se han acercado a este reto, no obstante en el camino se han encontrado con una diversidad de medios, recursos, formas de enseñar y aprender, contextos institucionales y geográficos que justifican por qué continuamente se replantea la visión epistemológica y metodológica de la TE.

Este replanteamiento se intensifica y se agranda cuando se relaciona la educación a distancia (EaD) con la TE y viceversa. Esta relación mutua se debe en buena medida a las posibilidades de interactividad síncrona y asíncrona que ofrece la EaD entre docentes y estudiantes, entre los estudiantes y su entorno de aprendizaje, y entre los propios estudiantes, mediada por diversos recursos tecnológicos, tales como: el correo electrónico, conversaciones telefónicas, videoconferencias, charlas interactivas, aulas virtuales, entre otros (García Aretio, 2001).

Por tanto, es importante señalar desde el comienzo que la EaD es una *educación mediada* y esa mediación guarda correspondencia con la evolución de los medios y recursos tecnológicos aplicados a la educación que se imparte en las universidades, lo que ha caracterizado las diferentes generaciones de esta modalidad educativa, a lo largo de la historia. Por su parte, la TE se resignifica como un constructo social en los fundamentos y fines de la EaD, especialmente en lo referente al principio de la masificación y democratización de la educación, para satisfacer múltiples demandas de formación de la sociedad.

Para comprender lo expuesto, conviene precisar las diferentes generaciones de la EaD y la presencia evolutiva de la TE en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia. Al respecto, la *primera generación* nace casi al unísono en Norteamérica, Europa y la ex Unión Soviética, a finales del siglo XIX, apoyada en los servicios nacionales de correo y caracterizada por el uso predominante de una sola tecnología, con textos rudimentarios, sin mayor especificidad didáctica y con una limitada o escasa interacción estudiante-profesor. La *segunda generación* surge en pleno siglo XX, proveniente de las transformaciones y mejoras de la primera generación, incorporando el enfoque multimedia, es decir la integración medios y recursos como el teléfono, la televisión, la radio con materiales instruccionales (lecciones para el autoaprendizaje, guías de actividades formativas, recopilación de conceptos y lecturas asociadas), diseñados específicamente para estudiar a distancia, destacándose en ese momento la creación de la *Open University Británica*, considerada como la institución pionera de lo que hoy se entiende como educación superior a distancia, cuyo modelo se adoptó en otros países del mundo, como España con la fundación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o en Venezuela con el establecimiento de la Universidad Nacional Abierta (UNA). La *tercera generación* se sitúa a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, representada por la integración de las telecomunicaciones, con la finalidad de proporcionar una interacción en tiempo real y diferido entre tutores y estudiantes, donde el uso del computador tanto por los estudiantes como por los docentes se hizo presente en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia (Pérez de Maza, 2011)³.

³ En el Capítulo 2 (pp. 96-129) de la Tesis Doctoral titulada *Extensión Universitaria: función organizadora de un currículum abierto*, se expone de manera amplia las teorías de la EaD, la visión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta modalidad y la significación social de la EaD, entre otros aspectos.

La cuarta generación y quinta generación emergen a mediados y a finales de los noventa, respectivamente, cuando ocurre un salto cualitativo en las telecomunicaciones, a nivel de los países desarrollados y se extiende el uso de tecnología en la vida cotidiana. En la *cuarta generación*, se intensifican los procesos de comunicación e interacción mediante la conformación de redes, con un soporte electrónico interno (intranet) y externo (extranet), tanto para la mediación tutor-estudiantes, como para el trabajo colaborativo entre estudiantes-estudiantes, al igual que para la entrega *on-line* de materiales instruccionales (hipertextos) y llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes. En la *quinta generación* de la EaD la evolución es hacia los sistemas inteligentes, y el surgimiento de los consorcios internacionales de EaD con énfasis en el perfeccionamiento de las redes de información y comunicación (García Aretio, 2011).

Para algunos autores, como Martín Rodríguez y Ahijado Quintillán (1999) y García Aretio (2001), la EaD le ha proporcionado a la TE fortalezas que apuntan hacia un reconocimiento diferenciado de *las tecnologías de la educación a distancia*, donde el uso y aplicabilidad no es exclusivo de los tipos de medios y recursos que se utilicen, sino del *diálogo didáctico mediado por la tecnología*, que se produce en entornos sincrónicos y asincrónicos, para garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, la autonomía y responsabilidad del estudiante, así como el aprendizaje independiente y flexible, elementos que caracterizan la EaD.

En consideración a lo tratado, un aspecto que merece especial atención en la relación que subyace entre la EaD y la TE es la diferenciación entre *tecnologías duras* y *tecnologías blandas*⁴. Al respecto, la tecnología incorporada para el funcionamiento de los equipos y aparatos es reconocida como dura y de ella depende el carácter innovador del equipo, como es el caso del computador que hoy día está representado por las tablets o laptops, o la tecnología que representa al teléfono fijo, inalámbrico o celular. La tecnología blanda está representada en los métodos, técnicas, procesos y materiales que pueden tener como vehículo las tecnologías duras. En el caso de la EaD las tecnologías blandas son inherentes al modelo instruccional que se utilice y a la producción de medios los cuales pueden estar representados en los diferentes materiales de estudio, planes de asignaturas, planes de evaluación, guiones de radio, repositorios de contenido para programas de TV y radio educativa, teleclases, videos, podcast, blogs, portafolios digitales, hipertextos, diseño de aulas virtuales, entre otros.

Martín Rodríguez (1999) apunta que el debate sobre la TE, sea blanda o dura, no deja de complicarse cuando se piensa en la articulación necesaria entre las opciones epistemológicas que definen una disciplina y los fundamentos teóricos que sustentan la EaD, por lo que la selección de la tecnología no es solamente un asunto de tipología, eficiencia, eficacia, costos y usabilidad, lo que puede resultar contraproducente cuando se antepone la novedad tecnológica a la concepción teórica y metodológica que ha acompañado desde sus inicios a la EaD y/o se le ha emparentado- a través de la tecnología- con otras modalidades educativas, sin un trasfondo gnoseológico.

⁴ Es de acotar que los términos de tecnología dura y blanda fue introducido en el argot tecnológico latinoamericano, por Félix Moreno Posada (investigador de COLCIENCIAS), a finales de la década de los setenta, sin hacer referencia al contexto educativo. Posteriormente estos términos adquirieron relevancia cuando el diseño instruccional fue equiparado con procesos relacionados con el uso de la TE.

3. Parentesco entre la educación a distancia y la educación virtual

Son dos modalidades de enseñanza que se diferencian entre sí por las prácticas educativas, el uso de las tecnologías y el modelo de instrucción que las sustenta. En el hilo histórico la enseñanza a distancia antecede a la enseñanza virtual y quienes estamos inmersos en la EaD, como asesores, investigadores, diseñadores hemos concientizado las limitaciones conceptuales y metodológicas que rodean a ambos términos y que a menudo se usan de manera incorrecta para referirse indistintamente a los estudios a distancia y/o los estudios en línea o virtual.

La enseñanza a distancia es un proceso donde las acciones del tutor, asesor están separadas en espacio y tiempo de las del estudiante, quien de forma autónoma y responsable asume el aprendizaje, guiado por materiales instruccionales en físico o digitales, un plan de la asignatura y un plan de evaluación, preparados por el tutor o en la unidad que coordina el currículo. El tutor y el estudiante podrán interactuar entre si mediados por algún recurso tecnológico, o en algunos casos podrán suscitarse encuentros cara a cara.

Por su parte la enseñanza virtual sucede en la web y está mediada en todo su desarrollo por las tecnologías de la información y la comunicación, donde Internet es el soporte para la interacción docente-estudiante y viceversa. El entorno para el aprendizaje está representado en un aula virtual que contiene las formas y los procedimientos para la instrucción y hasta la evaluación del aprendizaje. El docente y el estudiante pueden interactuar de forma pasiva a través de mensajes o correos, o de forma activa en foros, chat o videoconferencias.

Ahora bien, más que provocar una diferenciación, resulta importante para completar el debate planteado en este ensayo colocar en su justa dimensión tanto la educación a distancia, como la educación virtual (EV), especialmente en lo que respecta a la sustentación teórica que soportan los rasgos definitorios que identifican ambas modalidades educativas. Al respecto en el Cuadro N° 4 se presentan los aportes de los autores clásicos y las teorías que impulsaron.

Cuadro N° 4: Teorías de la educación a distancia

Teoría	Autores
La teoría basada en el proceso de industrialización	Otto Peters planteó, a finales de la década de los sesenta, un análisis comparativo de la educación masiva con los procesos de producción en el marco de la sociedad industrial, lo que permitió identificar la industrialización como uno de los rasgos más importante en el desarrollo de la EaD.
La teoría basada en la autonomía y la independencia del estudiante	Rudolf Dellinger, Charles Wedemeyer, Michael Moore y Randy Garrison diferenciaron en la década de los ochenta un conjunto de aspectos en el comportamiento del estudiante inmerso en estudios a distancia, relacionados con la responsabilidad y control en el proceso de educación, frente al rol del profesor. Por tanto el proceso de enseñanza se sustituye por un mecanismo de orientación y apoyo al estudiante, estimulados por la organización, a través de equipos, procesos, asesores y producción masiva de material instruccional.

<p>La teoría basada en la interacción y la comunicación</p>	<p>John Baath, Börje Holmberg, David Sewart, Kevin Smith y John Daniel, en diferentes momentos de la década de los noventa, analizaron los modelos de enseñanza-aprendizaje en un grupo de universidades europeas y proporcionaron tres enfoques en cuanto a la comunicación didáctica: 1. La comunicación en dos vías, 2. La conversación didáctica guiada y 3. La interacción e independencia, lo que permitió determinar que la interacción mediada es otro de los rasgos que define a la EaD.</p>
<p>La teoría basada en la integración y comprensión de los otros modelos teóricos</p>	<p>Lorenzo García Aretio en su obra titulada: <i>La educación a distancia. De la teoría a la práctica</i> (2001)⁵ propone una teoría integradora para centrar la atención epistemológica de la EaD en el <i>modelo del diálogo didáctico mediado</i>, tanto asincrónico (diálogo simulado) y sincrónico (diálogo en tiempo real) que se resignifica con el uso de las tecnologías colaborativas y el software libre.</p>

Elaborado con base en Stojanovic (1994) y Pérez de Maza (2011).

Es de acotar que las corrientes del constructivismo sociocultural proporcionan soporte teórico al enfoque centrado en el *modelo del diálogo didáctico mediado*, en procura de un aprendizaje colaborativo. Por consiguiente, el énfasis en lo social sobre la preeminencia del aprendizaje individual (corrientes conductistas) ha venido a reforzar las corrientes humanistas de la EaD, en momentos donde la irrupción de las tecnologías digitales en los diversos entornos educativos es inevitable.

Ante todo lo tratado precedentemente, la visión epistemológica de la tecnología educativa y su relación con la educación a distancia, así como lo relativo a los aportes teóricos que nutren a esta modalidad educativa, indican por sí mismos una amplitud, un horizonte que aglutina una serie de significados que no admiten un tratamiento singularizado, sino integrador entre la acepción de la EaD y la EV.

En este sentido, el énfasis conceptual en la EaD está en el modo, medios y recursos de cómo se desarrolla la comunicación entre el profesor (asesor) y el estudiante, así como en la forma de considerar individual y colectivamente el espacio y tiempo en que se desarrolla el proceso de aprendizaje, al igual que las formas de organización y gestión institucional, para favorecer la entrega instruccional al estudiante. Por su parte la EV, denominada por algunos autores como *e-learning* es, de acuerdo con García Aretio (2011), una forma de enseñanza y aprendizaje a distancia que se soporta fundamentalmente en las herramientas tecnológicas digitales que ofrece la Web 2.0. Diríamos que la EaD y la EV priorizan un mismo modelo educativo innovador, por tanto la educación virtual es un formato de la educación a distancia basado en soportes digitales; sin embargo debemos tener claro que no toda educación a distancia es virtual.

Recientemente García Aretio (2021), en mención a los autores Singh y Thurman (2019), destaca un concepto integrador que involucra la EaD y la EV: "educación a distancia digital", como una propuesta conceptual abarcadora, soportada en tecnologías y sistemas digitales, sucesora del proyecto original de

⁵ En la obra citada el profesor Lorenzo García Aretio ofrece en el Capítulo 1 (pp. 11-41) las bases conceptuales de la EaD, donde incorpora 17 definiciones de educación-enseñanza a distancia para luego plantear un meta-análisis epistemológico.

educación a distancia, que se destacó y se destaca por la apertura, la democratización, la no dependencia de ubicación física, la flexibilización en el ritmo de aprendizaje, la interacción (síncrona y asíncrona), elementos sustanciales en cualquier definición que se proponga en estos nuevos tiempos. Por tal razón, la sutileza que la educación a distancia quedó atrás con el surgimiento de la educación virtual no es otra cosa que “cuentos de camino”.

Para finalizar, es importante recordar el análisis planteado por García Teske (2007) acerca de los “discursos de las nuevas tecnologías en contextos educativos”, provenientes de las sociedades occidentales interesadas en exaltar las bondades de sus aplicaciones y beneficios desmesurados, dejando poco espacio para la discrepancia y la reflexión crítica acerca de los efectos sociales y culturales del proceso acelerado de las innovaciones educativas, especialmente en aquellos países con rezago tecnológico.

De acuerdo con este autor esta reflexión pasa por reconocer que uno de los retos que enfrenta tanto la educación en un sentido general, como la educación a distancia en lo específico, con la incorporación de la TE, es procurar la equidad en las oportunidades de acceso a la educación y la permanencia en el sistema educativo. Por tal motivo, García Teske insiste en sus aportaciones que las posibilidades de cambio e innovación que ofrece la TE, debe pasar necesariamente por el visto bueno, asimilación y validación de los docentes, por su encaje progresivo y no abrupto en las propuestas curriculares y transformaciones institucionales para el cambio, así como por la aceptación y usabilidad de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Acá nos propusimos exponer el papel que le ha tocado jugar a la TE en la educación a distancia, lo cual se cumplió parcialmente, por cuanto es un debate de múltiples aristas y posiciones ideológicas, como resultado de los vertiginosos cambios tecnológicos que se han suscitado a nivel mundial. En consecuencia el debate queda abierto.

De lo expuesto precisamos que la tecnología educativa es un recurso que ha acompañado la génesis de la educación a distancia y su uso bien sea en los formatos tradicionales o en los formatos que nos ofrecen las nuevas tecnologías, requiere profundidad en las bases epistemológicas que las sustentan para evitar cualquier desencuentro didáctico y pedagógico con los fines y propósitos de la educación.

En el recorrido realizado, la interactividad profesor-estudiante, estudiantes-estudiantes presente tanto en la EaD, como en la EV, es uno de los elementos que más se ha transformado en la última década con la aplicación de la tecnología educativa, no sólo a nivel de las tecnologías de información con los hipertextos y la diversidad de contenido digital disponible en internet, sino también a nivel de las tecnologías de la comunicación con las novedosas configuraciones en redes, lo que posibilita otras formas para una aprendizaje significativo y colaborativo. Posiblemente la tendencia conlleve una hibridación entre la educación a distancia y la educación virtual, lo que se vivenció en los momentos álgidos de la cuarentena impuesta por la pandemia del COVID-19, donde programas a distancia se complementaron en línea, con materiales digitales dispuestos en red, lo que dio lugar a una relación entre la institución educativa y el hogar del estudiante, como una estrategia para reducir los obstáculos espacio-tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Cabero Almenara, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero Almenara, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, 23-30. Disponible <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802104.pdf>
- Casas Armengol, M. (1982). Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América Latina. Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia. OEA. Disponible <https://www.semanticscholar.org/>
- Chadwick, C. (1978). *Tecnología Educativa para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferning, L (1970). 1970: La crisis de la enseñanza. *El Correo de la UNESCO: una ventana abierta sobre el mundo*, XXIII, 1, 4-6. Disponible https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056740_spa
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Editorial Ariel.
- García Aretio, L. (2011). Perspectiva teórica de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, n° 249, pp. 255-271. Disponible https://www.researchgate.net/publication/235664903_Perspectivas_teoricas_de_la_educacion_a_distancia_y_virtual
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, n° 1, vol. 24, pp. 09-32. Disponible <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Teske, E. (2007). Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías? *RIED- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, n° 4, vol. 41, pp. 1-12. Disponible <https://doi.org/10.35362/rie4142446>
- Martín Rodríguez, E. y Ahijado Quintillán, M. (Coord., 1999). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martín Rodríguez, E. (1999). Dilemas y supuestos teóricos del desarrollo institucional de la educación a distancia. En Martín, E y Ahijado M. (Coord.), *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos* (pp. 193-221). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Moreno Posada, F. (1978), *Glosario Comentado sobre Políticas Tecnológicas*. Caracas: CONICIT.
- Padrón, J. y Paiva, C. (1988). Tecnología educativa: Tecnología o Arte-Oficio? *Revista UNA DOCUMENTA*, n° 7, vol. 1 y 2, pp. 74-82 Disponible http://padron.entretemas.com.ve/tecnol_educ.html
- Pérez de Maza, T. (2011). *Extensión Universitaria: Función organizadora de un currículum abierto* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España: Madrid.
- Stojanovic, L. (1994). Bases Teóricas de la Educación a Distancia. *Informe de Investigaciones Educativas*, n° 12, vol. VIII, pp. 11-43.
- Torres, P. y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, n° 68, vol. 21, pp. 31-40. Disponible <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>

Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica: Una revisión bibliográfica

Standardized assessment systems in Central America: A literature review

Winnie José Narváez Herrera¹

Recibido: 12 de septiembre de 2022. **Aceptado:** 12 de enero de 2023

RESUMEN

Las evaluaciones estandarizadas son pruebas sumativas de igual número de preguntas y un puntaje predeterminado para medir lo que se aprende, en este caso las habilidades básicas en lectura y matemática. Algunas pruebas estandarizadas son aplicadas a gran escala, o sea, en distintos países y regiones para comparar sus resultados, sin considerar las particularidades de cada contexto de aprendizaje. El objetivo de este artículo es describir los sistemas de evaluación estandarizados a gran escala que se implementan en Centroamérica y sus implicaciones en el concepto de calidad educativa. Mediante una revisión bibliográfica se identificó que existe una incidencia directa de los organismos internacionales de financiamiento sobre lo que los países esperan que sus estudiantes aprendan.

Palabras clave: evaluación a gran escala; comparación; calidad educativa.

ABSTRACT

Standardized assessments are summative tests of equal number of questions and a predetermined score to measure what is learned, in this case basic skills in reading and math. Some standardized tests are applied on a large scale, that is, in different countries and regions to compare their results, without considering the particularities of each learning context. The objective of this article is to describe the large-scale standardized assessment systems implemented in Central America and their implications for the concept of educational quality. A literature review identified that there is a direct impact between the international organizations that fund these international assessment systems and what countries expect their students to learn.

Keywords: large-scale assessment; comparison; education quality.

¹ ABACOenRed. Correo Electrónico: winnie@abacoenred.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7606-9376>

© 2023 Revista Multi-Ensayos.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCIÓN

Los organismos internacionales de financiamiento como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), han recomendado desde los años 90 la implementación de sistemas de evaluación estandarizados a gran escala para saber qué se está aprendiendo en la escuela (Clarke y Luna-Bazaldua, 2021). Atribuyendo a estos sistemas 'objetividad' en la medición de los resultados de aprendizaje (Tristán y Pedraza, 2017). A partir de 2015 las evaluaciones estandarizadas a gran escala adquieren mayor urgencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el número 4, que apunta hacia la educación con calidad y el alcance de 'competencias' en lectura y matemática como uno de los indicadores de dicha calidad. Aunque no hay una definición explícita de 'calidad educativa', esta está implícita como algo que deben garantizar los países para alcanzar desarrollo económico y requiere de todos los sectores para ser efectiva (Banco Mundial, 2013). En consecuencia, en el informe sobre desarrollo mundial se propone aumentar las aplicaciones de evaluaciones estandarizadas a gran escala para garantizar el desarrollo económico (World Bank, 2018).

Clarke y Luna-Bazaldua (2021) en un compendio del Banco Mundial, refieren a tres tipos de evaluación: medir y monitorear el aprendizaje de forma permanente, exámenes generales para pasar de un nivel a otro y evaluaciones a gran escala, incluyendo el sistema emergente de Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos (CLA¹ por sus siglas en inglés) que son aplicadas casa a casa. Es importante resaltar que en este artículo se aborda únicamente evaluaciones estandarizadas a gran escala (internacional) que son aplicadas en la escuela. El objetivo es conocer las evaluaciones aplicadas en Centroamérica y su implicación en el concepto de calidad educativa. Este artículo es el inicio de una investigación más amplia que busca proponer características para un sistema de evaluación nacional en Nicaragua, contextualizado, creado e implementado por la comunidad.

En la primera parte de este artículo se detalla el concepto de evaluaciones estandarizadas a gran escala y sus características de implementación. A continuación, se analizan los sistemas a gran escala implementados en Centroamérica y su relación con organismos internacionales que definen y financian a dichos sistemas. Finalmente, se representa un debate en torno al concepto de estandarización, con el objetivo de conocer su implicación a nivel de la concepción de calidad educativa.

Para llevar a cabo este estudio se realizó una búsqueda de literatura relacionada al tema a través de Scopus, encontrando 302 revistas educativas. De estas, se identificaron 3 repositorios directamente relacionados con evaluaciones educativas, que se presentan a continuación:

*RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*². Es una de las revistas de la universidad de Granada y primera revista electrónica de España. Particularmente publica acerca de investigación

¹ Citizen Led Assessment

² <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE>

y evaluación educativa. Esta revista en diferentes volúmenes dio como resultado 6 artículos acerca de evaluaciones a gran escala. Ninguno de ellos relacionado con Centroamérica sino principalmente enfocados en el Programa Internacional de Evaluaciones (PISA³) aplicado a otros países.

*Large Scale Assessment in education*⁴ es una publicación conjunta de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y del Servicio de Pruebas Educativas (ETS por sus siglas en inglés). Los artículos que se consideran para su publicación en esta revista son aquellos que hacen uso de las bases de datos publicadas por los programas nacionales e internacionales de evaluación a gran escala. En este repositorio se encontró 8 artículos con la palabra clave "Centroamérica" pero al revisarlos solamente 2 se relacionan realmente con la región en el tema de evaluaciones que es el que interesa para este artículo.

También se realizó una búsqueda en *Google académico* donde se encontraron varios artículos en español de distintas revistas. Entre los artículos revisados se aborda PISA, que es uno de los sistemas de evaluación mayores a gran escala, que solamente se implementa en tres países de Centroamérica; Costa Rica, Panamá y El Salvador. También, en dicho buscador académico, se encontraron artículos sobre las críticas a los sistemas de evaluación a gran escala.

Además, se realizó una búsqueda en las páginas web del Banco Mundial, UNESCO, OECD y BID, ya que son los organismos que financian y elaboran documentos que se han considerado oficiales para guiar la implementación de las evaluaciones estandarizadas a gran escala.

Definición de evaluaciones estandarizadas a gran escala

El Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) de OECD (2008) describe que existen evaluaciones sumativas que sirven para saber qué se aprende y si se cumplen estándares de aprendizaje para optar a la certificación escolar y evaluaciones formativas para conocer el progreso de estudiantes e identificar necesidades. Un tipo de evaluaciones sumativas en incremento son las evaluaciones internacionales como PISA que "ha sido importante para comparar sistemas educativos nacionales para desarrollarlos en otros países" (p.1).

De esta definición es posible comprender dos cosas: que las evaluaciones internacionales y en general las sumativas no promueven mejorar a partir de las necesidades de las y los estudiantes y que promueven la comparación entre países sin tomar en cuenta características propias que influyen en el aprendizaje. En términos formales técnicos, las evaluaciones son pruebas de selección múltiple y preguntas de respuestas abiertas cortas. Estas se aplican, ya sea a una muestra de estudiantes o a todos los estudiantes de una escuela, en determinado grado o edad. Las escuelas también son seleccionadas con base en el objetivo a alcanzar, ya sea comparar entre escuelas y/o asignar recursos o simplemente conocer su desempeño. Respecto a la forma de aplicarlas, pueden ser en papel o en computadora. (Clarke y Luna-Bazaldúa, 2021) Para que los resultados sean de mayor utilidad, los instrumentos deben partir del contenido curricular

3 <https://www.oecd.org/pisa/>

4 <https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/about>

de cada país y es importante para esto contar con el apoyo de las autoridades estatales y un equipo implementador capacitado para coordinar, analizar y divulgar los resultados. (Clarke y Luna-Bazaldua, 2021)

Por otro lado, las evaluaciones a gran escala proveen datos generales acerca del aprendizaje alcanzado por estudiantes en diferentes sistemas educativos, en áreas específicas de un currículo, para edades y niveles específicos. Los resultados de estas evaluaciones pueden convertirse en insumos para transformar prácticas y políticas educativas tanto nacionales como globales. (Clarke y Luna-Bazaldua, 2021).

La generación de datos y la posibilidad de utilizarlos como insumos para políticas es la razón que motiva a los países a participar. Tal como se declara en la página del Ministerio de Educación de Nicaragua, esto ofrece una radiografía acerca del progreso educativo⁵. Sin embargo, como veremos más adelante estos no son los principales objetivos de estos sistemas. A nivel de relaciones locales, las evaluaciones basadas en resultados es lo que Torres, Palhares y Afonso (2018) identifican como la orientación del sistema hacia un mandato meritocrático puesto que la escuela se ve forzada a mostrar determinados resultados para ser 'competente'. Similar, Gómez (2015) plantea que la estandarización "favorece la privatización del sistema escolar y se crean otros escenarios de mayor profundización de la educación como un bien de mercado en tanto que la evaluación se utiliza con frecuencia para desacreditar a la educación pública, comparándola con la privada" (p. 102).

Siguiendo la lógica de mostrar resultados hacia afuera, las evaluaciones estandarizadas a gran escala son conocidas también como modelos de Rendición de Cuentas (Kamens y Benavot, 2011, como se citó en Parcerisa y Verger 2016):

el modelo de RdC que actualmente está ganando más peso a nivel internacional está fundamentado en la evaluación administrativa y externa de los resultados de aprendizaje, y se centra en las escuelas y/o en los maestros como los actores que rinden cuentas. Este tipo de RdC se conoce generalmente como RdC gerencial o basada en pruebas (*testing-base accountability*) (p.18).

Este mecanismo más allá de enfocarse en el progreso del aprendizaje está enfocado en la comparación, el control y limita la responsabilidad de aprender hacia los maestros en vez de analizarlo como un proceso complejo de múltiples causas y actores.

Evaluaciones estandarizadas en Centroamérica

Las evaluaciones a gran escala realizadas a nivel de escuelas en los países de la región centroamericana son recientes, los primeros pilotajes a nivel mundial que involucraron a Latinoamérica inician en 1963, liderados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). El único país de la región que participó fue Chile. Estas primeras iniciativas surgieron desde la preocupación por un aprendizaje principalmente enfocado en la comprensión literal y no lo suficientemente en la interpretación (Bloom, 1973).

⁵ Ver: <https://www.mined.gob.ni/nicaragua-participa-en-el-erce-que-aplica-unesco/>

Las evaluaciones en Centroamérica, en formato regional, datan de los años 90 con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Este fue fundado en 1994 y es parte de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO y a partir de 1997 está a cargo del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) en todas sus versiones. Antes de LLECE, a finales de los años 80 existieron ejercicios de evaluación a gran escala a nivel regional, como fue el caso del Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP) en Honduras, financiado por la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID por sus siglas en inglés) (FEREMA, 2017) y las pruebas nacionales en Costa Rica (Cavieres, 2008). Esto coincide con la época de creación del "Programa de análisis de indicadores de sistemas educativos (INES por sus siglas en inglés), un programa estadístico global de OCDE para comparar resultados entre países que conforman la organización (Lundgren 2013).

Algunos años después surge PISA, Este es un sistema de evaluación a gran escala que mide habilidades de lectura, matemática y ciencias en estudiantes de 15 años. Los países de Centroamérica que han participado hasta 2018 son Costa Rica y Panamá. PISA es administrado por la OCDE⁶ y financiado por el BID. (OCDE, s.f.). Para optar a la implementación de PISA como país es requisito pagar una cuota alta distribuida en aproximadamente 70,000 euros por año durante tres años, además, nombrar un responsable de país apto para comunicarse de forma fluida en inglés y elaborar todos los reportes del proyecto en inglés. Es probable que, entre otras razones no conocidas, estas sumen para explicar por qué Nicaragua ha decidido no participar.

Llama la atención que el financiamiento de PISA proviene del BID ya que al contrastar este hecho con las estrategias nacionales del BID para cada país de Centroamérica se constata que ninguna apunta al financiamiento de algún aspecto educativo dentro de las áreas prioritarias para cada país, estas están enfocadas más hacia la infraestructura, ambiente, salud, entre otras (Liévano de Marques, M y Melo, C., 2012; Jaramillo, F., Gutiérrez, P., Quintero, N., Cabezas, R., Suero, K., Acevedo, M., Lennon, J., 2019; Barrios, J., Carrión, A., Quintero, N., Ruiz, J., Escobar, J., Acevedo, M., Okumura, M., Castro, C., Alonso, L., Carrión, A., Montenegro, F., Prat, J., Quintero, N., Ruiz-Arranz, M., Teixeira, G., 2021; Quintero, Prat, Carrión, Del Carmen G, 2018). Aún más interesante es que el BID no solamente financia PISA, sino que como se menciona antes, participa dentro de los miembros asesores de LLECE, instancia que dirige las evaluaciones en Centroamérica. Una posible hipótesis es que financiar evaluaciones a nivel de país implicaría negociaciones de implementación con cada país, mientras que financiar un proyecto global le da mayor legitimidad al proyecto y mayor poder de decisión al organismo. Tal como plantea Ramos (2020), "los sistemas de evaluación internacional instalan una especie de gobierno global que rediseña los sistemas educativos" (p.162).

La tabla a continuación resume los sistemas de evaluaciones estandarizadas a gran escala descritos anteriormente:

6 Misma página web. <https://www.oecd.org/pisa/>

Tabla 1: Principales sistemas de evaluación a gran escala en Centroamérica

Nombre del sistema	Año de creación	Método y aspectos que evalúa	Países donde se implementa (CA)	Organismo que lo promueve
Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP)	Final de los 80	Lenguaje y matemática	Honduras	USAID
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ⁷	1994	Lenguaje, matemática y ciencias	Todos	UNESCO
PERCE Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo	1997	Lenguaje, matemática (3er y 4to grado)	Todos	UNESCO
SERCE Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo	2006	Lenguaje, matemática (3ro y 6to) y ciencias (6to)	Todos excepto	UNESCO
TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo	2013	Lenguaje, matemática y ciencias	Todos excepto	UNESCO
ERCE Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo	2019	Lenguaje, matemática y ciencias	Todos excepto	UNESCO
PISA Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos Organisation for Economic Cooperation and Development	2000	Ciencia, lectura y matemática (en jóvenes de 15 años)	Costa Rica, Panamá, El Salvador	BID

Fuente: Elaboración propia con base en Clarck, M y Luna-Bazaldua, (2021), FEREMA (2017) y LLECE (2022)

Tal como se observa en el cuadro, el último estudio comparativo fue ERCE 2019, en el que participaron 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. De acuerdo a los datos de UNESCO (2019) aproximadamente 160.000 estudiantes de 3° y 6° grado respondieron las pruebas durante 2019, en una muestra representativa de alrededor de 4.000 escuelas.

En línea con la idea de una gobernanza global de la educación, UNESCO (2020) describe en los resultados del análisis curricular que la intención de la prueba es trabajar en el aprendizaje a nivel de región y no solamente de país, poder mirar los resultados de los demás y orientar los propios. En línea con los objetivos 2030 el desarrollo sostenible requiere de ‘ciudadanos globales’, es decir con aprendizajes estándar. La siguiente tabla presenta dichos componentes estándar que evalúa la prueba ERCE 2019.

⁷ <https://lleceunesco.org/sobre-llece/>

Tabla 2 Áreas que evalúa la prueba ERCE 2019

Área	Objetivo	Ejes o dominios	Habilidades
Lectura (3er grado)	Desarrollo de las habilidades de Lectura a partir de situaciones comunicativas.	Ejes temáticos: Comprensión de diversos textos Conocimiento textual	Habilidades: Comprensión literal Comprensión inferencial Comprensión crítica
Matemática (3er grado)	Resolución de problemas y la construcción de un conocimiento que implica analizar, reflexionar y descubrir estrategias para resolver problemas concretos y reales.	Dominios de conocimientos: Números y operaciones. Geometría Magnitudes y medición Estadística Patrones y álgebra	Habilidades: Reconocimiento de objetos y situaciones Resolución de problemas simples Resolución de problemas complejos y modelamiento matemático.
Ciencias (únicamente a 6to grado)	Relación de la ciencia con problemas reales de la sociedad actual	Dominios: Cuerpo humano y Salud Ciencia, Tecnología y Sociedad La Tierra y el Sistema Solar Energía y Materia Seres vivos, Ecología y Medio Ambiente	Habilidades: Reconocimiento de información científica Análisis y aplicación del conocimiento científico Producción, transferencia y evaluación del conocimiento científico

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (2019)

Evaluaciones en Centroamérica: más allá de lo visible

Con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 "educación de calidad", las evaluaciones a gran escala obtienen la legitimidad que necesitaban para ser implementadas a nivel global porque se asume como necesidad el monitoreo del aprendizaje mediante los criterios nombrados en el ODS 4.1.1 (UNESCO, 2019): "Proporción de niños y jóvenes: (a) en los grados 2/3; (b) al final de la primaria; y (c) al final del primer ciclo de secundaria que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia en (i) lectura y (ii) matemáticas, por sexo".

Para saber cuál es el aprendizaje que los países deben aspirar a alcanzar se creó el Marco Global de Competencias (GPF por sus siglas en inglés) en 2019. Este define los niveles mínimos de competencia en lectura y matemática que los estudiantes deben tener de segundo a sexto grado. El GPF fue elaborado por 28 personas de distintos países con base en un marco de contenidos globales de la UNESCO y marcos de contenido de distintos países. Es válido mencionar que el documento de este marco global

de competencias no existe en idioma español a pesar de que es utilizado para todos los países. Así lo estipula (UNESCO, 2019) "Esto proveerá el marco para comparar resultados entre distintas evaluaciones, tanto dentro de países como entre países, para *reportar cumplimiento* al ODS 4.1.1" (p.4).

Asimismo, se crearon otras iniciativas como la Plataforma para la Evaluación de Aprendizajes (LEAP por sus siglas en inglés) del Banco Mundial y la Alianza Global para el Monitoreo de Aprendizajes (GAML por sus siglas en inglés) de UNESCO.

La comparación de resultados de aprendizaje entre países es el principal objetivo de las evaluaciones a gran escala. Pero, ¿Qué implica comparar?

La relación entre "mejores resultados" y "vibrante sector privado" no es casualidad. Cruz (2021) plantea que en Honduras, entre "las medidas del Programa de Modernización del Estado se menciona entre otros puntos: "Democratizar la educación mediante la incorporación de los diferentes sectores sociales y económicos en la toma de decisiones, en la ejecución de acciones y de las políticas" (p.147). Esta iniciativa iniciada en los años 90 representó para Honduras el inicio de una relación financiera que dio acceso a los organismos internacionales a la política educativa, resultando entre otras iniciativas la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE), encargada de aplicar pruebas estandarizadas. A través de este ejemplo es posible ver cómo se va tejiendo la relación entre las evaluaciones y los préstamos internacionales, revelando una instrumentalización de la educación como condición para acceder al mercado financiero.

El reporte de alcance de aprendizajes, más allá de ser una acción metodológica, es una acción comparativa de resultados obtenidos en diferentes países. Es posible inferir que la comparación más allá de resultados positivos en el aprender está relacionada con la situación económica del país, ya que los países son categorizados entre aquellos que cumplen con condiciones de inversión y aquellos que requieren mayores acciones para poder invertir en ellos, tal como se ilustra en los párrafos anteriores y posteriores. Por ejemplo, Altinok (2018) explica que una de las visiones que prioriza a la educación para el crecimiento económico plantea la inversión en estudiantes que obtienen mejores resultados, para a través de ellos impulsar el avance tecnológico.

El debate de la estandarización a nivel pedagógico-metodológico

Hemos analizado la comparación desde una perspectiva política y económica, pero es necesario también revisar qué implica en términos técnico-pedagógicos para la concepción de calidad a través del método de estandarización.

Por estandarización entendemos el proceso de sistematización de todos los elementos de acercamiento a una acción de recogida e interpretación de información, de manera que se utilicen los mismos: instrumentos o técnicas, criterios de corrección y/o síntesis o análisis de la información y criterios de interpretación de la misma (Jornet-Meliá 2017, p.5)

Específicamente, las pruebas ERCE - 2019 se construyeron con base en los libros de texto de los países participantes. Se aplicaron entre 69 y 84 ítems en 3° grado y entre 84 y 112 ítems en 6°, distribuidos en distintos cuadernillos, pudiendo así evaluar de manera más completa las distintas áreas, sin generar pruebas demasiado extensas para estudiantes.

Además, se elaboraron cinco cuestionarios contextuales que difieren entre grados, así como entre actores, por ej.: familiares, docentes, directores. Para el grado superior existe también un instrumento que mide 3 de las 5 competencias sociales de Goleman (2000): empatía, autorregulación escolar y apertura a la diversidad.

A pesar de los múltiples factores que podrían incidir en los resultados, generando errores, las pruebas deben garantizar objetividad, validez y confiabilidad (Tristán y Pedraza, 2017) Sin embargo, “buena parte de los problemas que se imputan a las pruebas estandarizadas están relacionados precisamente con carencias en la validez” (Jornet- Meliá, 2017 p.7). A pesar de que se menciona que las pruebas ERCE han hecho esfuerzos por tener los instrumentos más contextualizados a la realidad latinoamericana a través de la revisión curricular, los contenidos (ver tabla 2) siguen siendo limitados respecto a las realidades multiculturales de la región.

El problema de la falta de validez no se manifiesta únicamente en la evaluación a gran escala sino en todo el enfoque de aprendizaje basado en resultados, puesto que conlleva a perder de vista e incluso negar los diversos procesos para llegar a una o múltiples soluciones. Otro aspecto, quizás el más importante en el contexto en discusión, es en cuanto a la concepción de calidad educativa. Popham (1999) explica tres razones por las que la estandarización no es adecuada para medir calidad: (1) “Desajustes entre la enseñanza y la medición” que se refiere a la diversidad curricular. Por ejemplo, en Nicaragua sabemos que el currículo tiene 70% de contenido obligatorio y 30% de contenido contextualizado por maestros y estudiantes. Si analizamos este caso en todos los países de la región se hace imposible representar tanta diversidad en una sola prueba.

(2) “Tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes para las pruebas” este punto se refiere al descarte de ítems que obtienen un alto número de respuestas positivas, entonces probablemente se esté eliminando un contenido que los estudiantes han dedicado mucho tiempo en aprender. Esto también niega que los niveles de aprendizaje no dependen necesariamente del grado que estudiantes cursan sino de un sinnúmero de condiciones, desde biológicas hasta materiales.

(3) “causalidades confundidas” se refiere a que no todas las causas que expliquen el acierto o falla en las pruebas estandarizadas están relacionadas con calidad. Más bien solo una que es la relacionada con lo que se aprende en la escuela, pero a esto se suma las habilidades intelectuales desarrolladas en el estudiante y lo que aprende fuera de la escuela. Las pruebas estandarizadas incluyen también ítems que no miden aprendizajes de la escuela, sino análisis basado en su tipo de inteligencia como estrategia para dispersar los puntajes.

Como mencionamos en el subtema anterior, el caso de Honduras fue un ejemplo de cómo los esfuerzos por estandarizar estuvieron directamente ligados a intereses financieros. Cavieres (2008) discute, desde el contexto de Costa Rica, otra crítica de la estandarización relacionada con los límites que esto impone al currículo de estudio, impidiendo profundizar en otras áreas.

La siguiente tabla presenta los conceptos de calidad educativa de distintos países centroamericanos identificados en sus planes nacionales de desarrollo más recientes.

Tabla 3: conceptos de calidad educativa en Centroamérica

País	Concepto de calidad	Tipo de política y año de implementación
Guatemala	Infraestructura Pertinencia y relevancia curricular	Fortalecer el sistema de evaluación para que retroalimente las estrategias educativas y la articulación entre niveles y ciclos, fomentando la cultura de evaluación y rendición de cuentas para permitir orientar las decisiones en materia de política educativa (201)
El Salvador	Formación docente Incorporación transversal del enfoque de género	creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa
Honduras	Días de clase al año	Desde un consejo nacional de competitividad e innovación se contempla el establecimiento de un sistema de evaluación de la calidad de los centros educativos de educación primaria, media y superior, independiente de la Secretaria de Estado en el Despacho de Educación Pública y del Consejo de Educación Superior y que abarque tanto los centros educativos públicos como los Privados
Nicaragua	Pertinencia curricular Infraestructura Formación docente	Fortaleceremos el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes; y se aplicarán sistemáticamente Test para evaluar aprendizajes de estudiantes de 3°, 6°, 9° y 11° grados, en Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Talleres de Arte y Cultura, Educación Física y Creciendo en Valores. Además, aplicaremos anualmente la Prueba Vocacional Nicaragua 10C, dirigido a estudiantes de 11° grado (aproximadamente 48,000 estudiantes por año)
Costa Rica	Al menos un nivel mínimo de competencias en lectura y matemática	Sistema de evaluación docente

Panamá	Aprendizaje significativo basado en competencias	establecer un sistema nacional de estándares educativos y de evaluación que incluya a todos los aspectos claves del sistema educativo, tales como el fortalecimiento transversal de una cultura de paz orientada hacia el aprender a conocer, a hacer, a ser y convivir; mejorar y actualizar de forma sostenible el contenido y pertinencia del currículo, competencias, desempeño y estándares de los docentes
--------	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en los planes nacionales de desarrollo de países de Centroamérica

A pesar de que los países apuestan por la creación de sistemas de evaluación propios, en muchos casos sus criterios (como nivel de competencia en lectura y matemática) provienen tanto de los ODS como de los resultados de pruebas internacionales. Por ejemplo, el plan de Honduras describe como dato inquietante el resultado bajo en matemática, aunque se trata de un resultado de 1997. En el caso de República de Costa Rica (2019) el plan cita: “Las temáticas referentes a cobertura en preescolar, pruebas internacionales y NINIS están contempladas en los Objetivos de Desarrollo Sostenibles” (p.267). Explicitando que su referencia responde a los ODS.

Si hablamos de calidad no es posible significarla desligada del contexto, por lo tanto, es necesario implementar no simplemente evaluaciones sino valoraciones que tomen en cuenta los contextos de comunidades, barrios y hogares en su sentido multidimensional. Para las preguntas de hogares es importante tomar en cuenta los protagonistas porque tendrán los elementos para significar los resultados, inclusive es necesario invitarlos al proceso de interpretación de estos resultados. Es importante estar consciente que una calificación final en una prueba no puede ser el único criterio de calidad educativa. Es necesario considerar los antecedentes en los procesos de aprendizaje en cada niño y niña, antecedentes que solo conocen los mismos estudiantes y quienes conviven con ellos.

CONCLUSIONES

Los sistemas de evaluación estandarizada a gran escala son pruebas para evaluar los aprendizajes alcanzados por estudiantes de determinados grados escolares dentro de todo un país o en distintos países al mismo tiempo. Utilizando un mismo instrumento, estos resultados se comparan para definir lo que los países con resultados más bajos deben retomar de los países con resultados altos y a partir de ahí definir políticas educativas. Se identificó un elemento esencial de las evaluaciones estandarizadas a gran escala: ‘comparar para competir’, hecho que conduce también a un fenómeno meritocrático de sanción y recompensa a escuelas y docentes.

A nivel global, este hecho subordina también a los países al acceso a financiamiento económico en dependencia de sus resultados; utilizando la idea de calidad educativa como condicionante. Además, se establecen criterios que determinan lo que se debe aprender en todos los países bajo una idea de educación global que responda al desarrollo sostenible; lo que pone en riesgo la calidad educativa como

proceso, con particularidades diversas. Entre las principales críticas a la estandarización están el desafío para garantizar validez, las limitaciones para integrar contenidos diversos y la exclusión de los múltiples factores que influyen en los resultados de las evaluaciones y del aprendizaje en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., Carrión, A., Montenegro, F., Prat, J., Quintero, N., Ruiz-Arranz, M., Teixeira, G., (2021). Guatemala. Estrategia del grupo BID con el país (2021-2024). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://www.iadb.org/es/paises/guatemala/estrategia-y-representacion>
- Altinok, N (2017). Mind the Gap: Proposal for a Standardised Measure for SDG 4-Education 2030 Agenda. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261561>
- Altinok, N (2018). Global Data Set on Education Quality (1965–2015). World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29281>
- Banco Mundial (2013). La Calidad de la Educación es relevante para las Capacidades y el Crecimiento. Caribbean Knowledge Series. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/382651468222870853/pdf/785970WP0P133700Box379848B00PUBLIC0.pdf>
- Barrios, J., Carrión, A., Quintero, N., Ruiz, J., Escobar, J., Acevedo, M., Okumura, M., Castro, C., (2021). El Salvador. Estrategia del grupo BID con el país (2021-2024). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://www.iadb.org/es/paises/el-salvador/estrategia-y-representacion>
- Bloom, B (1974). Implications of the IEA Studies for Curriculum and Instruction. *The School Review*, Vol. 82, No. 3 (May, 1974), pp. 413-435
- Cavieres, E (2008). La interrelación entre pruebas nacionales y educación democrática según actores educativos costarricenses. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 8, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 1-36. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044015.pdf>
- Centre for Educational Research and Innovation CERI-OECD (2008). Assessment for Learning. Formative Assessment. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- Clarke M, Luna-Bazaldua D. (2021). primer on large – scale assessments of educational achievement. The world bank group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35494>
- Cruz, M (2021). Calidad de la Educación en Centroamérica: dinámicas y tensiones entre los modelos de educación y de desarrollo. UCA, El Salvador.
- FEREMA (2017). Informe de Progreso Educativo, Honduras. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content>
- Gómez, O. (2015). La evaluación estandarizada y el objetivo de privatizar de gran escala: la polémica sobre el SIMCE y una mirada desde la visión de la economía. *Foro Educativo*, 24(2), 101-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429422>
- Goleman, D (2000). Working with Emotional Intelligence. https://www.academia.edu/44384606/WORKING_WITH_EMOTIONAL_INTELLIGENCE
- Gutiérrez, J, Acuña, L (2021). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de investigación educativa* número 34. junio 2022. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2800>

- Jaramillo, F., Gutierrez, P., Quintero, N., Cabezas, R., Suero, K., Acevedo, M., Lennon, J. (2019). Costa Rica. Estrategia del grupo BID con el país (2019-2022). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://www.iadb.org/es/paises/costa-rica/estrategia-y-representacion>
- Jornet Meliá, J. M. (2017). Evaluación Estandarizada. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(1). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (s.f). niveles y resultados. <https://lleceunesco.org/1-niveles-de-desempeno-y-resultados-ec6/>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) 2022 <https://lleceunesco.org/sobre-llece/>
- Liévano de Marques, M y Melo, C (2012). Nicaragua. Estrategia de país (2012-2017). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://www.iadb.org/es/paises/nicaragua/estrategia-y-representacion>
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 15-29
- Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (s.f). participantes. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2018-participants.htm>
- Parcerisa, L., Verger, A., (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. ISSN 1138-414X
- Popham, J (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Tomado de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Artículo original en *Educational Leadership*, volumen 56, número 6, marzo de 1999. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/1999- Porque-las-pruebas-estandarizadas-no-miden-la-calidad-educativa-Popham.pdf>
- Quintero, N., Prat, J., Carrión, A., Del Carmen, G., (2018) Honduras. Estrategia del grupo BID con el país (2019-2022). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://www.iadb.org/es/paises/honduras/estrategia-y-representacion>
- Ramos, C (2021). Las evaluaciones internacionales a gran escala y la regulación global de los sistemas educacionales: un análisis integrativo. *Revista CTS*, vol. 16, nº 48, noviembre de 2021 (159-191). <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2021/11/07RamosZincke.pdf>
- República de Costa Rica (2019) PLAN NACIONAL DE DESARROLLO Y DE INVERSIÓN PÚBLICA DEL BICENTENARIO
- República de El Salvador (2014). Plan Nacional de Desarrollo. Protección e inclusión social 2014-2019
- República de Guatemala (2014). Plan Nacional de Desarrollo K'atun: nuestra Guatemala 2032
- República de Honduras (2010). Visión de País 2010 – 2038 y Plan de Nación 2010- 2022
- República de Nicaragua (2022). Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza 2022-2026
- República de Panamá (2017). Plan Estratégico Nacional con visión de Estado. Panamá 2030
- Tinoco, M (2022). LA SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN HONDURAS. Política educativa y Banco Mundial: La educación comunitaria en Honduras, 2010, pp. 122-158 (37 pages). <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3mj.6>
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(134). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>
- Tristán, A y Pedraza, N (2017) La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de*

- Evaluación Educativa, 2017, 10(1), 11-31. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>
- UNESCO (2019). Evaluación de logros de los estudiantes Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Resumen ejecutivo. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/ERCE2019>
- UNESCO UIS (2019). Global proficiency framework for reading and mathematics. <https://gamlttest.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2020/05/Global-Proficiency-Framework-Oct2019.pdf>
- UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>
- UNESCO (2020). Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018>
- World Bank (2018). World development report. Learning to realize education promise. DOI: 10.1596/978-1-4648-1097-8

Desafíos que enfrentan los docentes de inglés en escuelas multigrado

Challenges facing English language teachers in multi-grade schools

Jorge Josué Zeledón Zeledón¹
Belkis Yadira Rivera Mairena²
Yerling Esther Tercero González³

Recibido: 14 de diciembre de 2022. **Aceptado:** 10 de enero de 2023

RESUMEN

La enseñanza del idioma inglés es un programa educativo en Nicaragua que se inició en las escuelas primarias regulares en el año 2018, pero en el año 2022 se inició en algunas escuelas multigrado con el objetivo de atender a comunidades rurales a lo largo del territorio. El propósito principal de este trabajo investigativo es analizar cuáles son algunos de los desafíos que enfrentan los docentes de inglés en escuelas multigrado. Para llevar a cabo este ensayo fue necesario realizar una revisión bibliográfica de los aspectos más importantes del tema de investigación, entre estos se encuentran: los desafíos en la educación primaria y la enseñanza del inglés en escuelas multigrado en Nicaragua. Algunos de los resultados, en base al análisis bibliográfico, visualizan que los retos más relevantes que enfrentan los docentes son: manejo del aula, familiarización de los estudiantes con el idioma inglés, falta de capacitación docente y recursos didácticos limitados. Por consiguiente, estos aspectos deberían ser abordados consistentemente en escuelas multigrados.

Palabras clave: escuela multigrado; enseñanza del inglés; desafíos.

ABSTRACT

The teaching of the English language is an educational program in Nicaragua that began in regular primary schools in 2018, but in 2022 it began in some multigrade schools with the objective of serving rural communities throughout the territory. The main purpose of this investigative work is to analyze what are some of the challenges faced by English teachers in multigrade schools. To carry out this essay, it was necessary to conduct a bibliographic review of the most important aspects of the research topic, among these are: the challenges in primary education and the teaching of English in multigrade schools in Nicaragua. Some of the results, based on the bibliographic analysis, show that the most relevant challenges faced by teachers are: classroom management, familiarization of students with the English language, lack of teacher training and limited teaching resources. Therefore, these aspects should be consistently addressed in multigrade schools.

Keywords: multigrade school; teaching English; challenges.

1 Lic. En Ciencias de la Educación con Mención en Ingles. UNAN- Managua. Correo electrónico: jorgezeledon777@gmail.com

2 Lic. En Ciencias de la Educación con Mención en Ingles. UNAN- Managua. Correo electrónico: belkismairena33@gmail.com

3 Lic. En Ciencias de la Educación con Mención en Ingles. UNAN- Managua. Correo electrónico: yerlingtercero@gmail.com

© 2023 Revista Multi-Ensayos.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCIÓN

El contexto educativo en Nicaragua ha tenido cambios curriculares con la creación de un nuevo modelo educativo centrado en competencias, en un aprendizaje significativo (Rivera Herrera, 2013). Con este enfoque, en el año 2018 inicia la implementación del Idioma Inglés como asignatura extranjera en la educación primaria. La enseñanza del idioma inglés es un programa educativo en Nicaragua que se inició en las escuelas primarias regulares, pero en el año 2022 se inició en algunas escuelas multigrado con el objetivo de atender a comunidades rurales a lo largo del territorio. Uno de los grandes retos en escuelas multigrado es que, los docentes tienen conocimientos básicos para impartir la asignatura del idioma inglés; sin embargo, el factor tiempo no les alcanza para desarrollar esta asignatura, y no reciben capacitaciones ni seminarios para poder impartir este idioma (Quiel & Correa, 2020).

Por tanto, el objetivo de este ensayo estará enfocado en el estado de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación primaria, específicamente en escuelas multigrado; específicamente, se pretende analizar algunos de los desafíos que enfrenta un profesor de inglés en una escuela con ese modelo. Es importante señalar que actualmente los docentes de inglés en educación primaria, en Nicaragua, deben cumplir con muchas responsabilidades en el salón de clases. A través de este estudio en relación a los desafíos del docente, se identificarán diferentes aspectos con los que tiene que lidiar el docente, y describir las dificultades que enfrenta el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escuelas multigrado.

DESARROLLO

La enseñanza multigrado es generalmente enseñar dos o más grados al mismo tiempo por el mismo maestro en un salón de clases, la enseñanza multigrado no es un concepto nuevo en nuestros sistemas educativos. Hoy en día se está practicando en muchas escuelas, el maestro tiene que adaptar muchas técnicas y enfoques para ayudar a los alumnos de diferentes grados en el mismo salón de clases, también es enseñar el contenido a los alumnos de diferentes niveles de aprendizaje, destrezas y habilidades, ya que no todos los alumnos poseen el mismo nivel de aprendizaje (Thomas & Shaw, 1992).

Los autores antes mencionados explican en qué consiste la enseñanza multigrado, y es entendida por ellos como una gran responsabilidad que implica un proceso cargado de trabajo, principalmente por parte del docente, ya que él tiene la responsabilidad de enseñar en diferentes niveles. La enseñanza multigrado es complicada, pero es una necesidad en nuestra sociedad, especialmente en las zonas rurales. Existe la necesidad de emplear esta modalidad multigrado ya que la educación primaria tiene como finalidad garantizar el acceso, la equidad y la calidad de la educación para todos los niños de las comunidades dispersas por el país¹.

La enseñanza multigrado en Nicaragua, como se dijo anteriormente, es una modalidad educativa en la educación primaria que tiene como finalidad asegurar el acceso, la equidad y la calidad en la educación de los niños de comunidades dispersas. En Nicaragua esta modalidad tiene más de medio siglo, y surge como una alternativa de atención a aquella población de estudiantes de las comunidades más

¹ <https://www.mined.gob.ni/educacion-primaria-multigrado/>

pequeñas, por lo que actualmente donde existe un mayor número de escuelas con aulas multigrado es en los departamentos de Boaco, Chontales, Jinotega, Matagalpa, el Triángulo Minero y RAACN. En esas localidades, la población de estudiantes atendidos se encuentra en las edades de seis a doce años, en los seis grados de educación primaria. En muchas escuelas de Nicaragua trabajan dos o tres maestros que asisten a la educación primaria. En otros lugares solo hay un docente que atiende los seis grados, esto indica que el aula es compartida por estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje por un docente que facilita el proceso educativo, apoyado en técnicas y metodologías participativas. Asimismo, allí se están utilizando libros de texto que ayuden a los estudiantes y docente a tener un trabajo cooperativo según el modelo de educación primaria en la modalidad multigrado (MINED, 2022, p. 2).

Debido a la complejidad de las escuelas multigrado, la educación primaria enfrenta un sinnúmero de retos a abordar, De acuerdo con Freire Contreras, et al., (2021) en la educación primaria existen muchos desafíos, principalmente desafíos socioeducativos en el aula multigrado. Retos a los que se enfrentan día a día los docentes y alumnos en sus aulas. Estos desafíos mencionados por el autor son: las dificultades externas que enfrenta el docente en el contexto educativo, los problemas familiares que viven los estudiantes lejos de su salón de clases lo que afecta el rendimiento académico y la organización de las actividades de contenido con el tiempo sugerido para los diferentes grados.

Asimismo, se identifican desafíos relacionados con las políticas del programa educativo en la enseñanza del idioma inglés en la educación primaria. Por ejemplo, la falta de recursos didácticos y tecnológicos apropiados para el aprendizaje del inglés. Cuando un docente no cuenta con las condiciones necesarias de recursos didácticos u humanos, obtendrá poco interés de los estudiantes porque sin herramientas la clase no es activa, y no es productiva para los estudiantes. Aparte de las limitaciones de recursos didácticos, existen otros grandes desafíos a los cuales los docentes se enfrentan en el aula de clase, en la escuela multigrado. Algunos de estos son.

- La gestión del aula, la cual es el proceso de organizar y administrar el entorno del aula. Muchos lo ven como mantener el orden a través del control de los maestros. Sin embargo, la gestión del aula es mucho más que eso. Esto también incluye establecer y mantener el entorno de enseñanza para que se puedan lograr los objetivos educativos (Savage & Savage, 2009).
- Grandes grupos de estudiantes. Adil (2022), afirma que, una gran cantidad de estudiantes en el salón de clases produce mucha perturbación y estrés para los maestros porque al enseñar a una gran cantidad de estudiantes, los maestros tienen que hacer más esfuerzo y trabajo. Un grupo numeroso de alumnos puede causarle al profesor un trabajo más complejo, ya que tiene que esforzarse para mantener la disciplina y la atención de sus alumnos, y también es difícil que el profesor identifique las dificultades que tienen algunos alumnos, en su aprendizaje de manera individual.
- Falta de formación docente. La educación es una de las principales inversiones públicas en el desarrollo de la capacidad de los recursos humanos con un objetivo multidimensional, que incluye beneficios económicos, culturales y sociales. Por lo tanto, necesita la atención adecuada para proporcionar información de calidad a las partes interesadas. Sin embargo, la calidad de la educación se ve muy afectada por la falta de suficientes maestros calificados y de instalaciones tales como espacio y/o material. Los sistemas inadecuados para evaluar a los estudiantes y la falta de capacitación para la mayoría de los instructores también pueden hacer que la enseñanza sea poco práctica. Tener

formación pedagógica es útil de muchas maneras. Por un lado, les ayuda a los docentes a establecer su objetivo de manera concreta. Además, hacen que su clase sea participativa y preparan la clase para la discusión grupal de manera efectiva (Demas T & Getahun M, 2018).

- Recursos didácticos limitados. Enseñar con recursos limitados simplemente significa que no tienes acceso a las diversas herramientas o medios que muchas escuelas, con mejores recursos, suelen brindar para fortalecer la enseñanza. Hay muchos tipos de recursos didácticos que pueden mejorar la instrucción o ayudar a impartir una lección especialmente interesante. Algunos ejemplos de recursos que normalmente deberían estar disponibles para los profesores de inglés incluyen: Acceso a internet, proyector, libros de texto, computadoras u otro tipo de dispositivos tecnológicos. Los recursos didácticos no se limitan únicamente a la tecnología y los equipos. Otros tipos de limitaciones de recursos podrían incluir la falta de espacio adecuado en el aula o no tener un asistente de enseñanza, ayudante u otro apoyo (Turner, 2021).

Como se mencionó anteriormente, actualmente, existen ofertas educativas formativas que se enfocan en la modalidad de educación multigrado en diversas comunidades. A lo largo de los años se ha visto una evolución en esta modalidad, con la inclusión, por ejemplo, del idioma inglés. Por consiguiente, esta modalidad ha tenido un impacto importante en la educación primaria, principalmente en la zona rural por las necesidades del campo en el que hay un bajo número de estudiantes, y principalmente esto es en la zona rural. Esta modalidad ha tenido un gran impacto porque hay muchos lugares donde hay pocos alumnos por grado.

La existencia de esta modalidad en muchas escuelas ha dado la oportunidad de que los alumnos aprendan un nuevo idioma, siendo un programa que empezó solo en la zona urbana y luego se movió a la zona rural siendo multigrado. Esto ha permitido que los niños aprendan materias básicas pero que también se familiaricen con una lengua extranjera. A una edad temprana el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser interesante y beneficioso a lo largo de los años. Sin embargo, el profesor se enfrenta a nuevos retos, nuevas responsabilidades y a una carga mayor de trabajo. Resaltando algunos de los retos nos encontramos con el manejo de clase, la falta de capacitación docente, apoyo a través de recurso humano y material. Es por esa razón que es importante que todos los involucrados en modalidad multigrado tenga en cuenta varios aspectos de esta modalidad en relación con los planes de estudio. En Nicaragua se debe de identificar cada uno de los problemas que se viven en estas escuelas tanto para los estudiantes como para los docentes y así poder solucionarlos y hacer un cambio en el currículo, más relacionado con la realidad que se vive en el aula multigrado.

CONCLUSIONES

El propósito de este pequeño ensayo de revisión literaria fue discutir algunos de los retos a los cuales se enfrentan los docentes en escuelas multigrado, especialmente aquellos docentes que deben impartir inglés como lengua extranjera. Con esta nueva modalidad permeando escuelas primarias a lo largo del país en escuelas rurales, esto con el fin de atender comunidades con número de alumnos por grado, es importante reflexionar los retos que se enfrentan en la educación multigrado. Los retos son varios y

no existe una solución absoluta para dar respuesta a los diferentes desafíos. Sin embargo, entendiendo dichos retos se puede empezar a reflexionar en ellos para intentar solucionarlos, para dar respuesta tanto a los docentes como a los alumnos.

En base a dicha revisión, se identifican cuatro desafíos principales que merecen la pena ser abordados en el contexto aula multigrado. Primero, el manejo de clase. En otras palabras mantener un entorno dentro del aula de clase integral para lograr objetivos educativos establecidos. Segundo, el manejo de grupos grandes. Esto no implica simplemente control, implicar entender como asistir a todos los alumnos de manera grupal e individual.

REFERENCIAS

- Adil, M. (2022, January 13). *Problems Faced by Teachers in Teaching English Language*. Retrieved from <https://adilblogger.com/problems-faced-teachers-teaching-english-language/>
- Demas T, B. T., & Getahun M, W. N. (2018, August 21). *The effect of teaching without pedagogical training in St. Paul's Hospital Millennium Medical College, Addis Ababa, Ethiopia*. Retrieved from <https://www.dovepress.com/the-effect-of-teaching-without-pedagogical-training-in-st-pauls-hospit-peer-reviewed-fulltext-article-AMEP>
- MINED. (2022). *Educación Primaria Multigrado*. Managua, Nicaragua: Zumen, Complejo Cívico Camilo Ortega Saabedra
- Quiel, A., & Correa, G. (2020, Agosto 1). *The teaching of the english language at multigrade schools: equity or inequity*. Retrieved from <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261992003/index.html>
- Rivera Herrera, C. (2013) *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje que aplica la docente en el aula de multigrado, para lograr aprendizajes significativos*. Revista Científica de FAREM-Esteli, 2 (5). pp. 1-4
- Savage, T., & Savage, M. (2009). *CLASSROOM MANAGEMENT and DISCIPLINE*. Santa Clara, California, USA: SAGE Publications, Inc.
- Thomas, C., & Shaw, C. (1992). *Issues in the Development of Multigrade Schools*. Washington, D.C.: World Bank Technical
- Turner, C. (2021, September 17). *How to Teach English With Limited Resources: Tips, Strategies, and More!* Retrieved from <https://bridge.edu/tefl/blog/teach-english-with-limited->

El valor de la participación en la comunicación oral en la clase de idioma inglés

The value of Participation in Oral Communication in the English Language Class

Osmani Josué Dávila González¹
Mariangel Barrera Ovando²

Recibido: 14 de septiembre de 2022. **Aceptado:** 10 de enero de 2023

RESUMEN

Aprender un segundo idioma se ha normalizado como parte del desarrollo personal y profesional del estudiantado en el mundo actual. Por consiguiente, el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés es una de las habilidades más esenciales que debemos mejorar si queremos comunicarnos en un mundo globalizado. Sin embargo, comunicarse en un segundo idioma puede ser difícil para muchos estudiantes dentro del aula de clase. Es por ello que el presente trabajo se enfoca en investigar el rol de la participación en la comunicación oral en clases de inglés. Para discutir el valor de la participación en la enseñanza del idioma inglés, se llevó a cabo una revisión bibliográfica. Dicha revisión permitió identificar algunas razones por las cuales los estudiantes vacilan en participar. Por ejemplo: poco dominio lingüístico del idioma inglés por parte de los docentes o un enfoque en la enseñanza de gramática dentro del aula de clase.

Palabras clave: participación; comunicación oral; inglés.

ABSTRACT

Learning a second language has become normalized as part of the personal and professional development of the student body in today's world. Therefore, the development of oral communication in the English language is one of the most essential skills that we must improve if we want to communicate in a globalized world. However, communicating in a second language can be difficult for many students in the classroom. That is why this paper focuses on investigating the role of participation in oral communication in English classes. To discuss the value of participation in English language teaching, a literature review was carried out. This review allowed us to identify some reasons why students hesitate to participate. For example: little linguistic command of the English language on the part of teachers or a focus on teaching grammar in the classroom.

Keywords: participation; oral communication; English.

1 Lic. En Ciencias de la Educación con Mención en Ingles. UNAN-Managua. Correo electrónico: osmanidavila2016@gmail.com

2 Lic. En Ciencias de la Educación con Mención en Ingles. UNAN-Managua. Correo electrónico: mariangelbarreraovando2@gmail.com

© 2023 Revista Multi-Ensayos.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, aprender un segundo idioma como el inglés se percibe como de suma importancia para el desarrollo personal o profesional en el mundo actual. Según Chávez-Zambano, Saltos-Vivas & Saltos-Dueñas (2017), aprender inglés en la nueva era de la globalización es de gran importancia, principalmente para las competencias generales de los estudiantes. Con base en la afirmación anterior, se puede decir que hoy en día aprender el idioma inglés es de gran relevancia ya que nos permite un mejor desarrollo tanto a nivel educativo como para la vida. De igual manera, nos brinda mejores oportunidades en el ámbito laboral, permitiéndonos comunicarnos mejor con las personas que hablan el idioma inglés. Según Pérez Eugarríos & Urbina Tijerino (2018), en el contexto que se vive en el mundo actual, específicamente en Nicaragua, el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés se ha convertido en una gran necesidad para una mejor formación en los estudiantes. Asimismo, las personas que dominan el idioma inglés tienen mejores oportunidades laborales, aprenden sobre otras culturas, utilizan el lenguaje de la tecnología y tienen mejores fuentes de información.

El desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés es una de las habilidades más esenciales que debemos mejorar si queremos comunicarnos en un mundo globalizado. Esto nos permite comunicarnos y socializar con otras personas que comparten el mismo idioma. Sin embargo, comunicarse en un segundo idioma puede ser difícil para muchos estudiantes dentro del aula de clase en Nicaragua. Es por ello que el presente trabajo se enfoca en investigar el rol de la participación en la comunicación oral en clases de inglés. Esta vacilación para participar por parte de los alumnos ha sido manifestada por los profesores de inglés en los Encuentros Pedagógicos de Aprendizaje¹. En esta investigación tenemos como objetivos discutir algunas de las razones por las cuales los estudiantes dudan en participar en las diferentes actividades que realiza el docente en la clase de inglés y el valor de la participación en la enseñanza del idioma.

DESARROLLO

Las razones por las cuales los estudiantes vacilan en participar son varias. Una de las razones podría residir en el hecho de que los profesores de inglés se centran en la gramática y no mucho en la comunicación oral. Lo cual puede estar relacionado con la propia preparación del docente. Según Coelho & Henze (2014), los docentes que se desempeñan en la enseñanza del idioma inglés no cuentan con un dominio avanzado del idioma inglés. Por ello, en el momento que los docentes van a desarrollar su plan de estudios no cuentan con la preparación suficiente para poder desarrollar la clase enfocada a desarrollar competencias comunicativas. Consecuentemente, el aprendizaje de los estudiantes, en términos de comunicación, es simplemente muy básico.

La comunicación oral en el idioma inglés es una de las principales habilidades a desarrollar mientras se aprende. Según Mamani Quispe (2020), se denomina comunicación oral al proceso didáctico en el que los sujetos interactúan al entrar en contacto entre sí, cada uno con su forma de ser. Por tanto, la comunicación oral es una forma de interacción entre varios participantes basada en la comunicación verbal y depende de los interlocutores y del contexto.

¹ <https://campus.mined.edu.ni/course/view.php?id=420>

De esta forma, durante el aprendizaje del idioma inglés, los estudiantes deben estar en constante participación en cada una de las actividades que el docente realiza en el salón de clases. Asimismo, deben poner en práctica dentro y fuera de la escuela cada uno de los conocimientos adquiridos, ya que es una forma efectiva de desarrollar y mejorar las habilidades de comunicación oral. Asimismo, Perl, Murray & Lutrick (2005), afirman que la comunicación oral es la interacción hablada entre dos o más personas y es mucho más compleja de lo que parece. La comunicación oral es una habilidad retórica única y aprendida que requiere que la persona entienda lo que dice y cómo lo dice. Por lo tanto, al poder comunicarse con fluidez, el estudiante o persona que está aprendiendo el idioma inglés podrá tener la confianza para participar en cualquier actividad que se realice en la escuela o en otro lugar.

Por su parte, Paredes Dávila (2015), afirma que, en el trabajo de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza del idioma inglés durante muchos años ha llegado al límite de la enseñanza de la gramática. Esta forma de enseñar la convierte en una disciplina monótona y tradicional, como ha sido el caso en Nicaragua durante décadas. Esto se ha vuelto poco creativo tanto para los profesores de inglés como para los estudiantes, creando frustraciones con poca motivación para aprender el idioma.

El aprendizaje comunicativo en la enseñanza del idioma inglés se relaciona con la participación activa, ya que para que los estudiantes tengan un buen aprendizaje, deben desarrollar habilidades de comunicación oral e interactuar con los demás compañeros en cada una de las actividades que el docente les asigne. Por tanto, para un buen desarrollo en esta habilidad, los alumnos deben poner en práctica lo aprendido de forma activa.

Desde el punto de vista del estudiante y teniendo en cuenta la normativa educativa en Nicaragua, cabe señalar que existe poca participación activa en las clases de inglés por parte de los estudiantes de secundaria. Esto se debe a que en la mayoría de las escuelas se imparten otras materias y se les da más importancia en comparación con la clase de inglés. Otro factor es el poco tiempo de estudio en el aula y los pocos profesores de inglés disponibles con gran dominio lingüístico.

Según Mejía, Aldana, & Ruiz Hernández (2017), la participación activa o clases activas dicen lo contrario respecto a cómo se enseña en la clase tradicional de inglés. No se trata solo del ejercicio rutinario y tradicional en el aula como único método de enseñanza, sino que también se explica activamente de forma muy diferente a la tradicional ya que los alumnos participan durante toda la clase. En este contexto, el aprendizaje se considera una forma significativa que nos da una garantía para el aprendizaje. Las estrategias participativas van más allá del conocimiento tradicional del alumno en el que el entorno juega un papel fundamental en el aprendizaje del alumno, del docente y del entorno. El estudiante es representado como una fuente primaria.

Teniendo en cuenta la interacción y el ambiente que rodea a los estudiantes, se deben desarrollar estrategias para incrementar la participación activa en las actividades de la clase de inglés. En otras palabras, mejorar la participación hoy en día no es tarea fácil ya que, en un salón de clases de inglés, en muchas escuelas nicaragüenses, hay más de 40 alumnos y un solo docente impartiendo la clase. Considerando esto como

uno de los principales factores que incide en la participación activa de los estudiantes. La participación de los estudiantes se convierte en un reto para los profesores de inglés.

Según Bagherzadeh-Azar (2020), tradicionalmente, la participación de los alumnos suele limitarse a repetir textos o vocabularios aprendidos de forma literal y de memoria sin darles la oportunidad de expresarse de forma espontánea y en tiempo real. Aunque la participación oral es una habilidad muy importante que no debe olvidarse en la clase de inglés. La práctica de la interacción oral es fundamental para la correcta aplicación de la lengua en cualquier contexto. La participación promueve un buen desarrollo y mejora la adquisición de una lengua extranjera, y permite al alumno la capacidad competitiva frente al mundo estudiantil y laboral, por lo que requiere especial atención y dedicación.

Chávez Choque (2020), expone que los estudiantes que no participan presentan desventajas en relación a los que participan activamente en las clases, ya que la participación incide en sus bajas calificaciones escolares en el tema. Al mismo tiempo, presentan más dificultades en el aprendizaje de la lengua, ya que la puesta en práctica de la participación determina la adquisición de la lengua. A su vez, el apoyo del profesor es importante para el alumno. De igual forma, los estudiantes no desarrollan el idioma de forma activa en clase lo que limita su óptimo aprendizaje sobre el tema que el docente desarrolla en clase, lo que afecta su desarrollo como estudiante activo. A la larga, esto afecta su confianza para poner en práctica el idioma en su vida escolar y laboral en un futuro.

Otro aspecto negativo de no participar en actividades de comunicación oral es la falta de conocimientos de inglés. Esto influye mucho en el estudiante, generando desventajas y creando una falta de motivación para no participar en las actividades de inglés. Hace un par de décadas, el inglés tenía un significado optativo, estudiándolo en el aula como una materia más. Hoy en día, es obligatorio, especialmente en educación secundaria a lo largo del país². Sin embargo, el dominio del idioma inglés de activa participativa por parte de los alumnos presenta un cierto déficit.

Según Naranjo Pereira (2005), los factores que inciden en la participación son la falta de atención por parte de los estudiantes cuando el docente desarrolla la clase de inglés o actividades dentro de ella. Asimismo, el escaso material didáctico que se brinda a los docentes, fundamental para la enseñanza del idioma inglés, es otro factor que influye en el desarrollo de la participación de los estudiantes en la clase. Aunque en algunos estudios se encontró que los estudiantes disfrutaban aprender inglés, algunas de las principales razones para no participar activamente son el miedo a cometer errores frente a sus compañeros, la falta de tiempo para la clase de inglés y la falta de estrategias para desarrollar la comunicación oral ya que las clases de inglés se enfocan en la gramática: (Jirón López & Gurdian Rojas, 2017)

Se puede argumentar que como profesores de inglés, es importante implementar técnicas de aprendizaje innovadoras en cada clase, ya que estas estimularán y facilitarán la participación activa de los estudiantes, para que los estudiantes desarrollen la confianza para participar incluso cuando cometen errores. Cuando los estudiantes están involucrados en un ambiente recreativo, la clase se vuelve más atractiva y asegura

2 <https://www.mined.gob.ni/educacion-secundaria/>

que los graduados de la escuela secundaria desarrollen confianza en las habilidades de comunicación y se conviertan en participantes del mundo globalizado.

Según Pearson (2022), las actividades de inglés para estudiantes de secundaria deben ser más interesantes, dinámicas y atractivas, para atraer su atención y motivarlos a desarrollar su gusto por el idioma inglés. Ya que el comportamiento de los estudiantes adolescentes influye directamente en sus calificaciones académicas, las actividades tienen el objetivo de ayudar a los estudiantes a sentirse motivados para participar dinámicamente y descubrir todo su potencial para desarrollar mejor el idioma inglés. Aunque la eficacia de las actividades dependerá de varias variables, como contexto, recursos y/o motivación, entender el valor de la participación es esencial en la planeación pedagógica del docente; con el objetivo de que los estudiantes desarrollen competencias y visualicen esas competencias a través la participación activa en inglés.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue identificar algunas de las principales razones por las cuales los estudiantes de secundaria dudan en participar en actividades de comunicación oral en la clase de inglés. Algunas de las razones principales identificadas son la competencia lingüística del docente para desarrollar la clase de inglés. Consecuentemente, la clase de inglés tiende a tener un enfoque en aspectos gramáticas y se deja poco espacio para la interacción oral comunicativa. Otro aspecto es la falta de vocabulario para poder interactuar durante las actividades orales en inglés. La falta de vocabulario afecta la participación del alumno. Los estudiantes muchas veces prefieren no participar en la clase de inglés por temor a cometer errores al pronunciar correctamente palabras u oraciones. El miedo a fallar en público no permite la participación activa, el miedo a cometer errores para responder preguntas o tener una conversación con sus compañeros o maestros.

Ya que la enseñanza del idioma inglés se ha convertido en una política mandataria en las escuelas secundarias del país, es importante conocer las razones por las cuales los alumnos dudan en participar en actividades orales durante la clase de inglés, para poder abordarlas. Aunque no existe una simple solución para ayudar al estudiante a desarrollar competencias lingüísticas en el idioma inglés a través de una participación activa, es importante enfatizar este aspecto en la planeación didáctica docente, para ayudar a que el aprendizaje de un segundo idioma se lleve a cabo de manera más efectiva.

REFERENCIAS

- Bagherzadeh-Azar, N. K. (Julio de 2020). *El desarrollo de la interacción oral en el aula*. Obtenido de Riull Repositorio Institucional: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23441>
- Chávez Choque, L. F. (2020). *Análisis de la habilidad comunicativa oral en inglés utilizando el aprendizaje inverso en línea de estudiantes universitarios de Lima, 2020*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47221/Ch%c3%a1vez_CLF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje

- y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3 mon), 759-771.
- Coelho, F. O., & Henze, R. (2014). English for what? Rural Nicaraguan teachers' local responses to national educational policy. *Language Policy*, 13(2), 145-163.
- Jirón López, C. A., & Gurdian Rojas, S. D. (13 de febrero de 2017). *The main factors that affect students' English learning in basic education during the second semester 2016*. Obtenido de www.repositorio.unan.edu.ni: <https://repositorio.unan.edu.ni/4979/>
- Mamani Quispe, M. (06 de Junio de 2020). La comunicación oral en el idioma inglés: la construcción de una revisión teórica. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Vol. 2 No. 1, pp.226No. 1, 15
- Mejía, A. G., Aldana, J., & Ruiz Hernández, R. (2017). Estrategias que permiten mejorar la participación activa durante el proceso de aprendizaje en estudiantes de Formación docente de la Escuela Normal José Martí de Matagalpa. *Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua*. Recuperado de <https://bit.ly/3mMEyxe>
- Naranjo Pereira, M. L. (02 de julio-diciembre de 2005). PERSPECTIVAS SOBRE LA COMUNICACIÓN. *Actualidades Investigativas en Educación*, 33. Obtenido de "Actualidades Investigativas en Educación": <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44750218>
- Paredes Dávila, R. (12 de enero de 2015). *ESTUDIO COMPARADO DE LOS PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN SÉTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MUNICIPIO DE CHINANDEGA, NICARAGUA Y MARIANAO, CUBA, EN EL PERIODO 2014*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/123456789/6589>
- Pearson. (23 de septiembre de 2022). *3 actividades de inglés para secundaria que tus alumnos amarán*. Obtenido de <https://blog.pearsonlatam.com/ingles-para-todos/actividades-de-ingles-secundaria>
- Pérez Eugarríos, Y. J. & Urbina Tijerino M.A. (2018). *FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, MATAGALPA UNAN Managua FAREM Matagalpa* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD NACIONAL). Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/12029/1/Monografia%20actualizada%2024112018.pdf>
- Perl, B., Murray k., & Lutrick, K. (2005). *Effective Oral Communication: Convey your thoughts*. Teaching Teams Programs.

El valor de las actividades de audición implementadas por el profesor de inglés para mejorar la comprensión auditiva

The value of listening activities implemented by the English teacher to enhance listening comprehension

Mario Yorhandy Bellorin Torrez¹
Luis Alberto Rivera Diaz²

Recibido: 17 de diciembre de 2022. **Aceptado:** 26 de enero de 2023

RESUMEN

El aprendizaje de una lengua extranjera puede ser una experiencia compleja y frustrante para quienes inician este proceso de aprendizaje. En este sentido, algunas teorías de adquisición del lenguaje, como el input comprensible de Stephen Krashen brindan una idea de cómo adquirimos un segundo idioma/lengua extranjera. Por consiguiente, este presente ensayo pretende presentar una discusión del valor de las actividades auditivas en la enseñanza del idioma inglés, bajo la teoría del aprendizaje de Krashen. El objetivo principal es analizar y reflexionar sobre el valor de las actividades de escucha implementadas por el profesor de inglés centradas en la comprensión auditiva, con el propósito de mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos dentro de la sala de aula.

Palabras clave: comprensión auditiva; input; adquisición del idioma.

ABSTRACT

Learning a foreign language can be a complex and frustrating experience for those who start this learning process. In this sense, some language acquisition theories, such as Stephen Krashen's comprehensible input, provide insight into how we acquire a second/foreign language. Therefore, this present essay intends to present a discussion of the value of listening activities in the teaching of the English language, under Krashen's learning theory. The main objective is to analyze and reflect on the value of listening activities implemented by the English teacher focused on listening comprehension, with the purpose of improving the language skills of students in the classroom.

Keywords: listening comprehension; input; language acquisition.

1 Lic. En Ciencias de la Educación con Mención en Ingles. UNAN-Managua. Correo electrónico: mariobt382@gmail.com

2 Lic. En Ciencias de la Educación con Mención en Ingles. UNAN-Managua. Correo electrónico: iralbertorivera20@gmail.com

© 2023 Revista Multi-Ensayos.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera puede ser una experiencia compleja y frustrante para quienes inician este proceso de aprendizaje en escuelas secundarias, sobre todo cuando no se dispone de recursos y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el desarrollo auditivo del lenguaje. Por esta razón, en los últimos años, los profesores de EFL¹ (inglés como Lengua Extranjera) constantemente implementan actividades y recursos eficientes que ayuden desarrollar las diversas habilidades lingüísticas de los estudiantes (Ahmadi, 2016).

Sin embargo, varios factores recurrentes relacionados tanto con el profesor como con el alumno pueden afectar el desarrollo de la comprensión auditiva, por ejemplo, la falta de interés en la materia EFL, la desmotivación al realizar actividades, el mal comportamiento del alumno, el uso excesivo de métodos centrados en la gramática, la falta de práctica y la repetición, mala calidad de las ayudas audiovisuales, ambiente inadecuado (clases grandes, más de cuarenta estudiantes, espacio limitado para moverse, aulas sin ventanas, etc.) y exposición limitada receptiva del idioma (Nushi & Fereshte, 2020).

En este sentido, algunas teorías de adquisición del lenguaje, como el *input* comprensible de Stephen Krashen², brindan una idea de cómo adquirimos un segundo idioma/lengua extranjera, comenzando por estar expuestos al input (escrito/escucha) que es comprensible para producir un resultado (hablar/escribir). Afirma que adquirimos al comprender el lenguaje que contiene una estructura un poco más allá de nuestro nivel actual de competencia Krashen, (1987). También comenta que cuando la comunicación es exitosa, cuando se entiende la entrada, esa parte del idioma se adquiere automáticamente. El entender estos aspectos teóricos de como adquirimos una segunda lengua es importante, ya que, nos permite discernir actividades que ayuden a los estudiantes a comprender el idioma inglés más eficientemente.

Un aspecto relevante a señalar, en la teoría de Krashen, es el uso de “Escucha Estrecha/Limitada³” que abarca poca o ninguna enseñanza de la gramática, repetición, exposición continua a input, contenido interesante y vocabulario familiar o poco familiar. La implementación de teorías como esta en un ambiente de aula representa un desafío porque expone nuestras debilidades, pero al mismo tiempo, nos da pautas sobre cómo podemos crear un proceso de aprendizaje más atractivo y significativo, así como pasos para salir de nuestra zona de confort docente y encontrar la solución a dificultades como las mencionadas anteriormente. Por lo tanto, en este estudio pretendemos analizar y reflexionar sobre el valor de las actividades de escucha implementadas por el profesor de inglés para mejorar la comprensión auditiva de los alumnos.

1 English as a foreign language (por sus siglas en ingles)

2 Según esta hipótesis, el aprendiente sólo puede adquirirse en una segunda lengua o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual.

3 La escucha limitada se refiere a los alumnos que realizan una gran cantidad de práctica de escucha, pero se centran en el mismo tema o en el mismo trabajo de manera sistemática y constante durante un período de tiempo.

DESARROLLO

Desarrollar la comprensión auditiva es fundamental a la hora de aprender una lengua extranjera porque permite a los alumnos convertirse en buenos oyentes y comunicadores (Mardhotilla, 2019). Sin embargo, esta competencia puede ser compleja porque el oyente requiere exposición a insumos elegidos en función de sus necesidades de aprendizaje. Además, dicho proceso incluye la comprensión de la pronunciación, la gramática, el vocabulario y el significado (Gilakjani Pourhosein, 2016). Las actividades de aprendizaje centradas en la comprensión auditiva implican la decodificación de mensajes hablados, la interpretación de la entonación y la comprensión del contexto (Vandergrift, 1999). Además, estas actividades tienen tres etapas: pre-escucha, mientras-escucha y post-escucha (Wilson, 2008).

A pesar del papel esencial de escuchar en un idioma extranjero, los estudiantes pueden enfrentar algunas dificultades que afectan el desarrollo de la comprensión auditiva cuando escuchan el idioma hablado. Por ejemplo, algunos estudiantes no entienden lo que dice un hablante nativo. La incompreensión de los mensajes hablados provoca falta de construcción de significado, por ende, de producción oral (Gabrilla, 2021).

Otras dificultades pueden ser la comprensión del volumen, la velocidad, las oraciones y frases, el acento, la entonación y la pronunciación. Algunas de estas dificultades pueden ser causadas por la actitud del estudiante hacia el idioma meta. En consecuencia, los estudiantes pueden experimentar estrés, frustración y desmotivación porque no entienden la entrada. Por eso, docentes y alumnos necesitan hacer un gran esfuerzo para superar juntos estas dificultades (Mardhotilla, 2019).

Adicionalmente, estas dificultades están conectadas con algunos factores que provocan la incompreensión del input por parte de los estudiantes. Algunos de ellos están relacionados con el material de audio que se expone, tales como: la calidad del audio y el vocabulario desconocido presentado en el audio. Otra dificultad a la hora de desarrollar actividades de escucha es el ambiente ruidoso que provoca falta de concentración. Es fundamental decir que al momento de desarrollar actividades de escucha los estudiantes deben estar interesados y concentrados en el tema. Tener interés en el tema o el material de audio que escuchan, permitirá a los alumnos comprender lo que quieren producir dentro de la clase de inglés, pero también fuera del aula.

Por todo lo antes mencionado, la teoría de la adquisición del lenguaje de Krashen merece la pena ser discutida. Stephen Krashen es un lingüista y profesor grandemente conocido por sus teorías sobre la adquisición de un segundo idioma. Destacado entre ellas; son sus cinco hipótesis de adquisición del lenguaje: la distinción aprendizaje-adquisición, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis de entrada y la hipótesis del filtro afectivo. En este sentido, Krashen afirma que las hipótesis del 'input y del filtro afectivo' explican la adquisición de una segunda lengua y explican la respuesta del oyente al input comprensible (Krashen, 1987).

Krashen también afirma que el proceso de adquisición de una segunda y lengua nativa es el mismo. También diferencia el aprendizaje de la adquisición. Para el primero, el aprendiz es consciente del proceso y de los pasos que da para lograr un objetivo específico, pero el segundo es un proceso inconsciente Krashen, (1987). En esta preocupación, el libro "Cómo se aprenden los idiomas" describe cómo se produce la adquisición del idioma nativo. Sus autores Lightbown & Spada (2013) describen cómo los bebés empiezan a hacer un sonido involuntario de llanto cuando están enojados. Después de eso, comenzamos a escuchar los arrullos y gorgoteos cuando están felices, y continúan distinguiendo sonidos. Por lo tanto, los bebés comienzan a reconocer los sonidos para producirlos. Otro ejemplo es cuando entienden la palabra adiós agitando las manos.

La hipótesis de entrada (input), según Krashen, explica cómo ocurre la adquisición del lenguaje cuando la información proporcionada está ligeramente por encima del nivel actual de competencia y comprensión del oyente. Un ejemplo podría ser cuando un turista o extranjero intenta comunicarse con alguien que sabe poco de su lengua materna; el discurso tiende a ser claro y comprensible. (Krashen, 1987). Si la hipótesis del orden natural es correcta, las personas desarrollan estructuras gramaticales de forma natural, de simples a complejas. Al respecto, ha surgido una paradoja: ¿cómo es que un individuo comprende el conocimiento cuando aún no lo ha aprendido? La respuesta es que la entrada comprensible se entiende no solo a través del nivel actual, sino que varios factores influyen y nos ayudan a comprender el mensaje. Un ejemplo podría ser la competencia lingüística en el primer idioma, el contexto, la información extralingüística⁴ y paralingüística⁵ para comprender el lenguaje hablado.

Por otro lado, la hipótesis del filtro afectivo describe los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Estos factores son la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Para Krashen (1987), tales factores son cruciales para la adquisición del lenguaje. Por esta razón, Krashen afirma que los estudiantes desmotivados no buscarán información en función de sus necesidades de aprendizaje. En cambio, experimentarán ansiedad porque no la entienden. En este sentido, esta hipótesis explica que, si los estudiantes experimentan estrés y ansiedad, desarrollan un filtro afectivo alto y no se puede producir la adquisición.

Conjuntamente, la hipótesis del filtro afectivo describe el papel del maestro como alguien que crea un ambiente agradable en el aula en el que reduce el estrés y los estudiantes pueden desarrollar confianza. Con actividades interactivas, los profesores pueden mejorar la motivación extrínseca de los estudiantes y reducir el estrés. Por ejemplo, cuando fomentan la participación con premios (elogios) o fomentan la curiosidad a través de retos y temas de interés. Teniendo en cuenta este aspecto, el libro "Influencia de la motivación y las actitudes del aprendiz en la enseñanza de una segunda lengua" analiza la importancia de la motivación intrínseca, que proviene del alumno, y la motivación extrínseca, que proviene del entorno. Por lo tanto, los profesores de inglés deben prestar atención al filtro afectivo al realizar la lección para que los estudiantes desarrollen sus habilidades lingüísticas (Zhao, 2015).

4 El contexto extralingüístico se conoce por el lugar, la audiencia o conjunto de interlocutores potenciales, el tipo de registro y el momento en que se produce el acto lingüístico.

5 Este tipo de comunicación, que complementa a las palabras, es lo que se denomina como paralenguaje o lenguaje no verbal e implica aspectos como las pausas, los acentos, los silencios, las expresiones y el tono empleado en una conversación o discurso.

Sin duda, a lo largo de la historia, los docentes de inglés han ido implementando diferentes actividades para el desarrollo del lenguaje. En este sentido, algunos estudios han demostrado la eficacia de las actividades de entrada comprensible. Estos estudios describen cómo los maestros pueden usar información comprensible en el salón de clases de inglés como lengua extranjera. Primero, los maestros introducen vocabulario nuevo durante una semana, por ejemplo, leyendo una carta o un párrafo (una descripción de su habitación). En segundo lugar, preparan versiones simplificadas de los aportes proporcionados en la primera semana. Tercero, después de revisar el vocabulario: los estudiantes pueden leer el párrafo con fluidez (Patrick, 2021). Otro ejemplo de entrada comprensible en el aula es cuando los estudiantes preguntan sobre el significado de las palabras y el maestro responde proporcionando una definición simple en el idioma de destino.

En el proceso de enseñanza del idioma inglés, los maestros deben implementar diferentes actividades para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades en el idioma inglés, por ejemplo, la comprensión auditiva. El uso de cuentos es uno de ellos. Hansen, (2022) define los cuentos cortos como una breve narración de un tema específico con el propósito de tener un mensaje significativo. Al implementar estas actividades en las lecciones de inglés, los estudiantes pueden estar expuestos a un vocabulario que puede ser desconocido para ellos, esta experiencia también les permite escuchar nuevas frases que también pueden aprender y los estudiantes pueden producirlas en situaciones de la vida real.

En términos de actividades de escucha limitada, Krashen llevó a cabo estudios sobre lectura y escucha limitadas. En este sentido, este tipo de escucha consiste en que el oyente se concentre en un tema durante períodos prolongados en los que puede escuchar entradas (información) del mismo autor. En otras palabras, la escucha estrecha es la repetición crucial en la adquisición del lenguaje de un solo tema hasta que los estudiantes lo entiendan. Además, la literatura explica que la escucha estrecha podría beneficiar a los estudiantes de nivel principiante e intermedio porque podrían usar conocimientos básicos previos para comprender el tema y dominar el vocabulario.

Se han realizado estudios que han investigado el proceso de repetición en el dominio del vocabulario en una lengua extranjera. Un ejemplo es la investigación realizada por Nation & Kyongho, (1989) donde demostraron que repetir vocabulario nuevo en varias series de historias en un periódico ayudó a sus estudiantes a comprender nuevas palabras en el idioma de destino. De acuerdo con los autores mencionados, para ayudar a los estudiantes a adquirir nuevo vocabulario, se debe proporcionar información utilizando varias veces el mismo vocabulario hasta que este se vuelva más claro. Además, algunas ventajas de la escucha limitada o estrecha pueden ser la exposición a temas relevantes, lenguaje en contexto, juegos de roles dinámicos, actividades de enseñanza realistas y gratificantes.

CONCLUSIONES

Se podría decir que desarrollar la comprensión auditiva en estudiantes de secundaria es un desafío para la mayoría de los profesores de inglés, tanto experimentados como inexpertos. Como docentes, estos deben ser conscientes de las dificultades que pueden experimentar antes de realizar sus lecciones. Por

ejemplo, para mejorar la comprensión auditiva, los estudiantes necesitan repetición, pero en las escuelas secundarias – por ejemplo, en Nicaragua – el inglés se enseña solo dos veces por semana en escuelas secundarias, menos de tres horas de exposición al idioma. Por lo tanto, la mayoría de los docentes eligen y modifican sus actividades para lograr sus objetivos de enseñanza-aprendizaje. Además, cuando el tiempo en el aula es limitado, algunos profesores optan por motivar a sus alumnos para que practiquen la escucha en casa, pero no siempre es así.

También se puede argumentar que los estudiantes no tienen la cantidad de tiempo adecuada para estar expuestos al idioma meta, lo que les dificulta entender diferentes tipos de entrada, primero porque no tienen suficiente práctica y segundo porque no tienen suficiente vocabulario además de la velocidad de entrada y la entonación no suele ser apropiada para su nivel de idioma. En este sentido, tales factores provocan confusión en los estudiantes cuando escuchan el idioma y se estresan cuando no entienden. Como se mencionó anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera representa un gran desafío para todo docente y estudiante debido a que es un proceso complejo que involucra la práctica extensiva de las destrezas del idioma inglés, como la comprensión auditiva. En este sentido, los profesores de inglés tienen la tarea de buscar diferentes actividades para implementar en las lecciones de inglés con el fin de ayudar a los estudiantes a aumentar su capacidad de comprensión del idioma. A través de la teoría de Krashen, podemos saber que cada actividad implementada en el aula de EFL debe ser comprensible, en este caso, para proporcionar a los alumnos una entrada (input) comprensible que puedan decodificar para producirla en su vida real.

REFERENCIAS

- Ahmadi, S. M. (2016). *The Importance of Listening Comprehension in Language Learning*. Rasht, Iran : International Journal of Research in English Education. Retrieved from <https://ijreeonline.com/article-1-22-en.pdf>
- Gabrilla, U. M. (2021). *Difficulties in Listening Comprehension*. Institut Teknologi Sepuluh Nopember.
- Gilakjani Pourhosein, A. (2016). *The Significance of Listening Comprehension in English Language Teaching*. Guilan: Academy Publication.
- Hansen, A. J. (2022). *Short Story*. Encyclopedia Britannica.
- Krashen. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (U. o. California, Ed.) California: University of Southern California. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.8762&rep=rep1&type=pdf>
- Lightbown , P., & Spada, N. (2013). *How Languages are learned*. United Kingdom: Oxford University Press; 4th edition.
- Mardhotilla, S. Q. (2019). *An Analysis on Student's Listening Comprehension At The Third Grade Students of SMA AS-SHOFA*. Pekanbaru: Universitas Islam Riau.
- Nation, & Kyongho. (1989). *Reducing the vocabulary load and encouraging the vocabulary learning through reading newspaper*. New Zeland:: University of Wellington.
- Nushi, M., & Fereshte, O. (2020). Investigating EFL Teachers' Views on Listening Difficulties Among Their Learners: The Case of Iranian Context. *SAGE Journals*, 9.

- Patrick, M. (2021). *The Effects of Comprehensible Input on Second Language Acquisition for Special*. Spring: Saint Mary's University of Minnesota.
- Vandergrift, L. (1999). *Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies*. Cambridge University press.
- Wilson, J. J. (2008). *How to Teach Listening*. New York: Pearson Longman.
- Zhao. (2015). *The Influence of Learners' Motivation and Attitudes on Second Language Teaching*. Tongliao: University for the Nationalities.



¡A la libertad por la Universidad!